

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
**INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

**MARIANA RUIZ NASCIMENTO**

**DISCURSIVIDADE DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA SOBRE O ENSINO-  
APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**UBERLÂNDIA**

**2020**

**MARIANA RUIZ NASCIMENTO**

**DISCURSIVIDADE DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA SOBRE O ENSINO-  
APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Linha de pesquisa: Linguagem, ensino e sociedade

Orientadora: Profa. Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito

**UBERLÂNDIA**

**2020**

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU  
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

N244 2020	<p data-bbox="414 1368 1220 1500">Nascimento, Mariana Ruiz, 1993- Discursividade de professores de língua inglesa sobre o ensino- aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos [recurso eletrônico] / Mariana Ruiz Nascimento. - 2020.</p> <p data-bbox="414 1523 1204 1758">Orientadora: Cristiane Carvalho de Paula Brito. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Estudos Linguísticos. Modo de acesso: Internet. Disponível em: <a href="http://doi.org/10.14393/ufu.di.2019.2581">http://doi.org/10.14393/ufu.di.2019.2581</a> Inclui bibliografia. Inclui ilustrações.</p> <p data-bbox="414 1780 1197 1870">1. Linguística. I. Brito, Cristiane Carvalho de Paula, 1979-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.</p> <p data-bbox="1197 1892 1316 1930">CDU: 801</p>
--------------	---

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:  
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091  
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos  
Linguísticos

Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G256 - Bairro Santa Mônica,  
Uberlândia-MG, CEP 38400-902

Telefone: (34) 3239-4102/4355 - www.ileel.ufu.br/ppgel - secppgel@ileel.ufu.br



### **ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO**

Programa de Pós-Graduação em:	Estudos Linguísticos				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, PPGEL				
Data:	dezenove de fevereiro de 2020	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	17:00
Matrícula do Discente:	11812ELI005				
Nome do Discente:	Mariana Ruiz Nascimento				
Título do Trabalho:	Discursividade de professores de língua inglesa sobre o ensino-aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos				
Área de concentração:	Estudos em Linguística e Linguística Aplicada				
Linha de pesquisa:	Linguagem, ensino e sociedade				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Discursividade e letramentos na formação de professores de línguas em diferentes contextos				

Reuniu-se na sala 213 do bloco U, Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, assim composta: Professores Doutores: Maria de Fátima Fonseca Guilherme - UFU; Paula Tatianne Carréra Szundy - UFRJ; Cristiane Carvalho de Paula Brito - UFU - orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Cristiane Carvalho de Paula Brito, apresentou a Comissão Examinadora e a candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Cristiane Carvalho de Paula Brito, Professor(a) do Magistério Superior**, em 20/02/2020, às 08:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Paula Tatianne Carréra Szundy, Usuário Externo**, em 27/02/2020, às 16:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria de Fátima Fonseca Guilherme, Usuário Externo**, em 27/02/2020, às 20:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1881615** e o código CRC **031DF976**.

DISCURSIVIDADE DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA SOBRE O ENSINO-  
APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Banca Examinadora

**Titulares**

---

Orientadora e Presidente: Profa. Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito (UFU)

---

Membro Titular Interno: Profa. Dra. Maria de Fátima Fonseca Guilherme (UFU)

---

Membro Titular Externo: Profa. Dra. Paula Tatianne Carréra Szundy (UFRJ)

**Suplentes**

---

Membro Suplente Interno: Profa. Dra. Valeska Virgínia Soares Souza (UFU)

---

Membro Suplente Externo: Prof. Dr. Thyago Madeira França (UEG)

*Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo.*

*(LARROSA; KOHAN, 2013, p. 05)*

## AGRADECIMENTOS

O caminho da concretização de um sonho é sempre árduo e tomado por empecilhos. Felizmente, tive pessoas que ajudaram a tornar o meu possível.

Em primeiro lugar, agradeço aos professores que conheci durante a minha jornada escolar e acadêmica que se dispuseram a (des)construir saberes. Valorizo e respeito todos esses profissionais que se dedicaram e continuam a se dedicar ao ensino, que lutam por melhores condições de atuação, e que resistem a um sistema que pouco favorece o exercício de nosso trabalho. A todos àqueles que, além de se preocuparem com o conteúdo, puderam ter um olhar mais humano voltado a seus alunos – é por causa de vocês, e para vocês que esse trabalho foi realizado.

Às professoras que aceitaram o convite de participar da minha banca de qualificação e de defesa. Em especial a minha orientadora Profa. Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito, que me guiou sabiamente durante esse trajeto, por sua atenção e extrema competência; à Profa. Dra. Maria de Fátima Fonseca Guilherme, fonte de inspiração, sabedoria e humildade; à Profa. Dra. Simone Tiemi Hashiguti, por seus comentários pertinentes, comprometimento e carinho; à Profa. Dra. Paula Tatianne Carréra Szundy por gentilmente ter aceitado o convite de participar da banca; e à Profa. Dra. Valeska Virgínia Soares Souza por ter aceitado participar como suplente. Todos vocês deram importantes contribuições para a realização e aperfeiçoamento deste trabalho, pelos quais sou extremamente e eternamente grata.

Aos amigos participantes do grupo de estudos Laboratório de Estudos Polifônicos (LEP), em especial ao Prof. Dr. Thyago Madeira França e ao Prof. Dr. Guilherme Figueira Borges por suas contribuições singulares durante o XVI e XVII SEPELLA. O carinho e admiração que tenho pelo nosso grupo é imensurável.

Ao grupo de estudos O Corpo e a Imagem no Discurso (CID) pelo afeto, acolhimento e por compartilharem comigo saberes acadêmicos.

Às secretárias do PPGEL, Virgínia e Luana, pela rapidez, eficiência e disposição ao auxiliar todos nós, discentes, durante nosso percurso acadêmico.

À FAPEMIG pelo apoio financeiro da pesquisa. Reconheço que sem ele teria sido mais difícil desenvolver esse trabalho. Acredito que o investimento em educação e ciência deveria ser constante, e infelizmente sem ele não veremos progresso e o desenvolvimento científico de nosso país.

A minha família que sempre respeitou minhas escolhas e torceu pelo meu sucesso. Ao Cassius por ser meu companheiro de vida e compartilhar comigo as dores, angústias e alegrias da pós-graduação e da docência, por vezes tão solitária e incompreendida por quem está “do lado de lá”. E aos meus amigos que compreenderam a minha ausência e mesmo assim não me deixaram de lado.

## RESUMO

Considerando que a língua inglesa (LI) faz parte do currículo do ensino fundamental e médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, a presente pesquisa partiu da hipótese de que, ao enunciar sobre o ensino-aprendizagem de LI nesse espaço, os discursos dos professores se constituem como um acontecimento tenso-conflitivo que revela representações e embates sobre os processos de ensinar e aprender nesse contexto. Sendo assim, essa pesquisa se propôs a investigar a discursividade de professores de LI de Uberlândia quando enunciam sobre o processo de ensino-aprendizagem na EJA. Para isso, foram delineadas algumas representações discursivas desses sujeitos quando enunciam sobre a EJA e o processo de ensino-aprendizagem de LI; foram analisadas as inscrições discursivas que constituem e sustentam essas representações; e problematizadas as vozes que sustentam as representações desses professores e suas tomadas de decisões quando enunciam sobre a EJA e os processos de ensino-aprendizagem. Esse trabalho foi fundamentado nos estudos da Linguística Aplicada (LA), da Análise do Discurso Francesa (ADF) e da Análise Dialógica do Discurso (ADD). Para coletar os dados, foi utilizada a proposta de Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos (AREDA), elaborada por Serrani-Infante (1998a), e o *corpus* foi composto por seis depoimentos de professores de LI de Uberlândia que atuam ou já atuaram na EJA por no mínimo um semestre. A partir da discussão da história da EJA, entende-se que os movimentos que edificaram a EJA no Brasil produzem dizeres que constroem as discursividades sobre a EJA e incidem sobre os processos de constituição identitária dos professores, e raramente destoam das redes de memória que gravitam em torno da docência na EJA. Após o recorte, análise e discussão das representações, conclui-se que é possível que o discurso dos professores de LI da EJA se constitua como um acontecimento tenso-conflitivo porque eles esperam que o aluno da EJA, um aluno colocado como diferente, siga o mesmo padrão de ensino imposto no ensino regular e alcance os mesmos resultados; trata-se de professores que não veem o ensino da LI sendo possível na EJA, e isso pode levá-los a se questionarem porque estão lá; se somente o falante nativo sabe a língua, e os professores precisam dessa língua para ensinar, o processo de ensino-aprendizagem se torna inalcançável e incompleto a seu ver; falta algo ao aluno da EJA, uma falta que os professores não podem suprir. Ademais, infelizmente a EJA ainda é vista mais como uma modalidade de “reparo” voltada aos “atrasados” e “menos capazes” do que um campo de promoção e efetivação do direito à educação.

**Palavras-chave:** Ensino-aprendizagem de língua inglesa. EJA. Formação de professores.

## ABSTRACT

Considering that the English language is part of the curriculum of Youth and Adult Education (YAE) in Brazil, the present research started from the hypothesis that, when enunciating about the teaching-learning of English in this modality, the discourse of teachers reveals tense representations and conflicts about the processes of teaching and learning in this context. Therefore, this research aimed to investigate the discourse of English language teachers of Uberlândia when they enunciate about the teaching-learning process in YAE. For that, we outlined some discursive representations of these teachers when they enunciate about YAE and English language teaching-learning process; we analyzed the discursive inscriptions that constitute and support these representations; problematized the voices that support the representations of these teachers and their decision-making when enunciating about YAE and teaching-learning processes. This research was based on the studies of Applied Linguistics, French Discourse Analysis, and Dialogic Discourse Analysis. To collect the data, we used the Analysis of Discursive Resonances in Open Statements (AREDA), created by Serrani-Infante (1998a), and the corpus was composed of six testimonies of English language teachers from Uberlândia who work or have worked in YAE for at least one semester. Considering the history of YAE, it is understood that the educational movements related to YAE in Brazil produce discourses that build the discourse about YAE and affect the processes of identification, and they rarely differ from the memory around teaching in YAE. After analyzing and discussing the representations, we conclude that it is possible that the discourse of English language teachers of YAE constitutes a tense-conflicting event because they expect the student, placed as different than the regular one, to follow the same teaching standard imposed in regular education and achieve the same results; they are teachers who do not see English teaching being possible in YAE, which can lead them to question why they are there; if only the native speaker knows the language, and the teacher needs it to teach, the teaching-learning processes become unattainable and incomplete in their view; the YAE student lacks something, a lack that the teachers cannot fill. Furthermore, unfortunately, YAE is still seen more like a “repair” modality aimed at the “less capable” instead of a field of promotion and realization of the right to education.

**Keywords:** English language teaching. Youth and Adult Education. Teacher education.

## SIGLAS

- AD – Análise do Discurso
- ADD – Análise Dialógica do Discurso
- ADF – Análise do Discurso Francesa
- AREDA – Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
- CEE – Conselho Estadual de Educação
- CNEA – Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
- CEP – Comitê de Ética e Pesquisa
- DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
- DNE – Departamento Nacional de Educação
- Educar – Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- FD – Formação discursiva
- FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- LA – Linguística Aplicada
- LE – Língua estrangeira
- LI – Língua inglesa
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MEB – Movimento de Educação de Base
- Mobral – Movimento Brasileiro de Alfabetização
- PEI – Programa de Educação Integrada
- PNAA – Plano Nacional de Alfabetização de Adultos
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
- UFU – Universidade Federal de Uberlândia
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

Unicamp – Universidade Estadual de Campinas

SD – Sequência discursiva

SEA – Serviço de Educação de Adultos

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	1
2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.....	4
2.1 UM BREVE PERCURSO HISTÓRICO DA EJA.....	4
2.2 QUESTÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO(S) QUE INCIDEM SOBRE OS DISCURSOS FUNDADORES DA EJA.....	13
2.3 O CURRÍCULO DE LÍNGUA INGLESA NA EJA.....	20
3 LINGUÍSTICA APLICADA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	24
3.1 A LINGUÍSTICA APLICADA E O PAPEL DO LINGUISTA APLICADO.....	24
3.2 O FAZER POLÍTICO DO PROFESSOR.....	28
3.3 O DISCURSO DO PROFESSOR QUE ATUA NA EJA.....	39
4 EMBASAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	42
4.1 CONCEITOS E NOÇÕES À LUZ DA ADF E ADD.....	42
4.2 A PROPOSTA AREDA.....	50
5 GESTOS DE ANÁLISE.....	56
5.1 CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i> .....	56
5.2 EIXO 1: EXPERIÊNCIA NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA.....	57
5.3 EIXO 2: EXPERIÊNCIA COMO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA.....	62
5.4 EIXO 3: ATUAÇÃO COMO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA NA EJA.....	71
5.5 EIXO 4: O CONTEXTO EJA.....	83
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
REFERÊNCIAS.....	91
APÊNDICE A – ROTEIRO AREDA.....	98
APÊNDICE B – CONVENÇÃO DE TRANSCRIÇÃO DOS DEPOIMENTOS.....	99
APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DOS DEPOIMENTOS.....	100

## 1 INTRODUÇÃO

A presente proposta de pesquisa se desenvolveu após a minha participação em um projeto de elaboração de materiais didáticos de língua inglesa (LI) voltado para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a realização de um estágio na mesma modalidade de ensino durante a minha graduação em Letras, ambos em Uberlândia. A minha experiência foi tão enriquecedora que acredito ter sido o que me interpelou para ir além. Por ter interesse em me ver ocupando o lugar de professora da EJA, ou de trabalhar de forma indireta por meio da elaboração de materiais didáticos, manifestou-se em mim o interesse por compreender melhor as discursividades que a permeiam, principalmente a de professores que atuam nesse contexto de ensino, pois entendo que elas são constituintes da identidade complexa e conflitante do professor de línguas.

Muito além de sanar uma mera curiosidade pessoal, esse trabalho busca se constituir, principalmente, como uma contribuição para o ensino e a formação de professores de língua inglesa, e como uma convocação (e ao mesmo tempo, uma provocação) para se considerar essa modalidade que a cada dia cresce e exige mais atenção da universidade, da sociedade, e do Estado.

O processo de constituição da EJA pode ser interpretado de formas diferentes por vários autores, mas, no geral, ela corresponde a uma modalidade de ensino amparada pela lei voltada àqueles que não puderam frequentar ou finalizar os estudos na escola regular na idade proposta. Ela surgiu a partir de falhas no sistema educacional regular e se refere a um conjunto variado de processos e práticas formais e informais de aquisição de conhecimentos básicos.

A língua inglesa, por integrar o currículo do ensino fundamental e médio, faz parte da grade curricular da EJA. Porém, mesmo estando em andamento há décadas, ainda existem muitas lacunas em pesquisas na área de Linguística Aplicada (LA) voltadas para o ensino de inglês nessa modalidade, principalmente no que concerne à formação de professores. Além disso, os currículos dos cursos de Letras raramente abordam esse contexto, e ao se verem diante da oportunidade de atuar na EJA, é possível que os professores vivenciem um estranhamento e tensão ao tratar de questões de ensino-aprendizagem nessa modalidade.

Portanto, entendo que há, no discurso dos professores de inglês, constantes batimentos entre o que significa dar aula na EJA e em outros espaços de aprendizado de língua inglesa (o não-EJA). Sendo assim, a hipótese é de que, ao enunciar sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa nesse espaço, os discursos dos professores se constituem como um acontecimento tenso-

conflitivo que revela representações e embates sobre os processos de ensinar e aprender nesse contexto.

Logo, há um interesse em compreender e problematizar algumas representações de professores em relação à EJA, e ao ensino-aprendizagem de língua inglesa nesse contexto. O que sustentam essas representações? Como as vozes evocadas podem incidir em suas práticas pedagógicas?

O objetivo geral da presente pesquisa consistiu em investigar a discursividade de professores de inglês de Uberlândia quando enunciam sobre o processo de ensino-aprendizagem na EJA. Os objetivos específicos foram: i) delinear algumas representações discursivas desses sujeitos quando enunciam sobre a EJA e o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa; ii) analisar as inscrições discursivas que constituem e sustentam essas representações; iii) problematizar as vozes que sustentam as representações desses professores e suas tomadas de decisões quando enunciam sobre a EJA e os processos de ensino-aprendizagem.

Essa pesquisa está fundamentada nos estudos da Linguística Aplicada (LA), da Análise do Discurso Francesa (ADF) e da Análise Dialógica do Discurso (ADD). Serão abordados, no decorrer da pesquisa, os conceitos de discurso, condição de produção, discursividade, sentido, sujeito, formação discursiva, interdiscurso, discurso transversal, intradiscurso, heterogeneidade constitutiva, dialogismo, polifonia, alteridade, linguagem, enunciado, e memória dentro da perspectiva das áreas acima citadas.

Uma proposta de pesquisa pautada na interface entre LA e AD torna-se apropriada ao entender que ser professor de línguas vai além do fato de se ter determinados saberes, e considera que o sujeito esteja inscrito em discursos sócio-historicamente constituídos, e que se identifique com memórias discursivas (BRITO; GUILHERME, 2013). Nesse caso, investigar e problematizar o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (LEs) e a formação do professor em uma perspectiva discursiva significa considerar as discursividades que circulam sobre esses processos, e a possibilidade de realizar deslocamentos teórico-epistemológicos no sentido de investigar a inserção histórico-ideológica das práticas enunciativas de professores.

Questionar os professores sobre a sua prática e analisar as suas posições e representações torna-se importante para compreender como elas têm sido construídas, e suas possíveis implicações no ensino de língua inglesa. Em outras palavras, problematizar os discursos nos quais se inscrevem professores de língua inglesa possibilita deslocamentos tanto para os professores quanto para os formadores, e permite que sejam lançados novos olhares aos processos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, proporcionando possíveis mudanças

em práticas de ensino e na formação de professores. Além disso, outra contribuição desta pesquisa é dar visibilidade à EJA na esfera acadêmico-científica da LA e dos cursos de licenciatura ou educação continuada.

A pesquisa em questão é de caráter qualitativo, analítico-descritivo e interpretativista. Para coletar os dados, foi utilizada a proposta de Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos (AREDA)<sup>1</sup>, elaborada por Serrani-Infante (1998a), e o *corpus* foi composto por seis depoimentos de professores de língua inglesa de Uberlândia que atuam ou já atuaram na EJA por no mínimo um semestre.

Depois de entrar em contato com a direção de algumas escolas que oferecem o curso de EJA em Uberlândia para verificar a possibilidade de realizar a pesquisa com os professores de inglês, o projeto da pesquisa foi enviado para o Comitê de Ética (CEP), por meio da Plataforma Brasil. Após a sua aprovação, foi possível contatar os professores de inglês e verificar quais deles apresentavam interesse em participar da pesquisa.

A partir de perguntas propostas no roteiro de Serrani-Infante (1998a), foi elaborada uma lista com 21 perguntas (Apêndice A) para que os professores pudessem formular e gravar os seus depoimentos em forma de áudio. Os participantes, então, gravaram as respostas em um único arquivo ou em arquivos separados, e me enviaram por e-mail.

Após o recebimento dos depoimentos, realizei a transcrição utilizando a convenção disponível no Apêndice B, e então foi iniciada a análise dos enunciados. A partir dos depoimentos coletados, foram selecionadas sequências discursivas que apontam para possíveis regularidades de sentido, por meio de um gesto de interpretação, que se dá, segundo Orlandi (2001), a partir de um dispositivo teórico e um dispositivo analítico.

Além desta introdução, em que elenco a contextualização da pesquisa, pressupostos, objetivos, justificativa, metodologia e constituição do *corpus*, essa dissertação está organizada em mais quatro seções: na seção 2, discorro sobre a trajetória da EJA no Brasil, e como a língua inglesa está inserida em seu currículo; na seção 3, discuto a formação de professores por meio da perspectiva da LA e aponto pesquisas sobre o discurso de professores que atuaram na EJA; na seção 4, apresento a conceituação de termos da AD, que contribuirão para a análise do *corpus* do trabalho, e explicito a metodologia proposta nesse trabalho; e a seção 5 foi destinada aos gestos de interpretação sobre os dados coletados. Na seção 6 estão dispostas as considerações finais. Por fim, estão listadas as referências utilizadas para realizar a pesquisa e os apêndices.

---

<sup>1</sup> A proposta AREDA será explicitada na seção 4 deste trabalho.

## **2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL**

Nesta seção, é primordial apresentar um breve panorama histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, apontando especificamente em que circunstâncias ela surgiu, as suas motivações e os eventos mais relevantes, juntamente com as articulações de propostas pedagógicas advindas de políticas públicas, para nos situar historicamente e compreender como esses acontecimentos moldam a história da educação brasileira e como eles contribuem para a construção de discursos sobre essa modalidade. Somente após uma tentativa de compreensão é possível propor análises referentes à EJA e debruçar-se sobre considerações e propostas que sejam coerentes a sua realidade.

Em um momento subsequente, aponto como algumas questões sobre letramento, alfabetização, e a linguagem da aprendizagem contribuem para a construção de discursos referentes à EJA. Acredito que as representações do aluno da EJA, advindas de movimentos educacionais e de propagandas veiculadas na mídia (como por exemplo, a campanha Coração de Estudante, divulgada pelo Ministério da Educação em 2016), podem moldar um imaginário social e influenciar o modo com que esses sujeitos são alocados em determinadas posições sociais.

Ainda nessa seção, discuto o ensino da língua inglesa na EJA, que é o foco do trabalho. A compreensão desses aspectos torna-se, então, fundamental para analisar, posteriormente, o posicionamento de professores em relação às suas práticas de ensino na EJA.

### **2.1 Um breve percurso histórico da EJA**

Ao falar em EJA, é imprescindível fazer referência à obra intitulada “História da Educação Popular no Brasil”, de Vanilda Paiva (1973). Essa indispensabilidade se deve ao fato de ser uma obra extensa, fidedigna, bem documentada e tida como referência quando se trata do trajeto da educação popular e a educação dos adultos na história brasileira. Paiva (1973) parte de pressupostos sócio-políticos, externos ao campo da educação, para explicar a história da educação dos estratos populares no Brasil, juntamente com as motivações e consequências políticas dos programas educativos.

Ao se referir à educação dos adultos, a autora a define como “toda educação destinada àqueles que não tiveram oportunidades educacionais em idade própria ou que a tiveram de forma insuficiente, não logrando alfabetizar-se e obter conhecimentos básicos correspondentes

aos primeiros anos do curso elementar” (PAIVA, 1973, p. 26). Enquanto isso, Friedrich *et al.* (2010) acrescentam que a EJA compreende um processo amplo, “de práticas formais e informais relacionadas à aquisição ou ampliação de conhecimentos básicos, de competências técnicas e profissionais ou de habilidades socioculturais” (p. 392). A partir dessas duas definições, percebemos que ela se configura como uma modalidade de ensino que surgiu em meio a lacunas do sistema educacional regular por meio de propostas políticas para atender a uma demanda de mão de obra.

Além disso, como afirma Soares (2007, p. 7), a EJA “é um campo carregado de complexidades que carece de definições e posicionamentos claros. É um campo político, denso e carrega consigo o rico legado da Educação Popular”, no qual tanto os professores quanto os alunos “estão imersos em uma dinâmica social e cultural ampla que se desenvolve em meio a lutas, tensões, organizações, práticas e movimentos sociais desencadeados pela ação dos sujeitos sociais ao longo de nossa história” (SOARES, 2007, p. 07). Isso significa que ela está comprometida com a educação das camadas populares e com a superação das diferentes formas de exclusão e discriminação existentes em nossa sociedade, presentes tanto nos processos educativos escolares quanto nos não escolares (SOARES, 2007).

Entretanto, há frequentes incertezas quanto à nomenclatura da EJA por se configurar como uma “complementação de estudos” e “suplementação de escolarização”, enquanto outros termos como “educação de adultos”, “educação popular”, “educação não-formal”, e “educação comunitária” também geram confusões terminológicas (FRIEDRICH *et al.*, 2010). Muitas vezes esses termos concebem uma imagem de formação incompleta, imprecisa e vaga, e que constantemente se contrapõem à formação regular, a qual carrega mais prestígio em relação a uma formação que se dá na EJA.

Por ser um processo amplo, de práticas formais e informais, como afirmam Friedrich *et al.* (2010), a EJA não se restringe à escola, e ela pode ocorrer também por meio de práticas que se encontram fora do ambiente escolar (em espaços de convivência social com a família ou amigos, em ambientes de trabalho, em instituições religiosas, na rua, entre outros). Nesta pesquisa, porém, darei mais ênfase a sua trajetória enquanto modalidade de ensino.

Em relação aos acontecimentos iniciais, Paiva (1973) indica que a educação de jovens e adultos no Brasil perpassa a catequização dos indígenas, a alfabetização e o ensino da língua portuguesa enquanto elemento de aculturação dos nativos, ou seja, ela é mais antiga do que aparenta. Como saber ler e escrever no período colonial não era imprescindível para a realização de tarefas, não foram encontrados registros de escolas nessa época.

O surgimento das escolas noturnas para adultos foi estimulado pela reforma eleitoral, mais especificamente com o advento da Lei Saraiva em 1881. Essa lei proibia o voto dos analfabetos, fazendo com que o analfabetismo fosse reconhecido como uma condição de ignorância, de falta de inteligência e discernimento intelectual, o que supostamente não os tornariam capazes de atuar na política (LEÃO, 2012), e dessa forma, a eleição direta com restrição ao voto do analfabeto provocou a valorização daqueles que dominavam as técnicas da leitura e escrita.

Ao tratar sobre os movimentos educacionais e sua história, Paiva (1973) percebe que sempre houve um estreito vínculo entre a educação do povo e a política interna referente ao problema, e que os sistemas educacionais e os movimentos educativos refletem as condições sociais, econômicas e políticas da sociedade:

a forma como o movimento da sociedade se reflete na educação pode ser observada mais claramente sempre que se inicia um período de transformações e o sistema educacional existe (ou em formação) já não atende às novas necessidades criadas, necessitando ou de ampliação urgente ou de movimentos paralelos que preencham as lacunas deixadas pela organização do ensino vigente (PAIVA, 1973, p. 29).

Contudo, ela também afirma que, apesar de a criação, ampliação ou transformação de movimentos educativos variar de acordo com as condições políticas, sociais e econômicas do momento, também devem ser considerados fatores externos.

A pressão de outros países, por exemplo, pode ser citada como um fator externo. No Brasil, uma das justificativas para a busca por um sistema melhor de ensino, ou para o incentivo de campanhas para a educação de adultos foi a importância atribuída à posição e prestígio do país no plano internacional. Além da preocupação em atender compromissos assumidos em encontros no exterior, as guerras mundiais também provocaram um movimento em favor da nacionalização de escolas, e a expansão do sistema de ensino regular. Depois, o processo de industrialização durante os anos 10 e a Revolução de 30, com ênfase no ensino técnico profissional, podem ser citados como outros fatores que impulsionaram o desenvolvimento e a ampliação do ensino para adultos.

A aproximação entre educação e política foi também visualizada por Hannah Arendt em um artigo que trata sobre a crise na educação. Ao discutir questões voltadas à tradição e à autoridade, Arendt (1961) afirma que essa crise ocorreu de forma mais extrema nos Estados Unidos porque a educação se tornou um fator político, e se deu de forma mais significativa que em outros países devido à chegada de imigrantes. Nesse caso, a escolarização servia não somente às crianças, mas também aos pais (adultos). No ideal de educação que se instaurou no século

XX, a educação se transformava em um instrumento de política, enquanto a atividade política era concebida como uma forma de educação.

O maior interesse pela educação de adultos surgiu a partir do reconhecimento “do papel da educação como veículo de difusão de ideias e sua importância na recomposição do poder político e das estruturas sócio-econômicas fora da ordem vigente” (PAIVA, 1973, p. 194). Percebia-se o poder da educação enquanto veículo de difusão de ideias, de caráter ideológico, e houve, portanto, a intenção em utilizar a educação (educação formal ou programas extraescolares) como um instrumento de sedimentação do poder constituído através da propaganda difundida por intermédio do sistema de ensino e da educação moral e cívica.

Após a 1ª Guerra Mundial, de 1914 a 1918, houve uma mobilização em favor da educação popular e isso acabou englobando a educação dos adultos, porém só houve movimentos de maior significação a partir da Revolução de 30, como a expansão da rede escolar e o desejo em reduzir o analfabetismo no país. De acordo com Haddad e Pierro (2000), foi realizado um censo em 1920 – 30 anos após o estabelecimento da República no país – que indicava que 72% da população acima de cinco anos permanecia analfabeta.

Assim, entre as décadas de 20 e 30, houve um movimento liderado por educadores a favor da ampliação de escolas e em prol da melhoria dos sistemas de ensino, e isso contribuiu para que se estabelecessem condições favoráveis à implementação de políticas públicas para a educação de jovens e adultos.

Os renovadores da educação passaram a exigir que o Estado se responsabilizasse definitivamente pela oferta desses serviços. Além do mais, os precários índices de escolarização que nosso país mantinha, quando comparados aos de outros países da América Latina ou do resto do mundo, começavam a fazer da educação escolar uma preocupação permanente da população e das autoridades brasileiras. Essa inflexão no pensamento político-pedagógico ao final da Primeira República está associada aos processos de mudança social inerentes ao início da industrialização e à aceleração da urbanização no Brasil (HADDAD; PIERRO, 2000, p. 110).

Percebe-se, então, que o processo de industrialização impulsionou a implementação de escolas com vistas à criação de mão de obra. Arendt (1961), ao falar sobre a crise na educação estadunidense, também verificou o movimento de transformação de instituições de ensino geral em institutos profissionais, ou seja, que se preocupavam mais em ensinar o ‘fazer’, prezando a questão técnica. De forma similar, Biesta (2013) aponta que a linguagem da aprendizagem é caracterizada por uma lógica econômica, que incentiva as pessoas a procurarem formação contínua para garantir o crescimento econômico da sociedade. A alfabetização de adultos tem, portanto, ênfase na criação de mão de obra a fim de propiciar o desenvolvimento econômico do

país, e por fazerem parte da memória e da história da EJA, esses dizeres podem ser encontrados nos discursos dos professores da EJA – voltarei a esse tópico na seção 2.2 e na seção 5.

A Revolução de 1930 se estabeleceu como um marco na reformulação do papel do Estado no Brasil, pois reafirmou o direito de todos e o dever do Estado para com a educação. Ao final da década de 40, a educação de adultos foi posta como um problema de política nacional, e o Plano Nacional de Educação, previsto na Constituição de 1934, estabelecia como dever do Estado o ensino primário integral e gratuito para adultos.

Depois disso, em 1938, houve a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP)<sup>2</sup> e em 1942 foi estabelecido o Fundo Nacional do Ensino Primário, que tinha a função de ampliar a educação primária e incluir o ensino supletivo para adolescentes e adultos. Na mesma época, a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, também pode ser citada como um evento marcante que incentivou projetos educacionais com vistas aos processos de industrialização. Nesse período, a qualificação para o trabalho passou a se instituir dentro da educação para adultos, passando-se a valorizar a educação profissional (FRIEDRICH *et al.*, 2010).

Outro fator externo que impactou o Brasil foi o estabelecimento da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), logo após a 2ª Guerra Mundial, em 1945, pois esse órgão alertava o mundo para as desigualdades entre países e apontava o papel que a educação deveria desempenhar, em especial a educação de adultos.

Seguiu-se, então, uma melhor estruturação da EJA a partir daí. Dois anos depois, em 1947, foi instalado no Brasil um movimento liderado pelo Serviço de Educação de Adultos (SEA), que tinha como objetivo a reorientação dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos, e se estendeu até 1950. Ele foi denominado Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), na qual se começou a pensar o material didático para a educação de adultos, e foi criada uma infraestrutura para atender a esse público.

Conforme apontam Haddad e Pierro (2000), depois de uma atuação fragmentária no campo da educação durante o período colonial, do Império e da Primeira República, a partir de 1940 o Estado brasileiro aumentou as suas atribuições e responsabilidades em relação à EJA. Essa ação do Estado voltada à expansão dos direitos sociais de cidadania configurou-se como uma resposta à pressão das massas populares que se urbanizavam e demandavam melhores condições de vida. De acordo com os autores, o aumento dessas oportunidades educacionais a um conjunto cada vez maior da população servia como um “mecanismo de acomodação de

---

<sup>2</sup> Atualmente ele é chamado de Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

tensões que cresciam entre as classes sociais nos meios urbanos nacionais” (HADDAD; PIERRO, 2000, p. 111) e também pretendia prover qualificações mínimas com foco no trabalho para o bom desempenho de projetos nacionais propostos pelo Governo Federal. Além de promover o desenvolvimento de potencialidades individuais (enquanto ação de promoção individual), a EJA passava a ser condição necessária para que o Brasil se tornasse uma nação a ser considerada desenvolvida.

Concomitantemente, em 1947, houve a realização do 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos, e a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos pelo Departamento Nacional de Educação (DNE); e, em 1949, o Seminário Interamericano de Educação de Adultos. Em 1958, ainda no contexto da CEAA, Juscelino Kubitschek convocou grupos de vários estados para relatarem as suas experiências no II Congresso de Educação de Adultos, no qual ganhou destaque o grupo pernambucano liderado por Paulo Freire.

Paulo Freire, educador e filósofo brasileiro, criou o movimento de pedagogia crítica e foi um grande influenciador do processo de ensino-aprendizagem e alfabetização da EJA no Brasil. Freire (1989) acreditava que o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, já que “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 1989, p. 13). Sendo assim, Freire (1979; 1989) via a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, e conseqüentemente, um ato criador:

Pensávamos numa alfabetização que fosse ao mesmo tempo um ato de criação, capaz de gerar outros atos cria-dores; uma alfabetização na qual o homem, que não é passivo nem objeto, desenvolvesse a atividade e a viva-cidade da invenção e da reinvenção, características dos estados de procura” (FREIRE, 1979, p. 22).

A proposta de Freire contradizia os métodos de alfabetização que eram puramente mecânicos na época, pois a enxergava como um ato de criação em que se considerava a realidade do aluno, tornando-se um instrumento do educando, e não do educador:

Daí que sempre tenha insistido em que as palavras com que organizar o programa da alfabetização deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos. Deveriam vir carregadas da significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador (FREIRE, 1989, p. 13).

Durante o seminário, o grupo de Paulo Freire apresentou fortes críticas à precariedade das escolas, à inadequação dos materiais e à qualificação do professor. Durante o evento, percebia-se uma preocupação em redefinir as características específicas e um espaço próprio

para a EJA porque os educadores perceberam que as aulas voltadas para os adultos reproduziam o que era dado na educação infantil. Os adultos analfabetos até então eram vistos como marginais e menos capazes do que os alfabetizados, e o analfabetismo era tido como causa e não efeito da situação econômica, social e cultural do país (PAIVA, 1973), visão essa que perdura até os dias atuais.

Em meados de 1958, ainda no governo de Juscelino Kubitschek, foi criada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) a fim de reduzir os índices de analfabetismo no país. Entretanto, por motivos financeiros, ela foi extinta em 1963.

Depois disso, o Ministério da Educação criou um programa permanente de educação de adultos, o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA), dirigido por Paulo Freire, que objetivava a alfabetização de 4 milhões de pessoas. Porém, o programa foi extinto pelo Golpe de Estado em 1964, juntamente com os demais movimentos de alfabetização de adultos vinculados à ideia de fortalecimento popular. Por causa do golpe, Paulo Freire passou 14 anos exilado, e depois divulgou seus ideais pedagógicos em outros países. De acordo com Haddad e Pierro (2000, p. 113):

A repressão foi a resposta do Estado autoritário à atuação daqueles programas de educação de adultos cujas ações de natureza política contrariavam os interesses impostos pelo golpe militar. A ruptura política ocorrida com o movimento de 64 tentou acabar com as práticas educativas que auxiliavam na explicitação dos interesses populares. O Estado exercia sua função de coerção, com fins de garantir a “normalização” das relações sociais.

Em 1967, após o cancelamento de campanhas e programas que eram considerados de esquerda, e/ou que utilizavam o método de Paulo Freire, por causa das mudanças políticas em 1964, foi instituído, por meio da Lei 5.379 e pelo governo militar, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) como prosseguimento das campanhas de alfabetização. Segundo Haddad e Pierro (2000, p. 114), o Mobral “passou a se configurar como um programa que, por um lado, atendesse aos objetivos de dar uma resposta aos marginalizados do sistema escolar e, por outro, atendesse aos objetivos políticos dos governos militares”. Para Paiva (1973), não deve ser descartada a hipótese de que esse movimento era um instrumento de segurança interna, e de que tenha sido pensado para obter informações sobre o que se passava nos municípios e na periferia das cidades, a fim de se ter controle sobre a comunidade.

O Mobral foi dividido em dois programas: o programa de alfabetização implantado em 1970 e o Programa de Educação Integrada (PEI). Esse último correspondia a uma compactação do curso de 1ª a 4ª série do antigo primário. Além disso, firmaram-se convênios com instituições privadas e órgãos governamentais. Um deles foi o Movimento de Educação de Base (MEB),

um programa que funcionava através de escolas radiofônicas e que tinha como propósito “abrir caminhos para a libertação de milhares de homens e mulheres que ao viverem na ignorância tornavam-se vulneráveis aos desmandos ditatoriais” (FRIEDRICH *et al.*, 2010). Como era ligado à igreja, ele funcionou até 1969.

De acordo com Haddad e Pierro (2000), o período que se seguiu foi de intenso crescimento para o Mobral devido ao controle autoritário, ao silêncio da oposição, e a campanha de mídias. Depois disso, ele passou a ser criticado por causa do pouco tempo destinado à alfabetização, dos critérios empregados na avaliação, de seu financiamento e orçamento, e da confiabilidade dos indicadores produzidos por ele. Graças às críticas, o Mobral passou por reformulações no final da década de 1970.

Em 1971 houve a criação da Lei nº. 5.692, que regulamentou o ensino supletivo, que “se propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão de obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola” (HADDAD; PIERRO, 2000, p. 117). Ele foi apresentado à sociedade como um projeto de escola compatível com a modernização socioeconômica observada no país nos anos 70, e objetivava priorizar soluções técnicas, “deslocando-se do enfrentamento do problema político da exclusão do sistema escolar de grande parte da sociedade. Propunha-se realizar uma oferta de escolarização neutra, que a todos serviria” (HADDAD; PIERRO, 2000, p. 117). Dessa forma, os militares buscaram reconstruir sua mediação com os setores populares.

a educação de adultos passou a compor o mito da sociedade democrática brasileira em um regime de exceção. Esse mito foi traduzido em uma linguagem na qual a oferta dos serviços educacionais para os jovens e adultos das camadas populares era a nova chance individual de ascensão social, em uma época de “milagre econômico”. O sistema educacional se encarregaria de corrigir as desigualdades produzidas pelo modo de produção. Desse modo o Estado cumpria sua função de assegurar a coesão das classes sociais. (HADDAD, PIERRO, 2000, p. 118).

Em relação aos professores, a legislação e os documentos de apoio recomendavam que para atuar no ensino supletivo o professor recebesse uma formação específica, porém enquanto isso não fosse possível, os professores do ensino regular ocupariam esse lugar que, mediante cursos de aperfeiçoamento, seriam adaptados ao ensino supletivo.

Segundo Haddad e Pierro (2000), foi no âmbito estadual que o ensino supletivo se firmou já que a lei federal propôs que ele fosse regulamentado pelos respectivos Conselhos Estaduais de Educação (CEE). Com isso, ele se organizou de formas variadas e com várias nomenclaturas. Após o governo de 1964, houve a extinção do Mobral porque sua imagem ficou marcada pelas práticas do regime autoritário e estigmatizado como um modelo de educação

domesticadora e de baixa qualidade. Ele foi substituído em 1985 pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Educar), que ficou responsável por elaborar uma nova política nacional de EJA e por promover a formação e o aperfeiçoamento dos professores.

Apesar do aumento da oferta de escolarização à população jovem e adulta pelas escolas estaduais por causa da Constituição Federal de 1988 (a EJA passou a ser reconhecida enquanto uma modalidade específica da educação básica), a Educar foi extinta em 1990, e com isso os financiamentos do Governo Federal voltados para a educação de jovens e adultos.

A década de 1990 foi marcada por discussões sobre a EJA, principalmente voltadas à erradicação do analfabetismo no país, visando a competitividade com outros países no âmbito econômico. Essas discussões influenciaram diretamente a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, a qual passou a considerar a EJA uma modalidade da educação básica com especificidade própria, e no ano 2000 foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a EJA, pelo Conselho Nacional de Educação, que regulamentam a realização de exames e a oferta do ensino fundamental para maiores de 15 anos e ensino médio para maiores de 18 anos.

Ainda em 1996, a partir da Emenda Constitucional nº 14/1996 foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Assim, foi vetada a contabilização das matrículas no ensino fundamental nos cursos de EJA, o que dificultou a inclusão dessa modalidade no financiamento da educação básica, evidenciando, novamente, o descaso no atendimento dessa demanda.

Em 2001, a EJA foi incluída no Plano Nacional de Educação (PNE), pelo Governo Federal, e teve como objetivo integrar as ações do poder público para acabar com o analfabetismo. Esse documento estabelece que a EJA deve, no mínimo, ofertar uma formação equivalente às oito séries do ensino fundamental, e reconhece como necessária a produção de materiais didáticos e técnicas pedagógicas apropriadas, além da especialização do seu corpo docente (BRASIL, 2001).

Por meio da análise desse panorama, percebemos que a história da educação no Brasil evidencia a EJA como resultado da ineficácia do Estado na garantia, na oferta e na permanência da criança e do adolescente na escola. É uma história permeada pelo abandono do poder público e uma marginalização dessa modalidade e dos sujeitos que a ela recorrem (DIONISIO, 2009).

Além disso, todas as práticas pedagógicas e programas descontinuados e fragmentados, apontados ao longo dessa seção, certamente dificultaram a constituição de uma identidade pedagógica da EJA. Por meio desse panorama histórico, conseguimos visualizar as diversas tentativas de configurar a sua especificidade, de configurá-la como um campo específico de

responsabilidade pública. E, nesse sentido, nossa pesquisa contribui para a compreensão e problematização da relação entre a historicidade da EJA e a discursividade de professores de língua inglesa sobre essa modalidade de ensino.

Por fim, esses acontecimentos podem ser interpretados como iniciativas que tentaram solucionar os problemas decorrentes do analfabetismo e a falta de qualificação da mão de obra necessária ao modo de produção vigente de cada período. Vimos que a maior parte das iniciativas da EJA e a busca pela erradicação do analfabetismo surgiram com a finalidade de prestar contas à comunidade internacional e de preparar a população para o trabalho.

É importante ressaltar que a trajetória da EJA não se esgota por aqui, e esses movimentos muitas vezes acontecem paralelamente, não sendo possível delimitar com exatidão seu início e fim. Postas essas limitações, e considerando que a atual seção tem o objetivo de introduzir movimentos e eventos que marcaram a história da EJA, acredito que os que foram apresentados até aqui são suficientes para contribuir para a construção da análise e problematização do objeto de pesquisa – a discursividade dos professores da EJA.

Por fim, concordo com Friedrich *et al.* (2010) ao afirmarem que os programas e campanhas apresentam propostas pedagógicas que se caracterizam por fundamentar uma educação compensatória, supletiva e emergencial. Veremos, mais à frente, como a língua inglesa se constitui nesse contexto, e minha análise permitirá apontar como o professor se posiciona a respeito do processo de ensino-aprendizagem dessa língua nesse contexto.

## **2.2 Questões de alfabetização e letramento(s) que incidem sobre os discursos fundadores da EJA**

Como foi visto na seção anterior, a transformação dos analfabetos em alfabetizados foi uma meta que se constituiu em projeto político de longa história no Brasil por meio de sucessivos programas federais. Por isso, o sujeito analfabeto e o processo de alfabetização encontram-se inerentes ao currículo da educação de jovens e adultos.

Ao tratar de alfabetização, é inevitável apontar as diferenças conceituais entre alfabetização e letramento, por serem próximos e gerarem confusões entre si. Apesar de essa questão não ser central a esse trabalho, é significativo tratá-la, nem que brevemente, por ser constitutiva da realidade dessa modalidade de ensino.

Apesar do termo ‘letramento’ ter emergido por volta dos anos 70 e 80, ele se deu de formas diferentes no mundo. Em países desenvolvidos, os problemas que envolvem as práticas sociais letradas e as dificuldades na aquisição do sistema de escrita são tratados de forma

independente, o que mostra que não há uma causalidade entre elas. Enquanto isso, no Brasil, os conceitos se mesclam e se confundem ao considerar que o desenvolvimento de habilidades para o uso competente de leitura e escrita estão vinculados à aprendizagem da escrita (SOARES, 2004). Ao se debruçar sob essas diferenças em seu trabalho, Soares (2004) aponta o letramento e a alfabetização como processos específicos e que são indissociáveis, sendo que o letramento envolve práticas sociais de leitura e escrita, enquanto a alfabetização é a aprendizagem do sistema de escrita.

Ainda sobre a realidade no Brasil, Soares (2004) destaca que o conceito de alfabetização está se estendendo em direção ao conceito de letramento – ou seja, de saber ler e escrever, para fazer uso da leitura e escrita – e que a mídia e a produção acadêmica têm contribuído para essa aproximação. Para a autora, dizer que esses dois conceitos se confundem e se fundem é um equívoco, apesar de ela concordar que haja uma relação entre eles. Segundo a sua concepção, podemos dizer que a alfabetização se desenvolve por meio de práticas sociais (ou seja, através de atividades de letramento); e o letramento só se dá por meio da aprendizagem explícita de fonemas-grafemas (ou seja, ele depende da alfabetização). Por isso, ela considera que são processos interdependentes que não se confundem.

Considerar alfabetização e letramento como termos diferentes se justifica pelo fato de serem processos de natureza diferente, que exigem conhecimentos, habilidades e competências específicas. Para Soares (2004), é preciso conciliar e integrar essas duas dimensões, mas sem perder a especificidade de cada um desses processos. Sendo assim, ao se debruçar sobre documentos voltados ao ensino da EJA no Brasil, há um interesse tanto pela alfabetização quanto pelo letramento dos jovens e adultos. No PNE (BRASIL, 2001, grifos nossos), temos o seguinte trecho:

2. Garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram. A erradicação do analfabetismo faz parte dessa prioridade, considerando-se a **alfabetização** de jovens e adultos como ponto de partida e parte intrínseca desse nível de ensino. A alfabetização dessa população é entendida no sentido amplo de domínio dos instrumentos básicos da cultura letrada, das operações matemáticas elementares, da evolução histórica da sociedade humana, da diversidade do espaço físico e político mundial e da constituição da sociedade brasileira. Envolve, ainda, a **formação do cidadão responsável e consciente de seus direitos e deveres.**

Aqui, o documento não apresenta como meta explícita o desenvolvimento do letramento, mas infere-se que ele esteja integrado à alfabetização ao ter como propósito a formação de um cidadão responsável que sabe de seus direitos e deveres, já que, para isso, certamente, são necessárias práticas que vão além da decodificação dos sinais de escrita da língua vigente.

Depois de diferenciar letramento de alfabetização, cabe especificar as formas com que o letramento é concebido, já que não há uma definição e aplicação única. Dentro da literatura sobre o tema, é comum encontrar variações: letramento (no singular), letramentos (no plural), multiletramentos, e até mesmo especificidades de letramento: escolar, acadêmico, crítico, indígena, digital, entre outros. É importante ressaltar que, em relação a isso, Kleiman e de Grande (2015) apontam que nos estudos do letramento há uma constante caracterização, e que isso pode resultar no esvaziamento semântico do conceito. Para as autoras, a caracterização deve ser feita considerando-se a esfera de circulação (tal como letramento acadêmico, letramento escolar, etc.), ao invés de habilidades ou conhecimentos, pois estes já estão implicados no conceito.

Entretanto, Street (2012) se mostra muito preocupado em esclarecer, delimitar e diferenciar com precisão termos referentes ao ‘letramento’. O autor aponta que o letramento (no singular) era conceituado como algo autônomo, que apresentava consequências para o desenvolvimento social, supostamente neutro e que não era ideologicamente situado. Porém, ele afirma que é preciso reconhecer a multiplicidade de práticas letradas em vez de supor um letramento único. Por isso, ao utilizar o termo ‘letramentos’ (no plural), ele considera diversas práticas e habilidades locais que englobam o letramento, e que vão além das que são ensinadas na escola regular.

Além disso, Street (2012) também define o termo como uma prática ideológica, e não da forma como ele é concebido em campanhas de alfabetização – como uma série de habilidades autônomas. Ele parte da hipótese de que ‘letramento’ se associou à escolarização por causa de sua “pedagogização”, ou seja, ele está tão associado às práticas de leitura e escrita que são ensinadas na escola, que é difícil dissociá-lo e compreender que existem diferentes práticas de letramento em outras instituições sociais. A escolarização do letramento se dá pela constante associação de letramento ao processo escolar, à crença de que só há um tipo de letramento, e que ele só pode ser desenvolvido na escola. Em um modelo autônomo de letramento – que é criticado por Street (2012) – as práticas de leitura e escrita geralmente são consideradas práticas independentes e neutras, e são conferidos *status* e prestígio à leitura e escrita em comparação ao discurso oral.

Para o autor, apesar de existir essa associação, o letramento não precisa estar sempre associado à escolarização, pois ele é mais amplo: há inúmeras práticas letradas em contextos diferentes, que fogem ao tradicional contexto escolar, e não se deve colocar o letramento escolar como superior a outros tipos de letramento. Por isso, Street (2014, p. 127) é a favor de se adotar uma “concepção mais comparativa, mais etnograficamente fundamentada de letramento como

práticas sociais de leitura e escrita”. Isso vai ao encontro do que propõem Mollica e Leal (2009), ao tratarem da EJA, pois, antes de ingressar em uma formação escolar regular, os jovens e adultos já possuem saberes prévios que fazem parte de uma cultura letrada.

Street (2012), inclusive, faz uma crítica ao estigma colocado sobre aqueles que são denominados “analfabetos”, indicando que isso pode ser uma concepção errônea. Para ele, existe uma variedade de letramentos em diferentes contextos e todos nós temos alguma dificuldade com algum tipo de letramento em algum determinado contexto, e por isso, ele condena a separação entre “letrado” e “iletrado”. Dessa forma, entender um letramento como melhor ou de mais prestígio do que outro certamente contribui para a marginalização de específicos grupos raciais, étnicos e econômicos, que constituem a maioria dos adultos da EJA. Além disso, entende-se que quem não domina a compreensão dos códigos da escrita não pode ser considerado iletrado, já que mesmo sem denominar esse código, é uma pessoa que possui conhecimentos e ainda assim circula por práticas de letramento escritas.

Considerando o que foi apresentado, corroboro o que é postulado por Street (2012), e adoto a concepção proposta por ele ao analisar os processos referentes à EJA. Ou seja, entendo ‘letramentos’ como um conjunto de práticas sociais de leitura e escrita, com caráter ideológico, que se dão por meio de múltiplos saberes que as pessoas podem colocar em prática em diversas instâncias da comunidade, mesmo que não sejam alfabetizadas.

Quanto aos programas voltados à EJA, Friedrich *et al.* afirmam que eles são fragmentados com problemas de concepção pedagógica e metodológica:

Muitos programas surgem como alternativas assistencialistas de combate à exclusão social, com propostas pedagógicas que sugerem uma forma universalizada de trabalho sem levar em conta as peculiaridades locais de cada comunidade, ou seja, contextos e conteúdos que abrangem a diversidade étnica e cultural de nosso país desconsiderando as características locais das comunidades escolares. A alfabetização de adultos por si só não resolve (GADOTTI; ROMÃO, 2006 apud FRIEDRICH *et al.*, 2010, p. 404).

Sendo assim, atuar na EJA com foco apenas na habilidade de leitura e escrita, ou seja, na decodificação de sinais, e sem uma concepção de letramento mais ampla, em que os saberes locais e a diversidade cultural de cada comunidade são considerados, não seria o suficiente para tornar os indivíduos independentes.

É possível relacionar isso com o que Friedrich *et al.* (2010, p. 406) apontam como um possível motivo para a alta evasão dessa modalidade: a falta de propostas que contemplem as expectativas e necessidades dos alunos: “Esse fracasso pode ser explicado, principalmente, por problemas de concepção epistemológica e pedagógica entre o concebido pelas propostas

oficiais e o vivido por esta comunidade no âmbito escolar”. Assim, a concepção de letramento adotada em muitos programas (na teoria e na prática) seria a que valoriza determinados saberes em detrimento de outros, o que desestimula os alunos a continuarem a frequentar as aulas por não verem muito sentido nos conteúdos e por não serem valorizados enquanto comunidade.

Isso condiz com o que Soares (2007) fala sobre os alunos da EJA. Para o autor, eles são sujeitos em movimento com uma vasta experiência de vida e de trabalho que, em um contexto de exclusão, “criam, recriam a cultura, lutam, sonham e impulsionam a EJA, as políticas públicas, a escola e a universidade para um processo de mudança” (SOARES, 2007, p. 09). Em consonância, Arroyo (2011) enfatiza que os sujeitos da EJA vêm de camadas rurais e de camadas urbanas marginalizadas, geralmente excluídos dos espaços e dos bens das cidades. Dessa forma, a realidade de opressão e de exclusão, juntamente com seus saberes e as pedagogias dos oprimidos, passaram a ser os conteúdos, conhecimentos e saberes sociais trabalhados nas experiências de EJA. Para Arroyo (2005), os alunos da EJA são vistos a partir de uma perspectiva reducionista. Contrapondo-se a essa perspectiva, a autora defende que a finalidade de políticas de educação não deve ser somente suprir carências de escolarização, mas permitir que eles tenham acesso a seus direitos.

Para Kleiman (2001), a repetição de sucessivos programas federais com ênfase na alfabetização aponta para o fracasso dessa tentativa. Nas décadas de 30 e 40, a culpa recaía principalmente no próprio adulto. Na década de 50, essa visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado enquanto incapazes e/ou desqualificados para exercer determinadas funções deixou de ser aceita por meio da publicação de novos documentos, como as DCN. Entretanto, de acordo com a autora, o preconceito não sumiu do imaginário nacional e continua influenciando o trabalho de muitos professores. Fatores sociais e políticos são apontados como relevantes para explicar o fracasso da alfabetização de adultos, e estudos nas áreas sociais mostram que os programas de educação básica de adultos, embora necessários para o desenvolvimento dos grandes grupos marginalizados pela pobreza, não são suficientes para integrá-los na sociedade dominante.

Cabe apontar mais uma observação sobre o analfabetismo. Leite e Neves (2016), em seu artigo, fizeram uma análise da escolha da palavra ‘erradicar’, utilizada demasiadamente no contexto da EJA, principalmente quando se trata de questões de alfabetização, e que também é constantemente usada em campanhas de saúde ao falar de doenças. As autoras apontam a sua origem no latim – que significa arrancar, desarraigar – e seu possível efeito de sentido – que remete a algo que deve ser banido ou exterminado. De acordo com Leite e Neves (2006, p. 62), “a utilização da palavra nestes campos do saber diferentes evidencia a produção de um discurso

higienista que propaga a ideia de contaminação, sujeira e acaba imputando ao analfabeto o lugar de doente, alguém que precisa ser curado”. Para elas, isso cria um imaginário social que reverbera em discursos de diferentes instâncias (científicos e políticos), inclusive no de professores que trabalham na EJA.

Após tratar sobre os conceitos de alfabetização e letramento, é relevante para este trabalho, por fim, pensar a linguagem da educação. Biesta (2013) cita alguns exemplos que apontam para o surgimento de uma nova linguagem da educação, como a tendência de se referir a ela como ensino-aprendizagem, aos alunos como aprendizes, professores como facilitadores da aprendizagem e à escola como ambiente de aprendizagem, assim como a alteração do termo ‘educação de adultos’ para ‘educação para a vida’. Para ele, essas mudanças são frutos de diversas transformações, como o impacto de novas teorias que colocam mais ênfase no aluno (como a construtivista), as críticas recorrentes a formas autoritárias de ensino, e o impacto individualizante de políticas neoliberais na educação. Entretanto, Biesta (2013) aponta que, mesmo com alguns benefícios, é preciso ter atenção quanto à linguagem e ao discurso da aprendizagem, já que, para ele, estes não contribuem muito no que diz respeito ao engajamento do indivíduo e sua emancipação no mundo social.

Assim, o autor destaca alguns aspectos sobre o trabalho político que está sendo realizado através dessa linguagem e do discurso da aprendizagem. Ele mostra que a linguagem da aprendizagem não é inocente, pois exerce uma poderosa influência sobre o que podemos ser e como podemos ser, e que tende a domesticar em vez de emancipar.

Biesta (2013) comenta que vivemos em uma era (que ele chama de *learning age*) em que, por meio dessa nova linguagem, a aprendizagem é colocada como algo intrinsecamente bom e desejável, inevitável, que deve ser procurado, e não podemos optar por não o fazer. Na EJA, o analfabetismo é colocado como um problema que afeta o país, e a culpa do seu não desenvolvimento econômico geralmente recai naquele que não possui o ensino básico, e não o contrário. O autor questiona se a aprendizagem é, de fato, inevitável e se deve permear todos os aspectos da vida.

Ele também critica o fato de a aprendizagem ser colocada como algo natural, tanto em termos teóricos quanto práticos, e como algo que não pode deixar de ser realizado. Para ele, essas questões têm a ver com o discurso da aprendizagem e seus problemas; com relações de poder, ou seja, com a maneira pela qual o discurso da aprendizagem tem sido trabalhado; e com resistência, se devemos resistir à demanda da aprendizagem, e de que forma fazer isso.

O autor cita que o termo ‘aprendizagem’ diferente de ‘educação’, é um termo individualizado e individualizante, e assim a aprendizagem só poderia ser realizada pelo

indivíduo. Isso afasta a atenção da importância de relacionamentos nos processos e práticas educacionais, tornando difícil indicar com precisão as responsabilidades e tarefas específicas de profissionais da educação.

Da mesma forma, uma significativa mudança da *educação continuada* para *aprendizagem continuada* é a individualização da aprendizagem continuada, em que se enfatiza a necessidade de os indivíduos se adaptarem e se ajustarem às demandas de uma economia global e adquirir uma série de habilidades e competências. O discurso emergente referente à formação continuada é caracterizado por uma lógica econômica com foco na aprendizagem ao longo da vida enquanto desenvolvimento de capital humano para garantir competitividade e crescimento econômico (BIESTA, 2013).

Outra mudança se refere à transição da aprendizagem em um *direito* que os indivíduos podem reivindicar para um *dever* que todos devem cumprir. A educação para adultos, nesse caso, se torna uma obrigação e não um direito. Biesta (2013) argumenta que essa mudança é uma reversão de direitos e deveres, pois, sob o paradigma da educação, os indivíduos tinham o direito à educação ao longo da vida e o Estado o dever de fornecer recursos e oportunidades; enquanto no paradigma da aprendizagem, o Estado está em uma posição em que pode reivindicar o direito de exigir de todos os seus cidadãos que aprendam ao longo de suas vidas.

Em relação à política da aprendizagem, Biesta (2013) levanta algumas questões. Primeiramente, verifica-se uma tendência em transformar problemas políticos em problemas de aprendizagem, e transferir a responsabilidade de resolver esses problemas, que são do Estado e da coletividade, para os indivíduos. E nesse cenário, os indivíduos são unicamente responsáveis por manter sua empregabilidade em mercados globais que passam por rápidas mudanças. Isso é definido como uma adaptação e ajuste individual – uma questão de aprendizado – e não como questões estruturais e responsabilidades coletivas.

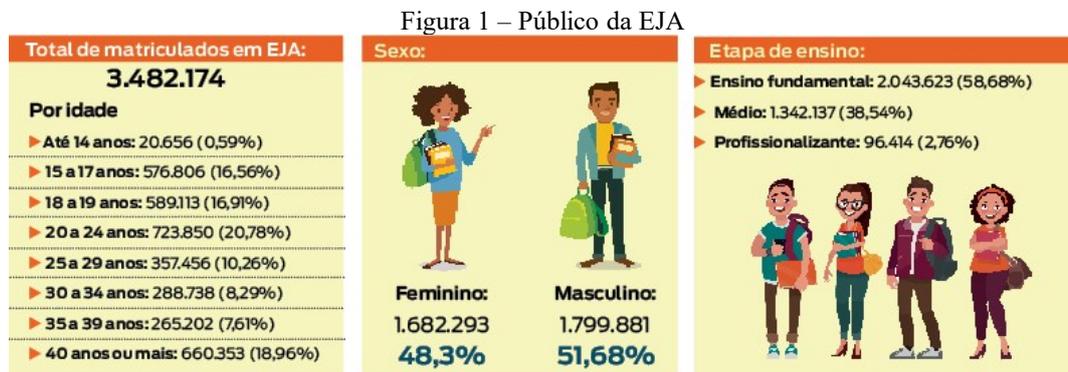
Em segundo lugar, há uma pressão que influencia a construção da identidade do aluno, pois os indivíduos começam a se identificar e a internalizar a demanda por aprendizado ao longo da vida. O aprendizado se transforma em uma pressão interna, de modo que as políticas de aprendizado são alimentadas por uma aparente vontade de aprender. No caso da EJA, esse desejo é frequentemente ilustrado em campanhas de alfabetização.

A seguir, será tratado mais especificamente do ensino de língua inglesa na EJA, e em que condições ele ocorre.

### 2.3 O currículo de língua inglesa na EJA

Como apontado na seção 1.1, a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) formalizou a EJA como modalidade de ensino. Esse documento estabelece que é necessária uma formação docente adequada para ensinar o jovem e o adulto, e para tratar as características específicas dos sujeitos. Além disso, as DCN para a Educação de Jovens e Adultos – Parecer n. 11 (BRASIL, 2000), item VII, afirmam que o preparo dos profissionais deve incluir “aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino”. Os professores são orientados a organizarem projetos pedagógicos que envolvam grupos heterogêneos, porém, como aponta Cardoso (2013), a heterogeneidade dos alunos da EJA é um desafio para a prática docente porque compreende diferentes idades e distintas trajetórias escolares, já que trabalha concomitantemente sujeitos distintos (o jovem e o adulto).

A Figura 1 mostra dados do Inep e do Censo de 2017 quanto à idade dos matriculados na EJA, o sexo, e as etapas de ensino.



Fonte: Fontoura (2017).

De acordo com Fontoura (2017), percebe-se um processo de “juvenilização” na EJA. Apesar de a idade mínima para ingresso em turmas de EJA ser de 15 anos no ensino fundamental e 18 no médio, há instituições que permitem o ingresso aos 14 anos, desde que os alunos completem 15 no mesmo exercício. De acordo com a Figura 1, o perfil mais comum de alunos da EJA era: do sexo masculino, de 20 a 24 anos, e cursando o ensino fundamental.

Como é sugerido por Ivenicki (2015), olhar as estatísticas de adultos pode ser útil para a compreensão da situação da EJA. Sendo assim, considerando os dados mais recentes, de acordo com o Parecer CNE/CP nº 15/2017, sobre o ano de 2016, a EJA contava com 29.996 estabelecimentos que ofertaram essa modalidade em rede pública, e 1.968 em rede privada; 3.273.439 matrículas em rede pública, e 208.735 em rede privada (incluindo presencial,

semipresencial e integrada à Educação Profissional de nível médio), correspondendo a 7,13% da Educação Básica do Brasil; e contava com 247.830 docentes.

Quanto às políticas recentes da EJA, Ivenicki (2015) aponta como elas são formadas por uma perspectiva dupla. Por um lado, elas tendem a reforçar a necessidade em reconhecer a sociedade brasileira como multicultural, destacando o dever da educação de adultos em considerar as preocupações de Paulo Freire (1987) de que uma educação deve ser construída sob as histórias de vida e perspectivas de identidades raciais, étnicas e marginalizadas. Por outro lado, essas políticas também abrangem as necessidades de uma sociedade globalizada e tecnológica, colocando a educação de adultos como um passo no processo educacional que é voltado para minimizar as limitações de uma sociedade que falha ao preparar seus cidadãos com as habilidades que são exigidas pelo mercado.

A LDB (BRASIL, 1996) e as DCN para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000) são exemplos de documentos formados por essas perspectivas. A seção V, artigo 37 da LDB, determina que a EJA seja destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio, na idade regular. Seguindo a mesma linha, as DCN para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000) indicam que esse processo representa um débito social com aqueles que não tiveram acesso ao conhecimento representado pela leitura e escrita. Por outro lado, a ideia de que habilidades básicas são necessárias para a cidadania em uma sociedade moderna e altamente tecnológica é enfatizada nas DCN e no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) (MEC, 2006), dando a entender que uma formação profissional deve ser o objetivo da educação para adultos. O programa Brasil Alfabetizado também objetiva a alfabetização ao mesmo tempo em que dá ênfase às identidades marginalizadas (IVENICKI, 2015). Fica, então, em aberto, se o propósito desses programas é preparar os alunos para o que o mercado de trabalho precisa, tendo um caráter mais profissionalizante, ou valorizar os seus conhecimentos prévios, identidades, diversidade cultural, de acordo com cada região.

Apesar da Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, que estabelece as DCN para a Educação de Jovens e Adultos, citar a importância de a educação de adultos ir além de uma abordagem compensatória e incorporar uma educação para a vida, essa perspectiva não é predominante nos documentos citados anteriormente (IVENICKI, 2015). Nesse documento são explicitadas as especificidades de tempo para as aulas, a importância em se distinguir as duas faixas etárias (jovens e adultos), e a formulação de projetos pedagógicos próprios e específicos dos cursos noturnos regulares e os de EJA. As diretrizes também ressaltam a EJA enquanto direito, pautando-se em princípios de equidade, diferença e proporcionalidade ao adaptar e

contextualizar as diretrizes com vistas à criação de um modelo pedagógico próprio (BRASIL, 2000).

No que diz respeito à língua estrangeira, de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 1, ela deve ser incorporada da seguinte forma:

Parágrafo único. Na organização curricular, competência dos sistemas, a língua estrangeira é de oferta obrigatória nos anos finais do ensino fundamental. [...]

2º A Língua Estrangeira, nesta etapa do ensino, é de oferta obrigatória e de prestação facultativa por parte do aluno. [...]

2º A língua estrangeira é componente obrigatório na oferta e prestação de exames supletivos.

Observa-se que não há nenhuma indicação clara de qual língua é de oferta obrigatória, entretanto, somente a língua inglesa passou a ser obrigatória depois da aprovação da Lei nº 13.415 de fevereiro de 2017.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada e homologada em dezembro de 2017, é um documento que tem o objetivo de nortear o que é ensinado nas escolas brasileiras, e servir como referência para a elaboração do currículo. Entretanto, o documento não apresenta orientações específicas para a EJA, já que as adaptações devem ficar a cargo de estados e municípios. Em uma reportagem sobre a falta de diretrizes específicas para a EJA na BNCC, Fontoura (2017) mostra que a ausência de orientações para a elaboração do currículo da EJA foi criticada por professores e pesquisadores, por se tratar de um público muito heterogêneo e diferente do que é encontrado no ensino regular. Professores entrevistados nessa reportagem acreditam que uma abordagem inadequada pode ser a causa de evasões, e que a BNCC deveria ter um capítulo especial voltado à EJA. Eles também criticam o fato de a EJA sempre aparecer em segundo plano em documentos oficiais ou discussões sobre a educação básica. Similarmente, essas considerações também foram apontadas pelos professores no *corpus* dessa pesquisa.

Há estados e municípios que elaboram as suas próprias propostas curriculares para a EJA. De acordo com Fontoura (2017), “não há um levantamento que mostre quantos entes federativos possuem diretrizes para a EJA, mas em estados como São Paulo e Santa Catarina, por exemplo, valem os mesmos documentos elaborados para a educação básica como um todo”. Já o Distrito Federal, Paraná, Tocantins, Rondônia, Rio de Janeiro e Alagoas têm currículos específicos.

Em relação à formação de professores, de acordo com as DCN para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000),

Art. 17 – A formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em: I – ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica; II – investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas; III – desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática; IV – utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem.

Como é apontado pelo documento, não há uma diretriz específica para a EJA. É considerada a mesma para o ensino fundamental e médio. Além disso, não há um concurso ou processo seletivo específico para a modalidade – na maioria dos casos os professores que atuam na EJA dão aula, também, no ensino regular. Esses fatores, de certa forma, dificultam o trabalho do professor que se vê diante da necessidade de dar aula para esse público, e confirma o que foi enunciado na reportagem de Fontoura (2017): que a EJA é geralmente colocada em segundo plano.

Por fim, Leite e Neves (2016) apontam como a EJA é pouco discutida em cursos de licenciatura, e que esse silenciamento remete a uma memória discursiva sobre a modalidade que influencia as tomadas de decisões nos cursos de formação de professores.

As pesquisas concernentes ao projeto EJA produzidas nas universidades não possuem volume significativo e nem pluralidade que possam suprir a demanda por investigações voltadas à educação para jovens e adultos em cursos de formação de professores e cursos de formação continuada (LEITE; NEVES, 2016, p. 59).

Para as autoras, se o professor não tiver a oportunidade de falar sobre a EJA e produzir sentidos diferentes dos que já estão estabelecidos, os seus próprios dizeres sobre essa modalidade de ensino se constituirão por meio de repetições e já-ditos. Sendo assim, a presente pesquisa se configura como uma oportunidade para que os professores e formadores produzam novos sentidos sobre a EJA por meio da AREDA, e que dizeres sobre a modalidade sejam problematizados.

A seção seguinte se aterá mais à formação de professores de inglês sob a perspectiva da Linguística Aplicada, e trará para a discussão resultados de trabalhos que investigaram o discurso de professores de inglês da EJA.

### **3 LINGUÍSTICA APLICADA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Nessa seção será discutida a formação de professores de língua inglesa (LI) por meio da perspectiva de autores da Linguística Aplicada (LA). Por ser abrangente em sua constituição e sujeita a diversas concepções e interpretações, é pertinente explicitar a qual LA estou me referindo, e o porquê é apropriado alocar essa pesquisa nessa área de estudos.

Em seguida, serão apresentadas algumas considerações de trabalhos anteriores sobre a formação de professores de língua inglesa na EJA sob uma perspectiva discursiva, à qual me filiei para a realização dessa pesquisa.

#### **3.1 A Linguística Aplicada e o papel do linguista aplicado**

Ao definir a LA, é inevitável fugir da tentativa de apontar como ela foi se constituindo no Brasil, de diferenciar a Linguística da Linguística Aplicada e da afirmação de que uma não é a aplicação da outra – um equívoco que ainda muito assombra os estudos teóricos da área.

Sobre esse campo de estudos, é necessário fazer alguns apontamentos a fim de compreender o que os linguistas aplicados buscam e o tipo de pesquisa que realizam. Inicialmente, houve um movimento que defendia que a LA não era meramente a aplicação da Linguística, e a partir dos anos 80 começaram a surgir estudos voltados para o ensino de línguas, e não apenas à descrição linguística.

Como aponta Celani (2000), as pesquisas voltadas para a aquisição de linguagem e de metodologia de ensino, no geral, não consideravam os contextos sociais, políticos e econômicos dos problemas estudados. Sendo assim, além da ênfase no ensino, foi surgindo, entre os pesquisadores, um interesse em questões sociais, e em compreender como as forças sociopolíticas estavam ligadas a teorias de aprendizagem e práticas pedagógicas, e em como as questões de poder e desigualdade são centrais no ensino-aprendizagem de línguas. De acordo com Rajagopalan (2006), os linguistas teóricos não se preocupavam com questões sociais, pois quando o social era invocado, ele era colocado em segundo plano, e não como o aspecto principal da pesquisa. Para ele, uma LA que não se preocupa com o que ocorre no mundo real não tem muita relevância para a vida das pessoas.

Para compreender as questões que nos confrontam no cotidiano, a LA precisou se unir a outras áreas e campos de estudos que focalizassem os aspectos sociais, políticos, históricos e identitários (MOITA LOPES, 2006), e graças a essa relação com outras disciplinas ela pôde ser

entendida por muitos como uma área interdisciplinar, pois “é o ponto, então, onde o estudo da linguagem se intersecciona com outras disciplinas” (CELANI, 1992, p. 19). Por interagir constantemente com outros campos do conhecimento, a LA não é unificada nem demarcada por fronteiras definidas: é um campo “constituído por percursos de investigação de natureza transdisciplinar, ou seja, por percursos de investigação que promovem o diálogo de uma construção teórico-metodológica com outra, muitas vezes produzida em outro campo.” (SIGNORINI, 2006, p. 181).

Pennycook (2006) acredita que, além de inter/transdisciplinar, a LA deve ser também transgressiva, isto é, além de envolver mais disciplinas, ela deve atravessar fronteiras e derrubar o que ele chama de “cercas” disciplinares: “utilizo a noção de teoria transgressiva para marcar a intenção de transgredir, tanto política como teoricamente, os limites do pensamento e ações tradicionais” (PENNYCOOK, 2006, p. 74). Para ele, uma LA transgressiva deve estar sempre engajada em práticas problematizadoras, e considerar o papel do discurso na constituição de um sujeito múltiplo e conflitante, e a necessidade de reflexividade na produção do conhecimento (PENNYCOOK, 2006).

Ao problematizar as formas de produzir conhecimento na contemporaneidade, Moita Lopes (2006) indica que um dos desafios é criar inteligibilidade sobre a vida contemporânea ao produzir conhecimentos e abrir alternativas sociais com base no que ele chama de “vozes do Sul”, termo constantemente utilizado pelo autor que faz referência aos que estão à margem. Para ele, é preciso pensar o mundo por um olhar não ocidentalista, e essa crítica pode ser traduzida na preocupação em quem é o sujeito inscrito nessa episteme ocidentalista:

Aqueles que foram postos à margem em uma ciência que criou outridades com base em um olhar ocidentalista têm passado a lutar para emitir suas vozes como formas igualmente válidas de construir conhecimento e de organizar a vida social, desafiando o chamado conhecimento científico tradicional e sua ignorância em relação às práticas sociais vividas pelas pessoas de carne e osso no dia a dia, com seus conhecimentos entendidos como senso comum pela ciência positivista e moderna (MOITA LOPES, 2006, p. 88).

O autor preza pela pluriversidade de conhecimento e uma abordagem que não separe a produção de conhecimento do indivíduo social. Para ele, não é possível produzir conhecimentos que sejam responsivos à vida social ignorando as vozes dos que a vivem. Na presente pesquisa, a escolha por ouvir os professores da EJA se justifica por entender que não há como formular um conhecimento separado do pesquisador e de seu objeto de estudo (as vozes dos professores) – eles estão imbricados. Ou seja, não há como tratar a formação de professores sem ouvir o professor, sem ouvir aquele que é um dos protagonistas do processo.

Como foi apontado anteriormente, as ciências sociais e humanas têm dado cada vez mais atenção ao sujeito. Quanto a isso, Moita Lopes (2006) afirma que somos constituídos no discurso, e isso envolve como as pessoas estão posicionadas no mundo em sua sócio-história. Além do mais, Hall (2000), ao falar sobre a identidade na contemporaneidade, afirma que o sujeito tem uma natureza fragmentada, heterogênea, contraditória e fluida. Por isso, Moita Lopes (2006) vê como inadequada uma visão de linguagem e de produção de conhecimento que coloca o sujeito em um vácuo social, em que a sua sócio-história é apagada. Ele advoga por uma LA que construa um conhecimento “que exploda a relação entre teoria e prática ao contemplar as vozes do Sul” (MOITA LOPES, 2006, p. 103).

Ainda de acordo com Moita Lopes (2006), renarrar ou redescrever a vida social a fim de compreendê-la é um projeto que faz parte de uma agenda ética de investigação para a LA. De acordo com ele, isso “é essencial para que o linguista aplicado possa situar seu trabalho no mundo, em vez de ser tragado por ele ao produzir conhecimento que não responda às questões contemporâneas em um mundo que não entende ou que vê como separado de si como pesquisador” (MOITA LOPES, 2006, p. 90). Entende-se, aqui, a necessidade de dar mais atenção a uma modalidade de ensino para que seja possível descrevê-la e transformá-la a partir de problematizações dos dizeres dos principais atores no processo.

A escolha por situar essa pesquisa no campo da LA se deve ao fato de ser uma área de estudos que é responsiva a uma demanda social, e que convoca conceitos e estabelece diálogos com diferentes domínios científicos e técnicos. Portanto, alinhado às perspectivas de uma LA transgressiva e inter/transdisciplinar, esse estudo articula questões referentes ao ensino de línguas e formação de professores na modalidade EJA, contemplando aspectos educacionais, políticos, históricos, sociais e identitários.

Em virtude do caráter inter/transdisciplinar da LA, é coerente recorrer também a outro campo de estudos para realizar a análise proposta nessa pesquisa. A Análise do Discurso (AD), por meio de seus conceitos, pode oferecer reflexões sobre os processos de formação docente e de ensino-aprendizagem de línguas ao descrever, analisar e interpretar como os sentidos, juntamente com recursos semióticos diversos da língua, se articulam e produzem efeito na sociedade (BRITO; GUILHERME, 2013).

As duas vertentes da AD que serão consideradas nesse estudo são a Análise do Discurso Francesa (ADF), que é atravessada pelas seguintes áreas: a psicanálise para a concepção de sujeito, o materialismo histórico para a concepção de ideologia e a linguística estruturalista para o tratamento linguístico dos textos (PÊCHEUX, 1983 apud CORACINI, 2003); e a Análise

Dialógica do Discurso (ADD), que se baseia na concepção de língua(gem) e na teoria dialógica do Círculo de Bakhtin, os quais serão abordados mais à frente.

O interesse em realizar essa pesquisa no escopo da LA e da AD se deve ao fato de que essa união permite a investigação dos dizeres que circulam em situações de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, em verificar como os discursos são constituídos, e ao mesmo tempo, como eles constituem os sujeitos-participantes dos processos de ensino-aprendizagem, principalmente professores e alunos, e como esses discursos funcionam e são capazes de afetar as relações de poder entre instituições de ensino que legitimam esses dizeres (GUILHERME, 2017).

Como afirma Guilherme (2017, p. 16), tratar dessa questão por meio de uma perspectiva discursiva, atrelada à LA, significa “pensar o ensino-aprendizagem de LEs e a formação política de professores a partir de um exame de como o processo de ensino-aprendizagem e o processo de formação de professores de LEs têm sido concebidos e compreendidos”. Além disso, significa “cogitar as implicações e os desdobramentos desses processos na vida do sujeito-aprendiz de LEs, do sujeito-professor e do sujeito-formador” (GUILHERME, 2017, p. 16).

Para Moro (2009), verificar os dizeres dos professores em uma perspectiva discursiva significa também problematizar o processo de formação destes “para além do tom positivista e idealista da prática pedagógica” (p. 01). Nesse caso, isso pressupõe questionar as abordagens teórico-metodológicas como possibilidade única de formação, enquanto processos plenos e acabados, e considerar a formação do professor como um processo complexo em que o sujeito é constituído pela linguagem, discurso, desejo e inconsciente.

A articulação entre a LA e a AD gera contribuições para a compreensão e problematização de processos de formação de professores ao pressupor que eles tratam de discursividades constituintes da emergência do sujeito pela linguagem. Ademais, ela considera que ser um professor de línguas vai além do fato de se deter determinados saberes, haja vista que o sujeito está inscrito em discursos sócio-historicamente constituídos, e que se identifica com determinadas memórias discursivas (BRITO; GUILHERME, 2013).

Sendo assim, uma proposta de base epistemológica pautada na AD e na LA apresenta uma postura interdisciplinar que provoca diálogos, confrontos, deslocamentos e ressignificações, e, por meio dela, podem-se compreender e problematizar os discursos e ações que constituem os processos de formação de professores (BRITO; GUILHERME, 2013).

Em relação às contribuições da LA, Mendes (2004) nos mostra como tem se dado a participação de linguistas aplicados em discussões teóricas na academia. Muitas delas se referem à configuração da área (enquanto campo inter/transdisciplinar), ao seu crescimento,

mas principalmente à “postura política que envolve o trabalho do linguista aplicado, a sua responsabilidade enquanto elemento atuante nos processos de difusão do conhecimento” (MENDES, 2004, p. 89). E é por isso também que me sinto confortável em vincular essa pesquisa à LA – por considerar que ela se refere a uma questão de linguagem e ensino de língua estrangeira, em que inevitavelmente estão atreladas questões políticas, identitárias e sócio-históricas. Isso significa considerar as relações de poder e desigualdade, o professor e o aluno enquanto indivíduos múltiplos e multifacetados, e priorizar um projeto mais crítico do que quantitativo-experimental.

Corroboro as considerações de Mendes (2004) quando ela reconhece que o linguista aplicado tem uma responsabilidade política enquanto agente transformador, com participação direta em movimentos de mudança ligados à área de ensino-aprendizagem de línguas, tais como a construção de abordagens de ensino, elaboração de materiais didáticos, e avaliação. Por isso, na seção seguinte, será dada mais atenção ao fazer político do professor de língua estrangeira.

### **3.2 O fazer político do professor**

No Brasil, existe um sério equívoco em relação à educação: difundiu-se uma ideia de que todos são capazes de opinar e decidir sobre os caminhos e princípios da educação, e por isso é comum que leigos e profissionais de outras áreas tomem decisões que podem impactar o futuro educacional do país (PAIVA, 2015). E, além de tudo, como aponta Riolfi (2011), a mídia brasileira também presta um desserviço em relação à educação ao atribuir os seus insucessos exclusivamente aos professores, como se eles fossem consequência de uma formação precária e insuficiente. Isso, de certa forma, contribui para que haja um interesse em compreender mais a fundo as dificuldades encontradas durante a formação de professores, e por isso, torna-se relevante entender como se dá esse processo, para que seja possível promover mudanças.

Um assunto amplamente debatido, tanto por profissionais da educação quanto por leigos, é a (in)eficácia dos cursos de formação de professores existentes no Brasil. Sabemos que, para atuar no ensino público, é necessário cursar uma licenciatura, porém, até que ponto elas realmente preparam o professor para atuar em sala de aula e a lidar com esse espaço de ensino?

Riolfi (2011), ao tratar da formação de professores de língua materna, especificamente das práticas discursivas do processo de formação que geram efeitos de transformação naqueles que estão sendo formados, levanta uma questão que é válida também para as línguas estrangeiras. Ao tentar compreender as práticas de formação, e como os docentes representam

essas práticas, a autora verificou que os formadores de professores consideram que a memória da formação escolar não supera e não ressignifica a formação universitária, considerando impossível superar as memórias:

o período escolar de seu aluno permanece como um resto insuperável, um resíduo impossível de ser ressignificado por meio de uma formação universitária. Segundo esta perspectiva, as aulas assistidas por um sujeito configurariam em uma matriz de sentido congelada que, futuramente, orientaria a sua prática profissional (RIOLFI, 2011, p. 112)

Para os formadores, os professores em serviço desconsideram o que aprenderam na universidade e replicam o que aprenderam durante a escola. Dito isso, a formação, portanto, seria um processo inalcançável e inatingível.

Felizmente, a autora considera essa visão equivocada, pois dar crédito a ela significaria atestar que a oferta de disciplinas em um curso de formação é indiferente, pois não alteraria a prática dos professores. Em contrapartida, ao crer que há espaço para a criação na formação profissional, e não somente para a reprodução, ela parte da hipótese de que

o distanciamento do professor em formação das matrizes de sentido que organizam suas memórias o ajuda a deixar de ser presa fácil do passado. Este distanciamento é obtido quando, de algum modo, as matrizes são dialetizadas, desestabilizadas pela presença de um parceiro que não compartilha delas. A não compreensão por parte do parceiro leva quem está sendo formado a abrir-se para incluir o outro no cálculo de suas palavras. Ao fazê-lo, o falante se torna mais atento às condições de produções e, talvez por este motivo, pode vir a perceber que as condições de enunciação não são as mesmas de suas memórias fantasmáticas (RIOLFI, 2011, p. 113)

Riolfi (2011) acredita que se o professor se afastar e romper com as experiências que ele vivenciou em sua infância, ele pode desenvolver uma forma de lecionar que seja singular, evitando, assim que ele simplesmente reproduza uma mesma matriz de sentido. Para ela, isso é possível se o formador de professores romper com o padrão de interlocução no discurso comum.

Ao analisar o *corpus* de seu trabalho, Riolfi (2011) percebeu que os professores faziam uso da palavra a fim de levar o interlocutor a compreender a necessidade de reparar sua posição enunciativa em situações de pronunciamentos ingênuos, preconceituosos ou pouco sustentáveis. A autora afirma que o apontamento explícito pode levar o falante a se tornar mais atento à inconsistência de suas palavras, e a percepção do que é inconsistente pode fazer com que o falante abra mão da falsa segurança de suas memórias (RIOLFI, 2011).

Ser capaz de suportar a angústia gerada pela percepção da incongruência das próprias lembranças é condição necessária para poder se afastar de um imaginário coletivo reassegurador e ousar abrir espaço para a invenção de um estilo de aula que, respondendo ao desejo do professor, possa ser expressão de

sua singularidade, de seu modo único e inigualável de se relacionar com o saber (RIOLFI, 2011, p. 123)

Com base nisso, o professor pode criar práticas diferentes das vividas enquanto aluno, e a condição de mera reprodução não deve ser usada como argumento para justificar a ineficácia do sistema de ensino brasileiro. O formador, nesse caso, pode promover condições para desestabilizar o professor que está em formação, levando-o a reparar e refletir sobre os seus dizeres. Sendo assim, a proposta AREDA, utilizada em nossa pesquisa, pode fazer com que o professor fique mais atento às condições em que ele produz seus dizeres (para quem fala, quando fala e o que fala), e evitar que ele reproduza os mesmos sentidos, tornando-se mais atento às inconsistências do que diz ao tentar reparar sua posição enunciativa.

Além da necessidade de desestabilizar dizeres arraigados, e romper com as experiências que ele vivenciou em sua infância, se o professor tiver uma formação política, ele não se inscreve nos discursos comumente disseminados pela mídia sobre a precária formação de professores no Brasil.

Guilherme (2017) trata da relação entre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e a formação política de professores, no entremeio da LA e da AD. Ao discorrer sobre a formação de professores, ela pensa esse processo pelo viés da *forma(ta)ção*, e também como *(in)formação* e *transformação*.

A *foma(ta)ção* muitas vezes se preocupa mais com o ‘o que fazer’ e ‘como fazer’, e durante esse processo, é esperado que o professor domine o melhor método e a melhor técnica. Um bom professor, seguindo essa lógica, seria aquele que ensina principalmente as regras gramaticais, denunciando uma concepção de linguagem como instrumento de comunicação, que remete a uma impressão de controle do processo de ensino-aprendizagem. O problema da *forma(ta)ção* é que, dessa forma, denega-se o que seria a natureza sócio-ideológica e dialógico-polifônica da linguagem, de acordo com Pêcheux e Bakhtin, e com isso não se considera a língua como um efeito de sentidos. Além do mais, também se ignora que a linguagem é um fenômeno constitutivo do discurso que contribui para a formação dos atores sociais, e para a construção da relação do eu com o outro (GUILHERME, 2017).

Para Guilherme (2017), uma consequência para a denegação da natureza da linguagem é a formação de professores subservientes teórico-politicamente, que atuam como técnicos passivos, transmissores de conhecimento e que denegam os saberes locais. Para ela, “quando a *forma(ta)ção* atravessa os processos de ensino-aprendizagem de LEs e de formação de professores há um apagamento desses processos como espaços dialógico-polifônicos” (GUILHERME, 2017, p. 18).

Há dizeres sobre a forma de ensinar e aprender línguas estrangeiras que são legitimados por instituições de ensino, dizeres estes que são tidos como verdades absolutas, e que muitas vezes não permitem abertura ou espaço para contestá-los. Podemos citar, por exemplo, o entendimento de que a aula em língua estrangeira deve ocorrer inteiramente na língua alvo, e que se deve evitar a língua materna, ou então que a única variante correta é a do falante nativo. Esses dizeres muitas vezes visam mostrar a eficácia da teoria que, supostamente, deve orientar a prática, e essa imagem da eficácia circula de modo a levar professores em formação (e formadores) a se identificarem. O livro didático, um recurso presente na atuação do professor, contribui para a legitimação desses dizeres, e para Guilherme (2008, p. 28), ele é uma “ferramenta de exercício pedagógico, uma ilusão, uma retroalimentação do equívoco da completude conteudística, um dispositivo para velar (in)competências de forma(r)-ação dos próprios formadores e dos professores em formação”.

A *(in)formação*, portanto, seria a ênfase no conteúdo, em sua materialidade linguística. Há, nesse processo, uma busca constante pela ilusória completude da língua, em que se busca o domínio da LE, a tão desejada e almejada fluência. A língua, nesse processo, é concebida como produto, pois os conteúdos a serem dominados já são preestabelecidos, e não são consideradas as interações do aluno com a língua-alvo (GUILHERME, 1998).

Quando se enfatiza o ilusório<sup>3</sup> domínio do linguístico, ou seja, quando se considera que o sentido está exclusivamente na materialidade linguística, há “um jogo em que alguns sentidos são apagados, denegados, explicitados, modalizados em detrimento de outros” (p. 20), em que não se leva em consideração a natureza político-discursiva da língua. Sendo assim, de acordo com Guilherme (2017, p. 20), “isso significa que a língua e sua interpretação não são vistos como lugar de refratação do dito, quando, por exemplo, o sujeito pode se contra-identificar com o dito que lhe é apresentado”. E de acordo com Pêcheux (2009), a língua está sempre interpelada por uma ideologia, e por isso ela não é transparente, e nem o lugar do ingênuo, em que é possível se estabelecer uma comunicação plena.

Outra maneira de se pensar a formação de professores, levantada por Guilherme (2017), é a da *transformação*. Ela contempla a possibilidade de mudanças e solução de problemas, na qual os professores, em geral, são encarregados. Uma das funções dos professores, constantemente elencada em manuais e documentos, é formar cidadãos crítico-reflexivos, o que muitas vezes é interpretado como um apagamento de tensões e conflitos. Ou seja, nessa visão, o ensino da língua inglesa, por exemplo, deve se dar de forma pacífica e imperturbada, sem

---

<sup>3</sup> Refiro-me, aqui, como um processo ilusório porque parte do pressuposto de que a língua está em constante mudança, o que nos impede de “dominá-la” por completo.

conflitos em sala de aula, sem imprevistos e com todos os procedimentos e resultados muito bem calculados e esperados. Porém, as tensões e conflitos são constitutivos do processo de ensino-aprendizagem de qualquer língua estrangeira. Considerar que o processo se dá de forma pacífica e regular contraria a concepção de que o processo de ensino-aprendizagem é da ordem do irrepetível e da ordem do não-controle, e que se constitui na interação e por relações valorativas, conforme vemos em Bakhtin (1953/2000).

Considerando a discussão dos três termos expostos acima, defendo uma formação que entenda a linguagem como discurso e que considere sua natureza sócio-ideológica e dialógico-polifônica – o que corrobora o exposto por Guilherme (2017), que defende que esses processos sejam realizados em uma perspectiva discursiva. Dessa forma, seria possível ter em conta a complexidade do processo de ensino-aprendizagem de LEs, isto, considerando o dialogismo<sup>4</sup> constitutivo do processo de interação verbal, e a linguagem como não transparente, que é enunciada por sujeitos sócio-histórico-culturais. Além disso, como já mencionado, significa compreender que o ensino-aprendizagem e a formação dos professores são da ordem do não-controle.

Essa formação deve considerar os deslocamentos que a LE, que é constitutiva do sujeito, provoca nos alunos e professores, e os concebe como sujeitos

em constante (trans)formação e interpelação, afetados por uma ideologia e produzindo sentidos na dispersão dos acontecimentos de ensino-aprendizagem e de formação pedagógico-educacional, sujeitos que tomam uma posição teórico-político-discursiva diante da língua que aprendem e ensinam (GUILHERME, 2017, p. 23).

Permitir que os professores tomem uma posição teórico-político-discursiva torna-se, então, o objetivo da formação de professores em uma perspectiva discursiva.

Guilherme (2017) aponta a importância de se considerar a natureza sócio-ideológica e dialógico-polifônica da linguagem na formação de professores para evitar que professores atuem como técnicos passivos, que se preocupam somente com a transmissão do conteúdo, e para que eles sejam capazes de se posicionar politicamente sobre suas tomadas de decisão em relação a escolha de materiais didáticos, abordagens ou metodologias de ensino, e atitudes dentro de sala de aula.

Soares (2007) acrescenta, ainda, que os pesquisadores(as) da EJA não estão isentos de uma filiação política porque toda pesquisa na área das ciências humanas exige posicionamentos políticos e sensibilidade para com os processos de humanização e desumanização vividos pelos

---

<sup>4</sup> Esse conceito será discutido na seção seguinte.

sujeitos. Portanto, aqueles que se dedicam ao campo da EJA carregam em si mesmos e nas investigações que realizam uma maior “responsabilidade social, política e acadêmica de compreender, interpretar, descrever, refletir e analisar as trajetórias, histórias de vida, saberes, ensinamentos e conhecimentos produzidos pelas pessoas jovens e adultas” (SOARES, 2007, p. 07).

“O que acontece na sala de aula está intimamente ligado a forças sociais e políticas” (CELANI, 2000, p. 21), pois a linguagem perpassa não somente todas as disciplinas do currículo escolar, mas tudo o que acontece dentro da sala de aula. E ao lidar com a EJA, essa afirmação se faz extremamente pertinente – ao rever a sua trajetória, desde o período colonial até a concretização em uma modalidade formal de ensino no Brasil, percebemos que não é possível dissociar a EJA de questões políticas: por que, então, o professor que atua na EJA estaria alheio a isso?

Celani (2000) já dizia que o contexto educacional brasileiro apresentava muitas carências no que se refere à capacitação profissional, e que isso, inclusive, deveria ser um dever do Estado. Passaram-se vinte anos e o cenário permanece o mesmo: professores que têm a vivência na língua estrangeira (aqueles que sabem falar o idioma ou que visitaram um país que tenha o inglês como língua oficial) continuam sendo facilmente contratados para dar aulas de inglês, e muitas vezes eles não possuem graduação em Letras com habilitação em inglês, ou não participaram de outro curso de formação voltado ao ensino de língua.

Isso nos mostra como a formação do professor de línguas estrangeira é negligenciada, e como o seu espaço pode ser facilmente preenchido (VIAN JR., 2011). Ao mencionar a educação linguística do professor de línguas, Vian Jr. (2011, p. 64) comenta que essa realidade pode impactar diretamente a qualidade de ensino de língua estrangeira nas escolas, e influenciar a forma como a sociedade vê a língua estrangeira, assim como o papel do professor:

Essa situação leva a uma questão de política pedagógica e de política linguística, pois o deplorável estado do ensino da língua estrangeira está relacionado não só à questão político-pedagógica, mas também ao modo como a sociedade vê a língua estrangeira, o papel que a ela atribuem e o modo como são vistos os professores que ensinam essa língua. E, claro, é preciso que se mencione o modo como os professores lidam com isso e a forma como se posicionam perante sua comunidade.

Dito isso, verifica-se a importância de cursos de formação de professores de LEs – que vão além da proficiência na língua – ao possibilitar a reflexão sobre como a concepção de língua(gem), por exemplo, pode incidir na prática pedagógica dos professores. Guilherme (1998) descreve os suportes teóricos de ensino de LE que sustentam as abordagens de ensino

utilizadas em sala de aula, e como elas estão vinculadas às concepções de linguagem. Para ela, os princípios que os professores adotam em relação ao que é língua(gem) pode exercer um papel determinante no processo de ensino porque eles delineiam as abordagens de ensino e o planejamento de seus cursos. É essencial, portanto, que os professores saibam avaliar as contribuições e lacunas de cada modelo, e que eles estejam conscientes das opções e escolhas de suportes teóricos que norteiam a sua prática pedagógica (GUILHERME, 1998).

De modo similar, Vian Jr. (2011) aponta que a preocupação com a visão de linguagem por parte dos professores parece ser secundária, e a que parece se sobressair é a de língua enquanto sistema. A sua crítica recai sobre a falta de uma visão menos estruturalista e, por outro lado, o autor defende uma que seja mais voltada ao contexto e às necessidades dos alunos, já que constantemente as aulas são pautadas em estruturas linguísticas desprovidas de uso, significados, com a ênfase somente na forma. Após analisar diários reflexivos de professores, o autor afirma que, tanto na formação inicial quanto na continuada, o professor de LI deve considerar uma teoria de linguagem para embasar a sua prática para que ele possa refletir sobre os aspectos que devem ser priorizados durante a aula. Seguindo essa lógica, o correto seria considerar o contexto em que se atua e as necessidades dos alunos para selecionar os conteúdos a serem trabalhados, ao invés de trabalhar conteúdos que são impostos por pessoas ou grupos externos àquele contexto.

As dificuldades para formar o professor continuam indo além da questão linguística, pois é necessário formá-lo para compreender questões políticas e sociais que podem incidir no ensino de línguas. Ao tratar das políticas públicas para o ensino de línguas no Brasil, Rajagopalan (2013) faz uma severa crítica a estudos que são realizados por pesquisadores que não levam em consideração a questão política na linguagem, ou que tentam adotar uma postura apolítica, pois, para ele, há uma relação intrínseca entre a linguagem e a política, uma vez que a política linguística é o que norteia os objetivos e as prioridades do ensino de línguas. Ele acrescenta que mesmo a história linguística não consegue se desvencilhar de interesses ideológico-políticos no decorrer de sua história.

Rajagopalan (2013) considera que a política linguística no Brasil deixa muito a desejar, e que não houve momentos marcantes em sua história, à exceção do decreto do Marquês de Pombal (que instituiu a língua portuguesa como a única permitida no Brasil). E no que se refere às línguas estrangeiras, ainda falta uma política clara e bem elaborada. Leffa (1999), ao relatar a história do ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional, aponta que há problemas referentes à metodologia adequada e de administração, e além disso, indica que

ao invés de incorporar aspectos de outras culturas à nossa, o que fazemos muitas vezes é submeter nossa cultura às outras. Isso fica mais evidente no caso da língua estrangeira, uma questão extremamente delicada, onde nem sempre fica claro se estudamos uma língua para servir ao nosso país ou servir aos interesses dos outros (LEFFA, 1999, p. 13).

Corroborando o que foi apontado por Leffa (1999), Rajagopalan (2013) afirma que no Brasil há uma forte tendência à reprodução de modelos bem-sucedidos vindos do exterior, sem antes considerar as especificidades do contexto nacional e local. Uma de suas críticas aponta que, no Brasil, há uma fácil aceitação do que vem de fora, e ela geralmente ocorre de forma acrítica. O problema está que, muitas vezes, o que é gerado na “metrópole” nem sempre atenderá aos interesses da “periferia”<sup>5</sup> porque os materiais, as abordagens e metodologias são orientados pelos interesses de seus elaboradores (RAJAGOPALAN, 2013).

Esses apontamentos, tanto de Rajagopalan (2013) quanto de Leffa (1999), mais uma vez nos fazem contemplar a importância e a necessidade de incluir em programas e cursos de formação um espaço para formar o professor com o intuito de encorajá-lo a refletir sobre o que é imposto a ele (métodos, materiais, parâmetros, etc.) tanto em nível nacional quanto internacional, ou seja, uma formação política para evitar profissionais subservientes a teorias que atendam exclusivamente os grandes centros – particularmente na EJA, em que o professor e as instituições de ensino precisam considerar os saberes locais para atender as necessidades dos alunos pertencentes a uma comunidade específica. Além do mais, “todos aqueles envolvidos de uma forma ou de outra na educação devem estar atentos à esfera política, o lugar onde tais questões devem ser debatidas e postas em prática” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 157).

Visto que uma proposta de política linguística tem caráter intervencionista por introduzir mudanças no comportamento de um povo (RAJAGOPALAN, 2013), a formação política do professor também permite que ele tenha um olhar crítico quanto à política linguística vigente e reflita sobre o porquê ensinar inglês no Brasil. O professor pode se questionar: por que ensinar inglês na EJA? Sabe-se que diversos fatores (disseminação da língua inglesa em vários países por meio de investimentos após a queda do império inglês e das guerras do século passado, a crescente globalização, o desenvolvimento tecnológico, e o atual processo de internacionalização) promoveram um interesse crescente pelo aprendizado de línguas, especialmente do inglês, o qual acabou se tornando uma *commodity* (RAJAGOPALAN, 2013), ou seja, um bem produzido em massa que gera lucro anualmente não somente para as instituições envolvidas na propagação da língua, mas também para os países que têm a língua

---

<sup>5</sup> Metrópole e periferia são termos utilizados por Rajagopalan (2013) para se referir, respectivamente, aos grandes centros (no caso, Estados Unidos e Reino Unido) e aos países tidos como subdesenvolvidos, como o Brasil.

inglesa como oficial. Guilherme (2009) compartilha dessa visão e acrescenta que há um discurso sobre a LI de que ela é um saber que permite a ascensão ou mobilidade social, e é “produtora de subjetividades congruentes com os ideais neoliberais de mais valia, controle, competitividade e individualismo” (p. 20).

Dito isso, os motivos que levam a LI a ser incorporada no currículo da EJA incluem principalmente a qualificação de mão de obra para fins de profissionalização do trabalho, o que pode ser verificado nos dizeres de professores da EJA, os quais serão abordados mais à frente, na seção 3.3 e na seção 5.

Contudo, Rajagopalan (2013, p. 159) faz um alerta para que os professores se esforcem para ensinar inglês de modo que os alunos dominem a língua e não sejam dominados por ela, pois “o encantamento exagerado, não temperado por uma boa dose de realismo e praticidade, corre o perigo de gerar uma espécie de alienação e distanciamento das pessoas em relação a outras prioridades, por exemplo, os interesses nacionais”. Por “domínio” da língua, entendemos que é fazer uso dela de forma que as necessidades locais sejam colocadas à frente dos interesses dos grandes centros, valorizar a variante produzida por falantes brasileiros, e utilizar a LI para consolidar a identidade nacional. A consolidação da identidade nacional não se dá por meio da exclusão ou recriminação do que vem do exterior, mas de uma relação de construção com o que vem de fora e o que se encontra aqui, ao invés de uma mera submissão aos padrões lançados pelas “vozes do Norte”<sup>6</sup>.

A LI, além de uma *commodity*, seria também uma língua da *colonialidade* (KUMARAVADIVELU, 2012a), ou seja, uma língua que perpassa as relações construídas pela globalização no mundo pós-moderno e exerce poder sobre outras línguas. Por meio de uma perspectiva pós-colonial, Kumaravadivelu (2012a) aponta como o ensino de inglês apresenta quatro dimensões que são sobrepostas: escolar, linguística, cultural e econômica. A escolar se refere ao modo com que o Ocidente tem promovido seus interesses e desconsiderado o conhecimento local sobre aprendizado de línguas e formação de professores; a linguística mostra como o uso de línguas locais foi irrelevante para a aprendizagem e ensino de inglês no mundo; a cultural alinha o ensino da LI com o ensino da cultura do Ocidente; e a econômica, alinhada às outras três, refere-se à criação de emprego, de forma que a economia de países que têm o inglês como língua oficial se beneficiem de uma indústria voltada para o ensino dessa língua. Para o autor, a atuação ou agência dos professores está relacionada ao caráter de colonialidade da língua, e por isso os envolvidos no ensino da LI devem se preocupar em fazer

---

<sup>6</sup> Utilizo, aqui, o termo “vozes do Norte” seguindo a lógica do termo “vozes do Sul”, atribuído por Moita Lopes. Ou seja, refiro-me as grandes economias e países desenvolvidos, na América do Norte e Europa.

mudanças significativas nas políticas e programas, métodos e materiais de ensino, e na formação de professores.

Ao discorrer sobre as responsabilidades sociais da LA e da formação de professores no contexto brasileiro, Jucá (2016) discute as causas do desinteresse dos alunos do ensino médio pela docência, aponta os desafios enfrentados pelos licenciados, e traça um histórico de como a profissão do professor foi se consolidando no Brasil, por meio dos movimentos de colonialismo e imperialismo, até chegar ao patamar em que se encontra atualmente. Ao comentar como até hoje convivemos com a influência do imperialismo em meio a práticas políticas, ideológicas, econômicas e sociais (SAID, 1993 apud JUCÁ, 2016), Jucá (2016) nos mostra os impactos decorrentes da *falácia do falante nativo*, como denomina Canagarajah (1999), no ensino e na formação de professores de LI: os licenciados se sentem constantemente pressionados pelos alunos, colegas, escola, e até por si mesmos, a falarem e ensinarem inglês de acordo com as variantes do “falante nativo”, por serem consideradas legítimas, melhores ou mais corretas do que outras que não se apresentam com tanto prestígio. Muitas vezes, mesmo que isso não seja cobrado de forma explícita ao professor, a preocupação em “dominar” uma determinada variante faz parte de suas expectativas profissionais em relação à prática pedagógica, e de um desejo de “adquirir” determinado sotaque para a construção de sua identidade enquanto falante ou professor de LE (JUCÁ, 2016).

Devido a essa vontade em falar e ensinar utilizando um determinado sotaque, ou seja, de se igualar ao estrangeiro, há o consumo da cultura do outro, assim como o consumo de métodos e materiais desenvolvidos no exterior. Esse comportamento pode legitimar e promover práticas e competências elaboradas pelos grandes centros, tornando o professor dependente e refém do que vem de “cima”, e, com isso, dificultar o desenvolvimento de sua autonomia enquanto professor, e evitar que ele reflita sobre a sua prática em seu contexto de ensino específico.

Segundo Kumaravadivelu (2012b), a forma com que as subjetividades dos professores moldam o ambiente da sala de aula e como as possíveis tensões são negociadas em sala de aula têm se tornado questões relevantes na formação de professores. Para ele, o papel dos formadores é ajudar os licenciandos a perceberem suas posições nos contextos institucionais e históricos, e mostrar-lhes possibilidades de transgressão a modelos pré-definidos de ensino. O autor se posiciona a favor de uma ruptura epistemológica dos conhecimentos atuais que são baseados em um modelo eurocêntrico, ou seja, uma reorganização do conhecimento – um exemplo apontado por ele é a definição do que seja um *falante nativo*, já que ela geralmente simboliza uma concepção criada no Ocidente e é propagada mundo afora como se esse falante fosse

superior e detentor da língua – a fim de descolonizar as práticas pedagógicas e permitir a criação de novas formas, locais, de ser e de saber. Além disso, ele afirma que os professores enfrentam dificuldades em se libertarem de discursos da literatura de ensino de línguas estrangeiras nos quais se apoiam fortemente (KUMARAVADIVELU, 2012b).

Ao corroborar essa sugestão, Jucá (2016) diz que essa ruptura epistêmica – termo utilizado por Kumaravadivelu (2012b) – pode constituir uma sólida contribuição para que o licenciando perceba as bases nas quais a sua formação está ancorada, e transforme conceitos já pré-estabelecidos: “Questionar, transgredir e transformar o quanto estabelecido nessas bases poderia, por sua vez, contribuir para a redefinição do próprio conceito de língua, redefinindo, conseqüentemente, o que significa “saber inglês” e, portanto, formar professores para ensinar essa língua” (JUCÁ, 2016, p. 254).

Por fim, alinhada à visão de Rajagopalan (2013) e de Guilherme (2016), Jucá (2016) também acredita que é necessário dar ênfase a aspectos históricos, políticos, ideológicos e filosóficos na formação de professores no contexto brasileiro. Compartilho do mesmo ponto de vista, pois uma formação pautada em aspectos que vão além do desenvolvimento de competências linguísticas pode ajudar os licenciandos ou os professores em serviço a se prepararem para lidar com as políticas linguísticas vigentes que são impostas no exercício do ensino de LE no Brasil, a refletir sobre as suas escolhas pedagógicas relacionadas ao material didático utilizado, a selecionar os aspectos linguísticos e conteúdos programáticos que serão trabalhados em sala, a escolher as variantes da língua que serão expostas aos alunos, a planejar os objetivos do curso, a indagar conceitos e transformar saberes pré-estabelecidos, entre outros aspectos.

Acredito, portanto, que uma formação assim pode impactar a construção tanto da identidade do professor quanto a dos alunos, e o imaginário de falantes de LI e da própria língua inglesa. Além disso, o professor, ao tomar uma postura mais crítica em relação a sua prática, se torna mais autônomo e contribui para a sua “libertação”, no sentido de não ficar refém e dependente de competências, métodos, e critérios estabelecidos por modelos eurocêntricos de conhecimento, que geralmente atendem aos interesses dos grandes centros.

Na seção seguinte, irei apresentar outras pesquisas que investigaram o discurso de professores da EJA.

### 3.3 O discurso do professor que atua na EJA

Ao analisar os dizeres e efeitos de sentido mobilizados por professores sobre a EJA e o ensino de língua inglesa, Leite e Neves (2016), em uma perspectiva da Análise do Discurso Franco-Brasileira, verificaram as representações de professores de língua inglesa que atuam na EJA em Belo Horizonte, mais especificamente no que concerne ao modo de ser do professor. Elas partiram do pressuposto de que as representações podem revelar as formações discursivas nas quais os professores da EJA se inscrevem, e também permitem compreender as posições que o professor assume em seus dizeres. Conforme mostram as autoras, e como foi verificado na seção 2 desse trabalho, os movimentos que fizeram parte da história da EJA no Brasil colaboram para a construção de discursividades sobre a EJA, e acabam incidindo sobre os processos de constituição identitária dos professores desses cursos.

Leite e Neves (2016) apontaram indícios que caracterizam a EJA como um espaço menor ou periférico, sinais de conformismo e de ruptura. A memória discursiva de analfabeto doente, que precisa ser curado, reverbera nos discursos de profissionais que trabalham na EJA (LEITE; NEVES, 2016). Nesse sentido, as autoras observaram que os alunos são percebidos como “cognitivamente comprometidos” ou “anormais”. Nessa pesquisa, apesar de os professores não utilizarem essas mesmas palavras para se remeterem aos alunos, há efeitos de sentido em seus dizeres que apontam os alunos da EJA como menos capazes. É possível observar também que os professores frequentemente enunciam sobre eles em comparação aos alunos do ensino regular.

Além disso, os professores que participaram da pesquisa de Leite e Neves (2016) apresentaram justificativas diferentes para o início de sua atuação nessa modalidade de ensino, e alguns deles enunciam como se isso fosse um acontecimento eventual indesejado – caso pudessem escolher, não optariam pela EJA.

Outro participante da pesquisa de Leite e Neves (2016) mostrou que a EJA pode ser o lugar de um trabalho sem pressão e mais tranquilo, sustentando que “entre a escola regular e a EJA, o cursinho de inglês e a EJA, qualquer escola ou a EJA, a EJA se torna o lugar do não-regular, da despreocupação” (LEITE; NEVES, 2016, p. 67). Por isso, a professora em questão se sente autorizada a ensinar um conteúdo que diz não dominar. Entretanto, as autoras ressaltam que a memória exerce um papel importante na constituição do sujeito, e que cada um se posiciona de forma única por causa disso. Os enunciados analisados de outra professora, por exemplo, ficaram distantes daqueles que consideram a EJA um espaço excluído. (LEITE; NEVES, 2016).

Leite e Neves (2016) concluem que esperavam que o fato de terem analisado enunciados de professores de língua inglesa fizesse com que eles imprimissem efeitos de sentido diferentes de professores de outras disciplinas, porém a maioria dos professores não mostrou que o trabalho se diferencia.

Ao realizar uma pesquisa filiada à ADF, Aiub (2008) buscou saber quais discursos circulam sobre a importância de ensinar e de aprender a língua inglesa na escola pública, e o imaginário que o professor e o aluno têm sobre a LI. Para isso, seis professores de inglês da rede pública de Porto Alegre e vários alunos desses professores responderam a um questionário proposto pelo autor, e dentre eles, estavam alguns professores e alunos da EJA.

Em sua pesquisa, Aiub (2008) notou que, na perspectiva dos professores, a “captura” do outro é um processo distante – esse termo é utilizado pelo autor no sentido de busca pelo outro, que promove uma desestabilização do sujeito. Isso significa que dizer ao aluno que o inglês é importante para o mercado de trabalho não é o suficiente para ele se identificar com a língua. No caso dos alunos da EJA, o que ocorre é uma não identificação com o inglês porque eles já estão no mercado de trabalho (e não precisaram da LI) e essa língua não lhes causa “desassossego”. Em suas palavras,

se o sujeito-professor não der espaço para o diferente, o heterogêneo, não há como capturar o sujeito-aprendiz. Não se pode, portanto, deixar que os alunos passem a ver a língua inglesa (ou outras línguas estrangeiras) como um tanto faz. Desse modo, essa outra língua passa a ser um vazio, um entrever, que preenche uma ou duas horas-aula na grade curricular das escolas públicas (AIUB, 2008, p. 124).

Para que seja possível essa “captura”, não se deve utilizar um silogismo genérico, mas apresentar a língua do outro como um lugar diferente, do heterogêneo, que permite que o sujeito diga aquilo que ele não pode dizer na sua língua materna (AIUB, 2008).

Já Costa (2015), ao pesquisar os dizeres de professores de língua portuguesa da EJA sobre dois documentos oficiais do estado de Goiás, concluiu que há diferentes vozes com as quais o professor dialoga, e isso faz ressoar uma representação que o professor tem de si, construída na relação com o outro. De acordo com a pesquisadora, “em vários pontos, o discurso institucional constituído na arena sócio-discursiva converge para a mesma formação discursiva dos professores, pois se inscrevem em uma formação imaginária, em que o aluno da EJA é idealizado, e, logo, o professor também o é” (COSTA, 2015, p. 08).

Além disso, ao investigar o discurso dos documentos do estado de Goiás, Costa (2015) percebeu a prescrição (“é necessária”, “devem”, “é preciso ter”) como forma de convencer os professores a agirem de determinada maneira. Entretanto, eles revelam ter uma prática de

ensino que considera as necessidades dos alunos, “instaurando um professor que responde ao outro e que é responsável por uma tomada de posição ética” (COSTA, 2015, p. 8).

Ao dissertar sobre o discurso do professor, Lopes (1997) afirma que uma análise do discurso deve considerar o fato de que as escolhas linguísticas são socialmente motivadas e pressupõem vários tipos de relação, que dependem do contexto em que acontecem e do significado que pretendem atingir. Além disso, essa análise pode servir como um instrumento para a condução do processo reflexivo dos professores.

Moita Lopes (2006, p. 94) ressalta que as pessoas são expostas a uma multiplicidade de projetos identitários, e que habitamos “um mundo de múltiplos discursos e de novas construções para a vida social como também da exclusão descarada”. Esse dizer vem ao encontro do que Bohn (2013) fala sobre rupturas e a constituição das vozes dos professores. Para ele, a identidade do professor é fortemente interligada pelas vozes da mídia, e aponta como os discursos dos professores vão se constituindo periféricos. Nesse caso, as identidades dos alunos e professores são efeitos de instituições, práticas e discursos e os traços identitários do professor e do aluno são frutos de apostas políticas selecionadas pelas instituições e pelo poder. Bohn afirma que “a “singularidade” das vozes dos alunos e professores raramente está presente nos textos escolares, na autoridade do professor, nem nos debates sobre a educação brasileira. Quando discute educação, aluno e professor, a imprensa nacional privilegia a voz dos administradores, repórteres comissionados pelas revistas e canais de televisão, com suas vozes “persuasivas”. O autor advoga pela recuperação da autoria de alunos e professores.

A sugestão de Bohn (2016) nos remete ao que Bakhtin (1993, p. 93) diz sobre a singularidade do indivíduo: “aquilo que pode ser feito por mim, não pode ser jamais feito por outro alguém”, em que todo falante tem sua autoria, ocupando um espaço único, em que cria sentidos singulares e irrepetíveis. Percebe-se, nas obras de Bakhtin, a priorização do singular em vez do universal, e do individual em oposição ao sistemático e à estrutura.

Dar voz aos professores e alunos, principais agentes dos processos de ensino-aprendizagem, atenderia ao que está disposto nas obras de Bakhtin. E, assim, essa pesquisa se configura como uma possibilidade de dar voz aos professores e analisar os sentidos que são produzidos por eles, visando a possibilidade problematizá-los e contribuir para a formação de professores da EJA.

## 4 EMBASAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Nessa seção serão expostos alguns conceitos próprios da Análise do Discurso (AD), mais especificamente da Análise do Discurso Francesa (ADF) e da Análise Dialógica do Discurso (ADD), que em interface/diálogo com a LA, contribuíram para a análise do *corpus* desse trabalho.

Em seguida, será explicitada a fundamentação teórica da proposta AREDA, que foi utilizada para coletar os dados, juntamente com os procedimentos metodológicos desse processo.

### 4.1 Conceitos e noções à luz da ADF e ADD

Aqui serão articulados conceitos teóricos, fundamentados na ADD e ADF, e articulados com a Linguística Aplicada, que incidem no discurso do professor de línguas, e que foram considerados ao realizar o nosso gesto de análise, tais como: discurso, condição de produção, discursividade, sentido, sujeito, formação discursiva, interdiscurso, discurso transverso, intradiscurso, heterogeneidade constitutiva, dialogismo, polifonia, alteridade, linguagem, enunciado, e memória, respectivamente.

Por se tratar de uma análise de caráter discursivo, será estabelecido, primeiramente, o que compreendemos por **discurso**, já que não há uma concepção única que unifica o campo de estudos discursivos. Para Orlandi (2001), “a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a idéia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando” (ORLANDI, 2001, p. 15). Ou seja, em seu entendimento, o discurso simboliza a prática da língua, que está sempre em movimento e vulnerável às transformações.

Enquanto isso, ao tratar do discurso no viés da psicanálise, Dunker, Paulon e Milán-Ramos (2016) o consideram um

laço social que não se reduz à soma das suas falas individuais, mas é uma espécie de condição de possibilidade para um conjunto de enunciados possíveis. Cada dado ou material discursivo é, em sua estrutura mínima, uma composição de elementos linguísticos que comportam, pelo menos virtualmente, a emergência do sujeito (DUNKER; PAULON; MILÁN-RAMOS, 2016, p. 17).

Mesmo a psicanálise não sendo central nesse trabalho, é interessante verificar como essa concepção de discurso vem ao encontro das outras perspectivas tratadas aqui. Vemos, por exemplo, que eles enfatizam a questão da constituição e emergência do sujeito por meio do discurso.

O papel do analista do discurso é investigar os modos como o discurso trabalha, e além de identificar sentidos, é compreender como eles são construídos. De acordo com Zandwais (2016), para isso, é necessária uma investigação para além do sistema da língua, já que não é possível compreender como o sentido trabalha verificando somente a sua materialidade linguística. Para a autora, o discurso é um objeto híbrido, e há nele uma condição de heterogeneidade que pode ser descrita através do funcionamento de diferentes relações transversas: entre história e acontecimento; entre língua, ideologia e sentido; e entre enunciado e temporalidade. Nesse sentido, analisar o discurso implica considerar a história, o sujeito, os valores ideológicos, as forças sociais, entre outros aspectos. E, por essa razão, diferentes áreas disciplinares podem ser convocadas para auxiliar a investigação.

Entretanto, ao tentar explicar como o discurso funciona, nos deparamos com a seguinte dificuldade: apesar de ele ser constituído por uma materialidade linguística, ele não se reduz a ela, e como afirma Zandwais (2016, p. 96), “escapa ao “olhar” do linguista como um objeto empírico de natureza híbrida”. Sendo assim, essa é uma limitação de estudos que têm o discurso como objeto de pesquisa.

Ao apresentar os pontos de intersecção das obras de Pêcheux, Foucault e Bakhtin, Sargentini (2006) afirma que adotar o discurso como objeto de estudo significa tentar compreender a dimensão das possibilidades da linguagem. Em suas palavras, “é compreender o jogo interacional e ideológico no qual as manifestações linguísticas ocorrem, bem como as regulações de poder e saber às quais estão submetidas” (SARGENTINI, 2006, p. 186).

Ainda em relação aos atravessamentos entre Bakhtin e Pêcheux, Guilherme (2013, p. 05) entende que enquanto na perspectiva bakhtiniana “o discurso se dá na alteridade entre vozes plenas, ou seja, entre vozes que dialogam sem que uma sobreponha a outra”, em uma perspectiva pecheutiana “o discurso só pode ser compreendido em sua historicidade, nas relações interdiscursivas, na relação que a língua estabelece com os sentidos”, sendo afetado pela ideologia e pelo inconsciente, longe de ser uma mera junção de frases. É fundamental explicitar como cada autor trata o discurso porque, mesmo tendo convergências entre si, eles contribuíram para a construção de correntes teóricas singulares e que não podem ser dispostas em uma única vertente.

Cabe destacar ainda que Bakhtin, ou o Círculo de Bakhtin<sup>7</sup>, não produziu obras em que os conceitos e teoria estão claros e delineados. Eles são tratados aqui a partir da minha compreensão e interpretação de seu conjunto de obras, em consonância com outros estudiosos que se debruçaram sobre os seus escritos.

Ao tratar especificamente da ADD, Sobral e Giacomelli (2016) consideram o discurso como uma unidade de análise que carrega uma materialidade, que nesse caso é o texto (falado ou escrito). Entretanto, para eles, “o discurso só pode ser entendido se soubermos, além do texto, quem usa a língua para se dirigir a quem, em que contexto, incluindo momento, local, interlocutores e suas relações sociais, ambiente (institucional, familiar, entre outros)”. (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 1078). Aqui, os autores apontam a importância de se considerarem as condições de produção ao realizar qualquer gesto de interpretação.

Assim, entendo por **condições de produção** a relação estabelecida entre o sujeito e a língua, e as situações em que esses dizeres são produzidos (ORLANDI, 2001). Elas são essenciais para a análise por apontarem elementos externos que influenciam a compreensão de como a produção de sentidos se dá em dado recorte, e identificar quais são os acontecimentos históricos que se entrecruzam para tornar possível um determinado enunciado. Por isso, é tão importante articular conhecimentos de outras áreas para agregar à análise, fazendo com que essa articulação faça jus à proposta e característica da LA.

Quanto à **discursividade**, diferente do discurso, é um conceito-chave para a pesquisa em questão e é concebida por Guilherme (2017, p. 16) como um “processo que explicita, em seu caráter sócio-histórico-cultural e ideológico, a dinâmica de produção de sentidos para contemplar as ações de ensino-aprendizagem”. Portanto, compreendo que o discurso é a unidade de análise, enquanto a discursividade é um conceito mais amplo que se refere ao processo de produção de sentidos. Assim, verifica-se a adequação dessa escolha para a investigação do propósito da pesquisa.

Quanto aos **sentidos** dos dizeres, eles são produzidos a partir de formações discursivas e variam conforme o lugar sócioideológico do sujeito, já que a ideologia e a forma como o sujeito compreende sua realidade política pode influenciar a sua produção de discursos. Na presente pesquisa, por exemplo, procurei depreender os sentidos provenientes de dizeres proferidos pelos sujeitos que estão inseridos no lugar de professor. Logo,

---

<sup>7</sup> Há um conflito entre a autoria dada às obras de Mikhail Bakhtin (filósofo e pensador russo) porque parte de seus escritos foi resultado de contribuições do grupo em que participaram os intelectuais Volochinov, Medvedev, Kanaev, Kagan, Pumpianskii, Yudina, Vaguinov, Sollertinski, Zubakin. Sendo assim, discussões sobre a autenticidade das obras estão em alta na academia e no mercado editorial. Referirei-me, no decorrer do texto, somente a Bakhtin.

analisar o discurso implica interpretar os sujeitos falando, tendo a produção de sentidos como parte integrante de suas atividades sociais. A ideologia materializa-se no discurso que, por sua vez, é materializado pela linguagem em forma de texto; e/ou pela linguagem não-verbal, em forma de imagens (FERNANDES, 2005, p. 14).

Entretanto, o modo com que o sujeito se relaciona com o sentido é imprevisível (ORLANDI, 2011). Isso significa dizer que não é possível afirmar com convicção o que ele irá compreender de determinado enunciado. O enunciado ‘aprender a língua inglesa é fácil’, por exemplo, pode gerar inúmeros sentidos. Entretanto, esses sentidos não são soltos e desordenados – toda formação social controla as possíveis interpretações já que elas são historicamente determinadas por aqueles que são delegados a atribuírem os seus sentidos, e ao falar, os sentidos já estão impostos (ORLANDI, 2001).

Nesse caso, é importante também trazer à tona o conceito de **sujeito**, pois a AD o observa de modo peculiar e diferente de outras áreas dos estudos da linguagem. Ela tradicionalmente rompe com o postulado de que o sujeito é um indivíduo consciente e um emissor que se comunica quando e como deseja. A ADF considera que o sujeito não controla o seu dizer, mas é assujeitado, ou seja, o que ele enuncia depende das condições de produção de seus dizeres, e está submetido ao que diz. Além disso, ele é clivado (dividido entre o consciente e o inconsciente) e constituído “pelo ‘esquecimento’ daquilo que o determina” (PÊCHEUX, 2009, p. 150).

A análise do discurso proposta por Pêcheux está associada a uma teoria sobre o sujeito, na qual ele “é determinado pela formação discursiva na qual ele inscreve seu discurso” (PÊCHEUX apud MAINGUENEAU, 1991, p. 92). Ou seja, os dizeres dos sujeitos são produzidos e carregam sentidos a partir de uma formação social em que eles se encontram, e pode ser que esses dizeres não tenham os mesmos sentidos se estiverem alocados em outros meios.

Isso nos remete ao conceito de **formação discursiva** (FD), que, para Pêcheux (2009, p. 147), é “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada, numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito”. Ou seja, ela é um conjunto de regulações anônimas implícitas, definidas em uma determinada época, para uma área social, econômica, geográfica ou linguística dada as condições de exercício da função enunciativa.

Para Fernandes (2012), as FDs são constituídas em um jogo de regras que obedecem a regularidades. Entretanto, ele aponta que não é possível observá-las através de uma metodologia

descritivo-qualitativa porque ela não considerara o fator histórico, o qual possibilita a aparição de enunciados. Nas palavras de Pêcheux (2009, p. 147-148):

Uma palavra, uma expressão ou uma proposição não tem um sentido que lhe seria “próprio” vinculado a sua literalidade. Ao contrário, seu sentido se constitui em cada formação discursiva, nas relações que tais palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras, expressões ou proposições da mesma formação discursiva.

Desse modo, a FD é definida como um “espaço de reformulação-paráfrase onde se constitui a ilusão necessária de uma “intersubjetividade falante” pela qual cada um sabe de antemão o que o “outro” vai pensar e dizer..., e com razão, já que o discurso de cada um reproduz o discurso do outro” (PÊCHEUX, 2009, p. 161), e ela ainda é constituída por outras FD:

uma FD não é um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente “invadida” por elementos que vêm de outro lugar (isto é de outras FD) que se repetem nela, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais (por exemplo, sob a forma de “preconstruídos” e de “discursos transversos”) (PÊCHEUX, 1997, p. 314).

Quanto ao **interdiscurso**, ele é “todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Assim, em todo o dizer devem-se considerar a memória (constituição) e a atualidade (formulação). É desse jogo que saem os sentidos” (ORLANDI, 2013, p. 32 e 33). Serrani-Infante (1998b), ao descrever esse conceito, enfatiza que o locutor não é a origem do seu discurso. Nesse trabalho, significa dizer que o professor é constituído por outras vozes, e perpassado por vários discursos, mantendo a ilusão de que é fonte primária de seu dizer. Vale lembrar que o professor de LI, assim como qualquer outro sujeito, é perpassado por inúmeros discursos, e é a partir deles que ele constitui a sua identidade, sempre de acordo com aquilo que faz sentido para ele – por isso que Orlandi (2001, p. 204) afirma que “ao significar, o sujeito se significa”.

O interdiscurso também compreende o **discurso transverso**, o qual é “composto pelas possibilidades de substituição entre “diferentes” palavras, expressões, proposições que possuam o “mesmo” sentido” em relação a uma formação discursiva preponderante no cruzamento de formações em que todo sujeito [...] está imerso” (SERRANI-INFANTE, 1998b, p. 236). Ele trata das possíveis trocas de palavras por aquelas que apresentam um sentido similar.

Já o **intradiscurso**, para Pêcheux (2009, p. 153), se refere ao “funcionamento do discurso com relação a si mesmo (o que eu digo agora, com relação ao que eu disse antes e ao que eu direi depois; portanto, o conjunto dos fenômenos de “co-referência” que garantem aquilo que se pode chamar o “fio do discurso”, enquanto discurso de um sujeito”. Quanto a isso,

Serrani-Infante (1998b, p. 243) afirma que ele se refere à “dimensão horizontal do dizer, ao fio do discurso, à dimensão linear da linguagem. Ao se abordar o intradiscurso examina-se o que um enunciador efetivamente formula num momento dado, em relação ao que disse antes e dirá depois”.

Sobre a relação do interdiscurso e intradiscurso, Guilherme (2008, p. 56) aponta que o intradiscurso

é um efeito do interdiscurso sobre si mesmo, tendo em vista que ele incorpora, no eixo sintagmático (linear), uma relação de possibilidades de substituição entre elementos (palavras, expressões, proposições), de forma a se pensar que esses elementos encadeados entre si tivessem um sentido literal, transparente.

Outro termo relacionado ao discurso é o conceito de **heterogeneidade constitutiva**, formulado por J. Authier, que remete à condição de existência do discurso – que não tem origem naquele que o enuncia, como foi apontado anteriormente. Para Serrani-Infante (1998b), essa heterogeneidade não é localizável e nem representável. Portanto, o discurso se constitui por diversas vozes, e não é possível identificar e delimitar com precisão onde elas se encontram, iniciam e terminam.

É possível estabelecer uma relação entre a heterogeneidade constitutiva com o que é postulado por Bakhtin. Nessa corrente teórica, há uma crítica ao objetivismo da teoria de Saussure, em que a língua é concebida como monológica e formada por um sistema abstrato de formas linguísticas. Para ele, a verdadeira substância da língua está na interação verbal, a qual ocorre por meio de enunciados e enunciação. Brandão (2004, p. 62) afirma que para Bakhtin “o ser humano é inconcebível fora das relações que o ligam com o outro”. Dessa forma, na ADD, a interação com o outro constitui todo discurso e a heterogeneidade se dá por meio da multiplicidade, conflito e do inacabamento, por meio de relações que nos ligam ao outro. Isso fica muito evidente no seguinte trecho: “só me torno consciente de mim mesmo, revelando-me para o outro, através do outro e com a ajuda do outro” (TODOROV, 1981 apud BRANDÃO, 2004).

Assim, nos deparamos com o conceito de **dialogismo**, um dos principais conceitos oriundos do Círculo. Ele é um aspecto constitutivo da noção de formação discursiva e é uma condição para a formação de sentidos, em que há entre as pessoas e seus enunciados relações dialógicas nas quais as palavras, que se repetem, servem aos enunciados, e não se repetem, mesmo que sejam utilizadas as mesmas palavras. As relações dialógicas ocorrem por meio de enunciados que replicam outros. Ao discorrer sobre essa noção, Bezerra (2017, p. 194) aponta:

Eu me projeto no outro que também se projeta em mim, nossa comunicação dialógica requer que meu reflexo se projete nele e o dele em mim, que afirmemos um para o outro a existência de duas multiplicidades de “eu”, de duas multiplicidades de infinitos que convivem e dialogam em pé de igualdade.

Esse conceito, portanto, remete a um processo de comunicação interativa em que eu me vejo e me reconheço através do outro, na imagem que o outro faz de mim, e vice-versa.

Além do dialogismo, temos também a noção de **polifonia**, relevante para a vertente teórica adotada e fundamental para a pesquisa em questão. Cabe esclarecer que Bakhtin trata a dimensão dialógico-polifônica mais especificamente quando discorre sobre o gênero do romance nas obras de Dostoiévski, entretanto, como afirma Brait (2006), ela permite entender a linguagem em sua multiplicidade, e, portanto, é válida para ser utilizada nesse contexto de investigação. De acordo com Bezerra (2017, p. 194), “a polifonia se define pela convivência e pela interação, [...] de uma multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis, vozes plenivalentes e consciências equipolentes, todas representantes de um determinado universo e marcadas pelas peculiaridades desse universo”.

Nesse trabalho, os conceitos de dialogismo e polifonia são noções pertinentes para analisar o *corpus* por considerarmos que os discursos dos professores da EJA são constituídos por múltiplos e inúmeros enunciados anteriores a eles – ou seja, apesar de não ser possível especificar da onde surgem essas vozes, os professores não são a origem de seu dizer. O que eles falam já foi dito por outro alguém ou outra instância, e há sempre o outro no que eles dizem e são. E isso também significa considerar que seus dizeres coexistem com discursos de outras formações discursivas, os quais advêm por meio de entrelaçamentos com outros discursos e por meio da interação entre os sujeitos. É nesse movimento de entrelaçamento que ocorrem contradições e conflitos, já que os discursos se constituem por outros e por isso podem se contradizer sem que o sujeito perceba isso (GUILHERME, 2008).

Ainda sobre esses dois conceitos basilares da teoria do Círculo, para Guilherme (2008), tanto o dialogismo quanto a polifonia são conceitos que atravessam o de **alteridade**. Nesse caso, a relação entre o ‘eu’ e o ‘outro’ constrói a visão filosófica da linguagem proposta nessa corrente. O ‘eu’, então, é uma construção colaborativa.

Cabe ressaltar, ainda, que a **linguagem**, na AD, é o que media o homem e a realidade natural e social. Essa mediação é o que permite a permanência ou continuidade de deslocamentos e transformações do homem e da realidade em que ele está inserido (ORLANDI, 2001). Na ADD, entende-se que a linguagem tem dois componentes: o formal (a língua), e o discursivo (discurso) (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016).

De acordo com Bakhtin (2016, p. 11), “o emprego da língua efetua-se em forma de **enunciados** (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”. Sendo assim, na ADD, o estudo dos enunciados enquanto unidade real da comunicação discursiva é de extrema relevância para compreender e diferenciar a natureza das unidades da língua: as palavras e as orações.

Nessa perspectiva, o enunciado só tem sentido em relação a outro enunciado, e é por isso que Bakhtin enfatiza que “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2016, p. 26). O discurso também está sempre fundido em forma de enunciado e é emitido por um determinado sujeito do discurso. Para Bakhtin (2016),

o enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, delimitada com precisão pela alternância dos sujeitos do discurso e que termina com a transmissão da palavra ao outro, por mais silencioso que seja o “dixi” percebido pelos ouvintes [como sinal] de que o falante concluiu sua fala” (BAKHTIN, 2016, p. 29).

Ou seja, para a ADD, a oração é a unidade da língua, enquanto o enunciado é a unidade da comunicação discursiva. O enunciado pode ser construído a partir de uma oração ou palavra, mas o mesmo não vale para a oração: a unidade da língua não se transforma em unidade de comunicação discursiva por não ser da ordem da dialogia – para ela se tornar enunciado, seria preciso atribuir valor, ter historicidade, ter entonação expressiva, e provocar sentido.

Os enunciados comportam princípios de regularidade, e podemos diferenciá-los das orações porque eles evocam efeitos de sentidos. E é por isso que eles nunca devem ser analisados sozinhos, sem considerarmos as condições de produções. Seus sentidos podem ser examinados, mas suas possibilidades de interpretação não se esgotam, e por isso cada gesto de análise é único (BAKHTIN, 2016).

Outra diferença entre a oração e o enunciado é em relação ao falante. A oração não tem autor, enquanto o enunciado pode ser considerado a “expressão da posição do falante individual em uma situação concreta de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2016, p. 46). Ao afirmar que “um enunciado singular, a despeito de toda a sua individualidade e do caráter criativo, jamais pode ser considerado uma combinação absolutamente livre de formas da língua” (BAKHTIN, 2016, p. 42), Bakhtin faz uma crítica à forma com que Saussure e outros linguistas apontam *la parole* como ato individual, resultado de uma combinação de formas lexicais e gramaticais da língua (BAKHTIN, 2016).

Já a **memória** pode ser entendida como parte do processo de produção de discursos, e reflexões sobre ela sempre foram realizadas na AD sob diferentes designações – interdiscurso, discurso transversal, pré-construído, repetição, lembrança, entre outros. E quanto a isso, essas

designações se referem a diferentes funcionamentos discursivos em que a memória se materializa no discurso (INDURSKY, 2011).

Para Orlandi (2011), ela pode ser tratada como interdiscurso, sendo também chamada de memória discursiva, e nesse caso se configura como “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra” (ORLANDI, 2001, p. 31), ou seja, um conjunto de dizeres que constitui um já-dito, e que permite que o que dizemos faça sentido.

A autora ainda afirma: “Nesse caso, o interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada” (ORLANDI, 2001, p. 31). No caso desta pesquisa, tudo o que já foi dito anteriormente em diferentes instâncias sobre a EJA, sobre o analfabeto, sobre o ensino de língua inglesa na EJA tem efeito sobre o que os professores enunciam, convocando sentidos.

Assim, o dizer não é propriedade particular, já que as palavras não são só nossas porque significam pela história e pela língua. “O que é dito em outro lugar também significa nas "nossas" palavras. O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele” (ORLANDI, 2001, p. 32).

Para Tavares (2011), a constituição identitária do professor é multifacetada, heterogênea e está em constante reformulação. Partindo dessa compreensão, existe a possibilidade de que, ao enunciarem sobre sua prática, haja deslocamentos e reformulações em relação a essa prática, e com base nesse pressuposto, entendemos a importância de instrumentos como o AREDA. Além disso, se questionarmos e problematizarmos esses discursos, é possível suscitar uma confrontação, e conseqüentemente, desconstruir ideais que parecem ser naturalizados (TAVARES, 2011).

A narrativização de si que temos, por exemplo, na gravação dos depoimentos, é composta pela memória e pelo esquecimento, pois a memória se compõe de traços que ficam marcados, de esquecimentos, do que é silenciado, pelo não dito e o que está por dizer (TAVARES, 2011). Esse processo, como aponta Tavares (2011), é marcado por duas ilusões, já tratadas anteriormente: a de que quem enuncia tem controle sobre o que diz, e de que tem controle sobre o sentido daquilo que fala (PÊCHEUX, 2009).

## **4.2 A proposta AREDA**

A proposta AREDA foi elaborada por Serrani-Infante (1998a), na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), e é uma abordagem transdisciplinar entre a Análise do

Discurso e a psicanálise que trata do acontecimento da enunciação. Inicialmente, ela foi pensada para investigar a enunciação em segunda língua, porém foi considerada como uma proposta viável para alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, já que a autora é a favor de utilizar abordagens transdisciplinares nos estudos da linguagem:

Elas têm contribuído para aprofundar a compreensão de processos estudados e para problematizar conceituações e procedimentos metodológicos em mais de uma disciplina, a partir de perguntas provindas do campo aplicado. Implicações desse tipo de abordagem dizem respeito tanto ao domínio teórico quanto a domínios diretamente ligados a prática do ensino-aprendizagem de línguas materna e estrangeira, da educação bilíngue, da tradução, da lexicografia aplicada, etc. (SERRANI-INFANTE, 1998a, p. 144).

Ao utilizar essa proposta, obtêm-se depoimentos por meio da gravação de respostas a perguntas abertas realizadas pelo pesquisador, em que o participante pode gravar um depoimento respondendo às perguntas, na ordem em que desejar, e sem um tempo estipulado de duração. O participante não precisa se preocupar com afirmações contraditórias ou repetidas, já que o objetivo da análise não é o conteúdo informacional. Inclusive, é comum nessa proposta o retorno às mesmas perguntas (de formas diferentes) para que seja possível observar as ressonâncias discursivas acerca do mesmo assunto.

O objetivo desse instrumento, nas palavras de sua idealizadora, é analisar o “funcionamento de ressonâncias discursivas na construção de representações de processos identificatórios em jogo no processo de enunciação em segunda língua” (SERRANI-INFANTE, 1998a, p. 151), que permite compreender a incidência de fatores discursivos no processo de enunciação em língua estrangeira ou sobre ela.

Ao falar sobre essa proposta, Serrani-Infante (1998a) afirma que quando se toma a palavra, toma-se uma posição enunciativa que diz respeito a relações de poder e processos identificatórios, e é essa tomada da palavra que afeta e transforma o sujeito, se considerarmos que a linguagem e a constituição subjetiva estão sempre ligadas. Como aponta a autora, “o termo enunciar remete ao fato de que o que está em questão é produzir (e compreender/atribuir) efeitos de sentido” (SERRANI-INFANTE, 1998a, p. 150). Para ela, toda escolha lexical e morfossintática apresenta uma dimensão consciente e inconsciente, a qual escapa ao controle do sujeito ao depender de fatores de natureza além da ordem do cognitivo.

A proposta AREDA, ao considerar o intradiscurso e interdiscurso, permite que o analista do discurso, por meio de seu gesto de interpretação, detecte “momentos de interpretação como atos de tomada de posição do sujeito de enunciação, no tocante à relação com a(s) segunda(s)

língua(s)” (SERRANI-INFANTE, 1998a, p. 157) e conseqüentemente, em relação às suas práticas pedagógicas voltadas para o ensino da mesma.

Sendo assim, a análise dos depoimentos obtidos por esse instrumento é realizada por meio de um gesto de interpretação, que, segundo Orlandi (2001), se dá por meio da construção de um **dispositivo teórico**, no qual consideram-se três aspectos: inteligibilidade, interpretação e compreensão. A inteligibilidade diz respeito ao sentido da materialidade linguística de um enunciado; a interpretação se refere ao contexto imediato, ou o que a autora chama de condições de produção dos enunciados, ao considerar que os sentidos não estão somente nas palavras e nos textos, mas em sua relação com a exterioridade e nas condições em que são produzidos; enquanto a compreensão exige que o pesquisador identifique como um enunciado produz sentidos, ou como essas interpretações funcionam.

Além do dispositivo teórico, Orlandi (2001) também cita o **dispositivo analítico** que é de responsabilidade do pesquisador. É considerado um dispositivo individual porque é o analista quem deve selecionar os conceitos, teorias e procedimentos (que podem emergir de outras áreas do conhecimento) que atendam ao objetivo de sua análise de acordo com o material coletado. Esse dispositivo analítico irá, então, definir a sua prática de leitura e a interpretação acerca do *corpus*.

Para realizar a análise, tomo o conceito de **ressonância discursiva** como elementar. Para Serrani-Infante (1999, p. 287-288) as ressonâncias discursivas existem:

[...] quando entre duas ou mais unidades específicas (itens lexicais, frases nominais) ou dois ou mais modos de dizer (construções indeterminadoras, de tom casual, causativas, e assim por diante) encontram-se ligados, produzindo o efeito de vibração semântica mútua, tendendo a construir a realidade (imaginária) de um mesmo sentido.

Além das noções anteriores, considero a **alteridade discursiva**, que se situa ao nível do intradiscurso. Essa noção vai contra a compreensão de que o falante utiliza a linguagem como um instrumento para se comunicar – se assim fosse, não teríamos mal entendidos, ou sentidos ambíguos, já que o falante poderia usar a língua para falar o que deseja de forma eficaz –, mas considera que a subjetividade é “o espaço do sujeito afetado pelo pré-construído e pelo discurso transversal, sujeito do inconsciente, efeito de linguagem, falante, ser em línguas, pego na ordem simbólica que o produz enquanto sujeito” (SERRANI-INFANTE, 1998b, p. 245). Ter isso em consideração nessa pesquisa significa olhar o *corpus* entendendo que o sujeito não é a origem do seu dizer, que haverá sentidos que podem escapar do seu controle, ou que são construídos sem que ele tenha consciência disso, e vozes em seus dizeres que ressoam a partir de discursos anteriores ao dele.

Dito isso, a pesquisa em questão tem cunho qualitativo, analítico-descritivo e interpretativista por dar ênfase ao caráter subjetivo do objeto analisado. A saber, o objetivo foi compreender os sentidos que constroem as discursividades dos professores quando estes enunciam sobre o processo de ensino-aprendizagem na EJA, e para isso delinee as representações, analise as inscrições que as sustentam e problematizei essas vozes.

Para realizar a pesquisa, contatei algumas escolas públicas em Uberlândia que oferecem cursos na modalidade EJA para verificar a possibilidade de convidar os professores de inglês a participarem da pesquisa. Após conversar com os(as) diretores e obter a autorização, o projeto de pesquisa foi enviado para o Comitê de Ética (CEP), por meio da Plataforma Brasil. Ele foi aprovado em 18 de fevereiro de 2019, sob o número 3.150.916, e então foi possível entrar em contato com os professores de inglês para verificar quais deles se interessariam em participar da pesquisa.

A expectativa era obter depoimentos de, no mínimo, seis professores, e no máximo oito depoimentos. Dentre os professores contatados, cerca de dez apresentaram interesse, porém nem todos me deram um retorno. Até maio de 2019, seis professores enviaram os depoimentos, os quais formaram o *corpus* da pesquisa.

Os critérios de inclusão<sup>8</sup> estabelecidos foram: ser professor(a) de língua inglesa; ter atuado, ou estar atuando na EJA por no mínimo um semestre em Uberlândia; ser maior de 18 anos; concordar em ser participante da pesquisa; ler e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Além dos professores que estão trabalhando na EJA nas instituições apontadas, professores que já atuaram (por no mínimo um semestre), mas não estão dando aula nesse contexto no momento poderiam também participar da pesquisa.

Em relação às perguntas, a partir daquelas propostas no roteiro de Serrani-Infante (1998a), elaborei uma lista com 21 perguntas (Apêndice A) para que os professores pudessem gravar os seus depoimentos em forma de áudio. A lista incluiu perguntas sobre a forma com que aprenderam a língua, sobre a sua formação e atuação como professores de inglês na EJA, de forma que fosse possível delinear e analisar as representações discursivas desses professores quando enunciam sobre a EJA e o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa.

---

<sup>8</sup> Em relação aos critérios de exclusão, não foram considerados participantes da pesquisa professores(as) de outras áreas (por exemplo, língua portuguesa, língua espanhola); ter idade inferior a 18 anos; a instituição onde o professor(a) atua não concordar e permitir com a coleta de dados; ter atuado por menos de um semestre na EJA; não concordar em ser participante da pesquisa; não ler e não assinar o TCLE.

Assim, foi possível agrupar as 21 perguntas em quatro eixos: i) experiência na aprendizagem da língua inglesa; ii) experiência como professor de língua inglesa; iii) atuação como professor de língua inglesa na EJA; e iv) o contexto EJA. O intuito, ao incluir perguntas que não falassem especificamente da EJA, foi o de encontrar, nessas respostas, dizeres que ressoassem indiretamente e/ou apontassem incidências de sua prática na EJA.

O Quadro 1 foi idealizado a fim de facilitar a apresentação das temáticas que foram consideradas no roteiro. Nota-se, entretanto, que algumas perguntas estão presentes em mais de uma categoria, como é o caso das perguntas 2, 4, 19, e que os temas se complementam, tais como o 2 e o 3 (entendo que dizeres sobre o ensino de inglês incluem a experiência de ensino na EJA).

Quadro 1 – Eixos das perguntas

Eixos	Perguntas
1. Experiência na aprendizagem da língua inglesa	2. Como você aprendeu a língua inglesa? 3. Quais lembranças você tem da aprendizagem de inglês na escola e/ou na faculdade? 4. O que você considera necessário para ensinar inglês? E para aprender?
2. Experiência como professor de língua inglesa	1. Fale sobre sua experiência como professor de inglês desde o início de sua carreira até o momento presente. 4. O que você considera necessário para ensinar inglês? E para aprender? 5. Por que você se tornou professor de inglês? 19. Há diferenças entre as aulas que você ministra/ministrou na EJA e no ensino regular? Comente.
3. Atuação como professor de língua inglesa na EJA	6. Há quanto tempo você atua/atuou na EJA? 7. A atuação na EJA foi escolha sua? Comente. 9. Para você, como é/foi a experiência de ensinar inglês na EJA? 14. De que maneira a sua formação acadêmica contribui para as suas práticas de ensino de inglês na EJA? 15. O que você leva/levava em consideração ao elaborar as aulas na EJA? 16. Como você elabora/elaborou atividades ou materiais para o ensino de inglês na EJA? 17. Como você avalia/avaliou as atividades propostas durante as suas aulas na EJA? 18. Descreva as abordagens ou métodos utilizados nas suas aulas na EJA. 19. Há diferenças entre as aulas que você ministra/ministrou na EJA e no ensino regular? Comente. 21. Considerando sua experiência de ensino na EJA, o que você mais gostou e menos gostou?
4. O contexto EJA	8. Qual a sua opinião sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil? 10. Como você descreveria o aluno que opta por fazer um curso na EJA? 11. Na sua opinião, quais motivos levam o aluno da EJA a estudar? 12. O que você acredita que o aluno da EJA é capaz de fazer com a língua inglesa ao finalizar o curso? 13. Qual o impacto da língua inglesa na formação do aluno da EJA? 20. Como você avalia a relação dos alunos da EJA com a língua inglesa?

Fonte: elaborado pela autora.

Os professores que participaram da pesquisa gravaram as respostas a essas perguntas em um único arquivo de áudio ou em arquivos separados, e me enviaram por e-mail. É preciso lembrar que, ao gravar as respostas do questionário AREDA, mesmo estando sozinhos, entendo que há uma interlocução que é imaginária entre o professor e a pesquisadora. Isso significa dizer que, ao gravar os depoimentos, os professores sabiam que eles seriam ouvidos por mim. E, assim, esse exercício de falar e narrar pressupõe sempre um interlocutor, mesmo que este não esteja presente ou ocupe o mesmo espaço físico no momento da gravação.

Após o recebimento dos depoimentos, foi realizada a transcrição utilizando a convenção disponível no Apêndice B. Durante a transcrição os nomes dos professores foram omitidos para manter o anonimato. Para ser possível nos referir a eles durante a análise, nomeei os participantes com nomes fictícios<sup>9</sup>. Além disso, também omiti nomes de lugares, universidades, escolas, projetos e programas, e qualquer outra informação que pudesse identificá-los.

Após a transcrição, foi iniciada a análise, disposta na seção 5. A partir dos depoimentos coletados, foram selecionadas sequências discursivas (SD), que “representam conjuntos de enunciados, recortados do escopo da manifestação em estudo, que sinalizam uma evidência por recorrência, particularidade ou efeito, e passam a constituir unidades base de análise de comportamentos subjetivos ou de conjunturas sentidurais” (SANTOS, 2004, p. 114). Dessa forma, as SDs apontam para possíveis regularidades de sentido, por meio de um gesto de interpretação, que se dá, segundo Orlandi (2001), a partir de um dispositivo teórico e um dispositivo analítico.

---

<sup>9</sup> Os nomes fictícios escolhidos são de personagens da Turma da Mônica, criada por Maurício de Souza. A escolha se deve pelo fato de ser uma série de histórias em quadrinhos popular da cultura brasileira, e que transcende gerações, sendo bastante conhecida tanto por jovens quanto por adultos no Brasil.

## 5 GESTOS DE ANÁLISE

Após contextualizar a EJA e a formação de professores de língua inglesa, discutir o embasamento teórico proposto, e apresentar os procedimentos metodológicos da coleta de dados, apresento, nesta seção, as análises do *corpus*, provindas da articulação entre os conceitos teóricos apontados anteriormente e os nossos gestos de interpretação.

Primeiramente, especifiquei como ele foi constituído, e depois estruturei as análises em quatro eixos para organizar o *corpus*. Vale ressaltar que a organização dos eixos não excluiu a possibilidade de considerar enunciados de perguntas pertencentes a outros eixos e o atravessamento entre eles.

### 5.1 Constituição do *corpus*

O *corpus* desse trabalho foi composto por seis depoimentos de professores de língua inglesa que atuam ou já atuaram na EJA em Uberlândia por no mínimo um semestre. Dentre os seis participantes, quatro são mulheres e dois são homens. Mônica começou a ministrar aulas de inglês na EJA a partir de 2003 e atuou nessa modalidade por cerca de 4 anos; Magali atuou como professora de inglês na EJA de 2010 a 2018 por cerca de 5 anos e meio; Marina e Denise atuaram por 1 semestre (6 meses); Cascão trabalhou na EJA por um ano, em 2012; e Cebolinha por 3 anos, de 2016 a 2018.

No total, são 5 horas, 39 minutos e 18 segundos de áudio que foram transcritos e podem ser consultados no Apêndice C.

A partir do que foi discutido na seção anterior, considere os dizeres dos professores como enunciados situados sócio-historicamente, perpassados por inscrições ideológicas e por relações de poder. Ressalto que, de acordo com a noção de sujeito de Pêcheux, esses sujeitos não são autônomos e livres em seu dizer, antes mobilizam memórias que os constituem ao assumirem a posição de professor. Além disso, esses sujeitos, na perspectiva da ADD, são responsáveis e responsivos, incompletos e inacabados.

Considerando que os objetivos específicos da pesquisa incluem delinear as representações discursivas construídas por professores quando enunciam sobre a EJA e o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa; analisar as inscrições discursivas que constituem e sustentam essas representações; e problematizar as vozes que sustentam as representações desses professores e suas tomadas de decisões quando enunciam sobre a EJA e

os processos de ensino-aprendizagem, serão mostradas abaixo as sequências discursivas (SD) selecionadas. Ao apresentar os dizeres, destaco, em negrito, trechos das SD que me chamaram a atenção e que serão tratados no decorrer da análise. É importante ressaltar que a identificação e nomeação das representações revelam também a minha inscrição discursiva, nunca neutra, como pesquisadora e professora.

## 5.2 Eixo 1: Experiência na aprendizagem da língua inglesa

Inicialmente, esse eixo incluiu a análise das perguntas 2, 3 e 4, que tratam sobre a experiência dos professores ao aprender a língua inglesa. Entretanto, ao lançar um olhar sobre a materialidade linguística, percebe-se que há vários atravessamentos entre os eixos 1 e 2: ao enunciar sobre o seu processo de aprendizagem, o professor também comenta sobre a experiência na sala de aula como professor e vice-versa. Isso mostra que se trata de processos intrínsecos e inerentes ao professor, e que não é possível desassociá-los e nem os isolar. Além disso, também foram encontradas algumas semelhanças em perguntas de ambos os eixos.

Em um primeiro momento, tentei compreender a relação que os professores estabelecem com a língua inglesa, e como essa relação se constitui na singularidade enunciativa de cada um deles.

Para Denise, é uma relação conflituosa no sentido de que ela se dá por meio de um embate: ela considera que foi um desafio por não ter tido uma experiência muito boa na escola já que sua professora não lhe dava muita atenção, mas ao mesmo tempo foi prazerosa porque ela gostava da língua:

SD 01: Então, essa aprendizagem por mais **desafiadora** que fosse, ela se tornou também muito **prazerosa**, então eu sempre gostei (Denise, pergunta 03).

Para Marina, a relação com a língua se dá de forma similar, se constituindo entre um embate, uma resistência. Ela não gostava da aula, mas o interesse e o sonho em aprender a língua a impulsionou a aprender.

SD 02: Eu lembro que na escola, **eu não gostava muito da aula**. Não sei se eu não gostava muito da professora, é até uma coisa que meus alunos me perguntam, se eu gostava da aula de inglês quando eu estudava **eu não gostava muito porque era uma aula de bagunça** sabe? Então... às vezes eu ficava até com dor de cabeça de tanto que ficava barulhenta a minha sala na aula de inglês, **mas... eu sempre gostei de língua**, da língua mesmo, não só da língua portuguesa, eu sempre gostei muito de escrever, então eu lembro que... eu me interessava muito por-eu-é-**era tipo um sonho meu**, na verdade, quando eu era, quando eu estudava na escola normal, saber inglês, era tipo um sonho, eu

nunca me imaginei enquanto uma pessoa que falaria inglês, é até engraçado pensar nisso hoje em dia (Marina, pergunta 03).

A mesma relação conflituosa com a língua inglesa permaneceu até a sua formação enquanto professora:

SD 03: E aí, na faculdade foi muito **sofrido** porque... enquanto eu tinha colegas que já tinham um conhecimento de língua um pouco mais avançado, e que as dificuldades deles era só nas teorias do curso mesmo, na própria licenciatura, eu tive que aprender a língua ao mesmo tempo que eu estava aprendendo as teorias, e talvez se não fosse assim eu nem, nem... nem saberia a língua hoje em dia mas eu tive que ir atrás da língua mesmo... ao mesmo tempo que eu tava aprendendo a ser professora, então foi muito complicado pra mim, às vezes eu ficava até um pouco, um pouco triste porque eu via que o esforço que as pessoas faziam eram-eram menor que o meu, porque elas já tinham um conhecimento prévio, não sei explicar, parece que... {risada}, eu me sentia um pouco injustiçada, **mas foi bom pra mim, foi desafiador**. E-é, eu me lembro disso, foi um **desafio** mesmo (Marina, pergunta 03).

Para Cascão, a aprendizagem da LI também se deu em forma de luta e superação de dificuldades. Como ele diz que não estava no mesmo nível de seus colegas e que a sua pronúncia era motivo de chacota dos colegas, o processo se deu de modo desagradável. Entretanto, depois a sua relação com a língua melhorou porque ele ficou mais confiante:

SD 04: as minhas experiências, as minhas memórias... com o inglês na escola sempre foram, **interessantes**. [...] Na escola, de idiomas eu sempre tive muitas muitas lembranças, **positivas** também. No início algumas mais **negativas** pelo fato de que eu não estava, no mesmo nível que os meus colegas então, a, eles gostavam de, é, ficar zoando meu sotaque, a demora das minhas respostas, mas depois de um tempo, né, **eu fiquei mais confiante**, também, **mais motivado**... e também participava muito nas aulas (Cascão, pergunta 03).

Por outro lado, para Mônica, aparentemente sempre foi uma relação tranquila, sem grandes enfrentamentos, já que ela teve boas lembranças e não mencionou dificuldades durante o seu processo de ensino-aprendizagem.

SD 05: Então, foram lembranças assim **eu tenho boas lembranças**, sabe? Do meu aprendizado. Eu acho que **fui muito feliz como aprendiz**, e graças a Deus eu tive bons professores (Mônica, pergunta 03).

No depoimento de Magali, ao falar sobre as lembranças de quando aprendeu o inglês, ela comenta que a maioria é do instituto de idiomas que estudou. E, de forma similar à Mônica, ao relatá-las, comenta que foram momentos felizes, como na SD a seguir:

SD 06: Eu me lembro de um professor que me acompanhou durante muitos anos... foi o professor [nome da pessoa], foi uma pessoa que me marcou muito porque tinha um conhecimento muito vasto da língua, era uma pessoa de muito fácil convivência, muito agradável, muito amigo de todos os seus alunos... então **eram momentos muito agradáveis**. Lembro também de umas

competiçõezinhas que tinha de... éh melhor alunos do semestre... então eu tinha uma colega que eu sempre disputava com ela, era às vezes eu ganhava **aquilo ali me dava muita alegria** e no outro semestre era ela... [...] E eu também coincidentemente com essa mesma colega, a gente morava perto uma da outra... então a gente voltava juntas da escola de idiomas e eu lembro que **eram... momentos bem agradáveis** (Magali, pergunta 03).

Ao ser convidada a trabalhar no instituto de idiomas em que estudou, por exemplo, ela comenta:

SD 07: Me-me senti muito lisonjeada, fiquei **muito feliz** porque eu sempre amei a escola onde eu estudava... (Magali, pergunta 01).

Considerando as SDs acima, mesmo para aqueles que tiveram uma relação conflituosa com a língua, posteriormente, há a menção de ter sido uma experiência positiva. Assim, a forma de discursivizar sobre o processo de aprendizagem da língua muda. Nesse caso, a relação com a língua é estabelecida a partir da experiência que eles tiveram na escola ou no instituto de idiomas. Em outras palavras, a língua não é representada como desafiadora e/ou prazerosa, mas a experiência de aprendê-la sim. Mesmo sem mencionarem a LM, sabemos que houve um transitar entre a LM e a LE, e que essa pode ser a razão dos conflitos com a LE.

Quanto ao surgimento de embates na aprendizagem de uma LE, Revuz (1998) discute que a aprendizagem de uma LE sempre incide na relação instaurada entre o sujeito e sua língua materna, pois essa é fundadora de sua subjetividade. A LE é uma língua que geralmente se aprende depois da LM (salvo nos casos de bilinguismo) por meio de processos que o distanciam dela, e nesse caso, o sujeito se encontra diante de rupturas e efeitos de deslocamento, provocados pelo aparecimento de diferenças (entre sons, palavras e formas de significar) entre uma língua e outra (REVUZ, 1998). Sendo assim, as dificuldades e os bloqueios na aprendizagem de uma LE podem ser explicados pelo enfrentamento entre a LM e a LE, além da incapacidade de lidar, de forma harmoniosa, com a afirmação do eu (o modo que o aprendiz se expressa e se relaciona com o mundo), o trabalho do corpo (a prática mobilizada com o aparelho fonador, ritmos e sons), e a dimensão cognitiva (análise e memorização de estruturas linguísticas) em uma língua diferente daquela que o constitui enquanto sujeito. De acordo com Revuz (1998, p. 227), “aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro”. Dito isso, é compreensível que os professores tenham experienciado uma relação conflituosa ao aprender a LI, já que ela questiona uma relação instaurada entre o sujeito e sua língua “fundadora”.

Além de investigar a forma como os sujeitos discursivizam seu processo de aprendizagem da LI, procurei entender a que lugar eles atribuem esse ensino. Ao serem

questionados como eles aprenderam a língua, os professores mencionam a escola regular, a escola de idiomas, e a universidade, como pode ser observado nas SDs abaixo:

SD 08: ... eu aprendi assim, **no [nome da escola]**, eu fiz vários anos também, não me lembro quantos anos, **e na própria escola**, né? (Mônica, pergunta 02).

SD 09: Bem... conforme eu já respondi na pergunta 1, ... mais ou menos, **eu aprendi a língua inglesa pelo menos em sua base na... na escola de-de idiomas** que eu estudei durante 6 anos e meio (Magali, pergunta 02).

Entretanto, Denise e Cebolinha afirmam não terem aprendido inglês na escola regular:

SD 10: a minha experiência, na escola não foi muito boa. **Eu não lembro de aprender muita coisa**, eu lembro de uma lição lá, do *here's a present for you*, mas não lembrava muita coisa (Denise, pergunta 03)

SD 11: **A aprendizagem em inglês, na escola não foi muito... satisfatória**, porque os professores trabalhavam, questões gramaticais coin, é, com frequência, então não tinha interpretação de texto, alguma coisa relacionada à música, enfim. Hoje em dia, no caso da faculdade também foi possível trabalhar, mais as críticas relacionadas à língua inglesa então não **teve uma... um foco exclusivo pra aprendizagem do idioma**. O que eu aprendi **mesmo** foi na [nome da escola], de 2008 a-o-de 1998 a 2006. [...] Então foi possível, entender muitas questões, principalmente da língua, por meio disso... na faculdade o foco era mais... leitura e crítica de, obras relacionadas a, à língua, enquanto na escola, eles utilizavam muito a questão das folha, daquelas folhinhas de gramática (Cebolinha, pergunta 03).

E quanto à universidade, mais especificamente ao curso de Letras, é atribuído o papel de ensino de teorias, e não de ensino da LI, nas SDs abaixo.

SD 12: Claro que na faculdade eu aprendi um pouco mais, sobre, a língua, né? Questões formol...É, fonéticas, fonológicas... É... sistemáticas da língua mesmo... **mas o foco que, claramente devia ser da faculdade, era, né, tornar, o aluno um professor**. Então, né, questões pedagógicas, práticas pedagógicas, são muito, foram muito mais importantes e muito mais... eu lembro muito mais de, é... **as minhas maiores lembranças da faculdade sempre serão... esses momentos de práticas pedagógicas** que assim; é claro que a gente tá usando o inglês aqui porque, eu vou dar aula de inglês, mas assim, **o mais importante não tá sendo a língua, mas tá sendo a docência, né... o teacher training mesmo**, então... (Cascão, pergunta 03).

SD 13: Com relação às lembranças que eu tenho de quando eu aprendi inglês. Bem... inicialmente éh... para esclarecer né... porque a pergunta fala na escola ou na faculdade... eu sinceramente **não me recordo de ter aprendido muito da língua na faculdade** (Magali, pergunta 03).

No caso de Marina, ao dizer que ela tinha o sonho de saber inglês e que não se imaginava falando em inglês, entendemos que essa era uma realidade que ela não achava ser possível naquele momento, na escola regular:

SD 14: quando eu estudava na escola normal, **saber inglês, era tipo um sonho**, eu nunca me imaginei enquanto uma pessoa que falaria inglês, [...] E aí, na faculdade foi muito sofrido porque... enquanto eu tinha colegas que já tinham um conhecimento de língua um pouco mais avançado, e que as dificuldades deles era só nas teorias do curso mesmo, na própria licenciatura, **eu tive que aprender a língua ao mesmo tempo que eu estava aprendendo as teorias**, e talvez se não fosse assim eu nem, nem... nem saberia a língua hoje em dia mas eu tive que ir atrás da língua mesmo... ao mesmo tempo que eu tava aprendendo a ser professora (Marina, pergunta 03).

Sendo assim, diante dessas SDs, temos a representação da escola e a universidade como não-lugares para aprender a língua inglesa. Essa representação vai ao encontro da representação encontrada por Brito e Guilherme (2014) quando analisaram memoriais de aprendizagem escritos por professores pré-serviço de LE. Em seu estudo, elas apontam que os institutos de idiomas são representados como os espaços legítimos para a aprendizagem do inglês, sendo concebidos como os melhores (e às vezes os únicos) lugares para se aprender a língua. As autoras observaram que os professores evocam uma “voz naturalizada que faz parte do discurso pedagógico sobre LEs no Brasil que reforça a sua legitimidade” (BRITO; GUILHERME, 2004, p. 522). Essa legitimidade pode ser evidenciada no depoimento de Cascão, em dois momentos:

SD 15: Então aprendi a língua inglesa, dessa forma, né? Com esse... por esse processo... Que então envolveu, um pouco a escola regular, né, mas **principalmente a escola de idiomas**, e também, o meu interc-o meu intercâmbio pros [nome do país] (Cascão, pergunta 02).

SD 16: Bom, o que eu mais gostei com a minha experiência da EJA foi realmente assim essa quebra de padrão. Essa quebra desse pensamento assim, que talvez eu tinha pelo fato de ah, **mas não é numa escola de idiomas, ou será que eu realmente tô ensinando inglês aqui?** (Cascão, pergunta 21)

Um efeito dessa representação é a deslegitimação do trabalho realizado nas redes públicas de ensino, priorizando o que é ofertado nas redes privadas, resultando na construção de uma imagem de prestígio àquele espaço e na marginalização do outro. O problema está no fato de que as instituições privadas de ensino de LE são pouco acessíveis para grande parte da população brasileira. E ao privilegiar um único tipo de instituição e um único caminho possível para a aprendizagem da LI, isso contribui para o aumento da desigualdade social e econômica no país, já que o inglês é tido como um capital simbólico.

Ainda sobre as SDs acima, é significativo ressaltar que o dizer de Marina corrobora o que Moro (2003) diz sobre o fato de a língua(gem) ser objeto e instrumento de trabalho de professores de LE. No caso dos professores de LI, é exigido que eles ensinem a língua por meio dela, já que “entram em jogo vários saberes que devem ser operacionalizados pelo professor em formação: saber a LE e saber ensiná-la” (MORO, 2003, p. 156). No caso da professora em

questão, ela se sentiu obrigada a saber a língua além do conhecimento das teorias, especialmente quando diz, em dois momentos, (i) que “teve” que aprender a língua, e que (ii) “teve que ir atrás da língua mesmo”.

Esses dizeres ainda nos fazem refletir sobre como os professores enunciam sobre *aprender a LI* e *aprender a ensinar a LI*, enquanto saberes sólidos, estabilizados e díspares, em que um não implica e nem influencia o outro, assim como geralmente acontece entre teoria e prática. Quanto a isso, Martins (2009) discorre sobre a concepção dicotômica que compreende teoria e prática como dois elementos dissociados, e de acordo com o autor, os professores concebem os conhecimentos advindos da teoria como insuficientes e inadequados para a prática pedagógica, e “não compreendem que as relações entre teoria e prática são sempre fragmentárias e parciais” (MARTINS, 2009, p. 109). Portanto, a relação entre teoria e prática não se configura de maneira simples (MARTINS, 2009), assim como a relação entre os dois saberes (saber a LI e ensinar a LI) que são exigidos dos professores de LE. Inclusive, vemos no depoimento de Marina que essa relação causou sofrimento a ela.

### 5.3 Eixo 2: Experiência como professor de língua inglesa

Enquanto no primeiro eixo temos a análise dos enunciados referentes à experiência dos professores enquanto aprendizes, nesse segundo eixo foi analisado o que e como eles falam sobre a sua experiência enquanto professores.

A princípio, esse eixo inclui a análise das perguntas 1, 4, 5 e 19, que tratam sobre a experiência no ensino de inglês. Aqui, os participantes deram informações sobre como iniciaram suas carreiras, o que eles acham que é necessário para ensinar e aprender a língua, o porquê que eles se tornaram professores, e se há diferenças entre as aulas que eles ministram no ensino regular e na EJA.

Na primeira pergunta, os participantes falaram sobre suas experiências como professores de inglês do início até o momento presente. Sobre a forma como iniciaram na profissão, Mônica e Magali, em seus depoimentos, afirmam:

SD 17: Bom, eu num-eu costume dizer que eu **caí meio que de paraquedas** né (Mônica, pergunta 01).

SD 18: Eu me tornei professor, professora de inglês meio que **por acaso**, como eu já disse, né? (Mônica, pergunta 05)

SD 19: eu costume dizer... que a carreira docente... não foi uma escolha que eu fiz na verdade **não fui eu que escolhi** a carreira docente **foi ela que me escolheu** (Magali, pergunta 01).

SD 20: Mas além disso, foi principalmente {riso}, não sei, por **uma sementinha que foi plantada**, assim, lá quando eu era criança... porque na minha família, por exemplo, eu tenho muitas pessoas que fazem parte da área da educação (Cascão, pergunta 05).

As SD apontam que as professoras veem o início de suas carreiras como uma escolha que inicialmente não foi delas, mas um acaso, uma situação fora de seu controle, na qual elas não tiveram escolha. O acaso e a falta de controle sobre essa decisão são ilustrados pela expressão ‘cair de paraquedas’ – uma pessoa que cai de paraquedas não consegue indicar com exatidão o lugar em que irá parar ao fim de seu salto – e ‘foi ela (a carreira docente) que me escolheu’ – se a carreira docente a escolheu, subentende-se que ela não teve direito à escolha. Entretanto, cumpre observar que mais à frente elas afirmam que optaram pelo curso de Letras em detrimento de outro, e que inclusive conseguiram se formar. Não somente isso, mas também fizeram pós-graduação na área. Sendo assim, elas tiveram uma escolha, pensada e consciente.

Considerando que um enunciado é antecedido por outros enunciados, é provável que esses façam referência a uma memória discursiva de que o professor já nasce professor e que ele já está predestinado a esse caminho. Portanto, é possível que essa memória tenha ressoado nesses dizeres, produzindo uma representação romantizada de que o professor já nasce professor e que ele atende a um chamado mais forte do que o seu desejo, talvez em uma tentativa de justificar e sustentar a sua escolha. Nesse caso, é possível também que ele não esteja consciente da sua vontade ou investimento subjetivo para atuar como professor.

Cascão, por exemplo, corrobora essa memória de que o trabalho de um professor é uma vocação:

SD 21: porque eu acho assim... é possível por exemplo uma pessoa se tornar professor, mas eu acho que é muito verdade também que tem certas coisas também que a gente não consegue, assim, desenvolver na pessoa. E **a docência eu acho que é uma vocação mesmo** (Cascão, pergunta 05).

Ao falar sobre a escolha da profissão, é comum encontrar dizeres que vêm à tona e que remetem às dificuldades e adversidades encontradas pela docência. Essa memória de que o professor é professor porque ele foi escolhido pode, inclusive, justificar a sua escolha pela carreira docente diante de todas as adversidades da profissão. As SDs abaixo evidenciam essa resistência com a docência diante do imaginário do que é ser professor no Brasil:

SD 22: **e eu tinha até um pouco de medo** de me tornar professora porque... principalmente em inglês, era uma matéria que ninguém levava muito a sério na minha escola (Marina, pergunta 01).

SD 23: Mas nunca passou pela minha cabeça ou talvez... tem até passado... mas... com relação a... a com relação não-a partir dos **preconceitos que sempre existiram** né, com a carreira de professor, que professor vai passar fome, que ele não vai ter condição de se manter... **é muito complicado**... professor no Brasil não tem nenhum tipo de apoio... eu num-nunca alimentei essa-esse sonho de-de ser professora (Magali, pergunta 01).

Marina indica que sentia receio em se tornar professora de inglês porque ela acreditava que não era uma disciplina muito valorizada pelos alunos. Enquanto isso, Magali entra em conflito com a forma que ela se sente ao dar aula, pois, ao mesmo tempo em que ela menciona as dificuldades e empecilhos da profissão, como forma de resistência, mais à frente ela diz:

SD 24: **não** eu vou investir no ensino de inglês que é onde eu me sinto à vontade, onde eu me sinto feliz (Magali, pergunta 01).

A utilização e ênfase no advérbio ‘não’ pode indicar uma resistência a todos os empecilhos da profissão apontados anteriormente pela professora, e a todo o imaginário que a profissão carrega. O que, então, interpelou esses sujeitos a se tornarem professores? Ao mesmo tempo em que a docência representa insegurança, ela gera bem-estar ao professor por causa da língua. Isso pode ser verificado nas seguintes SDs:

SD 25: E **gostei muito e me senti muito bem**, no primeiro semestre pra falar a verdade eu-(x) sempre fui uma pessoa muito insegura... então **eu sentia muito insegura, sofria muito com as inseguranças**, mas gostava muito da experiência de tá ali, de ensinar a língua, de praticá-la de alguma maneira (Magali, pergunta 01).

SD 26: É... e aí a gente fazia, tinha alguns projetos, tentava trabalhar de um jeito mais... que **pra mim era divertido**, às vezes pras crianças nem era. **Eu chegava lá tipo, ah, super empolgada**, e aí nem sempre eles, entravam na onda da aula mas, foi um... **foi um projeto legal** (Marina, pergunta 01).

A satisfação e resistência em dar aula de LI podem ser justificadas pela forte identificação com a língua durante o processo de aprendizagem. Ao relatarem a sua experiência como professores e o motivo que os levaram a atuar na área de ensino de línguas, são recorrentes dizeres que anunciam essa identificação enquanto aprendizes:

SD 27: ... e sempre **gostei muito** desde o início eu me **apaixonei pela língua**, pela-pela experiência que ela me trazia, pelos sentimentos que ela... ah... fazia surgir em mim né, sempre me senti **muito à vontade**, muito **feliz**... a palavra é essa. Muito feliz dentro de uma sala de aula aprendendo inglês (Magali, pergunta 01).

SD 28: ... eu já fazia inglês e **gostava muito** da disciplina né, da-da-da língua, e aí eu falei ah, quer saber, eu vou fazer Letras mesmo... (Mônica, pergunta 01).

SD 29: ... e como **eu me identificava muito** com a língua inglesa desde a minha adolescência eu resolvi fazer porque eu vi que tinha várias matérias em inglês... (Mônica, pergunta 05).

SD 30: “Por que que eu me tornei professora de inglês”. Então. É... não sei, acho que é uma **questão de identificação** também, e foi o-foi o que... não-não foi bem um-um lugar que a vida me levou mas... eu, é, assim, é o que eu tinha falado um pouco antes, eu **sempre gostei muito** de... da linguagem... (Marina, pergunta 05).

SD 31: Daí na faculdade eu me **apaixonei** pelo inglês, eu não sei se porque a minha primeira aula, na faculdade, foi uma aula de inglês com uma professora maravilhosa, a professora [nome], então assim, já foi um, um início muito muito prazeroso assim (Denise, pergunta 03).

SD 32: Eu estava **maravilhado** pelo tempo que eu passei fora do país, pelo-pelo meu curso de inglês que eu fiz aqui no próprio Brasil mesmo, então esse **encantamento** que eu sempre tive pela língua inglesa foi um dos motivos é... pelos quais eu me tornei professor de inglês (Cascão, pergunta 05).

Os verbos ‘gostar’ e ‘apaixonar’ são frequentemente utilizados pelos professores para expressarem sua identificação com a LI. Os recortes analisados levam a crer que eles se tornaram professores mais como efeito do encantamento da língua ou da imagem do falante de LI do que pelo desejo da docência. Isso nos leva a apontar para uma representação de que o professor se torna professor por causa do seu encantamento pela LI. Cumpre destacar que um encantamento exacerbado pela língua e cultura inglesa, entretanto, pode gerar uma supervalorização do que vem do exterior e uma preferência por tudo que é produzido lá e exportado para o Brasil. Além disso, um professor que não é interpelado pela docência não se sente representado no papel de professor, o que gera uma não identificação com o espaço da escola, e uma tentativa de encontrar justificativas para sustentar a sua escolha pela carreira.

Considerando que Revuz (1998, p. 167) diz que “as línguas são objeto de investimentos fortes, frequentemente passionais”, essa interpretação pode ser aceitável. De forma similar, Tavares afirma que, em um cenário perpassado pela globalização, “a língua estrangeira é (re)presentada como um Outro, artefato do sistema, pelo qual os sujeitos-aprendizes se representam ou são representados. Para alguns, tal fato será razão para o estabelecimento de identificações, enquanto, para outros, motivo para resistir” (TAVARES, 2009, p. 57).

De acordo com Tavares (2011), alguns dos motivos que explicam o porquê de a língua estrangeira exercer uma sedução é a possibilidade de falar de si a partir de uma outra discursividade e de dar-se uma outra história por meio de uma ordem simbólica que instaura um processo de significação diferente daquele instaurado na língua materna.

Em relação à constituição identitária do professor de língua estrangeira, Tavares (2011) considera que ela é “uma construção discursiva multifacetada e heterogênea, resultante das constantes e variadas identificações instauradas ao longo da vida” (TAVARES, 2011, p. 139), e ao narrar de si, há uma memória que é invocada sobre si e também sobre o outro, ou seja, o outro incide na constituição de si.

Tavares (2011), por um viés da psicanálise, aponta que o sujeito é constituído por uma falta, resultado da entrada do sujeito na linguagem, e é possível que ele se (re)construa e seja (re)construído – já que o dizer está sempre sendo reformulado – por meio de constantes reformulações que faz de si mesmo e que o outro faz dele. Essa construção se dá no decorrer da vida. Sendo assim, quanto à constituição do professor de línguas estrangeiras, ela

é empreendida por meio das identificações instauradas com as imagens de outros professores, com os discursos que constituem sua formação, com os discursos que compõem uma memória discursiva sobre o que é ser professor, dentre outros. Ela também é fruto das experiências de ensino-aprendizagem que se vivenciou (TAVARES, 2011, p. 144-145).

No *corpus* dessa pesquisa, por exemplo, é possível verificar que os dizeres sobre como os professores aprenderam a língua inglesa incidem sobre os dizeres voltados à maneira com que eles ensinam, já que, ao enunciar sobre a sua prática, eles retomam o que vivenciaram enquanto alunos. Essa retomada, de acordo com a autora, se deve à identificação com a língua, com outros professores, e à imagem do que é ser professor e às memórias discursivas sobre isso. Essa identificação se dá não somente por meio do que é discursivizado, mas também através do que nos escapa e dos não ditos. Eles não conseguem enunciar sobre si sem falar do outro.

Ainda sobre suas primeiras experiências na docência, Marina e Magali utilizam a expressão ‘no susto’ para descrever sua primeira experiência como professora em uma escola:

SD 33: E... aí, isso era dez horas da manhã, uma hora da tarde eu **já tava** na sala de aula, **sem tá nem um pouco preparada**, foi totalmente **no susto**, num não teve nenhum planejamento, até porque eu não-não esperava que ia dar certo, eu fui meio que lá só pra ver, ah, o que que vai acontecer, e no final das contas, de-eu já tava na sala de aula no mesmo dia. E foi uma experiência, legal, mas, foi-eu, tive, **ficava sempre com o sen-sentimento de que eu não tava preparada, porque eu-eu num sabia direito ainda como planejar uma aula**, como-como usar um livro didático mesmo, não era só o planejamento também, porque, tinha o livro didático em sala de aula mas eu não-não conseguia, tipo... esperar com... eu não con-consequia me planejar naquela época (Marina, pergunta 01).

SD 34: fiz o curso e comecei... a dar aula né assim... **no susto** (Magali, pergunta 01).

Ao dizer que a situação se deu ‘no susto’, entende-se que elas consideram ter sido uma situação inesperada e sem planejamento. Entretanto, Marina já participava de um projeto de formação de professores, e Magali tinha realizado um curso de treinamento. Sendo assim, mesmo tendo a preparação necessária, há um silenciamento da formação. Ou seja, é como se o curso de Letras, os programas de formação e treinamentos fossem experiências que não preparassem, de fato, o professor para entrar em sala de aula.

O silenciamento da formação também pode ser observado nas SDs abaixo, em que a prática legitima o saber, construindo uma representação de que só se aprende a língua quando se ensina.

SD 35: Comecei inclusive na faculdade como monitor né, na monitoria de inglês... que eu ajudava os alunos de períodos anteriores a fazerem atividades, enfim. E nesse caso foi uma, vamo dizer assim... **um aprendizado na prática**. [...] Então a gente vai aprendendo na prática **mesmo** (Cebolinha, pergunta 05).

SD 36: Então eu percebi que nesse período de 2007 a 2017 houve um... **acréscimo de aprendizado** ou até mesmo devido a, ao ensino de língua inglesa, porque você, porque eu no caso eu tive **contato** com a língua, seja ministrando aula, passando textos, etc (Cebolinha, pergunta 02).

SD 37: Porque aprender... a gente, **a-aprender a ensinar, a gente vai aprendendo no caminho né?** (Denise, pergunta 04)

SD 38: Claro que... o grande aprendizado veio **mesmo** com a... a docência né. A gente aprende **de verdade** quando a gente é colocada **à prova** numa... sala de aula (Magali, pergunta 02).

Nessas SDs, a escolha do advérbio ‘mesmo’ e a expressão ‘de verdade’ enfatizam que é na prática que se aprende. O uso da expressão ‘pôr à prova’ também chama a atenção porque remete a alguém assujeitado a um exame ou situação difícil, o que retoma os conflitos a que o professor de LE é submetido, discutidos anteriormente. Logo, a experiência da docência sobrepuja a formação que eles tiveram para se tornarem professores.

No caso de Mônica, ela conta sobre sua atuação como professora em uma escola que oferecia um pacote de imersão em um hotel.

SD 39: ... era um momento de gr-grande imersão porque a gente só falava inglês o **tempo** todo, tudo era escrito em inglês, o hotel era todo preparado pra receber esses executivos e **a gente falava inglês o final de semana inteiro, então** foi uma **experiência maravilhosa** (Mônica, pergunta 01).

Ao explicar como o curso de imersão funcionava todo em inglês e utilizar o advérbio ‘então’, é possível compreender que a experiência foi positiva somente por ter sido toda em inglês. A professora não cita outra razão para justificar o porquê de ter sido uma experiência interessante além de dizer que ela ocorreu inteiramente em inglês e dar ênfase a esse aspecto.

Seguindo essa lógica, é provável que se a experiência no hotel misturasse momentos de interação entre português e inglês, por exemplo, não causaria o mesmo efeito na professora.

No caso de Marina, ela cita a participação dos intercambistas no projeto em que ela trabalhava e o fato de ter sido uma experiência interessante por ter tido mais contato com a língua e por perceber que o seu inglês era bom. Em ambas as SDs, o contato com a língua é valorizado pelas professoras – é a partir da interação naquela língua que lhes causa bem-estar que elas sentem que sabem a língua.

SD 40: E aí dentro desse projeto eu planejava as aulas, é... eram duas horas de aula por semana... e eu trabalhava junto com... intercambistas. E foi **bem legal** porque... eu comecei a ter... a ter **mais contato** com a língua inglesa também, e eu comecei a perceber que... **o meu inglês era, legal**, sabe? E, e eu comecei a ter um pouco mais de confiança nessa época também (Marina, pergunta 01).

Enquanto temos a representação de que se aprende a ensinar por meio da prática da docência, percebemos que a imersão e o contato direto com a língua também são considerados pelos professores como sinônimos de aprendizagem da língua. Portanto, é possível depreender que essas SDs acenam para a seguinte representação: é a partir do contato com a língua, oferecido pela prática de ensino da língua, que se aprende a LI.

Além disso, no depoimento de Marina, a diferença entre o projeto anterior e o último a que ela se refere é a presença dos estrangeiros. Ela comenta que foi a partir dessa experiência em especial que ela percebeu que conseguia se comunicar bem na língua. Além de a interação ter lhe dado prazer, o contato com o estrangeiro lhe causou segurança, já que foi a partir dele que ela descobriu que sabia se comunicar bem. Aqui, há vozes constitutivas do imaginário dos professores que ressoam e apontam para uma representação que há muito perpassa o ensino de línguas: a de que o estrangeiro (o nativo, principalmente) é quem domina a língua, sendo o único que sabe a língua e é capaz de legitimar o saber do falante não-nativo por meio de aprovação, representando o nível máximo de excelência da língua.

A legitimação do estrangeiro aparece não somente nos dizeres dos professores falando sobre sua prática, mas em seus depoimentos quando falam deles mesmos enquanto aprendizes da língua. No caso de Cebolinha, ele diz que já foi para o exterior para justificar que ele sabe se comunicar, ou seja, o contato com o estrangeiro legitima e valida a sua proficiência.

SD 41: A questão da oralidade... nesse período, eu não pratiquei muito inclusive... consigo falar, consigo me comunicar, **já fui pro exterior**, já, a, em viagem a passeio mesmo, de uma semana, consegui me comunicar tranquilamente mas, não tem essa frequência de conversar com alguém em inglês (Cebolinha, pergunta 02).

Do mesmo modo, para Cascão, uma forma possível de se sentir à vontade, ou seja, para ele sentir que seu inglês era bom, era morar em um outro espaço, o exterior:

SD 42: Eu **queria me sentir mais à vontade assim com o meu inglês** né, talvez... é, e também ter a experiência de morar fora do Brasil. Né? Porque eu já morei em outras cidades aqui em em, em, no Brasil, mas eu queria também ter essa experiência de morar fora do Brasil. Então por seis meses, eu fiz um curso de inglês numa universidade lá na [nome de estado no exterior]... e foi muito muito legal (Cascão, pergunta 02).

Essa representação se assemelha à encontrada no trabalho de Brito e Guilherme (2014): ter uma experiência em um país falante da língua inglesa seria a “cereja do bolo” para os aprendizes não-nativos da língua-alvo. Isso remete a uma ilusão de completude do que seria o “falar bem”, equivalente a falar igual a um nativo (aquele que detém a língua e legitima o dizer do não-nativo). De acordo com as autoras, essa ilusão entra em colapso com a percepção da falta, “com os furos e as fissuras (re)veladas em dizeres, nos quais se aponta que a aprendizagem de uma língua é um “processo complexo”, em que há “barreiras” imprevisíveis e incontroláveis” (BRITO; GUILHERME, 2014, p. 526).

Essa representação pode ser resultado da influência do imperialismo (JUCÁ, 2016) e um impacto da falácia do falante nativo (CANAGARAJAH, 1999) que foi discutido na seção 3, já que esse desejo de validação e aproximação com o falante nativo, ou com o lugar do exterior, faz parte das expectativas profissionais dos professores.

Retomando o que foi discutido na seção 4, cabe mencionar o funcionamento da polifonia aqui, segundo Bakhtin. Como os professores não são a origem de seu dizer, essa representação é construída a partir de enunciados que já circulam e foram ditos anteriormente por outros professores, outros alunos, outras instâncias, e até mesmo por veículos midiáticos.

É, de fato, uma representação que está em voga há muito tempo, inclusive sob o nome de *native-speakerism*, que se refere a uma ideologia no campo de ensino de LI caracterizada pela crença de que falantes nativos são os principais responsáveis pela orientação de modelos metodológicos e linguísticos que devem ser seguidos no ensino da LI (HOLLIDAY, 2006). Kumaravadivelu (2014), por exemplo, comenta que, em 1986, um de seus artigos não foi publicado por uma revista renomada porque ele não era nativo de um país que tem o inglês como primeira língua, e que seus alunos também sofriam preconceito por não serem professores falantes nativos de LI. Ou seja, é uma memória que afeta diretamente o ensino de línguas, limitando não somente os espaços que podem ser ocupados por falantes não nativos, mas também de pesquisadores que podem contribuir para a área de ensino.

No caso do ensino de LI na EJA, uma possível implicação da representação de que somente o nativo é quem sabe a língua e do encantamento exacerbado dos professores com a LI é a priorização dos saberes que são impostos por instituições do exterior, e do uso de materiais e seus respectivos conteúdos programáticos e sequências didáticas que vêm dos grandes centros ao invés de elaborar e planejar materiais que atendam às necessidades e interesses de um contexto específico juntamente com seus saberes locais, como é sugerido por Rajagopalan (2013). O ideal seria encontrar um equilíbrio na construção do que vem de fora e o que é produzido aqui, ao invés de uma atitude submissa ao que é geralmente posto como o caminho ideal no ensino da LI. Ademais, isso pode criar uma falta de representatividade entre os alunos, que não se identificam com as imagens e o conteúdo exibido nesses materiais, reforçando a memória de que não se aprende inglês na escola pública e na EJA – o que pode ser verificado pelo sentimento de não pertencimento àquela língua, relatado pelos alunos, e que acaba distanciando o aluno da possibilidade de se apropriar dessa língua.

Quando os professores falam sobre o que é necessário para ensinar inglês, é recorrente o dizer de que é preciso o domínio da língua para ensiná-la.

SD 43: É, eu acho que pra ensinar inglês  **você precisa, ter um-um bom domínio da língua**, assim, não totalmente porque, ninguém domina a língua, né, esse domínio da língua é até muito criticado né? Você não domina uma língua; ela que te domina, né? (Mônica, pergunta 04)

SD 44: Bem... o que eu considero necessário para ensinar inglês... é o seguinte... no nível básico para ensinar minimamente a língua eu... acredito que  **você precisa ter simplesmente um conhecimento da língua** (Magali, pergunta 04)

SD 45: Bom, primeiramente para ensinar inglês eu acho muito muito importante o professor a professora tenha muito domínio da língua. É claro que essa não é a... o número um, a coisa mais importantes de tudo isso, mas é um ponto crucial porque não vai adiantar... é... um professor ter mais ou menos um certo domínio da língua... porque sempre quando for ensinar alguma coisa nova, assim, pensando em questões gramaticais por exemplo... o professor não vai sentir muito seguro na hora de ensinar e vai precisar por exemplo de muitos mais, de muitos estudos complementares para conseguir é... dividir né, esse conhecimento com os alunos. Então...  **o domínio da língua é importante**, mas ao mesmo tempo também não adianta a gente ter um domínio da língua e não conseguir né... uma didática pa-para que os alunos entendam... né? (Cascão, pergunta 04)

SD 46: Bom pra ensinar,  **primeira coisa que você precisa saber um-um-um ba-um mínimo, num-num sei, um mínimo, eu não medir o quanto, mas você precisa saber, precisa conhecer a língua, é... pra, pra conseguir ensinar**. (Denise, pergunta 04)

Denise e Cascão, inclusive, utilizam as palavras ‘primeiramente’ e ‘primeira coisa’ para se referir ao conhecimento de língua, ou seja, nesse caso, é o que para eles é mais significativo na formação. Uma possível implicação disso é a construção de uma relação tenso-conflitiva do professor com a LI por causa de sua ilusória completude, que se daria pelo domínio da língua e alcance da fluência.

Nas duas próximas seções, estão dispostas as análises das representações voltadas especificamente à EJA: ao ensino de LI, e por fim, ao contexto EJA.

### 5.4 Eixo 3: Atuação como professor de língua inglesa na EJA

Esse eixo inclui a análise das perguntas 6, 7, 9, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, as quais tratam da atuação dos professores na modalidade EJA. Ao verificar os dizeres dos professores quando remetem a essa modalidade, é possível perceber um movimento de comparação: ao falar sobre a EJA, eles a comparam e constantemente fazem referência ao ensino regular. Isso indica que a EJA se configura como um espaço outro, diferente daquele no qual o professor está acostumado a atuar, entretanto, ao se referir a esse espaço, os professores o enxergam a partir da óptica do ensino regular. Isso pode ser observado nas seguintes SDs:

SD 47: Eles respeitam muito o professor, aí **é uma diferença gritante do, com o adolescente do ensino fundamental**, que tá naquela fase de querer te enfrentar, né, que tá naquela fase de, de desobediência total, o aluno EJA ele cumpre as suas obrigações, é, ele faz tudo aquilo que você pede, então, é uma experiência única, singular, né? (Mônica, pergunta 09).

SD 48: Mas, é... então, é um aluno que... ele é **totalmente diferente dos meus alunos do ensino fundamental dois**, por exemplo sabe? **E totalmente diferente dos outros alunos que eu já tive de instituto de idiomas, dos outros alunos que eu tive na [nome da universidade]**, então é realmente um aluno **diferenciado** (Mônica, pergunta 10).

SD 49: Eu falo que **não tem comparação você dar aula para os jovens e adultos e os nossos adolescentes** insatisfeitos, mal-humorados, um bando de garotos e garotas enxaqueca. Por que? Os nosso adolescentes eles têm todas as oportunidades éh-ao redor deles (Magali, pergunta 9).

SD 50: E eu acho que eram alunos que... esses alunos que optam por fazer um curso no EJA, eram alunos que não tiveram as mesmas oportunidades que uma **pessoa normal**, não-não tinha... não tinha... muita gente privilegiada. **É totalmente ao contrário de uma escola que eu trabalho recentemente** (Denise, pergunta 10).

SD 51: Não tem como você ficar passando, muita coisa, escrevendo muita coisa no quadro, porque eles vão demorar, sem dúvida, pra escrever. Né. Eles têm muito essa dificuldade. De olhar no quadro, e copiar. É um trabalho bem lento. **Aquilo que os alunos da manhã não, não têm dificuldade alguma,**

**são super rápidos, né, super ligeiros, os alunos da EJA eles têm essa dificuldade sim.** E aí é por uma série de fatores, né? Por conta da idade, por conta do-a mente já tá cansada né, a dificuldade mesmo, voltando a estudar depois de muito tempo parado (Mônica, pergunta 16).

SD 52: **Né? Não que no ensino regular eu não tenha alunos com dificuldade.** É óbvio gente, aluno dificuldade tem em todo lugar... **mas na EJA isso é bem acentuado, são dificuldades assim, gritantes.** Né, **cognitivas mesmo, bem gritantes** (Mônica, pergunta 19).

Cumpré destacar que, em algumas SDs acima, os professores realizam comparações entre a EJA e o ensino regular ao responderem perguntas que não são especificamente sobre as diferenças entre essas duas modalidades (que seria a pergunta 19: “Há diferenças entre as aulas que você ministra/ministrou na EJA e no ensino regular? Comente.”), ou seja, são dizeres que escapam e fogem do controle de seus enunciadores.

Denise se refere ao aluno da EJA como um aluno que não é uma ‘pessoa normal’, o que para ela pode indicar que ser uma pessoa normal significa possuir uma formação de ensino regular. Isso vai ao encontro do que foi observado na pesquisa de Leite e Neves (2016), ao verificaram que os alunos são percebidos pelos professores como “cognitivamente comprometidos” ou “anormais”, além de indícios que caracterizam a EJA como um espaço periférico.

SD 53: E eu acho que eram alunos que... esses alunos que optam por fazer um curso no EJA, eram alunos que não tiveram as mesmas oportunidades que uma **pessoa normal**, não-não tinha... não tinha... muita gente privilegiada (Denise, pergunta 10).

SD 54: ... é incrível o quanto, as pessoas que fazem pa-parte do EJA, as pessoas que estudam lá, até as pessoas que trabalham, sabe? É incrível **o quanto é diferente** da realidade que a gente tem nas universidades, na realidade que, das pessoas que a gente convive, sabe? [...] é uma **realidade totalmente diferente**, e-e até a-as coisas que-que fazem a pessoa feliz no EJA... não sei explicar (Marina, pergunta 8).

No caso de Marina, ao ser questionada se havia diferença entre as aulas que ela ministrava na EJA e no ensino regular, ela inicialmente diz que não, porém, no decorrer de seu depoimento, ela aponta algumas diferenças, como a seguinte:

SD 55: os alunos que eu tive nessa escola que eu trabalhei por último eles estavam na-no ensino fundamental 1, e **eles já sabiam fazer coisas que os meus alunos do EJA ainda não tinham aprendido.** Ou não tinham tanta facilidade, por exemplo, sintetizar ideias, é... construir um mapa mental através de um texto lido, então... (Marina, pergunta 19).

Temos, portanto, uma representação de que o aluno da EJA é diferente do aluno do ensino regular. Essa diferenciação evidencia a especificidade da EJA, que de acordo com os

professores, gira em torno da idade, da relação com a língua, de questões cognitivas, condições financeiras, relação com a família, entre outros. Abaixo estão dispostas algumas SDs que mostram essa especificidade:

SD 56: Eu tenho, são **turmas bem heterogêneas**, é uma, é uma especificidade também da-da EJA. Eu tenho alunos de sessenta e poucos anos, e esse ano eu tenho alunos de até 16 anos, né?... (Mônica, pergunta 9).

SD 57: Porque ele, o professor, no caso meu né, de língua inglesa, ele vai ter que saber que, **a relação dele com a língua e com esse aluno é uma relação diferenciada**, então assim, se há uma modalidade que há uma especificidade gritante, essa modalidade chama-se EJA, sem dúvida, né? (Mônica, pergunta 10).

SD 58: E eu acredito que... pelo Brasil afora o que acontece é que a gente lê em pesquisas, em documentos em geral é que ela enfrenta os problemas semelhantes ao que nós enfrentamos aqui todos os dias. Éh-há **muita evasão**, há **muita-a assiduidade** é um problema gravíssimo... **muitos problemas sociais enfrentados** então a gente enfrenta problemas com alunos com todos os tipos de problemas, como... drogas, entorpecentes de uma maneira geral... éh... **violência**, pessoas extremamente carentes que não têm condição mesmo de-de bancar um-um ônibus pra ir pra escola porque são pessoas, na maioria dos casos, não estou generalizando mas na maioria pessoas que não tiveram oportunidades que de uma for-por uma razão ou outra né tiveram essa oportunidade da educação negada no... no momento oportuno e agora estão correndo atrás. Mas isso... vai causar uma série de problemas porque agora nesse momento tardio **todo mundo com... uma vida já bem complicada né, tendo que... manter suas famílias com... muitas vezes subempregos, com grandes dificuldades financeiras**, você ainda ter que se afastar do seu lar e ainda ter esse gasto de... de condução, às vezes uma alimentação que você tem que fazer fora de casa porque sai do trabalho e vai direto... você não necessariamente vai conseguir aguentar o momento esperar o-o recreio na escola que oferece também um lanchinho mínimo né... então os-os problemas que surgem são esses. **São a dificuldade que você tem de... de... estudar, de ter um mínimo de concentração pra tentar suprir essa-esse buraco mesmo né, essa lacuna que ficou na sua história...** e eu acredito que seja uma coisa geral (Magali, pergunta 8).

SD 59: Então... éh... **eles geralmente chegam muito cansados**, te enrola um pouquinho pra começar a aula porque eles precisam conversar, precisam compartilhar os problemas com você, aí partir do momento que você consegue né, dar esse tempinho pra eles iniciar a aula é muito interessante você observar o brilho nos olhos de todos que estão ali (Magali, pergunta 09).

SD 60: Então **é um aluno diferenciado**, né, então eu descrevo esse aluno com, um, um potencial sim, de aprender, no entanto **tem muitos empecilhos, o cansaço, muitas vezes a idade, é, a, a desmotivação-é-tá desmotivado, e muitas vezes, mas muitas vezes mesmo a baixa autoestima** (Mônica, pergunta 10)

SD 61: eu não lido às vezes com o aspecto em disciplina mas eu lido com o aspecto **cansaço**, eu lido com o aspecto **falta de confiança em si mesmo, baixa autoestima**, eu lido com aspectos **dificuldades cognitivas** sim, sabe?

A gente tem alunos ali que é uma dificuldade tremenda, até de ler o enunciado em português, né? (Mônica, pergunta 19).

Há sentidos dessa representação que entram em contradição: o aluno da EJA é diferente por ser mais interessado, disciplinado, mais afetuoso, mais grato e mais motivado, entretanto, ele também é diferente por ter menos tempo, menos leitura, menos acesso, menos presença nas aulas, e menos facilidade ao realizar os exercícios. Mesmo sendo enunciado como um aluno *mais* (mais motivado, mais interessado, mais responsável, etc.), a EJA e os alunos não deixam de ocupar uma posição marginalizada, como pode ser visto a seguir.

SD 62: é um momento também de você se enxergar como pessoa, por conta desse contato que você tem com essas diferentes realidades, **têm algumas histórias de vida ali que são muito tristes, muito pesadas**, então é preciso **até que se tenha, um preparo emocional pra você enfrentar, é, turmas da EJA**. (Mônica, pergunta 9)

SD 63: A minha opinião sobre a educação dos jovens e adultos no Brasil é que ela é pouquíssimo investida, pouquíssimas pesquisas, né? É, **pouco se considera a educação de jovens e adultos no Brasil**, há pouca, poucos artigos, há pouca teoria, né, há poucos trabalhos acadêmicos em que a gente pode se basear pra de repente a gente trocar experiências, então eu acho que é algo assim, **é uma modalidade que tem, que fica meio de-de lado, meio, escanteada, né?** É, infelizmente (Mônica, pergunta 8).

A especificidade da EJA, que é apontada quando os professores afirmam que se trata de um aluno diferente, se manifesta quando os professores falam sobre a elaboração de materiais. Assim como os alunos, o material precisa ser diferenciado para atender a especificidade dessa modalidade.

SD 64: É... “como que eu elaboro.” A gente não adota livro nem apostila. É, eu vou selecionando materiais de internet, materiais ou mesmo de livros didáticos, eu vou montando, trabalho com música também, então não há atividade pronta [...] **Esses materiais eles são totalmente voltados para o aluno EJA**, apesar de na internet não tá lá: para alunos EJA. Ou então eu tenho que fazer adaptações, corto algumas coisas, incluo outras. **Então assim, é um material diferenciado sim**. No sentido de que ele é mais, bem, elaborado, no sentido de que, é, eu não posso dificultar muito (Mônica, pergunta 16).

SD 65: Então é um aluno sim diferenciado, e por isso que as suas atividades propostas **elas devem ser, totalmente elaboradas praquela turma, praquela perfil de aluno, que é um perfil diferenciado** (Mônica, pergunta 17).

SD 66: “É, o que eu levo em consideração ao el-elaborar as aulas na EJA?” Eu olho muito o perfil do meu aluno EJA, e, e por incrível que pareça, de ano a ano, ou de semestre por semestre... melhor ainda né? Que a cada semestre eu tenho uma turma diferente... eu tenho **um perfil diferenciado, né?** [...]

Então, eu, **eu levo em consideração o meu aluno mesmo** (Mônica, pergunta 15).

Dizer que o aluno da EJA é diferenciado não me parece, inicialmente, problemático. É, de fato, uma modalidade de ensino que se difere em muitos aspectos do que a maioria dos professores estão acostumados a trabalhar, portanto, é compreensível o estranhamento que é construído no discurso do professor da EJA. Entretanto, o que interessa à AD é como esse dizer é produzido e os desdobramentos na sala de aula. Como apontado anteriormente, esse sentido é construído a partir de uma comparação entre as aulas e os alunos do ensino regular em que o professor aponta o que falta a esse aluno da EJA – tudo aquilo que não o faz se enquadrar na memória do que seria um aluno regular. Dessa forma, a identidade do aluno da EJA é discursivizada de forma a retomar sempre o que ele *deveria ser, mas não é*. Isso gera uma pressão que é vivenciada pelos alunos – a baixa autoestima, o sentimento de incapacidade – e exposta de diferentes maneiras pelos professores, por meio de seu dizer e suas práticas.

Ao explorar o que os professores falam sobre o aluno jovem e adulto, é recorrente os professores falarem de si mesmos, como pode ser verificado nas seguintes SDs:

SD 67: Então, a minha experiência de ensinar inglês, geralmente ela é muito boa, uma que o **meu relacionamento** com os **meus alunos** são ótimos, eu acho que eles são super agradáveis, eles são muito humildes né, porque, eles, **eles têm em você** como um ídolo né? (Mônica, pergunta 09).

SD 68: Mas eu adoro a minha relação com eles, adoro a forma como, aqueles olhinhos **me olham**, eu adoro a forma como eles **me tratam**, a forma como eles me consideram, a forma como **eles falam de mim**, o carinho que eles têm (Mônica, pergunta 21).

SD 69: Eu falei muito da motivação, do, do, do aluno, mas os alunos EJA **eles nos motivam** muito assim, sabe? Eles **nos motivam** a continuar nessa caminhada, porque ultimamente a gente tá sendo muito massacrado a gente tá sendo muito atacado (Mônica, pergunta 21).

SD 70: o esforço que eu fazia ele-ele era recompensado pela atenção dos alunos isso eu **era muito gratificante pra mim**. Era muito bom trabalhar lá nesse sentido. Que... os alunos **eles reconheciam que eu me esforçava** pra dar aula pra eles, e eles em-em troca... eles participavam eles... eles falavam mesmo. É muito, é muito bom cê saber que o **seu aluno tá gostando da sua aula** também. E eles agradeciam, eles falavam que eu explicava bem, que eu tinha paciência, e **eu me sentia muito bem com isso** (Marina, pergunta 21).

SD 71: A minha experiência de, de ensinar inglês na EJA então eu considero como **uma experiência exitosa e muito prazerosa, né**, no sentido desse meu relacionamento, com esse aluno, e o que que esse relacionamento provém, provê pra nós dois, né, pra **mim**, não é só pra eles não, pra mim também, é uma, é um enorme crescimento, profissional e pessoal, porque é uma outra questão também, como você convive com alunos, de diferentes realidades, **você começa a olhar pra si mesmo como professor, como profissional, as**

**oportunidades que você teve, o tanto de privilégio, os privilégios que você teve** de, no meu caso, por exemplo, eu pude dar continuidade na minha formação, fiz mestrado, fiz doutorado, então assim... que bom né? (Mônica, pergunta 9)

Nas SDs 67, 68, 69, 70, e 71, é possível notar a recorrência de pares de pronomes pessoais ('meu', 'meus', 'me'), em que os professores fazem referências a eles mesmos, que estão em conjunto com pronomes que se referem aos alunos ('eles', 'nos'). Nesse caso, o olhar desses alunos legitima a sua prática, e a representação que o professor tem de si é construída na relação com o outro. É a partir do outro, do aluno, que eles enxergam a si mesmos. E essas SDs, juntamente com as que estão dispostas abaixo, também apontam para uma representação de que ministrar aula na EJA é gratificante.

SD 72: Então, **é uma experiência muito boa, que me traz assim, uma satisfação enorme**, e como eu não tenho mesmo essa ligação com a técnica né, esse caráter técnico da língua, eu simplesmente eu consigo atingir o meu objetivo (Mônica, pergunta 08 e 09).

SD 73: Mais um ano... porque **eu realmente gosto muito** eu acho a **experiência muito gratificante** (Magali, pergunta 07).

SD 74: A minha experiência de ensinar inglês na EJA... conforme eu também já citei anteriormente... ela é muito **gratificante** (Magali, pergunta 09).

SD 75: Eu tenho a oferecer da mesma forma que eles também têm né... então na minha... **na minha opinião a experiência de ensinar na EJA é muito gratificante** (Magali, pergunta 09).

SD 76: Então foi... foi uma experiência muito muito rica e... eu ainda tenho o contato com alguns dos alunos que participaram das minhas aulas e alguns estão assim... já trabalhando, pensando em juntar dinheiro pra conseguir fazer uma viagem internacional... então assim, **foi muito gratificante** (Cascão, pergunta 09).

SD 77: **O ensino na EJA foi muito gratificante pra mim**, foi uma experiência ímpar porque pude trocar experiência com vários alunos, conversar sobre outras coisas, e também a questão de passar conhecimento pra pessoas que não-que sei que há muito tempo não viam a língua. Foi uma experiência ótima, no caso pretendo retornar um dia (Cebolinha, pergunta 09).

A partir dessas sequências, entendemos que a gratificação que os professores de LI sentem na EJA emerge em seus depoimentos devido ao fato de o professor encontrar, nos alunos, o controle e o reconhecimento de seu trabalho.

Mesmo encontrando satisfação nas aulas da EJA, a escolha por ministrar aulas na EJA não parece ter sido prioridade para os professores. Cebolinha, por exemplo, diz que escolheu a EJA por conveniência, e Mônica e Magali disseram que começaram a dar aula na EJA para substituir outros professores:

SD 78: **É uma escolha? Mais ou menos, né?** Assim, como a gente reveza, é, não deixa de ser uma escolha sim, né, mas como, no caso da [nome da escola] EJA a gente tem poucos alunos e, também, tem, tem poucos professores [...] (Mônica, pergunta 7).

SD 79: **Se a atuação na EJA foi uma escolha?” No primeiro momento não...** porque eu cheguei na escola né, eu fui aprovada no concurso em... junho de 2010? e substitui uma professora que já atuava na EJA então eu peguei as turmas que já eram dela. No ano seguinte... eu não fiquei na EJA... é, não fiquei na EJA não, eu-eu optei por não ficar simplesmente por uma questão de-do horário (Magali, pergunta 7).

SD 80: **Na verdade a escolha pela EJA não foi-na verdade não foi uma opção minha né.** Foi justamente por-por eu (x) em 2016, então eu pegava no caso as aulas a tarde porque eu era efetivo na escola e à noite eu pegava como designação foram 8 aulas. Em 2017 e 2018 foram extensões. Então no caso eu agregava ao meu cargo. Então eu sempre peguei dessa forma. **Então como eu morava perto da escola era conveniência mesmo.** Ficava já nela tarde e noite. Agora nesse ano 2019 como eu tô como eu-eu efetivei no segundo cargo no final de 2018 então eu peguei mais aulas de manhã, então **por enquanto a EJA não é minha prioridade** (Cebolinha, pergunta 7).

Por outro lado, os professores que afirmam ter sido escolha deles ministrar aulas na EJA apontam como justificativa o fato de já estarem atuando na escola, a falta de outros horários, ou a localização:

SD 81: É... “Pergunta número sete. É... se foi minha escolha?” Foi... porque... eu lembro que quando eu passei no concurso... no concurso não, quando eu passei na designação, eu... pude escolher a vaga. **E aí eu escolhi o EJA, não só por ser EJA, mas porque era mais perto da minha casa também, e porque era a noite,** e a noite eu poderia usar o carro da minha mãe (Marina, pergunta 7).

SD 82: “A atuação no EJA foi escolha sua?”. **Foi. Foi minha escola porque eu já tinha um cargo né, e aí quis complementar...** né. E aí como já tinha, como já estava dando aula de inglês numa escola particular falei, vambora, vamos abraçar essa também. (Denise, pergunta 7).

SD 83: A atuação na EJA, foi escolha sua? Comente.” Bom, sim, e não. {risos} **A escolha, de, dar aula na escola, foi, minha, né, porque eu queria ter, a experiência de dar aula numa escola pública, né? E claramente não foi assim, pelo dinheiro.** Porque eram poucas turmas, eu não ia ganhar um salário tão alto, mas decidi participar. [...] depois que eles falaram que as aulas à noite seriam só, é, dois dias na semana, então eu achei mais interessante. **É... ou seja... acabou que, né, eu entrei não sabendo que talvez eu teria que dar aula no EJA.** [...] mas eu acreditava que seria pro ensino regular mesmo, né, ensino fundamental 2, ensino fundamental... é... 1...É... então a partir do momento que eles falaram, que, ah, o, as aulas à noite seriam, menos aulas... né, e são só dois dias na semana. A questão de ser menos aulas eu até não gostei tanto pelo fato de que, né, ah vou ganhar menos, *okay*, mas assim, pelo menos vou ter que preparar menos. Né? Então... pra começar eu acho que, tá

legal, tá legal... Então de uma forma... Eu também poderia ter, escolhido 'Não, eu... vou dar aula então à tarde sim, eram mais aulas, eu ia ganhar mais; mas não. **Eu decidi, então, ir pra noite. Eu escolhi a escola, mas... por falta... dos horários baterem com os meus, e a possibilidade de ser só EJA à noite, então, eu dei aula pro EJA também. Então eu diria que foi uma escolha minha. Né?** Porque eu poderia ter dito: Não, não quero dar aula... é... pro EJA, né? Eu tive, eu tive a, a oportunidade de escolher, na verdade, né? Então eu que escolhi. Eu poderia ter dado aula á tarde ou à noite, então, eu escolhi dar aula à noite, então eu, a escolha foi minha (Cascão, pergunta 7).

Dessa forma, é possível apreender que dar aula na EJA não é um objetivo que os professores almejam, e é provável que não tenha sido a primeira escolha de nenhum deles. Certamente, se eles tivessem a oportunidade de ministrar aulas de inglês em outro lugar, eles o fariam.

Em relação à língua na EJA, vimos, nas seções anteriores, como o processo de industrialização incentivou a criação de escolas para adultos que visavam a mão de obra, e como a prioridade era o 'fazer' técnico e o desenvolvimento econômico (ARENDDT, 1961; BIESTA, 2013). Por se tratar de um público majoritariamente composto por pessoas que já estão no mercado de trabalho, pressupõe-se uma instrumentalização da LI na EJA, em que temos uma concepção utilitarista de língua e uma concepção de ensino que se filia a uma visão decodificadora, suportada muitas vezes por uma metodologia de ensino que se apoia em exercícios e atividades de tradução. Como foi apontado por Vian Jr. (2011) anteriormente, a visão de linguagem que se sobressai, nesse caso, é a língua enquanto sistema. Ele acredita que é preciso uma visão menos estruturalista e defende uma visão mais centrada nas necessidades dos alunos.

Essa representação, de que na EJA deve-se ensinar inglês instrumental voltado ao mercado de trabalho, pode ser encontrada no depoimento de Cebolinha e Marina quando eles descrevem as atividades que realizam, e no de Cascão quando ele fala que inicialmente usava o método da Gramática e Tradução.

SD 84: Ao final do curso o aluno da EJA tem algumas opções, então por exemplo, se ele trabalhar em alguma empresa multinacional certamente ele vai ter que usar algum comando no computador, ou no atendimento que geralmente a área de Uberlândia tem isso, que é o telemarketing, ele utiliza comandos em inglês, ou alguma empresa como o Mcdonalds que tem os nomes dos hambúrgueres, dos pratos que ser-que são servidos em-nesse idioma. **Então é mais uma preparação do inglês instrumental em si.** A questão do ENEM do-na EJA fi-fica em última opção, em último caso, porque eles não são preparados pra isso, **eles são mais preparados pro mercado em si** (Cebolinha, pergunta 12).

SD 85: O inglês na-na EJA tem um impacto em relação a ver alguma coisa que não foi vista há muito tempo. Então... é como se fosse um idioma

diferente, mas aí o aluno já tem consciência de que se ele tivesse dado importância no ensino fundamental e médio regular, ele... certamente saberia o que era-era trabalhado. Então **nesse caso os textos quando eu utilizo é mais tradução de expressões**, então que eles podem usar no dia a dia, enfim (Cebolinha, pergunta 13).

SD 86: Mas obviamente... não deixo de usar **uma abordagem também mais estrutural** em alguns momentos... **até uma-uma Gramática Tradução...** repetição é algo que eu uso em qualquer momento as minhas aulas seja no fundamental seja na EJA, mas na EJA mais ainda né então muitas vezes a mesma coisa... (Magali, pergunta, 18).

SD 87: Bom, eu no início eu tava bem assim preso ainda naquela questão do método-da abordagem do método de Gramática e Tradução, né? (Cascão, pergunta 18).

SD 88: Então é mais a questão de aprender coisas simples pra trabalhar **pra utilizar no mercado de trabalho** (Cebolinha, pergunta 12).

Mônica e Marina reconhecem que existe uma exigência ao ensinar a LI para atender às necessidades do mercado de trabalho, que há essa memória quando tratamos da EJA, mas elas acreditam que o inglês tem outro propósito nesse contexto. Como foi proposto por Aiub (2008), insistir que a LI é importante para o mercado de trabalho não é o suficiente para que o aluno queira aprendê-la, já que vários alunos da EJA já trabalham, e por isso é necessário “ir além” da questão instrumental, mostrando a língua como um “caminho” para algo diferente, para uma nova forma de significar. Para elas, a LI dá esperança aos alunos, aumenta a sua autoestima, e permite que eles se expressem melhor:

SD 89: A gente sabe que é muito pouco, mas é um pouco que dá pra despertar muitas coisas nos alunos, a gente percebe que, eles se envolvem bastante com o idioma, **e para além daquele caráter instrumental, né?** É, há toda uma ressignificação de mundo, eu acho que é um contato muito importante com a língua estrangeira, que eles acabam tendo por ali, apesar do pouco tempo, né? (Mônica, pergunta 07).

SD 90: **Pra mim dar aula na EJA, ela tá bem distante do aspecto instrumental.** Né? No fundamental até que cê pode ter uma pretensão maior nesse sentido instrumental mesmo, de fluência na língua, né, agora, na EJA eu acho que isso vai muito além. Né? (Mônica, pergunta 08 e 09).

Logo, ao negar o aspecto instrumental da língua e apontar que o inglês faz com que os alunos compreendam o mundo, e que isso pode ajudá-los a lidar melhor com a vida, essas SDs direcionam-se para uma representação de que aprender inglês é transformador.

SD 91: Então, muitos dos meus alunos queriam... melhorar o emprego, ter um emprego novo, eles queriam... eles pensavam muito no mercado de trabalho, até mesmo quando a gente perguntava pra eles porque que eles tinham interesse em saber inglês eles falavam que era pro mercado de trabalho. Mas

eu acho que acima de tudo é **a questão da esperança mesmo**, né? [...] Então... talvez o motivo que leva, seja uma **pressão social mesmo pela escolarização** (Marina, pergunta 11).

SD 92: e-eu tô certa quanto a isso, mas parece que até a forma como as pessoas são felizes é relacionado com a educação. É relacionado a como a pessoa se expressa, é relacionado a como que a pessoa se vê em relação ao mundo, como que a pessoa vê o mundo em relação a ela, **e eu acho que aprender uma língua estrangeira é uma coisa que poderia ter ajudado um pouco mais esses meninos**. Porque quando a gente começa a pensar com novas palavras, novas... e-e não é só uma nova palavra, a língua ela não é desvinculada de cultura também, então quando a gente conhece mais coisa, tem novas possibilidades, parece que a gente tem uma **capacidade um pouco melhor de lidar com a vida**, com-com o mundo, com as coisas. (Marina, pergunta 10).

SD 93: eles acreditam que é pro mercado de trabalho, mas eu acredito que... a língua inglesa ela-não só a língua inglesa mas qualquer língua, até mesmo um conhecimento um pouco maior de língua portuguesa ajudaria ele a se expressar melhor, não só em língua estrangeira mas... na língua materna dele porque quando a gente começa a pensar sobre a língua, sobre o funcionamento dela, **a gente se expressa melhor e assim a gente também compreende melhor as coisas, não só se expressa mas compreende** (Marina, pergunta 12).

SD 94: No EJA ele tá lá porque ele tá buscando alguma coisa, que seja... crescer na vida. É... crescer na vida não só... financeiramente... **mas também, crescer emocionalmente**. E... **conhecer mais o mundo** (Marina, pergunta 19).

SD 95: É, você, o, o principal é você mostrar pro seu aluno que ele é capaz, **que aprender uma língua estrangeira vai trazer uma nova visão do mundo pra ele**, pode até parecer clichê, pode até parecer assim, que, o, é, é, senso comum o que eu tô falando, mas não é gente, o, **o, aprendizado de uma língua inglesa, ele vai muito além mesmo, dessa questão técnica, né?** (Mônica, pergunta 09).

SD 96: Que há um mundo aí fora e que eles precisam, eles têm esse direito de desbravar esse mundo, e **a língua inglesa é apenas uma dessas formas de desbravar esse mundão afora**. (Mônica, pergunta 9)

SD 97: “O que, o que eu acho né, que o aluno, é capaz de fazer com a língua inglesa ao finalizar o curso?” Eu acho que, é... a primeira questão né, eu acho que é... o que ele vai fazer... É... a primeira coisa que ele vai fazer é pra ele mesmo né? Eu acho que, aliás, não só o aluno EJA, eu acho que a **transformação** ela acontece, e é algo bem interno mesmo, é muito peculiar né? Porque, é você enxergar que, não existe só uma maneira de falar, não existe só uma maneira de se expressar, então é uma **transformação** mesmo muito interna, que talvez eu não consiga mensurar. Né? E, o que ele vai fazer com isso depois, eu nem acho que é depois, é durante o processo mesmo, essa forma, diferenciada de enxergar o mundo e de, tratar as outras culturas, a outra forma de, de se comunicar é algo que é transformador. Eu tenho certeza disso. Ou, talvez, essa **transformação**, é, dur-no percurso, ele não percebe tanto, mas ao final, ou, até momentos bem depois ele pode perceber que aquele aprendizado, de alguma forma, transformou a vida dele (Mônica, pergunta 12 e 13).

SD 98: Eu acredito que os leva a estudar é procurar... crescer na vida. [...] Então eu acredito que os motivos que os levam a-a estudar é isso... é... um crescimento né... profissional.. uma melhora na carreira, ou mesmo a realização de um sonho (Magali, pergunta 11).

Entretanto, ao falar sobre o ensino da língua inglesa na EJA, há dizeres que apontam para a EJA como um não-lugar para o aprendizado da língua inglesa. Esse sentido é construído quando o professor sugere que se procure um lugar *outro* para estudar a língua (no caso, a escola de idioma, onde o ensino de LE é legitimado, como visto na seção anterior); quando afirmam que os objetivos são reduzidos por se tratar do ensino da EJA; e quando o professor traz a ‘voz<sup>10</sup> do aluno’ que ressalta a sua relação de insegurança e incapacidade com a língua.

As SDs abaixo sugerem que é necessário procurar um outro lugar para aprender inglês:

SD 99: eu deixo bem claro pra eles que o meu tempo com eles é muito curto, é só um semestre que é o oitavo ano, e que eu gostaria que eles, é, **continuassem os estudos deles em, numa outra escola**, inclusive eu falo muito dos cursos, do, do, do, da Letras né, que é, é, é oferecido pelos estagiários ou pelos bolsistas, né? É, que eles podem procurar o bloco G que geralmente tem os cursos lá, né, e, então, é, é esse tipo de trabalho que eu acho que é o professor da EJA (Mônica, pergunta 09).

SD 100: e eu incentivo também, o importante é você fazer qualquer língua, às vezes, você vai se identificar sim com o espanhol, na **Central de Línguas tem, lá na UFU tem alguns cursos né**, que é, é ministrado pelos próprios estagiários do curso de Letras, eu os incentivo a fazer uma língua estrangeira qualquer (Mônica, pergunta 21).

Já nas SDs seguintes, entendemos que o que se aprende na disciplina de inglês na EJA não passa de um estímulo para que essa aprendizagem ocorra em um outro espaço, em outro momento:

SD 101: Então... é muito básico né... as condições já são péssimas, a-as dificuldades de aprendizagem deles já são imensas... então nós ensinamos... realmente assim.... **a gente planta uma sementinha**. É uma... o que a gente chama de sensibilização pra língua... que ele pode a partir daquela sementinha buscar... mais conhecimento... mas com o que que ele é capaz de fazer com o que nós ensinamos... é **simplesmente** usar aquilo como um fundamento mesmo pra ele dar continuidade aos seus estudos. Mas em termos práticos, profissionais... a grande maioria... a-a não ser que seja um aluno muito diferenciado... que busca sozinho, que faz um... às vezes uma complementação... **ele não tem condição de usar aquilo a não ser como um fundamento mesmo pra continuidade dos seus estudos**. Profissionalmente... não é o caso (Magali, pergunta 12).

<sup>10</sup> Entendo por ‘voz do aluno’ a projeção do que o professor faz em relação ao que o aluno diz, ou seja, ele não reverbera exatamente o que o aluno diz, mas o que ele compreendeu a partir do que o aluno disse.

SD 102: muito difícil afirmar que vai ter realmente um impacto no mercado de trabalho até porque eles têm... duas aulas por semana só, de inglês e-e em duas aulas por semana não... **não dá pra gente deixar um aluno por exemplo... vai ficar completamente fluente** [...] então eu acho que as aulas do EJA em si elas podem **instigar uma vontade nesses alunos de aprender, mas eu acho que de lá dentro a gente não tem tempo suficiente pra treinar** [...] Mas mesmo assim é muito pouco tempo pra... {tosse}... pra afirmar que vai ter um impacto... vai ter um impacto direto como essa questão do mercado de trabalho. Então eu acho que o impacto maior mesmo é nessa capacidade dele de se expressar (Marina, pergunta 13).

SD 103: éh... a língua inglesa serve pra eles simplesmente como... **um-um fator de motivação mesmo**. Eu acho que éh-ela serve pra aumentar a autoestima deles. Ah o fato deles perceberem que estão aprendendo uma outra língua além da língua materna deles faz eles se sentirem muito bem, muito motivados, felizes mesmo... essa é a palavra (Magali, pergunta 13).

Essa memória de que não se aprende inglês na EJA ressoa também na voz dos alunos. Vemos, nas próximas SDs, que os professores falam que os alunos também não consideram a possibilidade de aprender essa língua na EJA.

SD 104: O interessante de ensinar inglês no EJA é que... a maioria, senão todos os alunos... eles tinham... a mesma característica que eu, que era... **não acreditar que era pertencente a essa língua** que conseguiria, tipo... falar inglês mesmo, sabe? [...] Então... é... **não tem dessa de isso não é pra mim**. [...] E aí eu acho que foi-foi legal por causa disso, porque eu me identificava muito com esses alunos, nessa coisa da língua, e eu conseguia explicar pra eles que... **a língua inglesa ela não é só uma coisa de... da elite mesmo, sabe?** Tem inglês em-em muita coisas que a gente usa, fala... muita coisa do nosso dia-a-dia, e não é tão complicado assim (Marina, pergunta 09).

SD 105: Eles não confiam neles, eles não acham que são capazes, **eu não vou aprender essa língua**, nossa professora, **mas essa língua, nossa, inglês, tem certeza?** (Mônica, pergunta 10).

SD 106: Bom, a avaliação que, do aluno EJA, com a língua inglesa, a relação né, como eu avalio essa relação, **é uma relação de medo, é uma relação de insegurança, é uma relação de ansiedade, de incapacidade**, no momento inicial (Mônica, pergunta 20).

SD 107: o que mais me, me-fo, me-me traz essa tensão, que me traz assim mais preocupação, é eu estabelecer essa relação, de confiança com o meu aluno EJA, e ele de confiança com a língua inglesa. Ele saber que não é um bicho de sete cabeças, **que ele é capaz sim de aprender**, que eu tô ali pra ajudá-lo, então assim, a relação do aluno EJA num primeiro momento que é essa relação de desconfiança, de medo, de pavor, em algum deles, e até de, de, de ódio, eu não gosto disso, **eu não nasci pra isso**, é esse o meu maior objetivo. Fazer com que essa relação, ela fica, ela fique mais leve (Mônica, pergunta 20).

SD 108: É... eu-eu já comentei bastante sobre isso, que **eles sentem um-uma relação de não pertencimento à língua**, eles não... e, é, é uma coisa que eu até senti por muito tempo na minha vida; **não que eu não era digna de apr-**

**aprender uma língua, mas que aquilo não... não me dizia respeito, que aquilo não... não era um lugar que me cabia**, era um lugar onde pessoas com... um-uma condição financeira melhor tinham, porque, por exemplo, eu não queria viajar pra fora, então eu achava que, a gente aprendia inglês pra viajar pra fora. E é um pouco parecido com o que eles sentem. Que a língua inglesa é-é meio que um... é uma coisa reservada a pessoas com uma condição social um pouco elev-mais elevada. É... o que não é verdade, mas eu sinto que eles tinham essa impressão. A gente teve muitas discussões eu espero que tenha mudado um pouco essa, essa ideia que eles tinham. É, até contando minha experiência pra eles e tal, mas eu acho que tinha-tem muito haver com isso, né? **Essa sensação de não pertencimento** (Marina, pergunta 20).

Mônica, inclusive, ao dizer “que ele é capaz sim de aprender”, resiste a uma memória de que não se aprende inglês na EJA. Essa representação pode contribuir para a construção de um acontecimento tenso-conflitivo no processo de enunciação do professor, em que ele começa a se questionar acerca de seu papel na escola pública, já que aponta a EJA como não-lugar de aprendizagem de LI, assim como a escola regular não o é.

#### 5.5 Eixo 4: O contexto EJA

Esse eixo inclui a análise inicial das perguntas 8, 10, 11, 12, 13 e 20 que tratam o contexto EJA e a língua inglesa nessa modalidade. Ao serem questionados sobre a sua opinião em relação à EJA, muitos professores enunciam a partir da **falta**, conforme mostram as seguintes SD:

SD 109: Porque no caso lá da escola por exemplo, **não tinha** verba pra alimentação do EJA, era o que sobrava de manhã de tarde e das doações da comunidade escolar que fazia janta pros alunos, pros professores. **Não tinha...** livro didático, **não tinha** cota de xerox (Marina, pergunta 08).

SD 110: A minha opinião sobre a educação de jovens e adultos no Brasil é que ela é pouquíssimo investida, pouquíssimas pesquisas, né? É, pouco se considera a educação de jovens e adultos no Brasil, **há pouca, poucos artigos, há pouca teoria, né, há poucos trabalhos acadêmicos em que a gente possa se basear** pra de repente trocar experiências [...] (Mônica, pergunta 08).

SD 111: Bem... inicialmente a minha opinião é... que pena que ela existe. Porque se ela existe é em função de uma **lacuna** que foi deixada em função de... um-um serviço que um dia não foi prestado àquele indivíduo por uma razão ou outra e agora essa **lacuna** precisa de alguma forma ser preenchida né.... (Magali, pergunta 08).

SD 112: São a dificuldade que você tem de... de... estudar, de ter um mínimo de concentração pra tentar suprir essa-esse **buraco** mesmo né, essa **lacuna** que ficou na sua história... (Magali, pergunta 08).

SD 113: No Brasil a educação de jovens e adultos ainda é muito incipiente porque **não tem** um material didático... primeiramente (Cebolinha, pergunta 08).

SD 114: É... e é isso, eu acho que... eram alunos que **não tiveram** as mesmas oportunidades que... que acabaram de alguma forma lá no EJA. Até mesmo os mais velhos. Então... eu acho que eles vão em busca, sim, de-de uma esperança, mas... justamente por... **por faltar mesmo**, sabe? U-uma esperança, uma oportunidade... (Marina, pergunta 10).

É frequente o uso do advérbio de negação (não) e de palavras como ‘lacuna’ e ‘buraco’ que também remetem à falta. Portanto, podemos encontrar nessas SDs o discurso da falta e uma representação da EJA enquanto uma modalidade de ensino incompleta, constituída pela falta de recursos, falta de oportunidades, falta de pesquisas, e falta de preparação para lidar com ela. Não somente uma falta que constitui esse tipo de ensino, mas também o aluno que a frequenta, pois são dizeres que apontam para uma falta que constitui o sujeito jovem e o adulto que está estudando, de forma que há uma falta em sua vida: a falta da educação regular.

Esse discurso da falta, que aponta a falta da educação regular como uma lacuna que deve ser preenchida e um prejuízo que se deve correr atrás, desconsidera os conhecimentos adquiridos pelo aluno da EJA durante a sua vida, assim como os diferentes tipos de letramentos, como foi discutido na seção 1.2 desse trabalho.

Ao falar sobre as aulas na EJA, Marina, Mônica e Cebolinha falam que é algo tranquilo, que elas não exigem muito do aluno, que tem que ser algo simplificado, como nas SDs abaixo:

SD 115: E, e também porque eram adultos. Eu pensei que seria um pouco mais **tranquilo** trabalhar com adultos, e realmente foi (Marina, pergunta 07).

SD 116: Eu acho que, a minha experiência de ensinar inglês na EJA é uma experiência assim, eu considero muito boa, e, como **eu não exijo muito no sentido assim, eu, eu não tenho aquela pretensão de que meu aluno vai sair fluente, de que meu aluno vai aprender tudo no inglês**, então é muito **tranquilo** pra mim, eu traçar aqueles objetivos bem iniciais que pra mim são assim esse contato inicial com a língua... (Mônica, pergunta 9).

SD 117: Então a experiência, assim, como eu vou pra esse lado, **eu não tenho grandes pretensões instrumentais com os meus alunos**, eu acho que eu geralmente eu sou, é, bem sucedida, porque eu percebo que eles, conseguem se entusiasmar, e eu sempre incentivo, eu deixo bem claro pra eles que o meu tempo com eles é muito curto, é só um semestre que é o oitavo ano, e que eu gostaria que eles, é, continuassem os estudos deles em, numa outra escola, inclusive eu falo muito dos cursos, do, do, do, da Letras né, que é, é, é oferecido pelos estagiários ou pelos bolsistas, né? É, que eles podem procurar o bloco G que geralmente tem os cursos lá, né, e, então, é, é esse tipo de trabalho que eu acho que é o professor da EJA (Mônica, pergunta 09).

SD 118: As provas são todas com consulta, eu não quero nada decorado, sabe, então assim... é, é, são **provas, muito diferenciadas mesmo**, sabe? (Mônica, pergunta 16).

SD 119: Esses materiais eles são totalmente voltados para o aluno EJA, apesar de na internet não tá lá: para alunos EJA. Ou então eu tenho que fazer adaptações, corto algumas coisas, incluo outras. Então assim, **é um material diferenciado sim**. No sentido de que ele é mais, bem, elaborado, no sentido de que, é, **eu não posso dificultar muito** (Mônica, pergunta 17).

SD 120: Aliás, é um aluno... é, se há, se é que, se pode falar numa avaliação em processo, que hoje muito se fala, é uma avaliação formativa, né? Que é o processo, você tem que avaliar, o seu aluno no processo. Isso no ensino fundamental eu acho menos real. **Agora no aluno EJA isso é muito mais fácil de fazer**. Né (Mônica, pergunta 18).

SD 121: A-a os enunciados das-dos-das atividades geralmente elas são em português, ou se não são em português eu escrevo em inglês e eu coloco a tradução na frente... **não há porquê f-dificultar, sabe?** (Mônica, pergunta 19).

SD 122: Eu acho que é um aluno que, ele não precisa disso, ele não precisa provar nada pra ninguém. Acho que é essa a grande diferença. O aluno da manhã ele precisa me provar que ele aprendeu aquele conteúdo ali, aquelas perguntinhas. Na prova oral ele vai ter que responder as perguntas que eu fizer, então ele tem que me provar que ele aprendeu. **O aluno da EJA, eu acho que a gente não pode levar pra esse lado, pelo menos é uma opinião minha, não sei, agora que eu tô pensando nisso. A gente não pode, pensar que o aluno EJA ele tem que me provar alguma coisa** (Mônica, pergunta 19).

SD 123: Hoje em dia, eu faria algumas coisas diferentes, por exemplo... não que, não subestimar os alunos, mas **começar de coisas mais simples**. Porque eu levava textos que eram do interesse deles, **mas eu levava textos muito complexos**. Naquela coisa de ah, vou sempre ficar num texto autêntico, e talvez **eu poderia ter simplificado um pouco mais as coisas, até pra-pra deixar eles mais tranquilos** (Marina, pergunta 17).

SD 124: Muitos meninos como sempre têm resistência pra aprender. Então **a questão de sim-simplificar o máximo possível** foi feito. (Cebolinha, pergunta 6)

SD 125: Então como os meninos trabalho-trabalhavam, exerciam suas funções durante o dia **não era interessante eu passar trabalhos** pra eles. [...] Então **não havia muitas atividades**, então eram mais, como é o bimestre, então oito a dez atividades por bimestre. Então é **uma coisa bem resumida, bem objetiva** (Cebolinha, pergunta 17).

SD 126: As aulas preparadas também levava em consideração que **os meninos tinham pouco conhecimento**, então os exercícios eram geralmente trabalhados pra revisar conteúdo ou revisar alguma coisa gramatical. O tempo era curto, então a gente conseguia, vamo dizer assim, **não eram trabalhados, não eram trabalhadas as questões de textos longos** e também... textos eram trabalhados de maneira separada, então **não tinha, vamos dizer assim, a necessidade de um conteúdo anterior ou posterior precisar do conteúdo atual** (Cebolinha, pergunta 15).

SD 127: Os professores que atuam na área geralmente utilizam como eu disse **atividades simples, a interpretação de textos pequenos**, enfim (Cebolinha, pergunta 8).

Esses dizeres estabelecem uma representação de que ministrar aula na EJA é mais fácil porque não se exige muito dos alunos. De certo modo, ela está interligada com a representação de que o aluno da EJA é diferente do aluno regular e de que falta algo a esse aluno, e como consequência disso, seria preciso facilitar as atividades, o que resultaria em menos rigor no ensino. Uma análise similar foi feita na pesquisa de Leite e Neves (2016), em que um participante mostrou que a aula na EJA pode ser sem pressão e mais tranquila, e que se torna o lugar da despreocupação.

Assim, é preciso ter cuidado com dizeres que conduzem a essa memória e que sustentam uma prática de ensino de língua que opta pelo reducionismo e superficialidade de atividades que inicialmente são elaboradas para uma outra modalidade, ao invés de criar caminhos outros. O problema, a meu ver, não é criar atividades rápidas ou fáceis, mas recorrer a elas na expectativa de minimizar o estranhamento e o conflito com o ato de ensinar um público que é variado, esperar que eles tenham o mesmo desempenho e que as realizarão da mesma forma. Nesse caso, é preocupante o *facilitar* antes de considerar a possibilidade de *criar*.

Posto isso, o fato de os professores levarem os seus alunos em consideração ao elaborar o material nos parece ser uma atitude viável para o seu contexto de ensino, pois não impõe um conteúdo ou um livro elaborado para uma outra modalidade de ensino.

Por fim, na seção seguinte apresento uma recapitulação das representações apresentadas nesses quatro eixos, juntamente com as considerações finais sobre a pesquisa realizada.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa me propus a investigar a discursividade de alguns professores de língua inglesa que atuaram na EJA sobre o processo de ensino-aprendizagem, de forma a delinear algumas representações discursivas desses sujeitos quando enunciam sobre a EJA e o processo de ensino-aprendizagem de LI, analisando as inscrições discursivas que constituem e sustentam essas representações. Por fim, problematizei as vozes que sustentam as representações desses professores quando enunciam sobre a EJA e o processo de ensino-aprendizagem de LI e apontei como essas memórias podem reverberar nas práticas de ensino.

A partir do recorte, análise e discussão das SDs na seção 5, estabeleço relações dialógicas entre os quatro eixos elencados na seção anterior para apresentar a discursividade dos professores de LI da EJA. A fim de elucidar a visualização das representações e suas SDs, proponho o quadro abaixo:

Quadro 2 – Resumo das representações sobre ensino-aprendizagem de LI e EJA

<b>Tema</b>	<b>Representações</b>
<b>Relação com a LI</b>	<i>O aprender a língua é conflituoso, mas satisfatório</i>
	<i>Saber a língua é diferente de saber ensiná-la</i>
	<i>O nativo é quem domina e legitima a língua inglesa</i>
<b>O espaço que atribuem ao ensino de LE</b>	<i>A escola regular e a universidade não são lugares para aprender a língua inglesa</i>
	<i>Só se aprende inglês na escola de idiomas</i>
<b>Atuação como professor</b>	<i>O professor já nasce professor</i>
	<i>O professor de inglês se torna professor por causa de seu encantamento com a língua</i>
	<i>O curso de Letras não prepara os professores para ministrarem aulas</i>
	<i>É ensinando que se aprende a língua</i>
	<i>O professor precisa ter domínio da língua para ensiná-la</i>
	<i>O professor de inglês não almeja dar aula na EJA</i>
<b>O ensino-aprendizagem da LI na EJA</b>	<i>Não se aprende inglês na EJA</i>
	<i>Ministrar aula na EJA é mais fácil</i>
	<i>Ministrar aula na EJA é gratificante</i>
	<i>O aluno da EJA precisa aprender inglês instrumental voltado ao mercado de trabalho</i>
	<i>Aprender inglês na EJA é transformador</i>
<b>O aluno da EJA</b>	<i>O aluno da EJA é diferente do aluno do ensino regular</i>
	<i>Falta algo na EJA e no aluno da EJA</i>

Fonte: elaborado pela autora.

Ao analisar os dizeres sobre o ensino-aprendizagem dos professores e considerar a posição discursiva da qual enunciam, é possível colocar em batimento como os dizeres sobre a sua formação divergem ou dialogam com o que eles enunciam sobre a EJA. Os enunciados sobre como os professores aprenderam inglês acabam incidindo sobre os dizeres voltados à maneira com que eles ensinam, já que, ao enunciar sobre a sua prática, eles retomam o que vivenciaram enquanto alunos. Ao falarem de quando aprenderam a língua, por exemplo, eles não apontam a escola regular como um possível lugar para aprendê-la, da mesma forma que não apontam a EJA como um lugar de aprendizagem da língua quando falam da EJA.

Considerando o aporte teórico adotado, o professor de LI é perpassado por inúmeros discursos, e a discursividade do professor de LI da EJA é constituída por múltiplos enunciados sobre a EJA que antecedem os seus dizeres, que certamente já foram ditos por outros professores, alunos e instâncias. Como discutido no início desse trabalho, os movimentos que edificaram a EJA no Brasil também produzem dizeres que constroem as discursividades sobre a EJA e incidem sobre os processos de constituição identitária dos professores, e raramente destoam das redes de memória que gravitam em torno da docência na EJA. O que os participantes da pesquisa falam sobre a EJA já foi dito por outro alguém, e seu dizer coexiste com outros discursos que advêm de um entrelaçamento com outro discurso e que é formado a partir da interação com o outro.

Como afirma Guilherme (2008), é nesse entrelaçamento e interação que ocorrem as contradições e conflitos – como seus dizeres se constituem de outros dizeres, eles podem entrar em contradição. A partir das representações expostas e do gesto de interpretação apresentado, é possível que o discurso do professor de LI da EJA se constitua como um acontecimento tenso-conflitivo porque i) ele espera que o aluno da EJA, um aluno colocado como diferente (representação: *o aluno da EJA é diferente do aluno do ensino regular*), siga o mesmo padrão de ensino imposto no ensino regular e alcance os mesmos resultados; ii) trata-se um professor que não vê o ensino da LI sendo possível na EJA (representação: *não se aprende inglês na EJA*), e isso pode levá-lo a se questionar porque ele está lá; iii) se somente o falante nativo sabe a língua (representação: *o nativo é quem domina e legitima a língua inglesa*), e ele precisa dessa língua para ensinar (representação: *o professor precisa ter domínio da língua para ensiná-la*), o processo de ensino-aprendizagem se torna inalcançável e incompleto a seu ver; iv) falta algo ao aluno (representação: *falta algo na EJA e no aluno da EJA*), uma falta que o professor não pode suprir.

Ademais, entendo que a EJA ainda é vista mais como uma modalidade de “reparo” voltada aos “atrasados” e “menos capazes” do que como um campo de promoção e efetivação

do direito à educação. A circulação dessa discursividade faz com que cada vez mais o aluno da EJA não se veja como um cidadão dotado do direito à educação por estarem mais velhos, e por isso acham que não pertencem àquele espaço escolar, retirando a escola de suas perspectivas para o futuro. Os próprios professores e a própria instituição reforçam isso por meio do discurso e ao negar ao aluno tudo aquilo que é seu por direito.

Pensando na prática, é importante olhar o aluno da EJA fora do “filtro” do aluno do ensino regular, respeitando suas particularidades, e compreender que as ações na EJA não são de caráter unicamente compensatório, mas de promoção de direitos, e que ela não deve ser tratada como espaço em que se praticam adaptações ou facilitações do que é proposto no ensino regular, mas como um campo de implementação de um modelo pedagógico diferente.

Em relação à formação de professores, o que me parece apropriado, diante do que foi apresentado, é promover discussões voltadas à EJA no curso de Letras a fim de possibilitar aos licenciandos que se familiarizem com questões relacionadas à EJA e para que possam pensar em novas práticas, evitando a reprodução de práticas infantilizadas. Além disso, como é mostrado por Kumaravadivelu (2012b), é importante ir além do desenvolvimento de competências linguísticas e pensar a formação política dos professores de língua estrangeira nesse contexto. Assim, os futuros professores terão a oportunidade de refletir sobre as políticas linguísticas vigentes e impostas no ensino de LE no Brasil para que percebam suas posições nos contextos institucionais, pensando em possíveis formas de transgredir os modelos pré-definidos de ensino, em uma tentativa de descolonizar as práticas pedagógicas e permitir a criação de novas formas, locais, de ser e de saber. Além disso, como é sugerido por Guilherme (2017), é relevante uma formação que considere a natureza sócio-ideológica e dialógico-polifônica, considerando a complexidade do processo de ensino-aprendizagem de LI, o dialogismo constitutivo da interação, a linguagem como não transparente, e, no mais, a compreensão de que a formação de professores de LE é da ordem do não controle.

Logo, esse trabalho foi constituído por uma investigação sobre a discursividade dos professores que circula sobre o ensino-aprendizagem de LI na EJA e sua contribuição se deu na investigação de como esses sentidos são construídos. Realizei, também, uma reflexão sobre as implicações das representações nas salas de aula brasileiras, em uma tentativa de desestabilizar a prática e produzir novos sentidos sobre a EJA e o ensino de LI nesse contexto.

Quanto à limitação de pesquisa, esse estudo apresenta um possível gesto de interpretação sobre uma das possibilidades da linguagem e sobre o jogo interacional das manifestações linguísticas. Considerando que o objeto de estudo é o discurso, há materialidades linguísticas e aspectos fora dessa materialidade que acabam por escapar ao meu olhar. Para

pesquisas futuras, seria interessante que fosse investigada a discursividade de alunos da EJA sobre a LI, para ser possível, posteriormente, uma análise e comparação da discursividade dos professores e dos alunos a fim de compreender a discursividade que ronda a EJA em um âmbito mais amplo.

Finalmente, diante no atual cenário e da situação em que a educação brasileira se encontra, me posiciono em defesa do direito à educação pública de qualidade e da permanência da oferta dos cursos de EJA no Brasil. Para tanto, o Estado não pode se isentar de sua obrigação com a sociedade, e por isso é essencial que ele promova o acesso à EJA e interrompa o fechamento de turmas; que ofereça cursos semipresenciais e com turmas nos horários matutino e vespertino; que organize um comitê para monitorar as políticas públicas voltadas à EJA no Estado e nos municípios; que valorize os professores que atuam nessa modalidade de ensino e garanta a formação desses professores; que discuta a evasão e proponha alternativas para encorajar a permanência dos alunos no curso da EJA; e que garanta as ações de alfabetização de jovens e adultos previstas por lei, caso contrário, jovens e adultos que optam pela EJA só serão vistos como instrumentos para a manutenção de uma sociedade produtiva e não como indivíduos que merecem ter qualidade de vida e o atendimento pleno de seus direitos.

## REFERÊNCIAS

- AIUB, Giovani Forgiarini. A imagem sobre o ensino de língua inglesa na escola pública: um repetível genérico. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n. 36, junho de 2008.  
<https://doi.org/10.22456/2236-6385.18918>
- ARENDDT, Hannah. **A Crise Na Educação**. 1961. Disponível em:  
[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna\\_arendt\\_crise\\_educacao.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna_arendt_crise_educacao.pdf). Acesso em 03 de setembro de 2019.
- ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. *In: Alfabetização e Cidadania*. São Paulo: Rede de apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB), n. 11, abril 2011.
- ARROYO, Miguel. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia.; GOMES, Nilma Lima. (Org.). Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- BAKHTIN, Mikhail. **Gêneros do Discurso**. 1 ed. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato** (1919/1921). Toward a philosophy of the act. Austin: University of Texas Press, 1993.
- BEZERRA, Paulo. Polifonia. *In: BRAIT, Beth (Org.). Bakhtin: conceitos-chave*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2017.
- BIESTA, Gert J. J. Learning. *In: The Beautiful Risk of Education*. London e New York: Routledge, 2013.
- BOHN, Hilário I. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. *In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013.
- BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. *In: BRAIT, Brait (Org.). Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso**. 2. ed. Campinas: Unicamp, 2004.
- BRASIL. **Decreto nº 5.840**, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm). Acesso em 15 de julho de 2018.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9.394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 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 21 de agosto de 2019.

BRASIL. **Lei nº 010172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 07 de junho de 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP nº 15/2017**, aprovado em 15 de dezembro de 2017 – Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=78631-pcp015-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=78631-pcp015-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em 15 de julho de 2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PROEJA** – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Documento base. Brasília, agosto 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja\\_medio.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf). Acesso em 15 de julho de 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1**, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

BRITO, Cristiane Carvalho de Paula; GUILHERME, Maria de Fátima Fonseca. Linguística Aplicada e Análise do Discurso: possíveis entrelaçamentos para a constituição de uma epistemologia. **Cadernos Discursivos**, Catalão, v.1, n. 1, p. 17-40, ago./dez. 2013.

BRITO, Cristiane Carvalho de Paula; GUILHERME, Maria de Fátima Fonseca. Memorial de aprendizagem e a formação do professor: vozes constitutivas da relação aprender/ensinar línguas estrangeiras. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 3, p. 511-532, 2014. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982014000300002>

CARDOSO, Silvia Silveira. **Ensino-aprendizagem de língua inglesa na EJA: desafios e limites para a gestão escolar**. 48 f. Monografia (Especialização em Gestão Escolar). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS. 2013.

CELANI, Maria Antonieta Albani. Afinal, o que é linguística aplicada. In: ZANOTTO, M. S.; CELANI, Maria Antonieta Albani (Org.). **Linguística aplicada, da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar**. São Paulo: EDUC, 1992. p. 15-23.

CELANI, Maria Antonieta Albani. A relevância da Linguística Aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, Mailce Borges Mota; TOMITCH, Leda Maria Braga (Orgs.). **Aspectos da Linguística Aplicada: estudos em homenagem ao Professor Hilário I. Bohn**. Florianópolis: Insular, 2000.

COSTA, Rozely Martins. **Discursividades sobre a EJA do estado de Goiás: a voz dos professores e dos documentos oficiais em análise**. 401 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão. 2015.

DIONISIO, Suely Kuasne. **“Eles não falam nem português”**: questões ideológicas que influenciam a aprendizagem de inglês na EJA. Monografia (Especialização em Educação de Jovens e Adultos) – UNICAMP, Campinas, 2009.

DUNKER, Christian Ingo Lenz; PAULON, Clarice Pimentel; MILÁN-Ramos, José Guillermo. **Análise Psicanalítica de Discursos** – Perspectivas Lacanianas. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2016.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

FONTOURA, Juliana. Falta de diretrizes para EJA na Base Nacional Comum preocupa educadores. **Revista Educação**. 2017. Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/falta-de-diretrizes-para-eja-na-base-preocupa-educadores/>. Acesso em 10 de julho de 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FRIEDRICH, Márcia; BENITE, Anna M. Canavarro; BENITE, Claudio R. Machado; PEREIRA, Viviane Soares. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, 2010. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362010000200011>

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Educação de jovens e adultos**: teoria prática e proposta. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GUILHERME, Maria de Fátima Fonseca. Discursividade dialógico-polifônica na formação de professores. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 23-41, 1. sem. 2009.

GUILHERME, Maria de Fátima Fonseca. Línguas estrangeiras, ensino-aprendizagem e formação política de professores. In: FIGUEIRA-BORGES, G.; SILVA, M. A. **Ensino de Línguas em Diferentes Contextos**. Campinas: Pontes, 2017, p.15-28.

GUILHERME, Maria de Fátima Fonseca. **Competência oral-enunciativa em língua-estrangeira (inglês)**. Tese de Doutorado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). 2008, 311p.

GUILHERME, Maria de Fátima Fonseca. O ensino de línguas estrangeiras vinculado às concepções de linguagem. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 14, n. 01, p. 199-222, 1998.

GUILHERME, Maria de Fátima Fonseca. **Bakhtin e Pêcheux**: atravessamentos teóricos. *In*: PAULA, Luciane de; STAFUZZA, Grenissa. (Org.). 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013, v. 3, p. 259-279.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, 2000.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HOLLIDAY, Adrian. Native-speakerism. **ELT Journal**, v. 60, n. 4, 2006, p. 385-387. <https://doi.org/10.1093/elt/ccl030>

INDURSKY, Freda. A memória na cena do discurso. *In*: INDURSKY, Freda; MITTMANN, Solange; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Orgs.). **Memória e história na/da análise do discurso**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

IVENICKI, Ana. Adult Education and Cultural Diversity in Brazil: National Policies and Contributions of Higher Education. *In*: MILANA, Marcella; NESBIT, Tom. **Global Perspectives on Adult Education and Learning Policy**. Palgrave Macmillan, 2015. [https://doi.org/10.1057/9781137388254\\_5](https://doi.org/10.1057/9781137388254_5)

JEFFERSON, G. Glossary of transcript symbols with an introduction. *In*: G. H. Lerner. **Conversation Analysis**. Studies from the first generation. Amsterdam: John Benjamin, 2004. p. 13-31. <https://doi.org/10.1075/pbns.125.02jef>

JUCÁ, Leina. Responsabilidades sociais da Linguística Aplicada na formação de professores de língua inglesa no contexto brasileiro: traçando novos rumos. *In*: JORDÃO, Clarissa Menezes (Org.). **A Linguística Aplicada no Brasil**: novos rumos e passagens. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 233-262.

KLEIMAN, Angela. Histórico da proposta de (auto)formação: confrontos e ajustes de perspectivas. *In*: KLEIMAN, Angela; SIGNORINI, Inês (Orgs.). **O ensino e a formação do professor**: alfabetização de jovens e adultos. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

KLEIMAN, Angela; DE GRANDE, Paula Baracat. Interseções entre a linguística aplicada e os estudos de letramento: desenhos transdisciplinares, éticos e críticos de pesquisa. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 36, jan/jun. 2015. <https://doi.org/10.12957/matraga.2015.17045>

KUMARAVADIVELU, Bala. **Language Teacher Education for a Global Society**: a modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing and seeing. New York: Routledge, 2012a. <https://doi.org/10.4324/9780203832530>

KUMARAVADIVELU, Bala. Individual identity, cultural globalization and teaching English as an international language: the case for an epistemic break. *In*: ALSAGOFF, L.; RENANDYA, W.; HU, G.; McKAY, S. (Orgs.). **Teaching English as an international language**: principles and practices. New York: Routledge, 2012b.

KUMARAVADIVELU, Bala. The Decolonial Option in English Teaching: Can the Subaltern Act? **TESOL Quarterly**, Virginia, v. 50, n. 1, 2016. <https://doi.org/10.1002/tesq.202>

LAROSSA, Jorge.; KOHAN, Walter. Apresentação. *In*: BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LEÃO, Michele de. Lei Saraiva (1881): se o analfabetismo é um problema, exclui-se o problema. **Aedos**, Porto Alegre, n. 11, v. 4, 2012. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/30737/20890>. Acesso em 15 de julho de 2017.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LEITE, Natália Costa; NEVES, Maralice de Souza. Formações discursivas na EJA: posicionamentos discursivos de professores de língua inglesa. **Horizontes**, v. 34, número temático, p. 59-71, 2016. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v34i3.369>

LOPES, Marco Antônio Brandão. A análise do discurso do professor: um instrumento para reflexão. **Intercâmbio** – Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, São Paulo, v. 6, 1997.

MARTINS, Antônio Carlos Soares. A emergência de discursos conflitantes na prática de ensino de língua inglesa. *In*: BERTOLDO, Ernesto S. (Orgs.). **Ensino e aprendizagem de línguas e a formação do professor**: perspectivas discursivas. São Carlos: Claraluz, 2009.

MENDES, Edleise. **Abordagem Comunicativa Intercultural**: uma abordagem para ensinar e aprender línguas no diálogo de culturas. 2004. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-107.

MOLLICA, Maria Cecília; LEAL, Marisa. **Letramento em EJA**. São Paulo: Parábola, 2009.

MORO, Annelise Fava. A formação do professor de língua estrangeira: na tensão entre o dizer e o fazer. *In*: BERTOLDO, Ernesto S. (Orgs.). **Ensino e aprendizagem de línguas e a formação do professor**: perspectivas discursivas. São Carlos: Claraluz, 2009.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2001.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**. 4 ed. Campinas: Unicamp, 2009.

PÊCHEUX, Michel. A análise do discurso: três épocas. *In*: GADET, Françoise; HAK, Tony (Org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3 ed. Campinas: Unicamp, 1997.

PENNYCOOK, Alastair. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.67-84.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o papel da Linguística Aplicada. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. *In*: SIGNORINI, Inês (Org.). **Língua(gem) e identidade**. Mercado de Letras: São Paulo, 1998.

RIOLFI, Claudia Rosa. Além do passado congelado: o equívoco na formação de professores de língua materna. *In*: CORACINI, Maria José; GHIRALDELO, Claudete Morneo (Orgs.). **Nas malhas do discurso**: memória, imaginário e subjetividade. Campinas: Pontes Editores, 2011.

SANTOS, João Bosco Cabral. Uma reflexão metodológica sobre análise de discursos. *In*: FERNANDES, Cleudemar Alves; SANTOS, João Bosco Cabral. **Análise do Discurso**: unidade e dispersão. Uberlândia: Entremeios, 2004.

SARGENTINI, Vanice Maria Oliveira. Os estudos do discurso e nossas heranças: Bakhtin, Pêcheux e Foucault. **Estudos Linguísticos**, p. 181-190, 2006.

SERRANI-INFANTE, Silvana. Abordagem Transdisciplinar da Enunciação em Segunda Língua: A Proposta AREDA. *In*: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, M. (Orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998a.

SERRANI-INFANTE, Silvana. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. *In*: SIGNORINI, Inês (Orgs.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. São Paulo: Mercado de Letras, 1998b.

SERRANI-INFANTE, Silvana. Discurso e Aquisição de Segundas Línguas: Proposta AREDA de Abordagem. *In*: INDURSKY, Freda; LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina. (Orgs.) **Os Múltiplos Territórios da Análise do Discurso**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1999.

SIGNORINI, Inês. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a linguística aplicada contemporânea. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 167-190.

SOARES, Leôncio. Do direito à educação à formação do educador de Jovens e Adultos. *In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos***. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2007.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica, 2009.

SOARES, Magda. Língua escrita, sociedade e cultura: Relações, dimensões e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, 1995.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. 2004, n. 25, pp. 5-17. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso – ADD. **Domínios de Lingu@gem**, v. 10, n. 3, Uberlândia, 2016. <https://doi.org/10.14393/DL23-v10n3a2016-15>

STREET, Brian. **Letramentos Sociais**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

STREET, Brian. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. *In: Izabel Magalhães (Org.). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores***. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

TAVARES, Carla Nunes Vieira. Deslocamentos identitários no encontro com uma língua estrangeira. *In: BERTOLDO, Ernesto S. (Orgs.). **Ensino e aprendizagem de línguas e a formação do professor: perspectivas discursivas***. São Carlos: Claraluz, 2009.

TAVARES, Carla Nunes Vieira. Traços derradeiros de sedução na constituição do professor de língua estrangeira. *In: CORACINI, Maria José. GHIRALDELO, Claudete Moreno. (Orgs.). **Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade***. Campinas: Pontes, 2011.

VIAN JR., Orlando. A educação linguística do professor de inglês. *In: SZUNDY, Paula Tatiane Carrera et al. (orgs.). **Linguística aplicada e sociedade: ensino-aprendizagem de línguas no contexto brasileiro***. Campinas: Pontes Editores, 2011.

ZANDWAIS, Ana. O sistema da língua, o diálogo e o discurso. *In: **As contribuições Filosófico-Linguísticas do Círculo de Bakhtin Para os Estudos Linguísticos e Literários***. v. 11. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2016.

## APÊNDICE A – Roteiro AREDA

1. Fale sobre sua experiência como professor de inglês desde o início de sua carreira até o momento presente.
2. Como você aprendeu a língua inglesa?
3. Quais lembranças você tem da aprendizagem de inglês na escola e/ou na faculdade?
4. O que você considera necessário para ensinar inglês? E para aprender?
5. Por que você se tornou professor de inglês?
6. Há quanto tempo você atua/atuou na EJA?
7. A atuação na EJA foi escolha sua? Comente.
8. Qual a sua opinião sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil?
9. Para você, como é/foi a experiência de ensinar inglês na EJA?
10. Como você descreveria o aluno que opta por fazer um curso na EJA?
11. Na sua opinião, quais motivos levam o aluno da EJA a estudar?
12. O que você acredita que o aluno da EJA é capaz de fazer com a língua inglesa ao finalizar o curso?
13. Qual o impacto da língua inglesa na formação do aluno da EJA?
14. De que maneira a sua formação acadêmica contribui para as suas práticas de ensino de inglês na EJA?
15. O que você leva/levava em consideração ao elaborar as aulas na EJA?
16. Como você elabora/elaborou atividades ou materiais para o ensino de inglês na EJA?
17. Como você avalia/avaliou as atividades propostas durante as suas aulas na EJA?
18. Descreva as abordagens ou métodos utilizados nas suas aulas na EJA.
19. Há diferenças entre as aulas que você ministra/ministrou na EJA e no ensino regular? Comente.
20. Como você avalia a relação dos alunos da EJA com a língua inglesa?
21. Considerando sua experiência de ensino na EJA, o que você mais gostou e menos gostou?

## APÊNDICE B – Convenção de transcrição dos depoimentos

As convenções de transcrição abaixo foram adaptadas de Guilherme (2008), Kleiman e Signorini (2001), e Jefferson (2004).

...	Pausa
,	Entoação contínua sinalizando que mais fala virá
.	Entoação descendente sinalizando o fim de um enunciado
?	Entoação ascendente sinalizando uma pergunta
-	Hesitação ou interrupção abrupta para autocorreção
(x)	Palavra ou trecho incompreensível
<u>Sublinhado</u>	Alteração no tom de voz com efeito de ênfase
áh, éh, óh	Pausa preenchida
ih, uh	
aham, uhum	Afirmação positiva
um-um	Afirmação negativa
{chaves}	Sons não verbais
[colchetes]	Nomes de pessoas, lugares e cursos que foram omitidos
<i>English</i>	Palavras em língua estrangeira
t-e-x-t-o	Soletração
“aspas”	Indica que o falante está lendo

## APÊNDICE C – Transcrição dos depoimentos

### Mônica (44min23s)

1. “Fale sobre sua experiência como professora de inglês desde o início de sua carreira até o momento presente.” Bom, eu num-eu costume dizer que eu caí meio que de paraquedas né, na profissão porque antes de me formar em Letras eu cheguei a cursar dois anos de [nome do curso], porque eu sou de [nome da cidade], e quando eu me mudei pra cá meu pai se aposentou, meu pai é paulista, minha mãe é mineira, e meu pai se aposentou... e a gente mudou pra cá porque minha mãe tinha recebido uma herança... e aí eu vim. Em [nome da cidade] eu já tava no segundo ano de [nome do curso], prestei vestibular, não passei, na época, só tinha a universidade federal né, só tinha o curso de [nome do curso] numa universidade federal, não existiam as particulares... e aí eu coloquei como segunda opção o curso de Letras. E como desde [nome da cidade] eu já fazia inglês e eu já gostava muito da disciplina né, da-da língua, e aí eu falei ah, que saber, eu vou fazer Letras mesmo, no meio do ano eu presto de novo, e assim eu vou levando. Só que eu nunca mais eu prestei [nome do curso], né, eu não fiz mais o vestibular, e aí eu terminei o curso e antes de terminar o curso eu já comecei a dar aula num-num curso de idiomas aqui de Uberlândia que era a [nome da escola], que era de uma dona, ela era do [nome da cidade], e a gente atendia várias empresas, [nome das empresas], ela, ela vendia um pacote de imersão pra [nome da cidade], então os professores, como eu, a gente viajava, ficava um final de semana com os executivos em [nome da cidade], era um momento de gr-grande imersão porque a gente só falava inglês o tempo todo, tudo era escrito em inglês, o hotel era todo preparado pra receber esses executivos e a gente falava inglês o final de semana inteiro, então foi uma experiência maravilhosa. Depois da-dessa, escola de línguas, né, a [nome da escola], eu fiz o concurso da [nome de escola], e-e aí eu passei na prova, e tudo mais, fui chamada, e na [nome da escola] eu fiquei durante [quantidade de anos]... e, na [nome da escola], quando eu estava lá surgiu uma proposta de trabalhar na [nome da universidade] como professora de inglês também, e eu fui trabalhar na [nome da universidade]. É... eu dava aula de língua inglesa, língua instrumental, inglês instrumental, em vários cursos... e-eu dei aula no curso de [nome do curso], eu dei aula no curso de Letras, é... [nome do curso], então ass-hoje eu-eu transitei, cada um com sua especificidade, então eu transitei pelo ensino superior numa escola, numa universidade particular. E depois saiu o concurso da [nome de escola], né, da [nome da universidade], e aí eu passei também, estudei muito, tal, me dediquei bastante ao concurso, consegui passar, e eu tô na [nome da escola] desde [ano], né, já são [número] anos, e, e é um, um-um período em que aí eu, como eu sou dedicação exclusiva eu não-não pude trabalhar em nenhum dos outros lugares, eu não pude manter nenhum dos outros empregos, o que é muito comum, né, como professor de inglês, como professor na verdade, não é só de inglês não, a gente ter dois, três empregos, mas quem trabalha na [nome da universidade] com-com dedicação exclusiva não pode fazer isso. Então eu tô só na [nome da escola] mesmo desde [ano], há [número] anos. É, dou aula no ensino fundamental, né, oitavos e nonos anos, e também na EJA, que eu revezo com a minha colega, que um ano, ela dá aula na EJA e no outro ano eu dou aula na EJA, né?

2. Eu aprendi a língua inglesa na escola e no [nome da escola] em [nome cidade] que chamava [nome do lugar], que era ali em [bairro], na [endereço], que era bem próximo à minha casa. Eu sempre gostei muito da língua, eu sempre tive muita facilidade, e eu aprendi naquele método ali, era um método muito de resposta, de de ficar respondendo às perguntas, né? É, eu sinceramente, como na época isso não me chamava a atenção, eu não me lembro exatamente assim desse material de estudo, sabe? Eu lembro que eu tinha umas perguntas que eu tinha que responder, por escrito, bastante essas perguntas, eu não saberia dizer o método da escola, hoje, conhecendo os métodos, eu não consigo identificar e nem me lembrar, né, qual era o método da escola, mas eu aprendi assim, no [nome da escola], eu fiz vários anos também, não me lembro quantos anos, e na própria escola, né?

3. A lembranças que eu tenho da minha aprendizagem de inglês na escola ou na faculdade, é, na escola eu, eu era separada porque, como eu tinha uma grande facilidade, eu fazia inglês fora, então o professor me dava pequenos textos pra ler, e depois no final eu respondia algumas perguntas, né, eu ajudava as minhas colegas, eu sempre tive esse papel assim de monitorá-las, né? Dada a minha facilidade e identificação com a língua. Na faculdade idem. Meu primeiro e segundo período, como é aquele inglês

bem básico mesmo, né, é... eu me lembro do professor [nome do professor], vou dar nome porque ele nem tá mais na [nome da universidade], né, o professor [nome do professor] também, de imediato ele já, ele já identificou que eu tinha uma grande facilidade na língua, e ele também me dava uma revista Times, Newsweek, e depois no final da aula, eu tinha que contar pra ele aquilo que eu tinha lido, às vezes eu fazia um parágrafo como resumo, né? Então, foram lembranças assim eu tenho boas lembranças, sabe? Do meu aprendizado. Eu acho que fui muito feliz como aprendiz, e graças a Deus eu tive bons professores.

4. “O que eu considero necessário para ensinar inglês, e pra aprender.” Eu acho que a primeira coisa é muita vontade, abertura pro idioma, sem preconceitos, né, porque, não adianta você achar que o americano ele é esnobe, que o americano, que você aprender a língua inglesa você vai tá se submetendo, à-à cultura americana, não, eu acho que cê tem que ir de coração aberto, e saber que é um idioma, que vai te trazer uma nova visão de mundo, vai te dar uma nova perspectiva, eu acho que aprender um idioma é, só há benefícios nisso então você tem que ir com essa abertura, né, eu acho que isso é muito importante e necessário. Pra você aprender inglês. Você saber que você sim vai aprender a cultura do outro nem por isso você precisa, abrir mão ou deixar de gostar do-daquilo que te constituiu né, que é a sua própria cultura, né, você não precisa se submeter a nada e nem a ninguém, a nenhuma cultura, cê pode aprender aquela cultura, algumas coisas cê pode até pegar pra você, porque não né, se for pra você melhorar. Pra ensinar inglês eu acho que cê tem que saber que, é, pra alguns vai ser um processo um pouco mais doloroso, pra outros, vai ser um processo, menos doloroso, mas que cada um tem seu tempo. É, eu acho que pra ensinar inglês você precisa, ter um bom domínio da língua, assim, não totalmente porque, ninguém domina a língua, né, esse domínio da língua é até muito criticado né? Você não domina uma língua; ela que te domina, né? Mas é muito importante que você saiba o que você tá fazendo, você, tenha consciência de que você tá lidando com pessoas, e fazer desse processo o mais humano, né, um processo mais humanizado. Saber que às vezes aquele seu aluno ele não tá naquele momento pra aprender, ele não tá no *timing* dele, então tem que ter um *timing* dele, né, isso é muito importante de você levar em consideração, independente do nível desse aluno. Então é necessário ensinar, é, com muito prazer, né, você ter prazer no que você faz, porque não é fácil, né, e pra aprender você também, é, fazer desse processo de aprendizado algo, um, o, o, o mais prazeroso que você puder. Né?

5. Eu me tornei professor, professora de inglês meio que por acaso, como eu já disse, né? Meu curso inicial foi [nome do curso], e com a mudança aqui pra Uberlândia eu não consegui, né, transferência, e nem passar pro vestibular. E aí eu, aquela época existia a tal da segunda opção, e eu coloquei como segunda opção Letras, e como eu me identificava muito com a língua inglesa desde a minha adolescência eu resolvi fazer porque eu vi que tinha várias matérias em inglês, e assim eu fui deslanchando. E no meio do curso eu já comecei dar essas aulas que, igual eu falei, que eu fui prum instituto de idiomas, né, e do instituto de idiomas eu fui pra [nome da escola], que também é um instituto de idiomas, né, e de, e da [nome do lugar] eu fui pra [nome da universidade] e da [nome da universidade] eu fui pra [nome da escola]. Essa é minha trajetória, ela não é muito longa, mas, assim, eu não passei por muitas escolas, por exemplo, eu não tenho, é, experiência com escola pública, é, municipal nem estadual, só federal que é a [nome da escola], né? E que é um contexto também muito diferenciado, né, até difícil, considerar a [nome da escola] uma escola pública, porque eu tenho um contexto que é bem diferente do que a gente encontra por aí numa escola pública, eu tenho menos alunos por sala, as minhas turmas são divididas com a outra colega né, é, a [nome da escola] a gente tem, é, o professor de fan-francês e espanhol, então sextos e sétimos anos eles veem o espanhol e o francês, os alunos começam a ver inglês, no oitavo e no nono, a gente consegue por conta desse número de, reduzido de alunos, a gente consegue trabalhar as quatro habilidades, né, o ler falar o ouvir e escrever, e eles são avaliados nas quatro habilidades, então é um trabalho diferenciado assim, até difícil. Quando fala assim ah, você é da escola pública? Sim, eu sou, mas é um novo contexto de escola pública, né, muito diferente do que os meus outros colegas enfrentam por aí, porque é uma questão de enfrentamento né, o que a gente tem visto nessas escolas por aí. Né?

6. É, quanto tempo eu atuo no EJA? Ah, desde 2003 eu venho revezando, igual eu falei né? Um ano sim, um ano não. Se bem que eu fiquei liberada pra mestrado, pra doutorado, aí eu não atuei. Vamo

colocar uns 5 anos então, que eu tenho atuado, ou, acho que menos. Uns 4 anos que eu já atuei na-na EJA. Né?

7. É uma escolha? Mais ou menos, né? Assim, como a gente reveza, é, não deixa de ser uma escolha sim, né, mas como, no caso da [nome da escola] EJA a gente tem poucos alunos e, também, tem, tem poucos professores, num tem como, por exemplo, um professor ficar só com a EJA, porque a gente tem poucos alunos, o inglês tem menos aulas, né, a gente tem uma aula, duas aulas por semana, e apenas no oitavo ano, porque lá é um EJA, que é PROEJA, ele é profissionalizante, a EJA ela tem uma parceria com o [nome do instituto] então a parte profissionalizante fica a cá, ah, por conta do [nome do instituto], né, e a parte básica, do currículo básico fica por conta de nós da [nome da escola] né, e nessa nova estruturação, nesse EJA profissionalizante que a gente chama de PROEJA, o inglês teve essa carga horária de dois, duas aulas por semana, apenas no oitavo ano. Né, então. O que é ruim, né? A gente sabe que é muito pouco, mas é um pouco que dá pra despertar muitas coisas nos alunos, a gente percebe que, eles se envolvem bastante com o idioma, e para além daquele caráter instrumental, né? É, há toda uma ressignificação de mundo, eu acho que é um contato muito importante com a língua estrangeira, que eles acabam tendo por ali, apesar do pouco tempo, né? Então, é, é, dizer que foi escolha minha, é um, é uma, condição do funcionamento da escola, é o que eu posso dizer.

8. A minha opinião sobre a educação dos jovens e adultos no Brasil é que ela é pouquíssimo investida, pouquíssimas pesquisas, né? É, pouco se considera a educação de jovens e adultos no Brasil, há pouca, poucos artigos, há pouca teoria, né, há poucos trabalhos acadêmicos em que a gente pode se basear pra de repente a gente trocar experiências, então eu acho que é algo assim, é uma modalidade que tem, que fica meio de-de lado, meio, escanteada, né? É, infelizmente.

8 e 9. Bom, eu vou emendar a 8 e a 9 porque eu acho que elas são muito assim, próximas né, óh, minha opinião sobre a educação de jovens e adultos e a minha experiência. Eu só posso ter uma, uma opinião sobre algo, se eu ti-tivesse, se eu tiver né, uma experiência daquilo, então a minha opinião, ela coincide com a minha experiência. Eu acho que, a minha experiência de ensinar inglês na EJA é uma experiência assim, eu considero muito boa, e, como eu não exijo muito no sentido assim, eu, eu não tenho aquela pretensão de que meu aluno vai sair fluente, de que meu aluno vai aprender tudo no inglês, então é muito tranquilo pra mim, eu traçar aqueles objetivos bem iniciais que pra mim são assim esse contato inicial com a língua, o aluno poder observar que, a maneira dele ver o mundo é, é diferente às vezes do-da maneira de uma outra pessoa que mora lá do outro lado do continente ver o mundo, então, é, é, é mais desse aspecto. Pra mim dar aula na EJA, ela tá bem distante do aspecto instrumental. Né? No fundamental até que cê pode ter uma pretensão maior nesse sentido instrumental mesmo, de fluência na língua, né, agora, na EJA eu acho que isso vai muito além. Né? É, você, o, o principal é você mostrar pro seu aluno que ele é capaz, que aprender uma língua estrangeira vai trazer uma nova visão do mundo pra ele, pode até parecer clichê, pode até parecer assim, que, o, é, é, senso comum o que eu tô falando, mas não é gente, o, o, aprendizado de uma língua inglesa, ele vai muito além mesmo, dessa questão técnica, né? Então, a minha experiência de ensinar inglês, geralmente ela é muito boa, uma que o meu relacionamento com os meus alunos são ótimos, eu acho que eles são super agradáveis, eles são muito humildes né, porque, eles, eles têm em você como um ídolo né? Eles respeitam muito o professor, aí é uma diferença gritante do, com o adolescente do ensino fundamental, que tá naquela fase de querer te enfrentar, né, que tá naquela fase de, de desobediência total, o aluno EJA ele cumpre as suas obrigações, é, ele faz tudo aquilo que você pede, então, é uma experiência única, singular, né? Porque, é uma modalidade em que o-o público dessa modalidade é um público diferenciado, no sentido de ver, de dar muito valor ao professor, dar muito valor naquele momento, naquela oportunidade, de poder voltar pra escola, né? Então eles têm no professor um ídolo mesmo, a gente vê na expressão do rosto deles, na forma como eles tratam os professor, na forma como eles falam até dos outros professores de outras disciplinas, o respeito com que eles têm com a gente, então assim, é um público diferenciado. Então, é uma experiência muito boa, que me traz assim, uma satisfação enorme, e como eu não tenho mesmo essa ligação com a técnica né, esse caráter técnico da língua, eu simplesmente eu consigo atingir o meu objetivo. Né? Eu até brinco com eles, eles falam nossa professora, é o contrário! Por exemplo, fazer perguntas em inglês, você coloca o verbo na frente. Aí eles falam nossa, então é o contrário. Eu falo depende do seu p-ponto de vista. Pra eles, o contrário é você que é, né? Você que faz a pergunta de

forma contrária. Né? Então é importante eles perceberem, que, é-é a-a forma deles verem o mundo é simplesmente a forma deles, né, mas que há um, várias formas de se enxergar esse mundão afora. Né? Então a experiência, assim, como eu vou pra esse lado, eu não tenho grandes pretensões instrumentais com os meus alunos, eu acho que eu geralmente eu sou, é, bem sucedida, porque eu percebo que eles, conseguem se entusiasmar, e eu sempre incentivo, eu deixo bem claro pra eles que o meu tempo com eles é muito curto, é só um semestre que é o oitavo ano, e que eu gostaria que eles, é, continuassem os estudos deles em, numa outra escola, inclusive eu falo muito dos cursos, do, do, do, da Letras né, que é, é, é oferecido pelos estagiários ou pelos bolsistas, né? É, que eles podem procurar o bloco G que geralmente tem os cursos lá, né, e, então, é, é esse tipo de trabalho que eu acho que é o professor da EJA. É um constante incentivador porque esses alunos eles precisam muito ser motivados. Né? Eles já têm muito baque na vida deles, eles já têm muitos motivos pra desistir das coisas né, então é importante que a gente, é, mantenha essa motivação, que a gente sempre fale disso com eles né? Que há um mundo aí fora e que eles precisam, eles têm esse direito de desbravar esse mundo, e a língua inglesa é apenas uma dessas formas de desbravar esse mundão afora. A minha experiência de, de ensinar inglês na EJA então eu considero como uma experiência exitosa e muito prazerosa, né, no sentido desse meu relacionamento, com esse aluno, e o que que esse relacionamento provém, provê pra nós dois, né, pra mim, não é só pra eles não, pra mim também, é uma, é um enorme crescimento, profissional e pessoal, porque é uma outra questão também, como você convive com alunos, de diferentes realidades, você começa a olhar pra si mesmo como professor, como profissional, as oportunidades que você teve, o tanto de privilégio, os privilégios que você teve de, no meu caso, por exemplo, eu pude dar continuidade na minha formação, fiz mestrado, fiz doutorado, então assim... que bom né? E, vamo falar, não é na hora certa, mas, eu pude fazer bem antes, né, então, hoje eu tô numa, num... eu sou mais nova do que muitos deles lá e eu já tô com a minha formação, praticamente assim, e, e, bem andada, eu não digo formação completa né, porque, e, e, eu acho que professor a gente nunca tá completo, mas eu, e, e, bem encaminhada, né, eu já passei por vários estágios, da minha formação escolar, então, é um momento também de você se enxergar como pessoa, por conta desse contato que você tem com essas diferentes realidades, têm algumas histórias de vida ali que são muito tristes, muito pesadas, então é preciso até que se tenha, um preparo emocional pra você enfrentar, é, turmas da EJA. Não tô falando que tudo são flores não. Esse semestre mesmo, esse ano, eu tô com a EJA né, e esse semestre eu tive um aluno... que, ele tava bastante agressivo, e ele tinha fei-é-feito o uso de bebida alcóolica pra ir pra escola. E aí eu tive que pedir pra ele se retirar, a gente chamou o diretor da escola, o diretor teve que interferir, fizemos um, até um boletim de ocorrência, e aí ele foi afastado porque ele já tinha dado outros problemas com outros professores, ele já tinha assinado um termo se comprometendo a não ir pra escola embriagado, e ele descumpriu, né, o combinado com a escola e aí ele foi afastado das aulas, e ele não frequenta mais. Então assim, às vezes você enfrenta alguns problemas como esse, mas eu vou dizer, que nesses anos esse talvez tenha sido assim um dos piorzinhos que eu já, pude enfrentar de um aluno alcoolizado na minha aula, e com muita agressividade pra cima de mim, dizendo que não tava aprendendo nada, que eu tava falando muito rápido, que ele não tinha lugar direito pra sentar, porque que ele tinha que colar aquela folhinha, então ele, ele tava bastante assim alterado, né. Então, também nem tudo são flores. É, não é aluno meu, mas por exemplo, é tem uma outra turma que tem um, um homem casado que tá-se relacionando com uma menina mai-uma mulher né. Ali não tem meninas, né? Se bem que tem, eu, eu tenho alguns alunos de 18 anos sim, 17, né? É, são bem jovens também. Eu tenho, são turmas bem heterogêneas, é uma, é uma especificidade também da-da EJA. Eu tenho alunos de sessenta e poucos anos, e esse ano eu tenho alunos de até 16 anos, né?... Então, é... tem uma pessoa lá, um homem, que tá tendo um relacionamento com uma, é, ele é casado, ele tá tendo um relacionamento com uma mulher né, numa outra série, e a mulher desse cara casado teve lá na [nome da escola], e, eu não estava no dia né, minhas aulas são de quinta-feira, eu não sei que dia que essa mulher então, teve um tumulto. Então assim. É, é, também, falar que, ah, é tudo perfeito, acho que em nenhuma modalidade de ensino, é, existe essa perfeição, né? Há problemas diferentes, né, mas a gente tá sempre, é, encarando os problemas. É, não tenho tantos problemas de disciplina mas tem esses problemas por exemplo desse aluno que foi alcoolizado, esse outro que, tá com relacionamento com uma mulher lá da, da, da EJA também, da PROEJA, no caso da [escola], né? E que aí a mulher dele foi lá, e foi uma situação bem difícil, que os outros professores enfrentaram. Né?

**10.** É... “Como você descreveria o aluno?” Eu acho que eu já falei sobre isso né, “que opta por fazer um curso na EJA?” É um aluno que tá procurando mesmo, é, um recomeço né? Ele tá, ele tá dando um novo, é, um novo rumo pra vida dele, um aluno que de repente se encheu de esperança e resolveu que tá na hora de estudar. Então é um aluno diferenciado, né, então eu descrevo esse aluno com, um, um potencial sim, de aprender, no entanto tem muitos empecilhos, o cansaço, muitas vezes a idade, é, a, a desmotivação-é-tá desmotivado, e muitas vezes, mas muitas vezes mesmo a baixa autoestima. Eles não confiam neles, eles não acham que são capazes, eu não vou aprender essa língua, nossa professora, mas essa língua, nossa, inglês, tem certeza? Alguns reconhecem sim, a importância do aprendizado da língua, pro mercado de trabalho, vamos falar nessa parte mercadológica também porque, não tem como desconsiderar né? Mas, é... então, é um aluno que... ele é totalmente diferente dos meus alunos do ensino fundamental dois, por exemplo sabe? E totalmente diferente dos outros alunos que eu já tive de instituto de idiomas, dos outros alunos que eu tive na [nome da universidade], então é realmente um aluno diferenciado, é um aluno que tá optando por-pelo um recomeço, e que precisa ser muito motivado, porque senão vai desistir. É um aluno que difícil, que fac-fácilmente desiste né, do, do, do, de aprender, ele desiste da escola, o número de evasão, é um número, gritante, alarmante... sabe? Então tem que ter toda uma estrutura, a escola tem que ter toda uma estrutura pra receber esse aluno. Os professores também devem ter uma estrutura, técnica, emocional, estratégica, relacional, né? Porque ele, o professor, no caso meu né, de língua inglesa, ele vai ter que saber que, a relação dele com a língua e com esse aluno é uma relação diferenciada, então assim, se há uma modalidade que há uma especificidade gritante, essa modalidade chama-se EJA, sem dúvida, né?

**11.** É... os, os motivos que levam o aluno da EJA a estudar é, é, é o... é o que os leva a optar, né, a fazer um curso na EJA. Justamente isso. É um recomeço. É... é uma, uma volta por cima... É, de repente são, é... aluno que, já encaminharam os filhos, e agora é o momento deles voltarem pra escola. É, mulheres que engravidaram muito cedo e que tiveram que abandonar os estudos, ou porque tiveram que sustentar suas casas, ou por conta de uma gravidez, e, ou um relacionamento malsucedido, e são inúmeras as opções, são inúmeras as, as experiências, as histórias de vida na verdade, né? Essa é a palavra certa. São muitas as histórias de vida, desses alunos.

**12 e 13.** “O que, o que eu acho né, que o aluno, é capaz de fazer com a língua inglesa ao finalizar o curso?” Eu acho que, é... a primeira questão né, eu acho que é... o que ele vai fazer... É... a primeira coisa que ele vai fazer é pra ele mesmo né? Eu acho que, aliás, não só o aluno EJA, eu acho que a transformação ela acontece, e é algo bem interno mesmo, é muito peculiar né? Porque, é você enxergar que, não existe só uma maneira de falar, não existe só uma maneira de se expressar, então é uma transformação mesmo muito interna, que talvez eu não consiga mensurar. Né? E, o que ele vai fazer com isso depois, eu nem acho que é depois, é durante o processo mesmo, essa forma, diferenciada de enxergar o mundo e de, tratar as outras culturas, a outra forma de, de se comunicar é algo que é transformador. Eu tenho certeza disso. Ou, talvez, essa transformação, é, dur-no percurso, ele não percebe tanto, mas ao final, ou, até momentos bem depois ele pode perceber que aquele aprendizado, de alguma forma, transformou a vida dele. De que forma transforma a gente não tem como saber, né? É muito do aluno. Mas de alguma forma, a língua inglesa contribuiu, para a formação desse aluno com certeza. E com isso traz esse impacto, né? Essa transformação ela é um impacto mesmo. Então eu acho que é um conteúdo importante, né? Tal como a matemática, tal como o português, esse contato ele é muito importante, né? A gente não pode deixar de oferecer, a língua inglesa, na, na, nessa modalidade.

**14.** A minha formação acadêmica contribuiu, não com formas de metodologias, de ensino, didática, não isso, mas assim como eu falei do aluno EJA, que o estudo traz essa transformação pra si mesmo, eu acho que a minha formação acadêmica, a maior contribuição que ela pode trazer foi pra mim mesmo. Como profissional, como pessoa, a minha relação com a língua mudou bastante, a minha relação com meu aluno também mudou. Essa é a maior contribuição, do meu mestrado, do meu doutorado, né? Aliás, uma vez eu tava apresentando o meu mestrado ainda, né, pra, pra minha... a gente tava apresentando os nossos trabalhos, lá na [nome da escola] mesmo pros meus colegas, né? A gente teve um momento, em que um apresentava o seu próprio trabalho pro, pra turma, tal, e aí a diretora... da [nome da escola]... Desculpa, tive que dar uma interrompida. (...) Então, aí a, prof, a diretora da, da [escola] falou assim ah, o que que você acha que a sua, o seu trabalho, pôde contribuir pra aqui, né, pro, pro ensino? Aí eu falei olha, a

primeira contribuição não foi pro ensino não, foi pra mim mesma {risada}. Eu acho que toda a formação, que a gente tem, é, o aprendizado, tudo que a gente, é, se coloca pra aprender pode ter certeza que, é dentro de você que vem essa transformação. Eu acredito muito nisso. Então, e é óbvio né, que se você se transforma, o seu ensino se transforma, a sua aula muda, então é uma forma diferente de ver as coisas, né, o seu planejamento é outro, você fica, com menos ansiedade, então é, é uma transformação mesmo. Formação acadêmica ela, nunca é pouca, e ela tem que tá sempre... é, sendo ativada mesmo, porque as transformações são muitas e os benefícios, e as contribuições maiores ainda.

15. “É, o que eu levo em consideração ao elaborar as aulas na EJA?” Eu olho muito o perfil do meu aluno EJA, e, e por incrível que pareça, de ano a ano, ou de semestre por semestre... melhor ainda né? Que a cada semestre eu tenho uma turma diferente... eu tenho um perfil diferenciado, né? Tem alunos, é, tenho turmas que gostam bastante de música. Tem turmas que se recusam definitivamente a ficar repetindo diálogos ou, ou frases ou perguntinhas então é algo que também deve ser, respeitado, né? Apesar da gente saber que a oralidade ela é importante também pra essa formação, né? Então, eu, eu levo em consideração o meu aluno mesmo. Aquilo que é possível trabalhar... porque é igual eu falei, são duas aulas semanais, um semestre só, então eu levo em consideração a minha turma, o perfil da turma como um todo, é, eu levo em consideração o número de aulas que eu tenho, né? E, isso faz com que eu direcione bastante os meus objetivos, e faço as minhas estratégias a partir disso também, né?

16. É... “como que eu elaboro.” A gente não adota livro nem apostila. É, eu vou selecionando materiais de internet, materiais ou mesmo de livros didáticos, eu vou montando, trabalho com música também, então não há atividade pronta. E às vezes eu acho que uma atividade funciona melhor, às vezes eu não gosto daquela atividade pra aquela turma. É sempre mesmo uma tentativa. Você, quando você tá elaborando o seu material, apesar de você ter uma expectativa, enorme, de que aquele material vai dar certo, não há garantia nenhuma né? É só na prática mesmo, naquele momento que você vai ver se aquela turma se identificou com aquele tipo de atividade, se identificou com aquele tipo de material, então assim, é um-eu-eu tô sempre mudando, trocando, invertendo... é, começando com um conteúdo e terminando com outro. Então é, é assim. Uma outra coisa também, eles têm muita dificuldade de copiar do quadro, né? Têm dificuldade até mesmo, de entender a sua letra, porque é um novo idioma, então a hora que você escreve, é, geralmente eu tento escrever com letra de fôrma, porque eu acho que, eles entendem mais, e a maioria do material pra que, se eu não quiser perder muito tempo, né, e eles, demorem muito pra copiar, mater, a maioria do material. É realmente, é... xerocopiado. Não tem como você ficar passando, muita coisa, escrevendo muita coisa no quadro, porque eles vão demorar, sem dúvida, pra escrever. Né. Eles têm muito essa dificuldade. De olhar no quadro, e copiar. É um trabalho bem lento. Aquilo que os alunos da manhã não, não têm dificuldade alguma, são super rápidos, né, super ligeiros, os alunos da EJA eles têm essa dificuldade sim. E aí é por uma série de fatores, né? Por conta da idade, por conta do-a mente já tá cansada né, a dificuldade mesmo, voltando a estudar depois de muito tempo parado. Até o cérebro entrar naquele ritmo, né, naquele, naquele processo cognitivo um pouquinho mais, mais acentuado, um, uma, uma cognição um pouquinho melhor, então é realmente um processo demorado. Então a minha dica é, a minha estratégia é, é, é, você fazer cópia de todo o material porque aí você vai ganhar mais tempo, né? E, e aí esse negócio de escrever no quadro, uma palavrinha ou outra, uma frase ou outra, uma explicação ou outra. Né? Tanto é que o, os cadernos dos meus alunos do, da EJA, eles são, ficam grossinhos porque eu peço também pra colar tudo no caderno, todas as folhinhas, entregues, elas não ficam soltas em pastas, não, elas são coladas no caderno, aí fica mais fácil, manusear, fica mais fácil de voltar naquela folha pra estudar, não perde né, ali no meio do material então tudo, eu peço pra colar. Inclusive eu dou nota, pelo material completo. Eu dou nota até por presença. As provas dele, umas coisa, uma coisa muito importante, que eu, acho que é o momento mesmo de eu falar, né? As provas são todas com consulta, eu não quero nada decorado, sabe, então assim... é, é, são provas, muito diferenciadas mesmo, sabe? Escreva os números, de zero a dez, qual é o número do seu telefone... escreva, três frutas... u-uma questão de vocabulário, né? Escreva três frutas em inglês que você aprendeu, aí eu intercalo: “*what’s your favorite number?*”, aí eu intercalo: “*what’s your name?*”, aí eu falo, é, como que se fala tal coisa em inglês, como se escreve, como se escreve, no caso, né, como é o número 25 em inglês, então umas perguntas bem direcionadas, né, então as provas são bem diferentes das aplicadas, com a turminha do ensino fundamental dois da manhã. Né?

17. É, então, são atividades diferenciadas sim. Esses materiais eles são totalmente voltados para o aluno EJA, apesar de na internet não tá lá: para alunos EJA. Ou então eu tenho que fazer adaptações, corto algumas coisas, incluo outras. Então assim, é um material diferenciado sim. No sentido de que ele é mais, bem, elaborado, no sentido de que, é, eu não posso dificultar muito. Então tem que haver todo esse cuidado. Músicas, né? Eles gostam muito de músicas. Essa turminha de agora, por exemplo, olha, eu já dei umas três músicas, geralmente no início do, do, do curso, é, eu trabalho com, aquela música Samba do *approach*, a gente trabalha muito essa questão a importância de um inglês, pro mercado de trabalho, pra vida deles, pra eles conseguirem, perceber né, que, que há formas diferentes de se pensar, há culturas diferentes, que é muito rica, essa experiência de conhecer outras culturas, por mais que talvez eles não possam ter essa oportunidade de viajar, mas pelo menos acesso a isso, via internet, via, via vídeos, eles vão ter. Outra coisa também, eu uso muitos vídeos. Até vídeos pra crianças, sabe? As cores, os números, com musiquinha. Gente! E eles adoram! Eles curtem muito, sabe? Dos meses do ano, os dias da semana, eles cantam. Eles são muito participativos, eles são muito interessados. Na verdade, é, voltando, que, como é que eu descrevo o aluno EJA, é um aluno que, ele tá, ele não tá ali porque ele foi obrigado pela mãe, ele consegue perceber, nitidamente, a importância daquele momento, que ele tá deixando de tá com a família, ou que ele tá deixando de assistir uma novela, a importância daquilo pra vida dele. Coisa que talvez ele não tenha dado muito valor lá atrás, ou não era por uma questão de ter dado valor, ou por uma necessidade de ter abandonado o curso, então ele quer fazer desse momento, algo que ele tenha muito proveito, né, que lhe traga o máximo de proveito possível. Então é um aluno sim diferenciado, e por isso que as suas atividades propostas elas devem ser, totalmente elaboradas praquela turma, praquela perfil de aluno, que é um perfil diferenciado. Né? Então o meu material ele é todo construído, ao longo do semestre, ao longo das aulas. E, às vezes, eu mudo de um semestre pra outro, eu introduzo outras atividades, eu vou procurando, na internet. Né? É... e assim vai, né? Então algumas propostas, algumas sugestões, né? Eu vou trocando ideias também com a minha colega, lá, que já trabalhou. Então ela me empresta alguns materiais, ó, isso aqui deu muito certo. Quando é a vez dela ensinar eu também disponibilizo o que eu trabalhei naquele semestre, com os meus alunos e, e, e conto pra ela o que deu certo e o que não deu. Porque, é o que eu falei antes, não, cê não, não é porque numa turma deu certo que na outra vai dar. Então assim, é um material, são atividades, e, voltadas, pro aluno EJA com todas as suas especificidades, né? De cansaço, de dificuldades. Né?

18. E aí, acabei falando, das abordagens e dos métodos, inclusive o método de avaliação. Eu costumo pontuar frequência, porque é um aluno que falta muito. Eu costumo pontuar, o caderno, o caderno completo. E aí ele faz uma prova com consulta. Então isso tudo, é, avaliado. Aliás, é um aluno... é, se há, se é que, se pode falar numa avaliação em processo, que hoje muito se fala, é uma avaliação formativa, né? Que é o processo, você tem que avaliar, o seu aluno no processo. Isso no ensino fundamental eu acho menos real. Agora no aluno EJA isso é muito mais fácil de fazer. Né? E necessário, inclusive, né? Você vai analisando aquele processo mesmo. Então o aluno o tempo todo ele é avaliado, né, ele é analisado, e tudo mais.

19. Há diferença sim entre as aulas que eu ministro, na EJA, e que eu ministro no ensino regular. São bem diferentes, é... é, são demandas diferentes. Como são alunos com demandas diferente, automaticamente o professor, ele vai se desdobrar de-da-de diferentes formas. Enquanto na turminha da manhã eu lido com o aspecto, em disciplina, e enfrentamento, na turma da noite, eu não lido às vezes com o aspecto em disciplina mas eu lido com o aspecto cansaço, eu lido com o aspecto falta de confiança em si mesmo, baixa autoestima, eu lido com aspectos dificuldades cognitivas sim, sabe? A gente tem alunos ali que é uma dificuldade tremenda, até de ler o enunciado em português, né? A-a os enunciados das-dos-das atividades geralmente elas são em português, ou se não são em português eu escrevo em inglês e eu coloco a tradução na frente... não há porquê f-dificultar, sabe? Eu acho que é um aluno que, ele não precisa disso, ele não precisa provar nada pra ninguém. Acho que é essa a grande diferença. O aluno da manhã ele precisa me provar que ele aprendeu aquele conteúdo ali, aquelas perguntinhas. Na prova oral ele vai ter que responder as perguntas que eu fizer, então ele tem que me provar que ele aprendeu. O aluno da EJA, eu acho que a gente não pode levar pra esse lado, pelo menos é uma opinião minha, não sei, agora que eu tô pensando nisso. A gente não pode, pensar que o aluno EJA ele tem que me provar alguma coisa. Ele tem que provar alguma coisa pra ele mesmo. Eu acho que é essa, a grande diferença. Né? E por isso as minhas aulas são sim, muito diferentes, no ensino regular pra EJA, né, se a

gente for comparar. São demandas diferentes, e aí uma exige mais de um lado, o outro é mais leve na questão da disciplina, mas, me exige mais, me cansa mais, porque, é um aluno que me chama mais na carteira porque ele tem dificuldade pra entender... então, o aluno da manhã ele é mais rápido né? O aluno da manhã que eu digo, do ensino regular. Ele é muito rápido, às vezes, hora que eu acabo de entregar uma atividade, o que tá lá na ponta, ele já começou, já tá na, na letra C do primeiro exercício. Eu nem expliquei ainda o que que é pra fazer, e ele já tá lá na frente. O aluno EJA às vezes nem você explicando uma duas vezes, ele precisa ir na sua mesa ou você precisa ir até carteira dele, pra dar aquele atendimento bem individualizado. Né? Não que no ensino regular eu não tenha alunos com dificuldade. É óbvio gente, aluno dificuldade tem em todo lugar... mas na EJA isso é bem acentuado, são dificuldades assim, gritantes. Né, cognitivas mesmo, bem gritantes.

**20.** Bom, a avaliação que, do aluno EJA, com a língua inglesa, a relação né, como eu avalio essa relação, é uma relação de medo, é uma relação de insegurança, é uma relação de ansiedade, de incapacidade, no momento inicial. É esse o meu maior objetivo. É como eu falei no começo, né? {tosse} O meu objetivo instrumental ele fica assim, lá pra baixo. O que mais eu-eu-eu me-me-me... eu me capacito, né... o que mais me, me-fo, me-me traz essa tensão, que me traz assim mais preocupação, é eu estabelecer essa relação, de confiança com o meu aluno EJA, e ele de confiança com a língua inglesa. Ele saber que não é um bicho de sete cabeças, que ele é capaz sim de aprender, que eu tô ali pra ajudá-lo, então assim, a relação do aluno EJA num primeiro momento que é essa relação de desconfiança, de medo, de pavor, em algum deles, e até de, de, de ódio, eu não gosto disso, eu não nasci pra isso, é esse o meu maior objetivo. Fazer com que essa relação, ela fica, ela fique mais leve. É esse, é isso que eu considero.

**21.** O que eu mais gosto e o que eu menos gosto? No meu caso, eu menos gosto do horário, porque é à noite. Então eu já dei aula de manhã, já, às vezes com, é, fui à algumas reuniões à tarde, tenho que voltar à noite, então eu também às vezes me sinto cansada. Mas eu adoro a minha relação com eles, adoro a forma como, aqueles olhinhos me olham, eu adoro a forma como eles me tratam, a forma como eles me consideram, a forma como eles falam de mim, o carinho que eles têm. Adoro a, a, o desenvolvimento que eu vou percebendo, e é muito rápido porque é um semestre só... então, eu tenho aquele semestre pra perceber o crescimento deles, e muitas vezes eu consigo, é, perceber sim... é... então assim, é óbvio que, eu não tenho 100% de sucesso, às vezes o aluno vai terminar falar, ai professora, isso ai eu não gostei mesmo, língua inglesa não é pra mim, eu vou tentar um espanhol, e eu incentivo também, o importante é você fazer qualquer língua, às vezes, você vai se identificar sim com o espanhol, na Central de Línguas tem, lá na UFU tem alguns cursos né, que é, é ministrado pelos próprios estagiários do curso de Letras, eu os incentivo a fazer uma língua estrangeira qualquer. Porque é uma, é um ganho muito grande pra esse aluno né, é um, é um deslocamento enorme que isso pode promover. Então é isso. Eu espero ter respondido tudo assim, eu não sei se eu, consegui ser clara nas minhas ideias. Muito obrigada pela oportunidade de poder falar um pouco, da EJA que é algo que, realmente nos encanta né, nos motiva também. Eu falei muito da motivação, do, do, do aluno, mas os alunos EJA eles nos motivam muito assim, sabe? Eles nos motivam a continuar nessa caminhada, porque ultimamente a gente tá sendo muito massacrado a gente tá sendo muito atacado. Quando você tem alunos como os alunos da EJA, você se sente mais assim, contente, você fica, mais fortalecida de saber que a luta continua {risada}. Pode parecer meio utopia mas não é não, e falar nisso muita, às vezes assim, falar disso, eu me, me faz até ficar muito emocionada. Mas é isso. Muito obrigada pela oportunidade de poder falar, da EJA que é sempre um segmento, que me deixa muito emocionada, muito motivada, e que sem dúvida alguma, me traz assim, um crescimento humano enorme.

### **Magali (47min38s)**

**1.** “Questão número 1. Falar sobre a minha experiência como professora de inglês.” Bem... eu costumo dizer... que a carreira docente... não foi uma escolha que eu fiz na verdade não fui eu que escolhi a carreira docente foi ela que me escolheu. Uh... quando... eu tinha mais ou menos 12 anos eu comecei a estudar inglês no instituto de idiomas... e sempre gostei muito desde o início eu me apaixonei pela língua, pela-pela experiência que ela me trazia, pelos sentimentos que ela... ah... fazia surgir em mim né, sempre me senti muito à vontade, muito feliz... a palavra é essa. Muito feliz dentro de uma sala de aula

aprendendo inglês. Mas nunca passou pela minha cabeça ou talvez... tem até passado... mas... com relação a... a com relação não-a partir dos preconceitos que sempre existiram né, com a carreira de professor, que professor vai passar fome, que ele não vai ter condição de se manter... é muito complicado... professor no Brasil não tem nenhum tipo de apoio... eu num-nunca alimentei essa-esse sonho de-de ser professora. Brincava muito {risada} quando criança mas... quando eu entrei na minha juventude não era uma hipótese que eu considerava quando eu pensava sobre a carreira que eu teria. Mas... quando eu tinha aproximadamente 17 anos... é estudando ainda, terminando meu curso nesse instituto de idiomas eu fui convidada a fazer um curso... né... pra me tornar professora lá... a gente-os chamados treinamentos pra professores... me-me senti muito lisonjeada, fiquei muito feliz porque eu sempre amei a escola onde eu estudava... fiz o curso e comecei... a dar aula né assim... no susto. E gostei muito e me senti muito bem, no primeiro semestre pra falar a verdade eu-(x) sempre fui uma pessoa muito insegura... então eu me sentia muito insegura, sofria muito com as inseguranças, mas gostava muito da experiência de tá ali, de ensinar a língua, de praticá-la de alguma maneira... mas ainda assim eu num... num enveredei pra esses lados não... me-e no primeiro vestibular eu prestei pra [nome do curso], fui aprovada, entrei na faculdade, e continuei dando as minhas aulas e fazendo a faculdade de [nome do curso]. Terminei o curso, trabalhei um ano na área, ... quando fazia um ano que eu estava eu num-num tava feliz na-no trabalho, não era algo que eu queria pra mim, eu decidi fazer um mestrado. Mas um mestrado ainda na [nome do curso]. Falei não, eu vou seguir a carreira acadêmica, mas não passava pela minha cabeça {risada} partir pra-pra língua estrangeira pro ensino de inglês. Fui pro mestrado na-na [nome da universidade], fiquei lá um tempo-aliás um tempo não, fiquei lá uma semana e falei não não não não isso não é pra mim e naquele momento eu abandonei não só o-o mestrado que eu na verdade mal havia começado né, eu tava só me ambientando, como a carreira. Simplesmente naquele dia eu decidi, voltei pra casa e falei não eu vou investir no ensino de inglês que é onde eu me sinto à vontade, onde eu me sinto feliz. E voltei, continuei trabalhando né, na-na escola onde eu estava... daí algum tempo eu falei-já que eu vou continuar nessa carreira eu vou investir um pouco mais... e aí eu fui-na verdade fui fazendo algumas escolhas um pouco... diferentes das usuais. Eu encontrei um-um curso de especialização em ensino de língua inglesa na [nome da universidade]... me interessei muito por ele e apesar de não ter a graduação em inglês eu fiz essa especialização. Fiz a especialização e aí depois quando eu terminei eu falei ah não, gostei demais, é isso que eu quero para mim mesmo, vou fazer o mestrado. Fiz o mestrado, quando eu estava no meio dele eu percebi que sem a minha graduação em Letras ia ser tudo mais complicado. Não só a questão da base teórica né, que pra mim era bem complicado, o início do mestrado foi bem difícil, como as oportunidades... eu jamais teria uma chance de um concurso público sem ter a graduação. Aí fiz a graduação em Letras... durante todo esse tempo trabalhando nesse mesmo instituto de idiomas o qual eu fiquei [tempo] né. Eu vou resumir um pouco a história... lá dentro desse instituto eu fui professora, fui coordenadora pedagógica, fui diretora de uma das unidades da escola por [tempo]... e assim que eu terminei o meu mestrado eu comecei a me questionar, eu falei não eu tô achando que tá na hora eu mudar os rumos... mas ainda assim eu continuei lá. Quando foi em [ano] apareceu o concurso da [nome da escola], eu prestei, fui aprovada... com a maior felicidade do mundo e aqui na [nome da escola] eu estou a [tempo]... e essa é-a única experiência que eu tenho. [quantidade] anos no instituto de idiomas e agora a quase [tempo] aqui na [nome da escola]... e aqui eu leciono... é oitavos e nonos anos no momento, quando eu comecei era de sexto ao nono mas por uma questão de-das mudanças curriculares hoje em dia eu dou aula pro oitavo e pro nono, e na PROEJA de tempos em tempos porque a gente trabalha no esquema de revezamento.

2. “Pergunta dois. Como você aprendeu a língua inglesa.” Bem... conforme eu já respondi na pergunta 1, ... mais ou menos, eu aprendi a língua inglesa pelo menos em sua base na... na escola de-de idiomas que eu estudei durante 6 anos e meio. Claro que... o grande aprendizado veio mesmo com a... a docência né. A gente aprende de verdade quando a gente é colocada à prova numa... sala de aula... mas... esses anos que eu passei nesse instituto de idiomas eu acredito que eu... adquiri uma base bem... bem sólida.

3. “Pergunta três. Com relação às lembranças que eu tenho de quando eu aprendi inglês.” Bem... inicialmente éh... para esclarecer né... porque a pergunta fala na escola ou na faculdade... eu sinceramente não me recordo de ter aprendido muito da língua na faculdade. Provavelmente alguma coisa ou outra eu devo ter aprendido mas como já fiz faculdade em um momento bem... bem tardio da minha da minha carreira... foi assim talvez uma coisinha ou outra que eu sinceramente não me lembro.

Agora... com relação à escola onde eu estudei... eu me lembro de muitas coisas. Eu me lembro de um professor que me acompanhou durante muitos anos... foi o professor [nome da pessoa], foi uma pessoa que me marcou muito porque tinha um conhecimento muito vasto da língua, era uma pessoa de muito fácil convivência, muito agradável, muito amigo de todos os seus alunos... então eram momentos muito agradáveis. Lembro também de umas competiçõezinhas que tinha de... é melhor alunos do semestre... então eu tinha uma colega que eu sempre disputava com ela, era às vezes eu ganhava aquilo ali me dava muita alegria e no outro semestre era ela... aí a gente viveu durante muitos anos, muitos livros, essa disputa de quem que seria as melhores notas que ganhava medalha, às vezes ganhava camiseta, isso era algo que me motivava muito, me estimulava muito. E eu também coincidentemente com essa mesma colega, a gente morava perto uma da outra... então a gente voltava juntas da escola de idiomas e eu lembro que eram... momentos bem agradáveis. Hoje... essa... menina né... é uma mulher, uma professora da [nome da universidade] alguém que eu continuo admirando muito. Então eu lembro desses momentos... lembro das festinhas, a escola sempre fazia festinhas de... Halloween, a nossa festa de formatura foi numa boate, foi uma coisa simplesinha mas foi muito agradável, a gente tinha uma convivência muito legal todos da turma, fazíamos festinhas... lembro daquela convivência, lembro do meu temor das provas orais lembro claramente da gente ficar na-na recepção da escola todo mundo junto esperando para ser chamado e era aquela ansiedade, aquele frio na barriga que me atormentava que hoje em dia isso me ajuda muito quando eu vou aplicar as provas orais com meus alunos que eu vejo aquela insegurança, aquela ansiedade... eu me lembro perfeitamente do sentimento que eu tinha e falo pra eles não se preocupe isso é normal todos nós passamos por isso e sobrevivemos. Deixe-me ver se eu me lembro de mais alguma coisa... ah eu lembro de conviver com outro colega também que era um ótimo aluno daqueles assim... que sabia tudo, tinha uma pronúncia melhor que a de ninguém, era uma coisa espetacular... e não estudava nada sabe aqueles... aqueles meninos indisciplinados mas que todo mundo adora e admira? e ele era assim né a gente falava escuta, você não estuda nada, não tá nem aí, e conversa a aula toda, e ele falava o quanto que ele gostava de músicas, ele ouvia muita música, ele era muito ligado nisso e foi isso aí que fez ele... aprender e ser tão bom e todo mundo ficava admirado... chamava [nome da pessoa]. Lembro até hoje do [nome da pessoa] saber tanto mesmo sem... na hora da aula se ligar tanto naquela-naquele ensino formal que a escola oferecia. Que mais... lembro das tarefas de casa porque eu estudei numa escola que tinha muita tarefa de casa e é algo que hoje em dia também... me faz questionar se a-o quantidade que a gente envia porque os meninos têm muito acesso a língua... mas infelizmente não é sempre que eles procuram né? então... a escola onde eu estudava nos obrigava a tá sempre em contato com a língua porque nós tínhamos muita tarefa de casa sempre. Então eu me lembro de fazer-a me lembrei de algo muito importante... é por isso que essa- sua pesquisa é boa né Mariana porque a gente vai falando falando falando falando e as coisas vão vindo à tona. Me lembrei de como é que eu estudava para as provas... eu gostava de estudar quando eu ia fazer provas orais, eu pegava o meu livro e... pegava lição por lição pegava todas as partes de tudo quanto é diálogos, é textos, artigos, quadrinhos todos os textos todos os textos do livro e lia eu lia todos em voz alta e gravava numa fita cassete na época era o que tinha né? gravava numa fita cassete e depois escutava aquilo inúmeras vezes eu gostava muito de estudar dessa forma. E lembrei de mais uma curiosidade da minha história. Bem... eu acho que são essas as minhas lembranças.

4. “Pergunta quatro.” Bem... o que eu considero necessário para ensinar inglês... é o seguinte... no nível básico para ensinar minimamente a língua eu... acredito que você precisa ter simplesmente um conhecimento da língua. Porque... há muitas formas de ensinar, vários métodos, vários recursos... hoje em dia... é-há uma amplidão de recursos tão imensa que num... maneiras de ensinar não vão faltar. Então assim... pra ensinar o básico basta isso. Agora... pra você ensinar de uma forma mais aprofundada, você (x) pra você conseguir atingir melhor o seu aluno... eu acredito que tenha que ter principalmente uma capacidade que é bem difícil de se desenvolver na minha opinião que a empatia. Éh... o professor precisa aprender a se colocar no lugar de cada aluno pra que ele possa ensinar e atingir aquele aluno de uma forma mais... mais... profunda diria mesmo... acho que a palavra é essa. Porque cada aluno tem uma forma de aprender, cada um tem um... um limite, cada um vai atingir um limite de conhecimento por meio de sua-seu ensino né, ele... ele vai caminhar depois sozinho mas você vai conseguir atingi-lo só até um certo ponto. E cada aluno tem uma capacidade cognitiva, cada aluno um tem uma motivação diferente... então eu acho que pra você realmente conseguir ensinar você ter essa capacidade de empatia é essencial. Agora pra aprender? pra aprender precisa do mais difícil que é a vontade... né? se você tem

a vontade mas uma vontade real... basta... é isso que você precisa. Porque a vontade leva ao empenho, leva a disciplina, leva a superação daqueles momentos de desmotivação que vão surgir ao longo do caminho... invariavelmente... então para aprender inglês eu acredito que você tenha que ter vontade ou aquela vontade suficiente pra te... fazer lembrar o tempo todo do seu objetivo.

5. “Pergunta cinco. Porque eu me tornei professor de inglês?”. Eu acredito que essa resposta é muito simples... porque não tinha nada que eu fazia que me deixasse mais feliz. Eu inclusive... como eu já expliquei anteriormente... eu vivenciei a experiência de ter as duas profissões ao mesmo tempo, a que era da minha formação no momento, e o ensino de inglês... e não havia nada que me deixasse mais feliz do que... estar ensinando aquela língua, estar convivendo com o conhecimento que eu adquiri ao ensinar... e foi por isso que eu mudei meu caminho... no meio da história... porque isso aí me trazia muita alegria mais do que qualquer outra coisa.

6. “Pergunta seis.” Bem... eu atuei na EJA em três momentos diferentes da minha carreira. Atualmente eu não me encontro... é ministrando aulas pra EJA não, mas eu tive uma experiência de 6 meses em 2010... depois eu fiquei na EJA novamente 1 ano e meio... no segundo semestre de 2011 e no ano de 2012, e agora mais recentemente eu fiquei na EJA durante 4 semestres nos anos... de 2017 e 2018.

7. “Pergunta sete. Se a atuação na EJA foi uma escolha?” No primeiro momento não... porque eu cheguei na escola né, eu fui aprovada no concurso em... junho de 2010? e substitui uma professora que já atuava na EJA então eu peguei as turmas que já eram dela. No ano seguinte... eu não fiquei na EJA... é, não fiquei na EJA não, eu-eu optei por não ficar simplesmente por uma questão de-do horário. A minha única restrição {risada} pra-pras aulas da EJA é o fato de ser à noite e eu ter três crianças no momento meu filho tinha menos de um 1 de idade então isso aí complicou bastante, mas foi a única restrição que eu fazia. E depois... em 2011 foi a mesma coisa... eu voltei de uma licença-maternidade já do meu segundo filho e a professora que estava dando aula no meu lugar... ela estava dando aula na EJA então eu voltei substituindo. Mas aí em 2012 eu optei por ficar na EJA no ano seguinte né, depois desses... últimos meses de-do meu retorno no ano seguinte eu fiquei na EJA por opção. E aí... depois disso... como é que funciona? funciona em esquema de revezamento. Na escola onde eu trabalho um ano uma fica o outro ano a outra fica. Mas aconteceu que eu fiquei dois anos seguintes-dois anos seguidos por opção minha. O primeiro ano foi... é respeitando obedecendo o revezamento... quando foi no segundo ano... eu pedi para ficar. Mais um ano... porque eu realmente gosto muito eu acho a experiência muito gratificante. Como eu já falei... meu único problema é o horário porque dá as aulas à noite complicam muito pra minha rotina familiar especialmente porque a língua estrangeira no local onde eu trabalho geralmente eles colocam as aulas às sextas-feiras. Que vai causar uma série de outros problemas que eu provavelmente mencionarei nas perguntas subsequentes. Mas... na minha rotina familiar como eu já falei são [número] crianças pequenas então às vezes eu tenho... festinha de aniversário, apresentação de de-da escola, tem-é apresentação de-da natação que eles vão fazer as demonstrações... então complica muito porque eu não posso estar presente nessas atividades familiares em função do meu compromisso com a EJA na sexta-feira à noite.

8. “Pergunta oito. Qual é a sua opinião sobre a educação de jovens e adultos no Brasil?” Bem... inicialmente a minha opinião é... que pena que ela existe. Porque se ela existe é em função de uma lacuna que foi deixada em função de... um-um... serviço que um dia não foi prestado àquele indivíduo por uma razão ou outra e agora essa lacuna precisa de alguma forma ser preenchida né... com a oferta dessa aprendizagem no momento mais tardio da vida desse jovem ou desse adulto. E eu acredito que... pelo Brasil afora o que acontece é que a gente lê em pesquisas, em documentos em geral é que ela enfrenta os problemas semelhantes ao que nós enfrentamos aqui todos os dias Éh-há muita evasão, há muita-assiduidade é um problema gravíssimo... muitos problemas sociais enfrentados então a gente enfrenta problemas com alunos com todos os tipos de problemas, como... drogas, entorpecentes de uma maneira geral... éh... violência, pessoas extremamente carentes que não têm condição mesmo de-de bancar um-um ônibus pra ir pra escola porque são pessoas, na maioria dos casos, não estou generalizando mas na maioria pessoas que não tiveram oportunidades que de uma for-por uma razão ou outra né tiveram essa oportunidade da educação negada no... no momento oportuno e agora estão correndo atrás. Mas isso... vai causar uma série de problemas porque agora nesse momento tardio todo mundo com... uma vida já

bem complicada né, tendo que... manter suas famílias com... muitas vezes subempregos, com grandes dificuldades financeiras, você ainda ter que se afastar do seu lar e ainda ter esse gasto de... de condução, às vezes uma alimentação que você tem que fazer fora de casa porque sai do trabalho e vai direto... você não necessariamente vai conseguir aguentar o momento esperar o-o recreio na escola que oferece também um lanchinho mínimo né... então os-os problemas que surgem são esses. São a dificuldade que você tem de... de... estudar, de ter um mínimo de concentração pra tentar suprir essa-esse buraco mesmo né, essa lacuna que ficou na sua história... e eu acredito que seja uma coisa geral. Porque é um problema que a gente enfrenta aqui mas que na... a literatura mostra bem que é um problema em todo o Brasil. Apesar de que a gente lê bastante também sobre... é experiências exitosas né... em muitas... algumas- alguns artigos, alguns trabalhos compartilham essas experiências exitosas que todos nós temos né... mas que pra chegar a essas experiências... nós testemunhamos e enfrentamos uma série de problemas.

9. “Pergunta nove.” A minha experiência de ensinar inglês na EJA... conforme eu também já citei anteriormente... ela é muito gratificante. Eu falo que não tem comparação você dar aula para os jovens e adultos e os nossos adolescentes insatisfeitos, mal-humorados, um bando de garotos e garotas enxaqueca. Por que? os nossos adolescentes eles têm todas as oportunidades éh-ao redor deles. A grande maioria dos alunos para os quais eu ministro aulas... é dos adolescentes né... são crianças que têm muitas oportunidades, têm tudo nas mãos, mas que vivem no mundo muito veloz, com muitas ofertas, com muitas oportunidades, com muitos atrativos e muitos... éh... distratores né... se é que existe essa palavra... distractors... é distrações... vamos falar assim. Porque tem muitas distrações então a gente conseguir encantá-los éh... trazer-trazê-los né para o nosso lado realmente motivá-los a aprender é um pouquinho mais difícil. Já na EJA isso é muito fácil porque aquilo ali tudo pra eles é muito-muito novo, é uma grande novidade então eles ficam encantados... se você souber conduzir minimamente a sua aula de forma motivadora, trazendo novidades, trazendo... músicas, filmes, textos interessantes... eles ficam muito motivados, muito interessados apesar de todas as dificuldades. Então... éh... eles geralmente chegam muito cansados, te enrola um pouquinho pra começar a aula porque eles precisam conversar, precisam compartilhar os problemas com você, aí partir do momento que você consegue né, dar esse tempinho pra eles iniciar a aula é muito interessante você observar o brilho nos olhos de todos que estão ali. Eu sempre... comento isso que num-não tem preço é-é realmente diferenciado a experiência de ensinar na EJA com relação ao interesse deles apesar de todas as dificuldades que enfrentam. Mas por outro lado tem uma série de questões que a gente tem que tá sempre ciente e sempre atenta. Estamos lidando com adultos na maioria das vezes muito sensibilizados porque eles se sentem inferiorizados, eles se sentem de alguma forma inferiores a você por estarem ali com uma pessoa da idade deles, ou às vezes mais nova que eles... ensinando alguma coisa então eles se colocam na maioria das situações em uma-em uma posição de inferioridade. E isso leva você a ter a-a isso exige de você perdão... exige de você muito cuidado porque você tem que saber lidar com essas questões pra que eles não se sintam de forma alguma inferior a você porque senão essa relação não vai funcionar. Então cabe ao professor o tempo todo tá de alguma maneira mostrando pra eles que eles estão numa situação diferente não necessariamente inferior. E aí é a hora que nós temos que... trazer as histórias de vida deles à tona para conseguir exaltar o quão eles são pessoas vencedoras, o quão-quanto eles triunfam em situações que nós professores estando numa situação muito mais cômoda... no meu caso, pelo menos, não conseguiríamos. Então é importante você saber levantar a moral deles mesmo... saber colocá-los em uma posição igual a sua. Eu venço as minhas batalhas e eles vencem a deles e ali a gente tá num momento de troca. Eu tenho a oferecer da mesma forma que eles também têm né... então na minha... na minha opinião a experiência de ensinar na EJA é muito gratificante.

10. “Pergunta dez.” Um aluno ou uma aluna que opta por fazer um curso por fazer um curso na educação de jovens e adultos é um grande ou uma grande vencedora. Porque... não é fácil você conciliar trabalho especialmente... uh nas circunstâncias que eles geralmente trabalham, que são trabalhos braçais, que exigem muito fisicamente então eles chegam muito cansados na escola, e ainda ter que dedicar quatro horas do dia deles... quatro não né? três horas e meia digamos... dedicar mais três horas e meia ao estudo, fora os trabalhos em casa, muitas vezes abrir mão de finais de semana pra... sábados ou domingos letivos que é o caso no PROEJA pelo fato de eles trabalharem no sábado muitas vezes eles têm atividade de campo no domingo, pra poder cumprir o calendário... e ter que fazer todas as tarefas... então um aluno que opta na EJA para mim é uma pessoa com uma grande motivação interna. E assim... com uma garra

muito grande... mesmo que muitos deles {risada} não consigam manter mas pelo menos ele tiveram uma força de vontade inicial que é digna realmente de inveja.

11. “Pergunta onze.” Eu acredito que os leva a estudar é procurar... crescer na vida. Isso aí é sempre o que eles nos contam né... quando a gente pergunta por que que você tá aqui às vezes eu passo questionários escritos mas na maioria das vezes a gente conversa mesmo é... ah... eu quero conseguir um emprego melhor... ou então a gente tem muitos casos de donas de casa que os maridos num... num deixaram elas estudarem e aí depois que elas se tornam viúvas ou divorciadas {risada} elas procuram a EJA... então é assim... ah nesse caso... dessas mulheres eu vejo muito a realização de um sonho. Isso aí também é outra fala muito muito recorrente... ah eu tô aqui pra realizar o sonho, eu sempre quis estudar e meu pai não deixou, ou meu marido não deixou, e agora eu tô aqui pra realizar esse sonho. Então eu acredito que os motivos que os levam a-a estudar é isso... é... um crescimento né... profissional.. uma melhora na carreira, ou mesmo a realização de um sonho.

12. “Pergunta treze.” Bem... agora que eu tô lendo a pergunta 13 eu acredito que a respondi na 12 {risada} então eu vou responder a 12 agora na 13, tá? “O que que eu acredito que o aluno da EJA é capaz de fazer?” Bem como eu já disse antes... é ele tem uma aprendizagem muito básica da língua né? especialmente no nosso caso que trabalhamos com PROEJA, que é um curso técnico de formação de assistente administrativo com uma série de disciplinas... é do curso profissionalizante... depois que ele se tornou o profissionalizante a língua estrangeira ela entrou em um semestre só. Ou seja o aluno só vê a língua inglesa no oitavo ano. Então... é muito básico né... as condições já são péssimas, a-as dificuldades de aprendizagem deles já são imensas... então nós ensinamos... realmente assim... a gente planta uma sementinha. É uma... o que a gente chama de sensibilização pra língua... que ele pode a partir daquela sementinha buscar... mais conhecimento... mas com o que que ele é capaz de fazer com o que nós ensinamos... é simplesmente usar aquilo como um fundamento mesmo pra ele dar continuidade aos seus estudos. Mas em termos práticos, profissionais... a grande maioria... a-a não ser que seja um aluno muito diferenciado... que busca sozinho, que faz um... às vezes uma complementação... ele não tem condição de usar aquilo a não ser como um fundamento mesmo pra continuidade dos seus estudos. Profissionalmente... não é o caso.

13. “Pergunta doze.” Essa sinceramente é a pergunta mais difícil de todas porque uma é pergunta que eu sempre me faço e pra ser muito honesta a grande maioria deles... o que eu percebo a aprendizagem da língua inglesa naquele momento da vida deles, nas circunstâncias em que a maioria vive e continua depois... éh... a língua inglesa serve pra eles simplesmente como... um-um fator de motivação mesmo. Eu acho que éh-ela serve pra aumentar a autoestima deles. Ah o fato deles perceberem que estão aprendendo uma outra língua além da língua materna deles faz eles se sentirem muito bem, muito motivados, felizes mesmo... essa é a palavra. Mas em termos práticos... o que a gente percebe... éh-de-de os alunos usando depois que eles saem da [escola]... é... no ensino médio. Porque no ensino médio, mais uma vez, eles-alguns deles né nem todos os escolas mas vão continuar a-a estudar o inglês. Então... essa base que eles levam... básica mesmo... muito mínima... ela pode ajudar eles darem continuidade aos estudos deles. Mas profissionalmente... eu nesses anos que eu tive experiência com eles... eu não tive nenhum relato de ex-alunos, que às vezes a gente encontra pessoalmente, mas principalmente nas redes sociais, eu nunca tive nenhum relato... pode até ter acontecido... de aluno que usou a língua inglesa profissionalmente. Mas na minha opinião... ela ajuda demais nessa questão de eles se sentirem valorizados.

14. “Pergunta quatorze. Bem, de que maneira a minha formação acadêmica contribui?” Eu acredito que especialmente nas... pós-graduações que eu fiz né... tanto a... lato sensu que foi uma especialização que eu fiz em [nome da cidade], como o mestrado... me ajudaram muito a me formar como uma professora realmente autoreflexiva. É você se avaliar, diariamente... é você olhar para o seu aluno com olhar bem empático, conseguir se colocar no lugar dele... e a partir do seu ponto de vista, mas se auto avaliando. Não sei se me fiz clara... que é para você perceber no dia a dia o que funcionou, o que não funcionou e a partir daí... pa-passar-né pra uma reflexão com relação as suas ações, refletir sobre elas e tentar fazer de uma forma diferente daquilo que não funcionar, reforçar o que funcionou bem... então eu acredito que principalmente nessa questão... de-na minha formação no mestrado eu ter tido professores que me

incentivaram muito a essa abordagem mais crítica auto-reflexiva, de tá sempre se avaliando, de tá sempre dando uma olhada bem bem crítica pro processo e... fazer diferente caso não esteja funcionando.

15. “Pergunta quinze. O que eu levo em consideração ao elaborar as aulas?” Olha... na EJA... mais do que em qualquer outro curso... eu penso aula a aula. Eu jamais planejo nem duas aulas seguidas. É sempre dia a dia. E o que eu acho que eu levo em consideração ao elaborar é a aula anterior. Honestamente... eu penso, eu avalio, eu lembro tudo que aconteceu... e a partir daí eu vou construindo as aulas. Então... vamos exemplificar. Se eu percebo naquele dia que nossa que eu fiz uma atividade e eles ficaram entediados... eu dou uma segurada, dou uma facilitada, procuro atividades mais simples... se eu percebo que eles estão muito desestimulados, enfrentando problemas... porque a gente tem de tudo né? Então às vezes a gente-por exemplo nesse último semestre que passou... teve uma época lá que um aluno perdeu tudo que ele tinha porque o estabelecimento dele que ele construiu durante anos, uma oficina mecânica pegou fogo... então foi muito muito sofrido, ele ficou depressivo... então você pensa, e agora né? Como é que eu vou conduzir minha aula de-pra poder estimula-lo porque aquilo acaba contagiando todo mundo se envolve... aí a gente pensa em joguinhos... éh... eu sempre gosto de fazer joguinhos, mas assim aí eu enfatizo... de uma maneira bem lúdica, aí eu levo balinha, eu levo bolo, levo chocolate, pirulito, faço bingo... e aí se eu percebo que eles estão muito indisciplinados, não fazem nada direito aí na outra aula eu já dou uma né... não agora hoje nós vamos fazer uma atividade que vocês vão ter que trabalhar individualmente, cada um no seu lugar... então é assim. Eu elaboro uma aula principalmente pensando na aula anterior... claro que eu tenho uma ementa que eu sigo, um conteúdo programático mínimo... que a gente... né... planeja no início do semestre, mas o dia a dia mesmo é feito na análise de aula por aula. Como é que-quais são as necessidades deles naquele momento.

16. “Pergunta dezesseis. Como eu elaboro as atividades ou os materiais pro ensino de inglês na EJA?” Bem... eu trabalho sempre com adaptações. Eu pego o material que eu já uso pro fundamental né... seja a retirada de materiais... do livro didático, seja de materiais que eu construí ao longo da minha carreira em cursos de formação... em workshops, oficinas, congressos, seminários {risada}... tudo que já participei... seja em material retirado da internet... na verdade eu acho que a maioria hoje em dia são-eu faço eu-eu elaboro material com base em ideias que eu vejo em-em sites, em blogs, em livros né... nós temos às vezes... éh livros de algumas instituições... eu não tô lembrando especificamente de uma pra citar no momento... eu acho que é uma da Federal de Santa Catarina... que eles tinham um-um material pra EJA muito interessante mas não dá pra você simplesmente adotar. Que como eu disse cada dia é um, cada turma é uma, cada momento é um... então não tem como você fazer planos não. Então eu elaboro pra aquele momento, mas sempre adaptando de materiais pré-existentes. Minha capacidade criadora ela é bem fraquinha, então assim... eu não sou muito de inventar não... mas eu sou ótima pra adaptar.

17. “Pergunta dezessete. Como eu avalio as atividades propostas?” Eu avalio observando. Observando e notas de campo. Meu plano de aula ele é cheio de anotações porque como eu falei... a gente vai elaborando uma aula com base na aula anterior... e muitas vezes no outro semestre, no outro ano, a gente dá uma lida daquilo que funcionou, aquilo que não funcionou... e aí com base naquela turma a gente vai avaliando... será que nessa funciona? ou melhor eu levar em consideração aquilo que eu anotei da turma anterior? então é assim que eu avalio as atividades. Observação e muitas notas.

18. “Pergunta dezoito. Bem... pra eu descrever as abordagens ou métodos utilizados nas aulas da EJA”. Eu não adoto um método específico, ou uma abordagem específica. A abordagem ela é totalmente eclética, vai bem no-no sentido do pós-método mesmo que *there's no best method*. Éh o que se aplica é o que convém, o que é mais adequado naquele momento. Mas algo que eu sempre levo em consideração... é uma abordagem muito comunicativa, os alunos falam o tempo todo, escrevem o tempo todo, se comunicam o tempo todo porque apesar de imaginarmos que ah são adultos, eles vão se sentir amedrontados, envergonhados, eles gostam muito de falar. Não só de escrever, não só de ouvir, não só de ler. Inclusive é a habilidade que eles mais gostam comprovado por uma pesquisinha. A duas turmas atrás... na-na minha primeira turma do ano de 2018 eu fiz uma uma-pesquisa com eles pra descobrir o que que eles mais gostavam nas aulas, o que eles mesmos gostavam... fiz uma avaliação mesmo da minha prática perguntando pra eles. E pra minha surpresa, eu jamais imaginaria isso, a grande maioria deles quando eu perguntei que que você mais gosta de fazer na aula de inglês? Escrever, ler, ouvir ou

falar inglês? A grande maioria falou que é falar. Então... eu obviamente eu já fazia isso mas eu... nas-nas turmas-não nas aulas seguintes e na turma do outro semestre... eu sempre tive isso muito... sempre fiquei muito atenta a isso, levei isso em consideração, sempre utilizei atividades com diálogos, com... eles tinham que ir lá na frente, *role plays* né, com-com encenações, eles memorizavam os diálogos, encenavam pros colegas, não necessariamente memorizado, a grande maioria prefere ler, eu filmava... eu gosto de usar muito um aplicativo que se chama Flipgrid que você filma os alunos ou eles mesmos fazem as filmagens e você posta num portfólio assim que fica lá e depois a gente assiste. Todo ano eu utilizava, utilizo né, esse ano eu não tô na EJA mas eu sempre faço essas atividades em que eles têm que ou... é fazer esses diálogos gravados eles mesmos fazem porque é muito fácil você gravar e regravar quantas vezes.. é eles sentirem necessidade até atingir o nível que eles querem... então... eu... ah muitas músicas muitas músicas porque eles gostam muito se sentem muito motivados e obviamente na-na hora que eles estão aprendendo as músicas eles estão trabalhando muito essa habilidade oral que foi... éh... sugerida... que foi éh... sugerida como sendo uma das preferidas deles né. Mas obviamente... não deixo de usar uma abordagem também mais estrutural em alguns momentos... até uma-uma Gramática Tradução... repetição é algo que eu uso em qualquer momento as minhas aulas seja no fundamental seja na EJA, mas na EJA mais ainda né então muitas vezes a mesma coisa... eu brinco com eles que todos os dias eu faço eles falarem as mesmas coisas, a data daquele dia, aquelas perguntinhas iniciais de todas as noites e a gente chega muitas vezes no último dia de aula e eu pergunto *What day is it today?* né pelo menos o ano que é aquilo que eles falam exatamente do mesmo jeito todos os dias eu quero que eles saiam falando... e por incrível que pareça tem aluno que no último dia de aula ainda não sabe falar o ano em inglês. Mas a gente tá sempre tentando né, então usamos também muitas-muita repetição numa abordagem mais estrutural... então bem, vou te falar... é uma colcha de retalhos. Fazemos o que podemos e o que necessitamos pra cada demanda, pra cada momento.

19. “Pergunta dezenove. Se há diferença entre as minhas aulas da EJA e as aulas do ensino regular fundamental?” Total. Totalmente. Elas são completamente diferentes. São dois mundos. Éh... nossa pra eu comentar? olha Mariana, são completamente diferentes bem. Num eu falo mais em inglês do que em português... na EJA eu não falo só inglês, eu tenho momentos que eu começo sim falo em inglês mas obviamente eu saio depois traduzido tudinho novamente... eu só insiro esses momentos em que eu falo só inglês com eles pra eles ouvirem mais, pra eles conhecerem mais mas nunca infelizmente né nunca com o intuito de me comunicar com eles só na língua estrangeira. Isso jamaiz... éh os meninos do ensino regular escrevem muito mais porque eles são muito mais rápidos, éh o nível de exigência é muito maior com relação a ortografia, pronúncia... as atividades... pelo incrível que pareça (x) eles são mais novinhos mais as atividades da-do ensino regular são menos lúdicas que as do-da EJA... eu acho que é uma questão de necessidade principalmente a questão afetiva emocional da EJA... por incrível que pareça eles precisam mais dessas atividades do que os meus meninos do regular. Essa é a minha percepção tá? Que mais que é diferente? ... ai as próprias avaliações né na EJA é tudo muito guiado, eles fazem provas na maioria das vezes com consultas, a Provinha oral são diálogos mínimos que eu coloco eles pra treinar em 500 vezes antes de ir lá na frente ler pra mim... os meninos da manhã não eles têm uma oportunidade única... então eu acredito que as-as grandes diferenças estão no nível de exigência, na ludicidade, e na-na língua na qual eu me comunico com eles principalmente. Mas é. Isso aí porque eu tô resumindo porque as aulas são completamente diferentes.

20. “Pergunta vinte. Como eu avalio a relação deles com a língua inglesa?” Bem os alunos da EJA o que eu percebo neles a relação deles com a língua é uma relação de-de fascínio. Éh como eu disse lá no início eles os olhos brilham ao te olhar mas eles não estão fascinados não é comigo {risada} é com a língua. Então aquilo ali é uma... é um mundo novo... é uma... sei lá... acho que eles percebem como uma janela pra um mundo diferente, um mundo que não é o mundo deles porque nem música mesmo né em inglês a grande maioria deles não escuta muito. Quando eu pergunto vocês costumam, qual que é a sua música preferida em inglês? Praticamente nenhum deles tem uma música em inglês. E um ou outro que tenha sabe assim falar ah aquela música lá e aí dá uma cantaroladinha mas não sabe nem uma palavrinha da música... então, é assim é uma grande novidade. É uma é uma relação de fascínio mesmo assim você tá conhecendo uma coisa que {interjeição de surpresa} nossa não faz parte da sua vida não faz parte do seu mundo. E isso por outro lado é uma coisa que pode te desmotivar bastante né porque ele entende ele entende não ele visualiza aquilo como algo que é tão desejado, como é tão maravilhoso mas vixe é tão

difícil pra eu conseguir atingir, que assim eu vou no meu mínimo e eu não me exijo muito, e eu acho lindo, eu me divirto eles curtem muito... pelo menos essa experiência é gratificante que eu tive eu percebi claramente né... eles amam as aulas de inglês, mas eles assim não veem muita utilidade prática na vida real deles. A gente tenta mostrar né... começamos o semestre letivo mostrando tudo que tem a nossa volta... é que o inglês faz parte do dia a dia deles não só hoje em dia com as mídias sociais, com a internet, com os aparelhos, mas também nos *outdoors* a gente faz às vezes trabalhos de campo porque eu vou pro Center Shopping com eles a gente vai caminhando e assim... é impressionante todo mundo fica impressionado o quanto o inglês nos rodeia. Então eles até percebem nesse sentido, mas ah... muitas vezes eles falam não, na minha vida não faz muita diferença o inglês não. Então não tem essa relação de-de... ai... uma relação mais... pragmática com o inglês no dia-a-dia deles não. É meio que um universo assim... é fora do universo deles... é meramente uma questão de fascínio com o novo mesmo.

21. “Pergunta 21.” Bem... considerando a minha experiência com a EJA o que eu mais gostei foi a vivenciar né... essa experiência de proporcionar uma hora e vinte de momentos de alegria aos meus alunos. Realmente era assim que eu me sentia durante todas as aulas. Eles... apesar de tudo e chegarem cansados... e eu também né... que as nossas aulas pelo menos nesses anos que eu dei aula foram sempre às sextas-feiras à noite... então eles chegavam cansados depois de muitos dias de trabalho e estudo... mas em alguns minutos nós entrávamos num universo paralelo e era realmente muito divertido e muito gratificante. Então você se sentir capaz de levar até esses alunos né cuja oportunidade um dia foi negada, essa oportunidade de conhecer ainda que minimamente a língua inglesa e se sentirem fascinados por aquela experiência foi muito gratificante e isso é o que sempre é eu mais gostei na minha experiência com a EJA. E o que eu menos gostei, o que eu sempre... é... sempre falo muito que é a parte difícil, é exatamente o fato de ser uma... ser à noite né... os alunos todos trabalhadores com grandes dificuldades para estarem lá, o que leva a uma assiduidade muito pequena muito pequena especialmente, acredito eu por ser às sextas-feiras à noite. Então particularmente no meu último semestre... foi muito difícil. Havia dias em que eu tinha três alunos em sala de aula. E não era um ou outro não eram muitas sextas-feiras. Então os alunos chegavam, aí você na outra aula falava o que que foi? porque que não veio? Ah tava trabalhando, ou então ah saí do trabalho e eu não aguentava, ou então ah o ônibus tava muito cheio, tava chovendo... muitas vezes choveu na sexta-feira, isso aí aconteceu muito mesmo, aí o aluno não vai porque é claro ele já tá cansado, esgotado. Qualquer desculpa que ele encontra é uma desculpa pra ele... né falar não, vou ficar em casa. Então os momentos que estávamos juntos era maravilhosos, mas consegui-los na escola era realmente uma batalha muitas vezes... é... cruel, é uma batalha inglória porque eu tive... particularmente no semestre passado esse foi um problema gravíssimo... uh... foi-não era só na aula de-de língua estrangeira não... foi até tema de muitas reuniões, os demais professores da EJA atribuíam até o momento político que a gente tava vivendo, o que eu sinceramente acho que é um pouco extremo da parte deles... mas isso tá sendo estudado o que que tá acontecendo. Nós tivemos um problema de evasão e de falta de assiduidade como nunca ante-antes visto. Foi bem grave isso aí é muito desmotivante pra nós enquanto professores né? então aí às vezes cê vai cobrar do aluno... eu nunca isso nunca tinha acontecido comigo, mas no semestre passado pela primeira vez quando eu fui cobrar de uma aluna brincando né, na hora que ela entrou na sala eu falei nossa fulana muito prazer meu nome é [nome da participante]... porque fazia mais de mês que ela não aparecia... ela apelou seriamente comigo, ficou brava... Que que isso professora? você acha que eu vou deixar de trabalhar pra vir na aula de inglês? então assim... às vezes eu não sei o que tá acontecendo, mas às vezes acontece também desses alunos estarem da gente tá dando tanta oportunidade né, que eles estão confundindo um pouco as coisas. Então tudo tem os dois lados, a gente vive momentos de grande alegria juntos, mas pra gente conseguir estar juntos... ui a gente trava uma batalha por dia. Então é isso. Espero ter contribuído de alguma forma com você tá? um abraço. Obrigada.

### Marina (50min20s)

1. “Pergunta número um...” A primeira experiência que eu tive em sala de aula eu ainda tava na graduação, foi no [nome do programa]. Lá a gente observava a aula da-da, professora, é... da professora coordenadora, a gente ajudava ela com as tarefas e... dava, pra, ver mesmo como que era a sala de aula porque, até então, o que eu lembrava da sala de aula é, era como eu tinha estudado, e eu tinha até um

pouco de medo de me tornar professora porque... principalmente em inglês, era uma matéria que ninguém levava muito a sério na minha escola. Eu estudava em escola particular então quem... quem sabia a matéria é porque fazia curso fora e não tava interessado na aula da professora, e quem não sabia não entendia nada porque os outros colegas faziam muita bagunça, e, essa era minha experiência antes, antes do [nome do programa], então, aí o [programa] surgiu meio que pra eu perceber a algumas coisas e começar a ter algumas ideias. É... aí, depois disso, eu, eu entrei pra substituir uma professora no estado, de [ano] pra [ano], eu-eu não lembro direito quando, mas... eu cheguei lá eu não tinha nem todos os documentos, né, na época eu lembro que foi por indicação. Hoje em dia é diferente a designação, na época eu fui, é, foi por indicação, e aí eles me ligaram pra... pra eu ir lá, e eu cheguei lá sem todos os documentos, e acabou dando certo. E... aí, isso era dez horas da manhã, uma hora da tarde eu já tava na sala de aula, sem tá nem um pouco preparada, foi totalmente no susto, num-não teve nenhum planejamento, até porque eu não-não esperava que ia dar certo, eu fui meio que lá só pra ver, ah, o que que vai acontecer, e no final das contas, de-eu já tava na sala de aula no mesmo dia. E foi uma experiência, legal, mas, foi-eu, tive, ficava sempre com o sen-sentimento de que eu não tava preparada, porque eu-eu num sabia direito ainda como planejar uma aula, como-como usar um livro didático mesmo, não era só o planejamento também, porque, tinha o livro didático em sala de aula mas eu não-não conseguia, tipo... esperar com... eu não con-consequia me planejar naquela época. E aí, depois disso, voltei pro [nome do programa]. E, e, eu não tinha saído do [nome do programa], na verdade, essa designação, quando teve greve na [nome da universidade]... ela foi... num período de férias, então eu não tava no [nome do programa], eu podia pegar essa substituição. E aí depois eu voltei pro [nome do programa] só que eu não tava mais tão satisfeita com o projeto, eu tava... eu tava sentindo que eu tava gastando muito tempo, e uma coisa que eu não tinha mais o que eu aprender lá dentro, parece que eu, naquele momento eu tava sentindo que eu já tinha... já tinha aproveitado tudo que dava pra aproveitar do programa. E aí uma professora da época, ela lembrou de mim, que eu tava procurando... que eu tava procurando alguma coisa, nova pra fazer que não fosse [nome do programa], ela me chamou pra, pra entrar no [nome do projeto], era um projeto, de ensino de inglês pra adolescentes. E aí dentro desse projeto eu planejava as aulas, é... eram duas horas de aula por semana... e eu trabalhava junto com... intercambistas. E foi bem legal porque... eu comecei a ter... a ter mais contato com a língua inglesa também, e eu comecei a perceber que... o meu inglês era, legal, sabe? E, eu comecei a ter um pouco mais de confiança nessa época também. E aí a gente dava aula pra- pras crianças, pra alunos de 11... eles tinham de... acho que, de 11, 10, 11, 12 anos mais ou menos. É... e aí a gente fazia, tinha alguns projetos, tentava trabalhar de um jeito mais... que pra mim era divertido, às vezes pras crianças nem era. Eu chegava lá tipo, ah, super empolgada, e aí nem sempre eles, entravam na onda da aula mas, foi um... foi um projeto legal, e... e... foi a primeira turma que foi realmente minha, porque eu já tinha trabalhado no Estado, só que não eram alunos meus, não eram alunos que eu recepcionei no início do ano, eram alunos que eu conhecia totalmente as particularidades... eram alunos que... eu dei muito certo mas que eram de outra professora e esses alunos do [nome do projeto] eu trabalhei com eles um ano e meio, foi muito legal. É... inclusive eu encontrei um deles no [nome do lugar] esses dias ele tava falando que ele sentia falta das aulas, que... na escola não é a mesma coisa, mas enfim. E aí depois eu dei aula de inglês técnico no... no Estado também, num curso de técnico em informática. E aí, eu-eu também tinha que fazer todos os planejamentos, não tinha livro didático, e eu pude... trabalhar com algumas ferramentas de programação, foi bem interessante. A realidade dos alunos era uma realidade muito parecida com a do EJA porque eram alunos que já tinham terminado o ensino médio mas eram alunos que escreviam... que tinham uma escrita que dava pra ver que eles não-não liam muito, que eles não tinham tido muita... u-uma escolarização marcada na vida deles... e... foi desafiador porque os alunos eles estavam nesse curso de técnico em informática pra... aprender a mexer no computador e eu tinha que f-ajudar a formar um-uma pessoa que-com um inglês... básico, pelo menos, pra ser um técnico em informática. Foi bem desafiador. E aí depois disso eu comecei a trabalhar no EJA. É-no-começando a trabalhar no EJA, eu entrei no-no primeiro-no começo do ano. Tinha sido a primeira vez porque mesmo no [nome da escola], eu entrei depois de um mês que já tinha começado as aulas, lá na- nesse de técnico de informática. Aí nesse-no EJA eu entrei desde o começo, eu fui nas primeiras reuniões da escola, foi numa escola estadual também, e... foi muito legal porque... eu recepcionei os alunos, eu dei aula desde a primeira aula... foi bem interessante. E...tsc... e aí foi isso. Depois disso eu passei num processo seletivo de uma escola particular pra dar aula de inglês, só que aí chegou lá, acabou que tiveram que fazer algumas mudanças

e eu acabei dando aula de linguagens, mas no ensino de língua inglesa mesmo foram essas as experiências.

2. “Pergunta número dois...” É... Então, eu sempre... eu sempre tive contato com a língua inglesa em muitas coisas. Eu sempre... na, sempre não, na verdade desde quarta, quarta série, eu tinha aula na minha escola de inglês e espanhol. Então foi um-um pequeno contato. É... Eu também... quê mais... Eu cheguei a fazer um mês de teste de... tsc, num curso de idiomas, só que aí acabou que a minha família não teve dinheiro pra pagar, e aí eu não... eu não continuei no curso de idiomas. Aí com o tempo, eu sempre gostei de música e, traduzindo as músicas eu fui aprendendo várias palavras, e aí depois eu também comecei a gostar muito de série, assim que eu aprendi a baixar série eu comecei a assistir muita série em inglês, e... nem sempre tinha-tinha legenda pronta pros episódios que eu gostava porque saía o episódio da série que eu gostava, e às vezes eu queria ver na hora que saía e não tinha legenda ainda em português, e aí com o tempo eu fui assistindo as coisas, as coisas iam se encaixando, tinha coisa que eu não entendia nenhum pouco mas a maioria das coisas eu entendia, e aí eu fui acostumando com a língua. E aí eu entrei na [nome do curso], e na época não tinha... você não escolhia ha-habilitação antes, e aí eu escolhi fazer inglês... Por, ter curiosidade de aprender mas eu ainda não me sentia segura com a língua, e aí com o tempo no curso estudando, lendo texto em inglês, é... pesquisando também, é... usei aplicativo, como o Duolingo, ou o (x) usei vários aplicativos na época, que eu-que eu tava focada em aprender mesmo. E... não que eu não esteja focada mais, mas é porque teve uma época que eu realmente tive que rebolar pra dar conta das matérias da faculdade, que senão eu não, eu não conseguiria, tipo, acompanhar a turma. É... e foi assim, que-que eu me lembro que eu aprendi.

3. “Pergunta número três, das lembranças”. Eu lembro que na escola, eu não gostava muito da aula. Não sei se eu não gostava muito da professora, é até uma coisa que meus alunos me perguntam, se eu gostava da aula de inglês quando eu estudava eu não gostava muito porque era uma aula de bagunça sabe? Então... às vezes eu ficava até com dor de cabeça de tanto que ficava barulhenta a minha sala na aula de inglês, mas... eu sempre gostei de língua, da língua mesmo, não só da língua portuguesa, eu sempre gostei muito de escrever, então eu lembro que... eu me interessava muito por-eu-é-era tipo um sonho meu, na verdade, quando eu era, quando eu estudava na escola normal, saber inglês, era tipo um sonho, eu nunca me imaginei enquanto uma pessoa que falaria inglês, é até engraçado pensar nisso hoje em dia. E aí, na faculdade foi muito sofrido porque... enquanto eu tinha colegas que já tinham um conhecimento de língua um pouco mais avançado, e que as dificuldades deles era só nas teorias do curso mesmo, na própria licenciatura, eu tive que aprender a língua ao mesmo tempo que eu estava aprendendo as teorias, e talvez se não fosse assim eu nem, nem... nem saberia a língua hoje em dia mas eu tive que ir atrás da língua mesmo... ao mesmo tempo que eu tava aprendendo a ser professora, então foi muito complicado pra mim, às vezes eu ficava até um pouco, um pouco triste porque eu via que o esforço que as pessoas faziam eram-era menor que o meu, porque elas já tinham um conhecimento prévio, não sei explicar, parece que... {risada}, eu me sentia um pouco injustiçada, mas foi bom pra mim, foi desafiador. E-é, eu me lembro disso, foi um desafio mesmo.

4. “Éh que que eu considero... pergunta número quatro, né. Que que eu considero necessário pra ensinar inglês e pra aprender.” Eu acho que necessário pra ensinar inglês, assim como necessário pra ensinar qualquer coisa, eu acho que é necessário, v-você querer. Não sei. E, talvez é uma resposta muito simplista mas... Não-não só... querer mas... um-um conhecimento básico, sabe? De-teorias, de metodologias de... é... da-daquelas, das formas de aprendizagem também, daqueles... é... aquelas formas de *learning*, *learning styles*, cê lembra? Nunca vou esquecer da, da matéria que eu tive essa aula de *learning styles* porque antes disso eu achava só que... a gente aprende... tipo, ah, a pessoa fala e a gente lembra, e aí com o tempo, e na faculdade, eu descobri que tem gente que aprende, que sei lá, mais visualmente, tem gente que aprende colocando a mão nas coisas. Então eu acho que, uma licenciatura é fundamental, porque... eu não, eu não imagino eu pensando sobre essas coisas se não fosse o meu curso. E pra aprender, eu acho que é necessário uma identificação com a língua. É... é uma identificação mesmo, é, a pessoa se vê naquilo. Eu nunca vou esquecer dum texto que fala que aprender inglês é-é um encontro com o outro e um desencontro com você mesmo. É se identificar, se inscrever naquilo. Então acho que pra gente falar uma língua a gente tem que minimamente gostar de alguma coisa naquela língua, é... se identificar com a cultura, se identificar com... é, com as músicas, com os filmes, com as

séries... ou, simplesmente, com o, pesquisar sobre isso, uma coisa que eu acho muito legal e que eu fico muito feliz, é quando eu não consigo achar alguma coisa em, em inglês e-não, não consigo achar alguma coisa em português, e aí eu acho ela em inglês. É... bem legal. Te dá mais possibilidade pra tudo. Então eu acho que... É isso. Quando a gente... é necessário pra gente ensinar, É? Um conhecimento? De? De tudo que já foi pesquisado, discutido, falado, estudado sobre ensinar mesmo... porque tem coisa que funciona, essa coisa do ah eu falo e o meu aluno escuta, também funciona, isso funcionou a vida inteira, mas assim, talvez tem-tem formas mais eficazes de ensinar alguém ou, e que ajudaria melhor a-o aluno a se identificar com a língua. É...

5. “Pergunta número cinco. Por que que eu me tornei professora de inglês”. Então. É... Não sei, acho que é uma questão de identificação também, e foi o-foi o que... não-não foi bem um-um lugar que a vida me levou mas... eu, é, assim, é o que eu tinha falado um pouco antes, eu sempre gostei muito de língua, eu nunca-eu sempre gostei muito de... da linguagem, da... de ler, de escrever, e-e... e, por eu-por talvez eu ter essa coisa em mim, enquanto eu era criança, que eu nunca aprenderia uma língua nova, porque tinha tido essa questão de eu tentar entrar num curso de idiomas mas meus pais não ter dinheiro pra me colocar, eu sempre achei que eu não poderia falar inglês e aí, quando eu entrei na faculdade, eu percebi que... não só quando eu entrei na faculdade com-com a vida, com o tempo, eu percebi que, não era uma realidade tão distante de mim e que eu poderia sim, falar uma duas, sei lá quantas línguas eu quisesse falar... e foi uma das coisas que me deu muita... sei lá, foi muito bom pra minha autoestima falar uma-uma língua nova. Então talvez eu tenha me tornado uma professora de inglês porque foi tão... foi tão especial pra mim acontecer isso de-de conhecer uma língua nova mesmo, de conseguir ter mais possibilidade do que a minha própria língua me dava. Então eu acho que foi isso.

6. “Quanto tempo eu atuei no EJA.” Eu trabalhei no EJA.... Pergunta número seis, né? Eu trabalhei no EJA, por... em torno de 6 meses.

7. É... “Pergunta número sete. É... se foi minha escolha?” Foi... porque... eu lembro que quando eu passei no concurso... no concurso não, quando eu passei na designação, eu... pude escolher a vaga. E aí eu escolhi o EJA, não só por ser EJA, mas porque era mais perto da minha casa também, e porque era a noite, e a noite eu poderia usar o carro da minha mãe. Não foi bem por ser o EJA, mas foi por ser à noite e eu poder dividir o carro. E, e também porque eram adultos. Eu pensei que seria um pouco mais tranquilo trabalhar com adultos, e realmente foi.

8. “Número oito. Então. É... a minha opinião sobre a educação de jovens e adultos no Brasil.” Eu li uma coisa que uma vez que eu não vou esquecer nunca, que o EJA é uma medida compensatória, ele acontece porque... algumas outras coisas falharam. Não no sentido ruim que esse texto que eu li ele-tem um-pouco de-de pre-eu acho que até preconceito com o EJA, mas eu acho que ele realmente é uma medida compensatória e ele é muito importante, ele é muito importante... porque... é... é...é-incrível o quanto, as pessoas que fazem par-parte do EJA, as pessoas que estudam lá, até as pessoas que trabalham, sabe? É incrível o quanto é diferente da realidade que a gente tem nas universidades, na realidade que, das pessoas que a gente convive, sabe? No dia-a-dia eu que no caso, eu faço [nome do curso]... é... é uma realidade totalmente diferente, e-e até a-as coisas que-que fazem a pessoa feliz no EJA.... não sei explicar. Talvez eu fale um pouco melhor disso em outra pergunta mas... e-a educação de jovens e adultos no Brasil ela é muito fundamental só que ela é muito abandonada. Porque no caso lá da escola por exemplo, não tinha verba pra alimentação do EJA, era o que sobrava de manhã de tarde e das doações da comunidade escolar que fazia janta pros alunos, pros professores. Não tinha... livro didático, não tinha cota de xerox. E... eu acho que se as pessoas soubessem o-o quanto é importante, o quanto aquilo lá dá esperança pras pessoas que estudam lá sabe? O quanto aquilo... faz diferença mesmo, o quanto as pessoas escutam atento o professor que tá realmente interessado em-em-ensinar mesmo sabe? Então, acho que teria mais investimento no-no EJA, com certeza, porque... é... é-é uma forma de dar esperança é lógico que tinham, eu já tive alunos no EJA que só estudavam a noite porque queriam sei lá, passar mais fácil ou terminar mais rápido o ensino médio, tinham esses casos de pessoas jovens mas lá tinha gente de todas as idades, e o que a maioria tinha em comum é que eles tinham esperança de que... a educação ia-ia fazer alguma coisa por eles, sabe? Então... E muitas vezes não faz, mas eu acho que é isso, é um... é um lugar onde pessoas que realmente precisam de atenção estão e que, é, é uma das coisas

que dá-dá esperança pra essas pessoas, sabe? Então eu acho maravilhoso o EJA apesar de ser uma medida compensatória, é uma medida extremamente necessária.

9. É... “Questão nove”. É... Pergunta nove. O interessante de ensinar inglês no EJA é que... a maioria, senão todos os alunos... eles tinham... a mesma característica que eu, que era... não acreditar que era pertencente a essa língua que conseguiria, tipo... falar inglês mesmo, sabe? Então eu me identificava muito com como os alunos se sentiam em relação à língua... e... isso foi até legal porque... eu conseguia contar pra eles isso, e falar pra eles que na verdade num existe isso. Quando a gente tem recurso lógico que não... não é do nada que isso acontece, não é s-da noite pro dia mas quando a gente tem recursos pra aprender uma língua e a gente realmente quer, a gente aprende sim. Então... é... não tem dessa de isso não é pra mim. E aí eu acho que foi-foi legal por causa disso, porque eu me identificava muito com esses alunos, nessa coisa da língua, e eu conseguia explicar pra eles que... a língua inglesa ela não é só uma coisa de... da elite mesmo, sabe? Tem inglês em-em muita coisas que a gente usa, fala... muita coisa do nosso dia-a-dia, e não é tão complicado assim.

10. É... Nove. É dez na verdade. Então... essa pergunta do aluno ela é até um pouco muito complicada porque... esse ano... eu... eu tive dois alunos... do EJA que... que se suicidaram, e foi muito complicado. É até um pouco difícil falar disso porque... sabe quando você percebia que a pessoa tava um pouco triste, ou que a pessoa era desanimada, que ela não acreditava em si mesmo? É... às vezes eu insistia pra eles tentarem fazer atividade eles nem tentavam. Um deles ele... fazia muita coisa, na verdade ele até ajudava os outros colegas, mas ele tinha ficado de dependência, do ano passado, então eu tive que trabalhar com ele um pouco mais de perto porque ele tinha ficado de dependência, e ele até ajudou os colegas dele na época. E aí esse ano, eu tive a notícia de que... ele se foi. E aí o outro aluno eu tinha dado aula pra ele, pra mãe dele e pro irmão dele. E é muito complicado também ver que... o quanto eu também... n-n-não sei se... não sei se... e-eu tô certa quanto a isso, mas parece que até a forma como as pessoas são felizes é relacionado com a educação. É relacionado a como a pessoa se expressa, é relacionado a como que a pessoa se vê em relação ao mundo, como que a pessoa vê o mundo em relação a ela, e eu acho que aprender uma língua estrangeira é uma coisa que poderia ter ajudado um pouco mais esses meninos. Porque quando a gente começa a pensar com novas palavras, novas... e-é não é só uma nova palavra, a língua ela não é desvinculada de cultura também, então quando a gente conhece mais coisa, tem novas possibilidades, parece que a gente tem uma capacidade um pouco melhor de lidar com a vida, com-com o mundo, com as coisas. E eu acho que eram alunos que... esses alunos que optam por fazer um curso no EJA, eram alunos que não tiveram as mesmas oportunidades que uma pessoa normal, não-não tinha... não tinha... muita gente privilegiada. É totalmente ao contrário de uma escola que eu trabalho recentemente, nessa escola não tem aluno negro. E aí lá é, quase não tinha aluno branco, até-até uma questão que a gente tem que pensar, de... dizem que não existe mais...é... o racismo não é um problema mais no Brasil, mas... os espaços eles ainda estão sendo ocupados, os espaços de privilégio por exemplo tão sendo ocupados por quem? E... os espaços nas medidas compensatórias também estão sendo ocupados por quem? Então é uma questão a se pensar. É... e eram alunos alguns até mais brincalhões mas, eu-eram pessoas mais, quietas, sabe? Eu sentia, num sei, uma tristeza nesses meninos que-que isso aconteceu. É... e é isso, eu acho que... eram pessoas que não tiveram as mesmas oportunidades, que... que acabaram de alguma forma lá no EJA. Até mesmo os mais velhos. Então... eu acho que eles vão em busca, sim, de-de uma esperança, mas... justamente por... por faltar mesmo, sabe? U-uma... uma esperança, uma oportunidade... um incentivo anterior àquele momento de educação... É... Enfim. É....

11. “Pergunta onze. Na sua opinião quais motivos levam o aluno da EJA a estudar”. Então, muitos dos meus alunos queriam... melhorar o emprego, ter um emprego novo, eles queriam... eles pensavam muito no mercado de trabalho, até mesmo quando a gente perguntava pra eles porque que eles tinham interesse em saber inglês eles falavam que era pro mercado de trabalho. Mas eu acho que acima de tudo é a questão da esperança mesmo, né? A questão da... porque o EJA ele é vendido como um-uma certa... o EJA, não só o EJA mas qualquer tipo de escolarização hoje em dia é vendido como algo que pode trazer uma mobilidade social, que pode resolver os seus problemas... por exemplo, ah, tá tudo dando errado pra você, ah, é porque você não estudou, é porque, cê num foi atrás, sabe? Então... talvez o motivo que leva, seja uma pressão social mesmo pela escolarização. Porque hoje em dia quando a gente não se especializa quando a gente não... quando a gente não estuda, não... é realmente bom naquilo que a gente

faz... a gente não, acaba não, ficando à margem, a gente não tem um espaço garantido. A não ser que a gente nasça de uma família que tenha condições, se a gente não... não batalha muito, num... a gente não consegue achar com facilidade um lugar pra gente na sociedade. É...

12. “Doze. (...) O que você acredita que a EJA é capaz de fazer com a língua inglesa ao finalizar o curso.” Então, é-é bem complicado responder isso porque... eles acreditam que é pro mercado de trabalho, mas eu acredito que... a língua inglesa ela-não só a língua inglesa mas qualquer língua, até mesmo um conhecimento um pouco maior de língua portuguesa ajudaria ele a se expressar melhor, não só em língua estrangeira mas... na língua materna dele porque quando a gente começa a pensar sobre a língua, sobre o funcionamento dela, a gente se expressa melhor e assim a gente também compreende melhor as coisas, não só se expressa mas compreende. Então isso ajudaria eles em qualquer âmbito da vida social porque quando a gente consegue, é... não só, nos-se expressar mas compreender também, a gente tem uma gama de possibilidades muito maior na-no que a gente pretende fazer, no que a gente até vai querer fazer ou-ou acreditar que a gente é capaz de fazer. Então não só daria uma confiança maior pra eles, aprender essa língua, como ajudaria nessas questões de interpretação de-expressão, linguística e tal.

13. “Treze. Qual o impacto da língua inglesa na formação do aluno da EJA.” Então eu acredito que o principal impacto é esse mesmo, eu acho muito... muito difícil afirmar que vai ter realmente um impacto no mercado de trabalho até porque eles têm... duas aulas por semana só, de inglês e-e em duas aulas por semana não... não dá pra gente deixar um aluno por exemplo... vai ficar completamente fluente, se a gente acreditar que fluência é-é-é uma capacidade de se expressar, entender, ouvir, então eu acho que as aulas do EJA em si elas podem instigar uma vontade nesses alunos de aprender, mas eu acho que de lá dentro a gente não tem tempo suficiente pra treinar, pra-pra eles se arriscarem também porque muitas vezes eles não... eles também não se arriscam... a não ser que... que o professor mesmo leve algumas atividades que façam com que ele tente se arriscar. Mas mesmo assim é muito pouco tempo pra... {tosse}... pra afirmar que vai ter um impacto... vai ter um impacto direto como essa questão do mercado de trabalho. Então eu acho que o impacto maior mesmo é nessa capacidade dele de se expressar. É...

14. “De que maneira a formação acadêmica... pergunta quatorze. Quatorze...” É... a minha formação acadêmica ela me... ela me ensinou acima de tudo a como... como aprender a aprender. E isso fez com que... ficasse mais fácil eu trabalhar em qualquer contexto na verdade. Porque conhecendo os alunos, conhecendo os interesses, conhecendo... as s-as salas mesmo, é... e os alunos, porque, mesmo na mesma turma, no mesmo ano, pessoas da mesma idade o que não era o caso do EJA... é... a minha formação me fez conseguir olhar pra esse contexto e pensar em soluções pra-pra aquilo que aqueles alunos precisavam então as vezes dentro de uma sala por mais que eu tivesse diversos alunos, eu conseguia pensar em uma atividade que deixava eles interessados. E... e eu sinto que eu consegui pelo menos deixar eles não só interessados, mas passar uma confiança pra eles em relação... a lidar com-com o desconhecido. Então eu acho que as coisas que eu li, os professores que eu tive na faculdade... é... as matérias mesmo, as matérias que eu tive, as... os trabalhos que eu fiz, as aulas que eu planejei, que os meus professores comentaram, no próprio [nome do projeto] que foi um projeto de extensão da faculdade que eu fui bolsista, que eu desenvolvi pesquisa, na preparação de material didático, então isso tudo fez com que mesmo que eu tivesse lá na-no contexto do EJA só um quadro branco e caneta pra dar aula, e se eu quisesse levar qualquer coisa, um xerox essas coisas, tinha que ser do meu bolso mesmo que com pouquíssimos recursos, eu... sabia... pensar em coisas m-em coisas pra eles. Acho que foi a maior contribuição da minha formação porque antes disso eu não era uma pessoa que buscava as coisas, eu talvez eu ficaria naquele contexto e pensaria ah é assim mesmo, vou... não sei, eu acho que se não tivesse passado pelo curso que eu passei, pela-pela minha licenciatura, talvez eu lidaria... lidaria de uma forma menos produtiva com as coisas porque tinham muitas dificuldades eu não nego em dar aula lá, principalmente de-da diversidade dos alunos mas eu conseguia fazer com que isso não fosse um problema pra eles, até porque... eu... nessa época eu já tinha lido muito de Bakhtin e... já pensava o tanto que era importante a gente valorizar a heterogeneidade dos nossos alunos porque não existe homogeneidade nem dentro de um, de um mesmo grupo então... eu já partia desse pressuposto na hora de pe-procurar as atividades então eu ao mesmo que eu tava procurando uma atividade que agradaria um, eu já pensava em algo que prenderia a atenção de outro e como fazer aquele que tinha entendido

ajudar o que não tinha entendido... então... eu acho que... é... foi ess... a minha formação acadêmica foi essencial pra prática de ensino na EJA porque é um contexto muito diverso, é um c-um contexto muito... com pessoas totalmente diferentes que tão lá por diversos objetivos, e... a-saber que não existe heterogeneidade, que ela é... assim, ela não existe dentro de uma sala de aula, que já me-meio que me preparou pra-pra essa experiência e fez com que não-não fosse traumática na verdade... eu lidei com isso de uma maneira muito até bastante leve. Eu... e eu tentava preparar atividades que iriam... am, não agradar, mas que seriam legais e conf... não sei se confortáveis, mas que seriam legais pra todos os alunos que estivessem lá naquela aula naquele dia. Só que isso até se tornou um problema porque... a vice-diretora da escola, quando faltava professor, ela juntava as vezes até três salas na mesma sala que eu tava dando aula, porque como os alunos gostavam da minha aula e como eu conseguia lidar bem com-com as atividades, ela as vezes enfiava um monte de aluno na minha sala quando os professores faltavam e isso era um pouco chato porque eu era muito... eu sou até hoje muito perfeccionista. É... e... er.. não sei. É isso. É.

15. “Como... Dezesset... Não. Quinze. O que eu levava em consideração”. Então. Eu levava em consideração o que que esses alunos gostariam de saber eu até tinha perguntado pra eles e pedido pra eles escreverem num-num papel... então se eles estavam interessados em música, eu levava música pra-mais música praquela sala, se alguém falava que gostaria de ler, eu levava coisas pra gente ler, discutir junto... e... por aí vai. Só que eu tent-eu acabava que eu tentava aproveitar as mesmas atividades pra-as mesmas xerox pras diferentes salas, então eu talvez-eu mudava só a abordagem daquele conteúdo porque eu não tinha condição na época de imprimir sei lá um texto diferente para cada sala todo dia, então às vezes eu usava o mesmo texto em-em diferentes salas, só que de uma forma diferente, a discussão era diferente. Uma eu levava mais imagens do que a outra, en-enfim. Era mais ou menos assim.

16. “Dezesseis.” Então, eu-eu pesquisava muito. Eu primeiro eu p-perguntava pra eles que que eles tavam interessados, e aí eu fazia meio que meio que um mapeamento dos alunos, das-dos interesses, da idade, e... que que eles gostavam, e aí eu levava as coisas nesse sentido. Acabava que tinha muita coisa em comum entre os alunos, tinha muita coisa que interessava eles em comum. É...

17. “Dezessete... como que eu avalio as atividades propostas.” Então, eu acredito que um defeito meu na época é que... eu não conseguia dar continuidade nas atividades como eu deveria. Quando a gente tem um livro didático, por pior que o livro seja, e não dizendo que o livro é ruim, mas a gente tem uma... tem uma sequência que ela já é pensada. Então quando às vezes quando a gente... tá numa semana que a gente não tem tanto tempo, a gente já leva uma outra atividade, aí complementa com outra, e eu tinha uma, uma certa dificuldade de... ligar uma atividade na outra. De, por exemplo, agora eu trabalhei com texto, na aula seguinte eu trabalhei uma música, e qual que é a relação entre eles? Qual que é a continuidade que eu tô dando pra esse conteúdo? Então, isso é uma coisa que nessa época eu tinha... que hoje em dia eu tenho um pouco mais de facilidade de trabalhar com... pequenas unidades mesmo que eu mesmo elabore ah-eu trabalhar por exemplo, agora eu vou trabalhar com esse tema, na época eram bem misturadas as aulas, era tipo... não que... fossem aulas, não planejadas, mas é porque eu não conseguia relacionar muito bem esses conteúdos. Então eu acho que talvez isso deixava até um pouco confuso pros meus alunos as coisas, e... eu acho que, eu exigia muito. Hoje em dia, eu faria algumas coisas diferentes, por exemplo... não que, não subestimar os alunos, mas começar de coisas mais simples. Porque eu levava textos que eram do interesse deles, mas eu levava textos muito complexos. Naquela coisa de ah, vou sempre ficar num texto autêntico, e talvez eu poderia ter simplificado um pouco mais as coisas, até pra-pra deixar eles mais tranquilos. É... Mas assim, os alunos gostavam muito da minha aula, eu acho que a gente... a melhor avaliação que a gente tem é dos nossos próprios alunos e, e eu conseguia ter a atenção deles, eu tinha muito o respeito deles. Eles ficaram muito chateados quando eu saí da escola, é... eu saí pra me dedicar ao meu mestrado, eu achei que eu ia conseguir bolsa, mas isso aí já é outra história. Mas enfim. É... eu acho que... eu propunha muita atividade legal, mas eu tinha um pouco de dificuldade de depois dar continuidade pra essas atividades, então eu acho que eu faria isso um pouco diferente atualmente. E... por eu não dar tanta continuidade, era um pouco difícil de avaliar o que que os alunos realmente absorveram, e... talvez eu tenha sido até um pouco injusta em algumas avaliações porque... talvez eu não tivesse preparado aqueles alunos o suficiente pra fazer aquela avaliação, x ou y. Mas, não, não sei. É...

18. “Dezoito. As abordagens ou métodos utilizados na sala de aula de EJA.” Então. Eu, er, talvez eu tenha falado um pouco disso na pergunta anterior. Eu, eu misturava muita coisa. Ao mesmo tempo que eu levava muito eles pra sala de vídeo pra ver vídeo e depois tentava debater, ao mesmo tempo que eu, falava com eles em inglês e depois eu falava em português, a mesma coisa, é... eu também brincava de, quem sou eu, então, pra falar de método, método específico, não tem nenhum que me vem na cabeça agora pra falar, ah, eu usava totalmente esse método, ou esse abordagem. Na verdade, eu... eu tentava partir das coisas que eles tinham interesse, das-das coisas que eles puxavam, pra discutir a própria realidade deles. Por exemplo, numa aula que a gente falava sobre... por-por exemplo, teve greve! Então, quando teve essa greve, eu não queria voltar simplesmente da aula sem falar nada sobre isso, então eu trouxe um texto escrito nos Estados Unidos que falava sobre a greve que teve do Brasil, dos professores. E aí a partir disso, a gente discutiu o-o contexto deles. É... e aí {risada} eu lembro de perguntar, é... pra, pros alunos vocês acham que... quem vocês acham que escreveu esse texto? Eu não lembro. Porquê, é, eu tava querendo induzir eles a responderem que foi uma pessoa que não era do Brasil, mas aí a-a aluna respondeu que tinha sido eu que tinha escrito, e eu perguntei por que? Ela, uai, porque que-que... aí ela respondeu por que um estrangeiro iria querer... é... querer falar sobre a gente? E aí essa aula até puxou gancho pra gente falar sobre meio ambiente, pra falar sobre a importância do Brasil no mundo, pra, e-e, ela ficar sabendo também, os alunos eles ficaram chocados ao perceber que... o-o exterior se importa com o que acontece aqui, a gente não é tão insignificante igual nós achamos, que a gente tem uma síndrome de vira-lata sim, e, a lín-a aula de língua inglesa acabou que se tornou um momento pra eles perceberem a importância do nosso país. Eu achei isso bem legal nessa época. É... então assim, eu acho que, um-o método mesmo era partir do contexto deles, a abordagem que eu tinha era partir do contexto deles, pra gente falar sobre a língua inglesa, e pra eles perceberem a partir dessas discussões de língua inglesa, ou sobre a língua inglesa, que o nosso país também é importante, e que nós somos importantes, e que a gente tem um valor imensurável.

19. É... “(x)... dezenove. É se há diferenças.” Eu acredito que não. Eu gosto de sempre partir do contexto dos alunos pra discutir a língua. É... tinha a diferença maior, era, que, por exemplo, no outro contexto, no ensino regular, os alunos tinham interesses diferentes, eles ainda eram no-muito novos, no EJA já tinha gente mais madura, gente que tinha filho, então assim, eu acho que a maior diferença mesmo, era... o foco dos alunos. Era o respeito que os alunos tinham. No EJA eu não tinha problema de disciplina, por exemplo. Porque... eu não sei se é esse o ponto, mas eu sempre achei que quem tava lá é porque realmente queria estar. E no ensino regular, a criança ela é obrigada a ir pra escola. No EJA ele tá lá porque ele tá buscando alguma coisa, que seja... crescer na vida. É... crescer na vida não só... financeiramente... mas também, crescer emocionalmente. E... conhecer mais o mundo. Tinha gente lá que num-num trabalhava mesmo, era, era gente que queria realmente só adquirir conhecimento. Porque enxergava a importância que isso tem na nossa vida, a importância que isso tem-em como a gente lida com as coisas. Então acho que a maior diferença mesmo, era essa questão de... ter muito problema de disciplina em-no ensino regular. E às vezes nem de disciplina, mas de-de bagunça mesmo, de aluno desinteressado, e no EJA tinha mais respeito dos-dos-dos alunos. Eu num precisava chamar a atenção, nunca precisei gritar na sala, e-e isso é até feio, mas, em alguns momentos com, com criança principalmente, a gente perde um pouco o controle, dá uns gritos. No EJA isso não aconteceu. Era, era tudo muito... ao mesmo tempo que conturbado por-por pelas, pelas dificuldades e particularidades dos alunos serem várias, diversas e, e múltiplas, apesar disso, e... de ser um desafio também, não deixa de ser um desafio, era um ambiente legal que, quando eu levava algo que os alunos se interessavam, as coisas fluíam, eles vinham com dúvidas, não era aquela aula que só o professor ficava falando, os alunos também participavam bastante... {tosse} É... e no ensino regular também... é... depende também se é... escola particular ou se é escola pública. Faz muita diferença porque... os alunos que eu tive nessa escola que eu trabalhei por último eles estavam na-no ensino fundamental 1, e eles já sabiam fazer coisas que os meus alunos do EJA ainda não tinham aprendido. Ou não tinham tanta facilidade, por exemplo, sintetizar ideias, é... construir um mapa mental através de um texto lido, então... faz muita diferença na... hum... enfim, no geral.

20. “Vinte. Como eu avalio a relação dos alunos EJA com a língua inglesa.” É... eu-eu já comentei bastante sobre isso, que eles sentem um-uma relação de não pertencimento à língua, eles não... e, é, é

uma coisa que eu até senti por muito tempo na minha vida; não que eu não era digna de apr-aprender uma língua, mas que aquilo não... não me dizia respeito, que aquilo não... não era um lugar que me cabia, era um lugar onde pessoas com... um-uma condição financeira melhor tinham, porque, por exemplo, eu não queria viajar pra fora, então eu achava que, a gente aprendia inglês pra vi-viajar pra fora. E é um pouco parecido com o que eles sentem. Que a língua inglesa é-é meio que um... é uma coisa reservada a pessoas com uma condição social um pouco elev-mais elevada. É... o que não é verdade, mas eu sinto que eles tinham essa impressão. A gente teve muitas discussões eu espero que tenha mudado um pouco essa, essa ideia que eles tinham. É, até contando minha experiência pra eles e tal, mas eu acho que tinha-tem muito haver com isso, né? Essa sensação de não pertencimento.

**21.** É. “Vinte e um. O que eu mais gostei e o que eu menos gostei...” Acho que o que eu mais gostei foi o respeito dos alunos, foi... eles estavam abertos também pra, pra aprender, sabe? Não, não era tão... eu não tinha que ficar fazendo estripulia, palhaçada, ou sei lá, coisas que... às vezes, tentando, tentando prender eles a qualquer custo naquela aula, e tal... eu... o esforço que eu fazia ele-ele era recompensado pela atenção dos alunos isso eu era muito gratificante pra mim. Era muito bom trabalhar lá nesse sentido. Que... os alunos eles reconheciam que eu me esforçava pra dar aula pra eles, e eles em-em troca... eles... participavam eles... eles falavam mesmo. É muito, é muito bom cê saber que o seu aluno tá gostando da sua aula também. E eles agradeciam, eles falavam que eu explicava bem, que eu tinha paciência, e eu me sentia muito bem com isso. E o que eu menos gostei dando aula pra EJA é ver a realidade da escola mesmo. Foi a quantidade de greves e eu não poder... e eu não poder não fazer greve porque a situação do professor ela é, ela era absurda, e eu ficava muito chateada porque às vezes eles meio que me-er-a direção da escola às vezes meio que me forçava a repor aula pra professor que faltava por greve, e isso me incomodava muito porque eu não deixava de ir porque tinham alunos que pagavam ônibus pra ir, saíam de longe, iam de bicicleta, iam a pé à noite depois do trabalho, cansados pra ir. E aí eu, até porque depois d-foram três greves durante o período que eu trabalhei, e foi... muito triste ver que cada greve que passava, menos alunos iam, e ao mesmo tempo eu tive um embate comigo mesma de, eu preciso lutar pelos meus direitos como professora, principalmente como professora que tá começando agora na carreira, e... ao mesmo tempo, eu ver que aqueles alunos eles não eram culpados por isso, e que esse tipo de greve que não é uma greve geral, é uma greve que era da nossa escola, em alguns momentos, eu digo um ou outro professor e outros professores iam, ela tava prejudicando só aqueles alunos que já tinham sido prejudicados. Então... isso foi muito complicado pra mim, isso era uma coisa que me fazia muito mal, inclusive quando eu decidi realmente sair e me dedicar ao meu mestrado foi... quando realtive-teve uma greve de novo. Até comentaram comigo na época: cê é doida, cê vai sair justo agora que tem greve, cê vai receber pela greve. E aí eu saí mesmo assim porque aquela situação começou a me fazer mal, de ver os alunos chateados, eu tentar discutir com eles sobre a greve, discutir da importância disso, só que ao mesmo tempo eu percebi que a greve como ela tava sendo feita na-daquele jeito, ela não teria um retorno ela não teria uma visibilidade nacional que mudaria alguma coisa. Porque a greve era só de um professor ou outro, os alunos continuavam indo na aula, e aí eles tendo prejuízo de chegar na aula e ter... dois, duas aulas só, ter que ir embora mais cedo, ou no caso eu, eu ir dar aulas e eles juntavam três salas na minha sala, e ficava sem espaço pra todos os alunos sentarem, e ficava tumulto, não dava certo de dar continuidade nas coisas que eu tinha tentado, que eu tinha começado porque tinham três salas diferentes de... e eles pensavam assim: ah, todo mundo tem idade variada então dá pra misturar primeiro ano com segundo ano com terceiro... e aí às vezes acontecia de ter duas salas de segundo ano e uma de terceiro, ou duas de primeiro e uma de segundo. E isso era muito cansativo, então acho que foi o que eu não gostei. E... a direção da escola era-era maravilhosa também, só que... parece que tava todo mundo muito perdido com a situação de-de não receber o salário, é... tinha professor que a gente teve que fazer vaquinha pra professor ir dar aula, então, e-e-ao mesmo tempo que tava essa situação tão triste, tinha aluno que, por a greve ela não ser geral, por, por exemplo, por ser penalizado quando a greve não é geral e ter que ir, e, e tipo, faltar professor, sabe? Tinha aluno que... tinha aluno que gastava passe, gastava tempo também sabe? E aí era, era muito complicado, pensar nisso, porque... já tava na terceira greve, e... depois como que vai repor isso? Eles iriam perder o ano, eles iriam desistir. E-e muitos alunos falavam mesmo de, tipo, ah, se tivesse outra greve e eu desistia. Eu até reencontrei alguns alunos depois, e perguntei, e eles saíram por causa da greve. Então isso foi... foi... bom conhecer esse contexto mas ao mesmo tempo eu... eu, conheci um lado muito triste da educação no Brasil, que é essa coisa do professor sempre tá... tá à margem, porque no EJA... tanto o aluno tá à margem da

sociedade quanto o professor do EJA tá à margem da sociedade. Porque nesse caso em específico, a gente não recebia nossos salários. Tinha professor que já tinha três vezes mudado a data de pagamento do aluguel, do cartão, pra ver se caía em dia, e-e sempre tava lá pagando juros, tava... recebendo atrasado, o décimo terceiro foi-é parcelado em quatro vezes... era uma situação muito caótica. Isso foi o que eu menos gostei, nessa área... Em trabalhar nessa área.

### Denise (58min58s)

1. Agora, a... ah, eu pulei a primeira pergunta. Fale sobre sua experiência como professor de inglês, desde o início da sua carreira até o, o presente momento. O momento presente. Bom... é... eu dei aula de inglês, a primeira vez, acho que foi 2014. Foi o ano que eu dei aula numa escola de inglês... E foi exatamente o ano que eu dei aula pro EJA, que, que foi eu acho que foi oitavo e nono, nonos anos, com, em contato com, de ensino de inglês. Pro EJA, foi só esse contato. Foi só esse ano. Foi 2014. Então, eu nunca tinha, ensinado inglês, né? E aí eu entrei nessa escola... e... eu achei muito interessante, porque aí eu comecei a aprender, eu gostava... por mais que fosse, ah, o método da dona da escola, né? Fosse aquela coisa meio que de, adestrar né, o professor, tem que fazer, exatamente como ela quer, mas, foi bom, porque eu nunca tinha ensinado, né? Então, até eu aplicava, o mesmo método, com os meus alunos, na escola à noite, no EJA à noite, porque... eu via que tava dando resultado, né? Então eu, meio que, fazia... preparava a mesm... usava... a, mais ou menos a aula, né? O material, mas elaborava o meu, né? Porque eu não podia usar o material da escola particular... mas... o começo foi esse. E aí depois, a gente foi, eu comecei a dar aula... no Estado... e aí eu consegui pegar aula de inglês. Então... tô tentando lembrar. Acho... é... inglês na escola é... é-é mais, mais tranquilo assim... porque... deixa eu elaborar melhor, não é que é mais tranquilo. Quando eu dei aula na prefeitura... eu acho que eu dei, eu cheguei a pegar duas aulas... não... eu, ah, sim. Eu quando eu comecei a dar aula no Estado. Aí era, eram duas aulas, por semana, de inglês. Então... dava pra fazer bastante coisa. E aí no Estado, que foi em 2015, eu peguei aula... que eu fiquei mais tempo, num, numa escola no [nome do bairro]... e eu achei que, foi, foi bem, bem interessante assim, eu consegui desenvolver umas coisas bem legais, por mais que às vezes tinha umas turmas mais, mais agitadas, mais complicadas, mas... o-o-o esquema da escola era bom porque, valia nota né? Valia nota do semestre porque às vezes em outras escolas por exemplo, eu já dei aula, que o inglês era um, era uma parte dos pontos da disciplina de português; a gente passava. E... tem escola que não é... avaliação, é por nota, é por conceito. Na verdade o pr-o, a-a nota em si não é um problema né? A questão é que, o, do comprometimento, do aluno, com a disciplina, porque quando é conceito eles não levam muito a sério. Então essa experiência que eu tive em 2015 nessa escola no [bairro], eu achei bem válida, porque eu consegui de fato desenvolver um trabalho, a gente fez bastante coisa, fazia jogos com eles... foi bem-bem-bem proveitoso assim, tanto que eu tenho aluno, contato com aluno até hoje, muito carinho assim, aluno que saiu de lá foi pro [nome de lugar], e-e eu vejo que foi muito proveitoso. Aí 2017. Não, 2016? Deixa eu lembrar... 2016 eu estava... ah, sim, eu dei aula de-de português e dei aula de inglês... e 2017... eu-eu já não sei mais quan-quanto que eu dei em qual lugar, mas enfim... ano passado, 2018, eu dei aula o ano todo, de inglês só, eu tô tentando considerar só quando eu dei aula de inglês... pra... sexto e sétimo ano...uma aula só por semana, num contexto de escola um pouco diferente, uma escola no [nome do bairro]... E por incrível que pareça, isso não foi muito legal porque... eu percebia, pela escola, é... eu escutei até uma, eu-eu tive uma fala de-do vice-diretor dentro da minha sala, desvalorizando a disciplina de inglês, na minha frente, na frente dos alunos... e aí, do sétimo ano, né? E... então assim, no sétimo ano era bem complicado o meu trabalho. Sinceramente, eu fazia assim, eu cumpria, dava, cumpria com o que eu tinha programado, e só! Eu não ia além, porque eu não tinha condições, não tinha, não tinha condições. Os alunos não deixavam. Agora, no sexto ano, eu consegui fazer coisas incríveis. Porque no sexto ano, os-os meninos entram no seu ritmo, né? E eles entraram no meu ritmo. Eles tão acostumados, né? Vêm do quinto ano, tão acostumados com uma professora que imprime um ritmo, né? E aí chega no sexto ano normalmente o aluno, ele tá, fica um pouco perdido com esse tanto de professor não tem, não, é, a questão da disciplina, é bem complicada. Só que, o que eu gosto é que se você consegue imprimir seu ritmo, o seu ritmo de trab-de trabalho, de produção, de tudo, dá muito certo. Então assim, eu fiq-eu terminei o ano muito feliz, com o trabalho no sexto ano... mas no sétimo já não-não foi, não foi a mesma coisa.

2. Pergunta que ficou... não deu pra ouvir. Como você aprendeu inglês. {respiração} é, minha experiência com o inglês né, na verdade foi... eu estudei na escola pública, então eu tive contato com... só na escola, e aí depois que eu entrei na faculdade que eu comecei a estudar o inglês. Inclusive a minha opção para o vestibular e pro ENEM era espanhol, não era inglês. Eu sentia mais próxima, já tinha feito aula de espanhol, enfim. E aí quando chegou (x) chega o momento da gente... na época eu fiz a licenciatura dupla né, português inglês, e aí quando eu decidi pelo inglês, eu fui procurar, (x) estudei o inglês só da escola né, só da faculdade. Eu busquei também fora né, fui procurar porque eu nunca tinha feito e aí eu fiz no [nome da escola] e estudei também no-na [nome da escola]. E aí... bom, eu... sempre eu gostei-sempre gostei-na verdade eu sempre gostei do inglês né, eu tinha dificuldade porque é... eu até na faculdade tinha feito um memorial... lembrando desde o início da aprendizagem da língua inglesa né. Então até recentemente eu li esse memorial e ele-nele eu falo né que é eu percebi a professora dava mais atenção àqueles alunos que sabiam inglês né, então eu como não sabia ficava sempre pra trás assim, então... num-num apren-eu acho que não-né-é pensando racionalmente não aprendi. Ficou mais claro que aprendi né, principalmente no ensino fundamental, no ensino médio eu lembro que no primeiro ano tive uma professora que faltava bastante, então assim... ela deu uma atividade quase que a mesma atividade por seis meses porque ela faltava, enfim. E aí... mas a gente sabe que que aprendeu né. A gente num lembra, a gente acha que não aprendeu porque esse é o pensamento né, que a gente não aprende nada na escola, mas a gente aprende sim. Então é... depois disso, é... eu continuo estudando né, e a gente tá sempre estudando, sempre aprendendo algo novo. E aí (x), eu lembro que na faculdade eu comprei um-um livro de gramática de exercícios do inglês que eu-ele tá sempre sendo usado, eu sempre volto a ele, até pra preparar aula, enfim, pra escrever alguma coisa, e às vezes até pra aprender alguma coisa que ficou pra trás né, alguma particularidade, alguma coisa de gramática... e hoje em dia né, a gente faz muito mais leituras, então... aprender a gente continua aprendendo, muito mais leituras em inglês. Eu acho que é isso. Só corrigindo a minha opção pro vestibular e pro PAIES era o espanhol.

3. A segunda pergunta é “quais lembranças você tem, da aprendizagem do inglês na escola e/ou faculdade”. E, então, eu, eu até fiz, eu lembro que na faculdade eu fiz um trabalho muito legal de um memorial, e até tô com esse memorial aqui por perto, dei uma relida outro dia falando das minhas reminiscências, coisas que eu já tinha esquecido né? Porque a gente fez um-um memorial disso, de quand, desde, do-do começo, desda, desde o início da aprendizagem. Eu lembro que, dep-por esse memórial, né? Que é, que eu já tinha escrito, no que eu escrevi no começo da faculdade, que eu... a minha experiência, na escola não foi muito boa. Eu não lembro de aprender muita coisa, eu lembro de uma lição lá, do *here's a present for you*, mas não lembrava muita coisa. Tinha, tinha uma questão também com uma professora que eu achava que dava mais atenção pra uma outra aluna que era mais desenvolta, que sabia mais inglês do que, pra gente que não sabia, enfim. Então, na escola, eu não tenho lembrança de ter aprendido, a gente sabe que aprendeu né? Porque essas coisas ficam, assim, a gente né, às vezes não têm a consciência. Daí na faculdade eu me apaixonei pelo inglês, eu não sei se porque a minha primeira aula, na faculdade, foi uma aula de inglês com uma professora maravilhosa, a professora [nome], então assim, já foi um, um início muito muito prazeroso assim. Então, essa aprendizagem por mais desafiadora que fosse, ela se tornou também muito prazerosa, então, eu sempre gostei. As aulas no [nome de escola] também, os professores eram muito bons. Na, na [nome da escola] eu gostava também, é um outro ritmo né? Uma coisa mais, rápida, não sei, não sei mais rápida, assim, a gente tinha que estudar e chegava lá, mais dinâmico, né? Mas... eu gostava muito também. Então assim, as lembranças que eu tenho das aulas, é muito bom, são muito boas, de-de ter muito, de gostar mesmo da língua, tanto que, continuo gostando até hoje.

4. “Questão quatro. O que você considera necessário para ensinar inglês e para aprender”. Bom pra ensinar, primeira coisa que você precisa saber um-um-um ba-um mínimo, num-num sei, um mínimo, eu não medir o quanto, mas você precisa saber, precisa conhecer a língua, é... pra, pra conseguir ensinar. Porque aprender... a gente, a-aprender a ensinar, a gente vai aprendendo no caminho né? Então como que, o que que, o que que, você privilegia o que, o que não, o que que é mais importante, o que que é menos importante, o que que dá certo em cada sala... é, em cada grupo, isso a gente vai aprendendo, mas, pro ensinar eu entendo que cê tem que, não é, saber 100% que a gente não vai saber tudo da língua né? A gente vai conhecer, a gente vai conhece uma segunda língua né? A... adquirir, mesmo, a gente v-eu acredito que a gente adquire a-a primeira língua. A segunda língua a gente conhece. Agora pra

aprender cê precisa ter interesse, ter uma motivação, in-interna primeiro. Porque sem essa motivação você não aprende. Seja ela qual for. No meu caso, a minha motivação é que eu gosto muito, eu gosto muito de culturas, eu gosto muito de aprender sobre as coisas, gosto muito de-de viajar, então isso me motiva a aprender. Acho que é isso.

5. “Questão cinco. Porque você se tornou professor de inglês.” Bom... eu me tornei professora de inglês pela necessidade. Porque... na verdade, quando eu optei português inglês, lá quando eu tinha 19 anos, eu num-num tinha muita noção assim, eu, quando pensava em ser professora, eu pensava em ser professora de português... né? Era isso que vinha à minha mente. Não sei se porque eu não tinha muita segurança na época do inglês, e tal... e aí, quando... eu tive a oportunidade depois que eu me formei antes de-de de começar a trabalhar... de... de contratada... eu fui voluntária, ensinando português pra estrangeiro. Então depois dessa primeira experiência que eu falei, nó, eu consigo, eu consigo ensinar português como língua estrangeira, e teve uma oportunidade que eu precisei... na verdade, mais de uma, que eu precisei ensinar português em inglês pra um indiano... que falava inglês... e pra dois, pra dois, na verdade pra quatro ingleses que vieram, e queria aprender português. Então eu tive esse contato, de ensinar português em inglês... no jeito que dava, né, assim... é... fazendo as associações, procurando, buscando, por mim mesma, era uma atividade vo-voluntária. Daí eu comecei a trabalhar, meu primeiro, quando eu co-ingressei na carreira de-de professor no município, em escola do município, eu comecei com português, peguei o ano todo... e aí... logo em seguida... eu consegui pegar... português e inglês... peguei uma dobra que foi exatamente essa dobra que foi né, no EJA. Foram acho que, eu acho que trabalhei, não lembro se eu trabalhei o ano inteiro, se eu trabalhei só metade do ano... mas aí eu tinha dois cargos, né? Eu trabalhava... português, se não me engano de manhã... e o inglês à noite. Era isso. Então... eu me tornei professora de inglês porque apareceu a oportunidade de dar aula de inglês. E eu acabei gostando disso.

6. “Há quanto tempo você atua ou atuou na EJA”. Então... eu tenho que olhar no documento... eu não sei se atuei na EJA seis meses ou um ano. Eu acho que foram só seis meses, que foi numa escola no [bairro]. Depois eu confirmo e te mando por e-mail quanto tempo exatamente. Com aula de inglês, né? Porque EJA com aula de português eu tenho mais tempo, mas EJA inglês foi oitavo e nono ano. Tenho quase certeza que foram só seis meses.

7. “A atuação no EJA foi escolha sua?”. Foi. Foi minha escola porque eu já tinha um cargo né, e aí quis complementar... né. E aí como já tinha, como já estava dando aula de inglês numa escola particular falei, vambora, vamos abraçar essa também.

8. “Qual a sua opinião sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil?”. Hm... então. Essa é uma pergunta um pouco complexa. Porque a gente tem a tendência de achar que é ruim, mas num-eu não acredito que seja ruim. Eu acredito que existem fatores que sim, que-que atrapalham, mas depende muito de como de como que a escola aborda essas coisas, como que a escola aborda o ensino. E aí quando eu digo a escola eu tô dizendo a visão do-da direção, de como o trabalho se dá. Porque... é complicado. A gente tá trabalhando com as vezes o parâmetro que a gente usa que tá equivocado porque a gente quer tratar o aluno do EJA às vezes da mesma forma do aluno regular. Tanto o regular a noite, e pior ainda, quanto o regular da manhã que tem mais aula, que tem mais tempo pra estudar. O aluno do EJA normalmente, qual que é o perfil que eu já encontrei... a gente tem o perfil de pessoas mais velhas que tão voltando pra escola, mas a maioria é... não sei se maioria, mas u-uma boa parte de aluno que tá fora da idade... brincou, é adolescente que brincou brincou brincou aí a escola conseguiu, ele fez quinze anos lá, fez dezoito anos e a escola consegue por ele pra noite pra resolver o problema de parar de bagunçar de manhã. Então ele chega a noite, o-num-o objetivo dele normalmente não é estudar, normalmente o objetivo dele é brincar, é socializar... enfim. Então a gente tem esse perfil e a gente tem o perfil do aluno que por questões de trabalho precisa precisa... é mais jovem, mas por questões de trabalho, e por tá fora da idade normalmente eles tão fora da idade né, porque já bombaram ou alguma coisa assim... aí por questões de trabalho ele precisa, então ele trabalha e estuda. Então tem o perfil do aluno mais velho que trabalha e estuda, do mais jovem que trabalha e estuda, e desse menino adolescente novinho que num que tá querendo curtir a vida só, e tá no EJA pra terminar logo em seis meses. Então diante disso é complicado pensar. Eu acho que o trabalho é desenvolvido, mas se a gente for pensar em termos de

currículo né... a gente não consegue abordar todos os tópicos, vamos dizer assim. O planejamento precisa ser mais sucinto e normalmente essas pessoas são-precisam de um outro tipo de avaliação... né. Precisa-num-é... são muitos fatores para serem levados em conta, a gente não tem como pedir uma tarefa pra fora de sala, e a gente já tem menos aula... mas ainda assim eu acredito que dá sim pra fazer é... boas boas... ter bons resultados. Posso falar um pouquinho... é... do-do de-de um-uma experiência com EJA e so que português. Eu trabalhei com o pessoal da zona rural uma vez. E... eram pessoas mais velhas, pessoas assim, que trabalhavam na roça, e... com muitas muita dificuldades né, e ainda tem o agravante da gente ter cara de novinha né, até a gente conseguir respeito, até eles entenderem... mas aí o resultado que eu-eu pude avaliar foi muito bom, porque? O que que eu fiz? Eu levei Cora Coralina. Eu levei (x), então assim, eu levava coisas da-do... que eles se identificassem né. Então até tinha uma senhora muito complicada difícil de lidar mesmo... que ela sempre sempre tinha alguma coisa pra falar, nunca concordava, sempre reclamava das aulas... e aí o dia, no dia que eu levei um texto da Cora Coralina ela falou assim nossa professora, mas essa mulher tá contando a minha vida né... e assim, ou seja, quando tava tentando trabalhar igual eu trabalhava o ensino regular né, com conteúdo né, interpretação e tals, daquela forma as coisas não tavam fluindo, mas aí quando eu aproximei os textos, pra realidade deles, aí quando era horário de verão eu saía (x) no primeiro horário, a gente fazia leitura, tinha um bosque assim e a gente fazia leitura, eu achei bem proveitoso. Então, mas voltando pra pergunta de o que que eu acho na sua opinião, a minha opinião sobre a educação de jovens e adultos no Brasil... lógico que tem coisa pra melhorar, mas já há um trabalho, há algo sendo feito e isso precisa ser valorizado. Claro que a gente precisa ser é... a escola precisa receber uma atenção maior, né, a gente precisa conversar, desenvolver projetos, nesse sentido de aproximar do aluno, de-de entender o que que ele precisa né... do que ele do que ele quer e do que ele precisa, mas... é... tem coisas pra melhorar mas a gente não pode é... não considerar o trabalho que tá sendo feito. Essas pessoas estão se formando e elas estão aí né. Enfim. É... inclusive eu vou até falar. O meu avô é repentista e ele tem um poema e ele fala que ele estudou no Mobral né, e aí ele fala que o que ele aprendeu no Mobral ele rapidinho esqueceu né. E a gente já conversou sobre isso né, sobre... que as pessoas (x) esse conhecimento era tão... tão... não sei explicar num-num sei pesquisa disso, mas que eu-eu tenho essa experiência pelo meu avô que fala que o que ele aprendeu no Mobral ele esqueceu. Eu não percebo essa fala no EJA, que o que eu aprendi na escola eu esqueci. Pode ter a fala do eu não aprendi e essa fala não é verdadeira... porque no fundo aprendeu, mas agora eu desaprendi e esqueci eu nunca tive pessoalmente contato com ninguém que tenha frequentado EJA que tenha saído dessa forma... com esse pensamento.

9. “Nove. Para você, como foi a experiência de ensinar inglês na EJA?”. Foi bem legal essa experiência porque eu tava num-uma comunidade de-num bairro periférico e era na verdade o bairro mais perigoso que eu já trabalhei. E ele é no [bairro] né. Que eu não imaginava que seria. Tanto que a escola-eu trabalhava nessa escola de manhã e a noite. De manhã eu acho que eu trabalhava-não eu trabalhava com inglês de manhã era só inglês nesse ano. Trabalhava com inglês de manhã e com inglês a noite. E aí... a-os meninos-os pais-na-no turno da manhã eles levavam e buscavam os filhos e eu achava que parecia escola particular de tanta gente que tinha, de tanto pai que tinha na porta da escola. Mas depois convivendo eu percebi que na verdade a questão era que tinha muito traficante. Então... os pais... eles... levavam os filhos como forma de proteção. Então essa era a realidade. Dentro das salas eu tinha eu tinha aluno que-eu cheguei à conclusão de que ele tava ali só pra vender droga, não fazia nada, não me atrapalhava, mas também não fazia nada porque a função dele ali dentro era só era só vender droga. Tive um aluno que eu tava dando aula e a vice-diretora me chamou e falou assim qual que é o nome daquele aluno assim assim assim, eu não me lembrava... disfarcei e perguntei, e ela ah porque ele acabou de assaltar um senhor numa bicicleta, ele derrubou o senhor, ele tá no UAI e não sei o quê. Então assim, esse era o perfil. Tinha algumas pessoas de umas turmas que tinha algumas pessoas mais velhas que tinha aquele pensamento né não sei nem português por que que eu vou aprender inglês... e era essa a realidade. E aí que que eu fiz, a gente-eu trabalhava com o mesmo livro, de forma diferente né, mas eu pegava o material do livro do pessoal da manhã e aí no livro tinha uma proposta de trabalho-o capítulo era *work or art*. E aí era trabalho de arte. E aí eu fiz... a gente tinha uma-umas descrições de obras... Mona Lisa... a-a Santa Ceia... O Homem Vitruviano né... umas obras assim, e aí tinha as descrições. Aí eu trabalhei com esses meninos as descrições e no final do ano a gente escreveu um livro. Eu pedi pra que eles fizessem em português né, o que que eles acharam dos-dos quadros e aí eu colocava o quadro, colocava o nome da pintura em inglês e a descrição né, o que que cada aluno fez. E aí eu fiz questão que

esse aluno que assaltou o senhor que o trabalho dele fosse incluso né, pra ele perceber, assim.. que eles tavam muito orgulhosos de ver o nome. Isso a gente fez na escola mesmo, o professor de laboratório me ajudou com a paginação, a gente imprimiu os livros na escola mesmo, na xerox, fizemos a impressão por lá, e... e isso foi muito legal. E eu fiquei muito orgulhosa e eles também, a gente fez um-o lançamento do livro né, então foi-eu gostei muito dessa experiência de-por-por pela questão assim... mostrar de que eles eram capazes... era essa minha intenção. Vocês são capazes de produzir, vocês são capazes de produzir. E aí eu gostei muito. Enfim.

**10.** “Oito. Qual a sua opinião-não essa não. Como você descreveria o aluno que opta por fazer um curso de EJA?”. O aluno que opta é pela questão do tempo. Normalmente ele já-ele está descrente com a escola. Por esse motivo talvez ele tenha sido reprovado, e por esse motivo ele queira terminar logo né. Eu-eu falo do aluno que... que é jovem né. Que tava cursando o regular e passa pro EJA porque ele quer terminar logo. Então é um perfil de um aluno digamos assim mais fraco, não sei se eu posso falar que ele é mais fraco, mas ele tem mais dificuldades assim... de compreender... o sistema da escola. Não dos conteúdos. Mas eu acho que ele tem dificuldade de entender esse mun-universo da escola e aí ele opta pelo EJA porque é mais rápido. E-o-a pessoa mais velha que já tá a um tempo fora da escola é mais ou menos por isso também, porque ele poderia se matricular no regular, mas aí no regular tem a questão de-da heterogeneidade, tem muito menino né, então às vezes eles encontrariam dificuldade de-de ter que conviver, trabalhar o dia todo, querer estudar, tá motivado pra estudar, mas se deparar com gente que... dentro da sala que num qué nada, que só quer brincar, só quer conversar... então eu acredito que tem esses dois perfis assim. Mas normalmente é quem o-o-eu acredito né... ou a pessoa não teve a oportunidade de estudar ou ela teve a oportunidade mas não se adequou ao sistema da escola, a como a escola funciona, aí pra terminar o ensino médio ou o ensino fundamental ela opta pelo EJA.

**11.** Não respondeu.

**12.** “Questão de número doze. O que você acredita que o aluno da EJA é capaz de fazer com a língua inglesa ao final o curso?”. Bem, o que eu imagino, o que eu acredito é ter uma ele pode ter uma noção do que seja a língua né. E aí eu entendo que o-o ensinar a língua inglesa, esse ensinar o outro né, essa outra língua, é trabalhar com esse outro, e esse outro ele reflete, ele pode refletir em quem a gente é. Então eu busco falar disso pros meus alunos, então a gente vai conhecer, eu vou apresentar pra vocês uma outra uma segunda língua né, uma outra forma, uma outra cultura, uma outra forma de ver o mundo né. E aí ele tem essa noção do-do que é esse outro e a gente faz reflexões também sobre a nossa cultura, sobre o que é o Brasil, valorizando a nossa cultura né, do que é importante né, as vezes a tendência é desvalorizar né, então eu tento nas minhas aulas de inglês valorizar a nossa cultura, mostrar que existe esse outro. Então eu acredito que eles que ele saia com essa noção, ele-ele pode ele vai ter noção também de-de-de expressões, de-de coisas sobre a língua. É isso que eu acredito, né. Agora dependendo do aluno ele pode sair com muito mais que isso né. Ele pode-eu tenho-tive aluno não do EJA né, mas da escola regular que nunca foram né, aquela coisa clichê, porque a gente as vezes a gente acha que na escola a gente não aprende inglês né, e aprende sim. Eu tenho-eu tive alunos que-uma aluna em específico que eu tô lembrando agora e ela lia e os meninos até meio que zoavam né, falavam nossa cê sabe ler e ela nunca tinha estudado em outro lugar. Então assim, depende também do aluno, depende do esforço do aluno, do que que ele quer, não depende só do professor.

**13.** “Treze. Qual o impacto da língua inglesa na formação do aluno da EJA?”. Tem muito-a minha resposta tem muito a ver com a anterior né. Essa questão de ver o outro. Às vezes de-de entender desse mundo também né, de-não sei se entender, mas ter essa experiência porque a gente traz pra sala de aula coisas que estão circulando no mundo né. E às vezes esse mundo exterior tá muito longe desse aluno né. Então o-os outros países, outras culturas, é... num tem nada, nem uma relação com a vida do aluno. E aí quando a gente tenta conectar isso, trazer isso, mostrar isso, eu acredito que é muito rico né... porque o aluno ele passa a ter contato com coisas que talvez se ele não tivesse aula de inglês ele nunca teria contato. Ele passaria pela escola, passaria até pela vida sem sem perceber por mais que a gente esteja vivendo em um mundo globalizado né. Porque às vezes ele até poderia escutar sobre alguns temas, alguns assuntos, algumas realidades, mas isso não faria sentido pra ele, então ele num absorveria. Agora quando a gente discute essas coisas na aula de inglês a gente mostra esse outro ele... ele é capaz de fazer

muito mais associações né, por mais que esse seja por mais que esses assuntos pareçam estar distantes do mundo dele, por mais que a gente esteja vivendo num mundo que tem internet né, porque a gente acha que a pessoa tá na internet e ela tá sabendo de tudo que tá acontecendo, mas a forma que ela acessa é diferente né. Às vezes ela não consegue assimilar muita coisa. Então acho que esse é o impacto.

14. “Quatorze. De que maneira a sua formação acadêmica contribui para as suas práticas de ensino de língua-ensino de inglês na EJA?”. Bom, impacta tudo né? [riso] Porque essas reflexões... por mais que eu terminei-eu terminei a graduação em [ano], então às vezes as coisas que eu vou lembrar de coisas de casos, de alguma coisa, aquilo que tá na memória não vai ser muito, mas aquilo que me formou, aquilo que me forma, o que me formou discursivamente... tá comigo o tempo todo né. Então essas reflexões... é... esse repensar... será que não aprende?... a escola, esse lugar da escola né, tá tão ruim assim mesmo?... por que? O que a gente pode fazer? Isso tudo faz parte da minha formação, então essa contribuição ela tá o tempo todo presente porque faz parte da minha formação discursiva, inclusive.

15. “Quinze. O que você leva levava em consideração ao elaborar as aulas na EJA?”. Então, eu sempre levava o aluno... né. Então... eu lembro que eu trabalhava-agora que tô lembrando né, eu trabalhei algumas coisas do livro que eu trabalhava de manhã, e outras coisas que eu vi que não ia que não ia-que não tava sendo produtivo-e eu trabalhava o livro de outra forma. Então o que eu aproveitava do livro? Os textos, alguns exercícios, pegava fazia de outra-trabalhava de outra forma-igual essa atividade do livro que eu fiz... né... era uma sugestão do livro didático né, mas era pra escrever em inglês e eu sabia que eles num iam ter condição de escrever em inglês, mas eu queria que eles tivessem um registro, um livro, de uma produção. Então eu fui não-aquilo que a gente discutiu, a gente leu, a gente partiu do inglês, então o texto que tava descrevendo as obras tava em inglês, os títulos em inglês, as obras né, como eram obras de arte muito famosas né, então a gente discutiu essa questão da obra, trouxe isso pra sala de aula. Na verdade eu fiz só com o nono ano, esse tinha bastante gente mais velha, por exemplo... a Última Ceia, da Santa Ceia conhece, Monalisa conhece, o-os *a girl with* (x), tsc não lembro a menina com o-o colar o brinco de pérola, esse às vezes não conheciam mas a gente-eu trouxe isso e trouxe uma discussão de arte né, e aí... a gente escreveu em português, eles escreveram em português, a gente foi pro laboratório que é outra experiência, a gente foi pro laboratório de informática em aula e eles escreveram e me mandaram por e-mail. Aí existem-tem muita coisa envolvida né, então porque às vezes o aluno num tinha e-mail, aí eu abria o meu e-mail, carregava o arquivo e mandava pra mim. Os que tinham e-mail me mandavam, os que não tinham eu punha o meu e-mail lá. Então a gente trabalhou bastante coisa, a gente trabalhou arte, trabalhou a língua na sala fazendo a leitura-eu fazendo a leitura e discutindo o texto em inglês, trazendo vocabulário, trazendo tudo, daí a gente foi pro-trabalhou arte né, a gente-eu ampliei essa discussão pras obras de arte, o que que é arte né... e aí a gente foi pro laboratório, teve esse contato com os computadores, às vezes as pessoas-tinha gente que não tinha contato né, às vezes não tinha computador em casa, o celular não é igual o que a gente tem hoje né, acho que foi em 2015... e aí a gente teve contato com a escrita né, e depois a produção do livro. Então teve bastante coisa. Eu levei em consideração tudo isso né. Tanto o desafio (x) eles não sabem usar o computador-não agora a gente vai aprender-não, não é só pensar assim, no que eles não sabem, mas no que-como que eu vou fazer isso com isso que eles não sabem, como que eu vou abordar né esse tema que eles não sabem. Porque se a gente for pensar só nisso... tem que ensinar tem que ensinar, tem que ser conteudista né, tem que passar o conteúdo, a gente não vai... não vai chegar muito longe. Agora se a gente aborda né, tem que se preocupar também (x) essa atividade num serviu pra nada né, mas teve gente que se interessou, que falou nó isso é interessante, discutiu, teve uma aluna que levou umas obras de arte que ela tinha achado, ou alguém que tinha deixado, então isso toçou eles de alguma forma né. E aí é... eu lembro que na época eu tinha-tava tendo uma exposição e eu falei pra eles-no MUNA-tinha tinha uma obra do-do Rodan-uma das-das obras abordadas na atividade era o pensador né... e aí no MUNA tava tendo uma exposição da Pinacoteca de São Paulo aqui e tinha uma obra do Rodan, eu fui, tirei foto, mostrei pra eles, contei que aquilo lá era de graça. Então não sei se-se foram, se algum aluno foi depois, eu não tive essa notícia, mas eu-eu-o que eu levo em consideração pra elaborar aula é isso né. O que mais o que mais eu posso além da língua, ou através da língua trazer pro-pro contexto do aluno.

16. Não respondeu.

17. “Dezessete. Como você avalia/avaliou as atividades propostas durante sala de aula?”. Então a gente tem a avaliação, essa avaliação é bem-avaliação é um tema pra mim bem bem caro assim... eu já fiz uma especialização que abordou esse tema e eu acho isso muito muito sério. Então a gente-eu precisava elaborar a prova né, a avaliação formal e eu tentava abordar de uma maneira mais... próxima do aluno né. Então... isso que eu penso, mas a gente tem que tem que ter lá, pensando hoje em dia né (x) não lembro exatamente o que que eu fiz lá quando eu dei aula no EJA mas eu preciso pensar hoje em dia que o menino tem que conseguir responder uma prova de múltipla escolha né, então não é só essa e-e precisa ser palpável né, então não é só uma participação. Quando eu vou distribuir os pontos, eu costumo fazer a auto avaliação, deixar o aluno se avaliar, explico, a gente conversa sobre autoavaliação, mas eu acho muito importante isso, ele se avaliar e eu preciso elaborar uma prova que ele consiga fazer, então a minha elaboração pensando em prova é nesse sentido... de... ele consegue fazer? É próxima dele? São questões que ele vai conseguir responder? E pra esse aluno do EJA principalmente (x) essa prova precisa ser acessível pra ele né, precisa precisa ser-não pode ser muito distante da realidade dele, de coisa que ele conseguiria responder, mas ao mesmo tempo precisa haver um desafio, precisa se sentir desafiado. Então é nisso que eu penso quando eu elaboro atividade. “Como você avalia ou avaliou as atividades propostas durante as suas aulas?” Então... é mais ou menos isso. Uma dessas atividades foi a escrita do livro né, que valeu ponto, que fez parte da nossa, fez parte da avaliação. Então aquela pessoa que que participou, que mandou, que escreveu, que enviou né, eu considero bastante. Além das nossas discussões em sala, coisas que a gente fez em sala, essa participação. Então é... “Como você avaliou as atividades propostas durante...”. Eu avalio dessa forma. Eu tento considerar o aluno, considerar o que o que a aprendizagem dele né. Até certo ponto. Porque eu sei que as pessoas são atingidas de formas diferentes, então eu sei que teve aluno que achou incrível assim essa discussão de arte... tinha até relato, eu me lembro deles falarem né, nossa muito interessante professora discutir isso e tal porque a gente às vezes não tem tempo pra pensar, a gente não dá muito valor em arte e tal. E aí o vocabulário eu trabalhei bastante o vocabulário com eles... então assim, eu acredito né que que essa questão de vocabulário é uma parte interessante. Agora eu não vou lembrar exatamente como eu trabalhei as estruturas e tal, mas estrutura de frase, de coisas, enfim. Eu avalio... não sei responder essa pergunta {riso}. Eu acho que já respondi.

18. “Dezoito. Descreva as abordagens ou métodos utilizados nas suas aulas de EJA”. Então... quando começou nas-nas primeiras aulas né, eu peguei e levei o material que eu usava no básico 1 lá da-da escola de inglês. Aí tinha o vocabulário e a gente formava frase. Então eu trabalhava bastante nesse formar frases tipo *I go to the shopping mall. We go... to the park*. Então a gente-eu apresentei primeiro os lugares, aí eu apresentei os-os pronomes, e aí os verbos, aí montava, juntava e fazia frases. (x) várias frases. Eu achei isso é muito elementar, mas eu achei bem legal porque aí quando o aluno percebe que ele consegue juntar a frase, fazer frase, ele fica muito orgulhoso, olha eu consigo falar uma frase, onde eu vou né (x) no presente. Então eu trabalhava dessa forma... depois eu peguei, nessa oportunidade também eu-eu trabalhei com uma atividade que eu elaborei na... quando eu fiz a regência, que era uma música do Zeca Pagodinho, do Zeca Baleiro com Zeca Pagodinho que mistura português com inglês. É um samba. Muita gente não gosta de samba, enfim. Né-num-você não consegue atingir todo mundo. Mas trazendo essa eu-eu fazia um trabalho mais de aquisição vocabular mesmo, a gente discutia o que a música falava. Então era mais ou menos era isso. Usei essa abordagem, aí eu usava a abordagem de leitura né, eu gosto de trabalhar, de fazer *skimming*, *scanning*, técnicas de leitura, quando eu vou trabalhar eu gosto de-de falar sobre isso, de olhar o todo enfim, imagem né, de leitura de, é de leitura instrumental também gosto de abordar. Porque eu acho que é uma coisa é interessante. Eu acho que pra qualquer pessoa saber. Vai que ela se depara com isso ela já sabe fazer essa leitura.

19. “Dezenove. Há diferenças entre as aulas que você ministra ministrou na EJA e no ensino regular?”. Há diferenças. E precisa ter essa diferença. A gente não pode tratar, eu acredito. A gente não pode tratar o aluno do ensino regular do EJA igual a gente trata o aluno do ensino regular. Tanto é verdade que a gente quando isso não acontece né, e eu acho que isso num vem acontecendo a gente tem um número de evasão muito significativos. Muito significativo. Então assim, até a questão e aí eu-eu coloco mais uma questão, a questão nem só do regular, mas do regular à noite. A gente tem uma situação do aluno que estuda de manhã ou a tarde e outra situação o aluno que estuda à noite. Então, normalmente o EJA é à noite, mas o regular pode ser à noite ou pode ser durante o dia. Então esse aluno que vai pra escola

à noite ele não pode receber o mesmo tratamento do aluno que vai pra escola pela manhã. Porque a realidade é muito diferente. Então a gente precisa avaliar as necessidades, eu-eu quando trabalho eu tenho-a gente percebe à noite a gente não pode ficar pedindo tarefa de casa porque ele não vai ter tempo. E ao mesmo tempo a gente cria aquelas aquelas é... aquele pensamento né, falar ai ele trabalha e não tem tempo de fazer uma leitura. Depende... se isso for interessante, ele vai fazer a leitura, ele vai buscar alguma coisa, algum material que você disponibilizou na internet, enfim. Então precisa ter essa diferença. A gente precisa trabalhar com essa diferença. E entender a realidade do aluno EJA. Né. Porque tem essa realidade desse menino que tá perdido na vida, ele não tá dando certo na escola, por isso ele tá no EJA. Tô falando de menino de-de que tá próximo ainda da idade escolar, às vezes tá fora, mas tá próximo né, dependendo aí do ensino regular do ensino mé-fundamental ele tem aí quinze, dezesseis anos, né? No ensino médio ele tem dezoito, dezenove, vinte anos né, ele continua-ele é mais jovem, mas alguma coisa aconteceu pra ele não conseguir terminar a escola em tempo hábil, no tempo. E aí tem a estória do pessoal que tá fora da escola porque precisou deixar a escola pra trabalhar e tá voltando pra escola pra estudar. Tem todas essas realidades. Então há diferença e essa diferença precisa ser considerada. Na minha opinião.

20. “Vinte. Você avalia-como você avalia a relação dos alunos da EJA com a língua inglesa?”. Então, é muito complicado pensar isso. O primeiro momento o que a gente escuta é professora eu não sei nem português quer que eu aprenda inglês. Essa frase me incomoda muito, né, e esse é um pensamento enraizado né, unificado de que eu não sei português, primeiro eu não sei português, o que não é verdade né, às vezes ele não sabe a forma culta do português, mas ele sabe português, e isso eu falo pra ele. Você fala português desde que tinha dois anos de idade, também você conhece, você sabe essa língua né. Talvez você não saiba uma modalidade dela, você tem dificuldade em uma modalidade, mas você sabe. E aí ele entende, e às vezes ele acha que ele vai, que o inglês ele vai aprender ou que ele deveria aprender inglês da mesma forma que ele aprende o inglês-o português. Então, de novo, ele pensa que ele vai aprender o por-o inglês da mesma forma que ele aprendeu o português, e ele já sabe-ele acha que ele não sabe português. E não é assim que as coisas funcionam né, a gente vai conhecer a segunda língua né. A gente vai conhecer, é... e às vezes mesmo a gente que estuda né, precisa de uma vivência pra falar assim eu sou fluente, eu sou, né, fluente na língua, a gente precisa de te-tá falando, precisa né, então essa abordagem ela é diferente né, e aí... a relação-e depende também muito de uma outra questão... eu percebo assim que a reclamação que (x) ela é verdadeira uma reclamação do aluno que é verdadeira que às vezes muitos professores não sabem... tem muito professor que vai dar aula e não sabe inglês então ele enrola... né, e aí o aluno ele perde a... fica descrente né, ele perde a crença de que aquilo, de que ele vai aprender, de que aquilo é útil pra ele porque por muitos anos muitos professores tentaram, e aí eu num-não julgo tanto os professores porque a gente da realidade né, então... às vezes é complicado mesmo você pegar uma sala e conseguir colocar ela (x) e desenvolver um bom-bom trabalho porque às vezes a matéria-a disciplina não é valorizada, não tem nota, é... enfim. Ninguém vê acha que num-num é necessário né. Às vezes às vezes isso acontece. Então às vezes a relação desse aluno com a língua inglesa ela já foi prejudicada por esse fatores, mas nada impede que-o professor entre na sala e mude isso né, nem que seja em parte né. Não realmente a professora tá querendo ensinar. Eu tenho essa percepção de que assim de que (x) no ano passado mesmo eu tive isso assim, essa essa-esse *feedback* né, de um aluno muito complicado, que me atrapalhou muito o meu trabalho, mas ele percebeu que eu tava ali pra ensinar e que eu tava me esforçando pra fazer meu trabalho da melhor forma possível. E aí o aluno ele-ele-ele muda né, eu acredito que essa relação com o professor pode mudar a relação do aluno com a língua né. Porque... às vezes ele fala não eu gosto do professor, mas não gosto da língua, não gosto da disciplina, ou às vezes gosta da disciplina e num gosta do professor, e às vezes a gente pode mudar isso né. Nem que seja atentar pra que-pra importância, igual a gente fala eu dou o exemplo de outros países quando eu tô dando aula de inglês... que aprendem muito mais línguas estrangeiras do que a gente aprende aqui, porque não é só uma questão de falar, é uma questão cognitiva inclusive, de ampliar os horizontes, enfim. Esse conhecimento com o outro, então tem todo esse discurso. Então a relação do aluno com o inglês vai depender muito, às vezes o aluno joga e ele sabe muito inglês... porque ele joga, às vezes em sala com outras pessoas, às vezes a relação dele é muito boa, então assim... a aula de inglês às vezes nem é suficiente pra aquilo que ele já sabe. Então depende, essa relação depende muito ela é muito individual. Muito individual né. Às vezes o menino gosta de música, canta, e é desenvolto nessa área,

então a gente não pode falar todo aluno de EJA não sabe né, não gosta, não... isso é muito individual. A maioria já teve uma experiência ruim do inglês na escola, mas não do inglês em si.

21. “E vinte um. Considerando sua experiência de ensino na EJA, o que você mais gostou e o que você menos gostou?”. É o que eu mais gosto de dar aula né. É você mudar a percepção ou influenciar na percepção de alguém. Então quando eu chego na sala no começo do ano e percebo que às vezes que ah o aluno não gosta, num-num tá a fim, enfim. E aí a gente tenta fazer um trabalho e às vezes consegue, né, atingir esse aluno, e esse aluno muda de postura perante você, perante a disciplina, perante o conteúdo, isso é muito bom. Aí você vê a-o crescimento das pessoas né, essa é a parte mais incrível de trabalhar com seres humanos né, porque o ser humano tá aberto né, ele é o *daisen* do Hegel, tá sendo né. Então... quando você tem consciência disso e você consegue né, fazer, aumentar talvez um tijolinho do mundo dessa pessoa, isso é muito maravilhoso né. Agora a parte ruim que eu percebo é às vezes é a questão da desvalorização do professor e da disciplina-principalmente da disciplina, falando de inglês... a gente tem esse problema da desvalorização do professor né, de forma geral. Mas há uma desvalorização da disciplina... né. Não que ela tenha que ser mais valorizada que os demais né, não é isso, mas a gente precisa é... entender e eu tenho essa visão né, de entender o inglês como a gente tá entendendo o outro, esse externo a mim. Não é só pra ter um bom emprego, não é só pra se conseguir ler camiseta, é muito mais do que isso né, então o que eu o que me deixa triste é nesse sentido... o que eu não gosto e o que eu gostaria de mudar né, com a minha, espero que eu consiga, nem que seja mudar uma mente né, é uma forma de pensar já já é um lucro, é... tentar dar esse valor, não um valor neoliberal de-do inglês, de você saber inglês, de você ser melhor do que os outros, de você ser supostamente melhor do que os outros se você sabe inglês, mas da valorização desse desse conhecimento né, dessa dessa forma. Então é isso que eu menos gosto. Então acho que é isso.

### Cascão (1h46min16s)

1. Questão número um. “Fale sobre sua experiência como professor de inglês desde o início de sua carreira até o momento presente”. Bom, eu comecei a ser professor de inglês ainda no terceiro colegial quando é... alguns colegas meus perceberam que eu morei fora do-do Brasil e queriam ter aulas de inglês comigo para aprimorarem um pouco mais a proficiência. E aí comecei a dar aula então no terceiro colegial para alguns colegas e aí foi aumentando para outros alunos da mesma escola, mas do ensino fundamental 2, principalmente de reforço, eu dava aula não só de inglês mas também de redação, português, geografia, história, até exatas por exemplo. Teve aula de física, matemática... que é um tópico difícil pra mim mas eu também fiz isso acontecer. Então quando eu comecei a faculdade de Letras eu já estava assim no caminho, decidi fazer a escolha pelo curso de Letras na [nome da universidade] e logo no primeiro semestre, no primeiro ano também continuei com os meus alunos particulares, comecei a dar mais aulas pra alunos da própria [nome da universidade] que precisavam do inglês pra viajar, participar de algumas... alguma... precisavam de preparação pra fazer alguma prova de proficiência, então eu dei muitas aulas de preparação de exames, e também inglês geral porque ah tinha gente que não tinha começado, nunca começou inglês e decidiu começar e queria se tornar fluente. E aí dentro da própria faculdade mesmo eu participei do [nome do projeto], eu fiquei lá 2 anos e meio então eu assumi algumas-já no primeiro semestre que eu estava eu assumi turmas do pré-intermediário, do intermediário, peguei básico também, então teve A1, A2, B1 e B1+, eu não tinha chegado a B2 não, que seria o intermediário alto assim. É... nisso, também participei de duas iniciações científicas e o tema era [nome do tema]. Fiz uma pesquisa numa escola pública, numa escola particular, comparei o uso de aplicativos tanto da escola particular quanto da escola pública, e também entendi um pouco mais essa... esse *gap* que tinha, ou não né, entre o uso da tecnologia e se isso era benéfico ou não para os alunos... foi bem interessante essa pesquisa e por causa disso eu também participei de alguns grupos de estudos, de pesquisa, e comecei também a vida como pesquisador. No meio disso tudo também iniciei a dar aulas de português... é... não desculpa, primeiro eu dei aula de inglês numa escola municipal e que nessa escola municipal foi onde que eles tinham o programa de EJA. Que na verdade seria aquele Telecurso 2000 na época. Então eu assumi as aulas de inglês nessa escola e fiquei lá um ano. Esse foi o meu a minha experiência com EJA. Tive um ano com todas as turmas desse Telecurso 2000 que era claramente no período noturno. No meio disso também comecei... fui um dos professores que... um dos professores aprovados para participar do [nome do programa] então participei da criação do [nome do programa],

da administração dos testes Toefl, da criação de novos cursos para a comunidade acadêmica, é... no meio do [nome do programa] eu também comecei a trabalhar em duas escolas de idiomas, então eu também tive esse contato novamente com institutos de idiomas. Em uma escola eu me senti assim muito muito assim... engessado no livro didático porque era como as coordenadoras queriam que fosse, mas em uma outra escola por exemplo que era uma escola menor que eu fiquei lá por quatro ou cinco anos, a diretora por outro lado gostava assim das minhas ideias de usar por exemplo tecnologia, promover alguns eventos diferentes, a gente fazia muitos eventos culturais em relação a um certo país porque cada ano os alunos visitavam entre aspas países diferentes, então a gente criava algumas atividades, algumas experiências para que os alunos consigam assim, mesmo que de uma forma indireta, eles tenham essa imersão na cultura desse outro país. E nisso também... comecei a trabalhar em uma em uma outra escola... ai será que foi isso gente? Depois do... tsc... foi lá na outra... ah sim... {riso} depois... um pouco antes na verdade de começar a trabalhar nessa última escola de idiomas que eu gostei bastante eu também fui designado por um ano como professor de língua portuguesa numa escola estadual. Em [nome da cidade] também. E aí participei também daqueles programas de intervenção pedagógica que a gente precisava criar um projeto assim... é... pra conseguir fazer com que os alunos que estavam com muita dificuldade, ou que estavam com... é... problemas de conseguir passar na disciplina conseguissem ter alguma... algum apoio, né? algumas atividades extra para que eles consigam passar de ano. É... e aí depois então eu fui pras essas outras escolas de idiomas... e no meio depois de dois anos e meio no [nome do programa] eu decidi abrir juntamente com outras professoras que participaram do-do que trabalhavam comigo no [nome do programa] a minha própria escola de idiomas focada em cursos ESP. Cursos de inglês para fins específicos, né? aulas individualizadas e personalizadas para que os alunos consigam chegar o mais rápido possível nos objetivos deles. No meio disso também fiz um curso de especialização online pelo IMT Massachusetts Institute of Technology sobre avaliação e implementação de tecnologias digitais. Então... e depois disso também comecei a fazer o mestrado, fiz o mestrado então na [nome da área], mais especificamente no [nome do tema]. É... e depois de mais algum tempo, uns dois anos, dois anos e meio consegui também ser aprovado em um processo seletivo para ser professor universitário na [nome da universidade] e fiquei lá por dois anos. Foi uma experiência muito rica, muito trabalhosa também, mas que no final deu tudo certo. Então atualmente estou ministrando as minhas aulas na minha escola de idiomas, aulas né, de inglês para fins específicos, criando vários cursos, desenvolvendo muitos planejamentos, muitos planos de estudo para que meus alunos consigam aprender da maneira mais rápida e eficaz possível.

2. Resposta para a questão dois. “Como você aprendeu a língua inglesa.” Bom. Eu comecei a faz... é, fazer... aulas de inglês na escola regular, né, quando eu estava, no... ensino, fundamental 1. Né? Na época... ainda era primeira série, segunda série, terceira série, e tive minha primeira professora de inglês. No meio, antes de começar a quarta série, eu recebi uma bolsa de estudos numa escola de inglês perto da-da escola onde eu estudava, de 50%. Então, claramente, uma bolsa de estudos de 50% era necessário ser usada. Então, decidi, fazer, o-o curso de inglês, nessa escola de línguas... que contava com uma só professora, era uma escola bem pequena, a professora era formada em Letras, já tinha sido professora substituta, na [nome da universidade], também, e decidiu montar sua escola de inglês. Eu comecei a fazer inglês então nessa escola de línguas. É... fiquei na escola de línguas por... seis anos. Seis anos? Minto, foram cinco anos. Cinco anos. Cinco anos na escola de línguas. É... e a partir do momento, quando eu comecei na escola... eu comecei né, no-no básico... mas alguns dos colegas que já estavam na escola, eles já meio que já estavam estudando a mais um tempo, porque, inclusive eu não comecei no início do semestre, foi mais assim, no meio do semestre, acho que talvez, uma, umas duas, uns dois meses já de aula já tinham se se passado. Os colegas, muitos dos colegas, eles eram um pouco mais... vamo dizer... proficientes, mesmo sendo nível básico eles tinham um pouco mais domínio da língua inglesa do que eu estava tendo. É... e aí inclusive, eu fiquei assim, um pouco desmotivado porque né, criança, às vezes fica falando algumas coisas, e-e tal, e muitos dos meus colegas gostavam de ficar caçoando, o meu sotaque... né? A pronúncia das palavras, e algumas respostas, por exemplo que eu dava errado, e coisas do gênero. Então eu percebi, que provavelmente, eu não estava... talvez no mesmo nível que os meus colegas, né? E, talvez o que que tava, dando, sendo dado, né, na sala de aula, não era o suficiente para que eu aprendesse a língua inglesa. Então a partir daí eu decidi sair da sala de aula e procurar outras formas para que eu conseguisse aprender a língua inglesa. Por exemplo, sempre gostei muito de ouvir né músicas em inglês, eu, ver muitos filmes, muitas séries, então eu comecei a me

importar um pouco mais com isso, por exemplo. Imprimir a letra da música, e aí tentava entender tudo que tava falando, mesmo assim no nível básico, eu conseguia entender, basicamente tudo, tentando, traduzir poucas poucas palavras, mas, e, mais importante ainda, tentando cantar as músicas, talvez ganhar um pouco mais de, é... força, na pronúncia das palavras. E a partir daí... eu comecei, então... a fazer mais estudos autônomos fora da sala de aula, né? Come-comprei uma, uma gramática, comprei um dicionário, e tentava, fazer um pouco as atividades um pouco, mais, né, antes de serem dadas na-na escola. Eu já fazia em casa, pra já, ter uma prévia do que que eu ia encontrar na, na sala de aula. Assistia filmes, na época não tinha como, não tinha como mudar... o, que era VHS, né, não era DVD ainda, não tinha como mudar, as legendas e tal, mas eu tentava ao máximo só ficar, ouvindo como as pessoas pronunciavam as palavras, ao invés de ficar lendo as, as legendas, e coisas do gênero. Então eu usei muito assim, esses insumos, informais, vamos dizer assim, afinal, né, não fazem parte, da sala de aula, pelo menos naquela época, né? Pra aprender o inglês que eu sei hoje. E aí deu assim, bastante certo, porque? Eu acabei me tornando o... o a.. o da sala, o que mais ganhava notas. Né? E... no final de cada ano... a professora, depois que a escola foi aumentando né o, o, a quantidade de alunos, ela fazia... uma festa assim, de de encerramento, e ela dava prêmios... pra, pros melhores alunos, e aí todo ano eu ganhava o prêmio de melhor aluno, né? Assim, não melhor nota, mas melhor aluno mesmo, que envolvia tudo né, nota, comportamento... é... o, o processo mesmo que eu tava vivendo. E aí depois de um tempo assim as pessoas até falavam assim: nossa, aí [nome], já sobe lá, pra, buscar o seu prêmio, que a gente sabe que você que ganhou de novo! Né? Porque... eu... eu me esforcei bastante mesmo... e muito do meu esforço, provavelmente veio, né, infelizmente, dos meus colegas, que... não me tratavam muito bem, pelo fato de que eu, né, eu era diferente, eu tinha... minhas dificuldades, e alguns não tinham. Né? Claro que eles também tinham algumas dificuldades com outras questões, mas assim, no geral, as minhas talvez estavam mais visíveis. E também, pela professora assim, ela nunca chegou assim, a me incentivar tanto a aprender a língua inglesa, mas ela também não deixava... assim, que eu me sentisse desmotivado a ponto de querer acabar com o curso, né? Inclusive, né, eu fui até o máximo que eu pude na escola... que era uma coleção, de livros, do, Interchange, e nisso... é, depois que... o livro... a coleção acabou... ela decidiu... implementar na escola um novo curso de conversação, e também voltado para... é... voltado para... preparação, né? As aulas de preparação de, para os exames de proficiência. E nisso... foi quando eu decidi que então melhor eu não, é, continuar na escola, porque assim né, eu já tava lá a cinco anos, então... seria interessante talvez dar uma mudada. E aí no caso... eu comecei a estudar numa escola, particular, que... era um pouco longe da minha casa. E tinha uma escola de inglês, né? Perto dessa escola. Então pra ficar mais fácil, achei, melhor eu, né, finalizar as aulas pela manhã, e fazer mais inglês à noite. Que aí foi quando eu fui, pra [nome da escola] e lá na [nome da escola] eu fiz preparatório pro, pra, pras provas de proficiência, o FCE, e o CAE. É... mas aí, ou seja, em tese, a partir do momento que eu tava fazendo... a, o, a preparação para a prova, de proficiência... teoricamente eu já estaria no nível avançado de inglês, né? E aí no meio disso eu tava, começando o *high school*, né o, tsc... o ensino médio... e decidi fazer um curso de inglês nos [nome de país]. Eu queria me sentir mais à vontade assim com o meu inglês né, talvez... é, e também ter a experiência de morar fora do Brasil. Né? Porque eu já morei em outras cidades aqui em em, em, no Brasil, mas eu queria também ter essa experiência de morar fora do Brasil. Então por seis meses, eu fiz um curso de inglês numa universidade lá na [nome de estado no exterior]... e foi muito muito legal. Né? Eu tive colegas, era um curso de inglês para, né, é... est-estudantes internacionais. Então os meus colegas eles também, não eram dos [nome de país], né? Tinham colegas por exemplo, da África, da Arábia Saudita, da Europa... muitos colegas da Europa... professores também que não eram só nativos. Então eu pude ter... é... contato né, com diferentes variedades, de, de, do, do inglês. Não só do inglês imperialista, né, da Inglaterra, ou dos Estados Unidos. E aí quando eu voltei, finalizei mais um curso na... na-na [nome de escola de idioma], e decidi começar a dar aula particular de inglês pros colegas. Alguns colegas que estavam, inclusive, no ensino fundamental e no ensino médio. Eu comecei a dar aula de-particular, pra quando, eu ainda estava no ensino fund, no ensino médio. Então... acho que é isso. Então aprendi a língua inglesa, dessa forma, né? Com esse... por esse processo... Que então envolveu, um pouco a escola regular, né, mas principalmente a escola de idiomas, e também, o meu interc-o meu intercâmbio pros [nome do país]. Mas eu acredito que mesmo que eu tenha, feito esse intercâmbio pros [nome do país]... Talvez eu teria... tido mais... eu, eu teria pegado, eu teria mais vantagens, do intercâmbio... se, eu... é, tivesse ido antes talvez de terminar meu curso de, de inglês na escola, de idiomas. Né? Porque quando eu fui, pros [nome do país], eu senti que talvez... É, eles, assim... O, a, as interações que eu tive, tal, elas foram assim muito boas, legais, mas... não, não

vejo que, agregou muita coisa ao meu conhecimento. Sabe? Eu achei assim, que eu cheguei lá com uma proficiência...e saí assim mais ou menos com a mesma proficiência. Né? Algumas diferenças, claro, questão de, é... pronúncia... é... e também de, por exemplo, é... entender mais expressões idiomáticas, né? Que são expressões que eles usam lá bastante... mas, as palavras mesmo, por exemplo vocabulário, eu não acho que eu, tive, assim, um, um aprimoramento, exemplar por ter participado desse curso. Foi ótimo, a experiência, né? Foi uma experiência que eu ainda não tinha tido, que foi o caso, de estudar numa universidade, né? Eu ainda não tinha ido pra faculdade. Então assim, o ambiente acadêmico foi interessante, mas eu consegui me comunicar assim, perfeitamente bem naquele ambiente, mesmo não, né, tendo participado dele antes. Inclusive quando eu estava lá, no... no curso, eu fiz, eu tive que fazer um teste de nivelamento né?... E, assim, geralmente eu não dou, eu não me dou muito bem em testes. Caí no nível. Que eu já sabia que olha, provavelmente não vai ser nesse nível que eu vou ficar... Tive a primeira, tive a segunda aula e ... conversei com a, com a...é, coordenadora acadêmica lá da unidade... E ela falou: nossa, mas assim... pro seu nível de inglês eu não acho que você está, no nível certo, né? Na turma certa. E aí, ela, deu um *upgrade* no meu, no meu curso, e aí eu pulei dois, níveis. Pra ir um pouco mais assim, pra, mais pro avançado mesmo. E... e mesmo assim, tendo esse *upgrade* não ficou tão difícil. Né, assim. Ficou um pouco mais, tinha mais coisa pra fazer, tinha algumas palavrinhas assim que eu não entendia, mas no geral pelo contexto dava pra cons-dava pra entender, basicamente tudo né? Mas assim, foi uma ótima experiência, e, foi basicamente isso.

**3. Resposta da pergunta três.** “Quais lembranças você tem da aprendizagem de inglês na escola e ou faculdade”. Bom, na escola... as lembranças que eu tinha, né... do, do inglês, sempre foram bem, é, benéficas. Porque como eu sempre estive, um pouco além, dos colegas, principalmente na escola regular, eu... É, inclusive a professora que, a professora de inglês que foi minha professora de inglês na escola regular por muitos anos, ela inclusive usava a minha prova como espelho, pra corrigir as provas dos colegas. Porque eu sempre, fechava a prova, então ela, usava a minha prova pra ficar mais fácil pra corrigir a dos outros. E, ela sempre...ficava me colocando no... no holofote... porque sabia que eu teria resposta; basicamente, né? É... Então assim, de uma forma bem... foi, então, a, o inglês, as minhas experiências, as minhas memórias... com o inglês na escola sempre foram, interessantes. E mesmo, quando a aula talvez era... tinha mais haver com fazer exercícios de gramática, e tudo... a gente acabava...eu também gostava daqueles momentos, né? Porque também era um momento que era importante, pra fazer exercício, não necessariamente, assistir vídeo todo, toda aula. Ou tentar se comunicar em inglês, que era uma coisa que era pouco feito, claro... mas, que pelo menos a minha professora tentava um pouco. Na escola, de idiomas eu sempre tive muitas muitas lembranças, positivas também. No início algumas mais negativas pelo fato de que eu não estava, no mesmo nível que os meus colegas então, a, eles gostavam de, é, ficar zoando meu sotaque, a demora das minhas respostas, mas depois de um tempo, né, eu fiquei mais confiante, também, mais motivado... e também participava muito nas aulas, gostava... que a professora da escola é... particular sempre perguntava o que eu achava. Claro que ela também perguntava pros outros colegas, mas assim... sempre me perguntava porque sabia que eu não teria problemas em responder. E tal. Também lembro uma vez, na escola de idiomas... em que... ela teve que sa, a professora teve que sair um pouco mais cedo... por causa de algum problema com o filho dela, e ela perguntou; se eu podia então ficar... é, responsável pela turma pra, pra eles terminarem as atividades. Então aí foi um, momento por exemplo que eu vi que, ah, que legal... talvez ser professor... vai ser uma coisa interessante, porque eu gostei de, por exemplo, estar lá na frente... e... e compartilhar conhecimentos com meus colegas. Essa lembrança também foi bem interessante. Na faculdade, eu também tive algumas lembranças boas... e outras negativas. Né? Algumas boas por exemplo já foi no primeiro período, em que... né, era uma disciplina, de inglês, né? Só que... tinham alunos que ainda não haviam decidido, qual, seria, a... a habilitação que eles iam escolher, se ia ser inglês, se ia português, se ia ser espanhol, se ia ser francês. Então, era um, uma mistura de várias proficiências... e tudo. A professora dava aula em... português, né? É... E ela, pediu para que eu fosse, o monitor da turma... né? Mesmo ainda não, eu não tinha finalizado, o curso, mas ela pediu que eu... aj, auxiliasse os colegas, pra fazer os exercícios, e coisas do gênero. Mas na faculdade, ou... nesse primeiro, nesse primeiro... momento, que eu tive com o inglês na faculdade, eu me sentia um pouco mais retraído, pelo fato de que... eu... talvez, tinha refletido que não ia ser tão interessante mostrar, tudo que eu sabia de uma vez, assim. Não sei se fica muito claro o que eu tô querendo dizer, mas eu não queria passar por exemplo por um sabichão. Né? Então algumas vezes eu deixava, os colegas, ao invés de pular na primeira

oportunidade já falar o que eu achava, conversar em inglês, eu ...me retraía um pouco e deixava os colegas... é, falarem um pouco mais, antes que eu... antes da minha, ahm... participação. Então... foi uma experiência assim, também, interessante, que agora, refletindo, também... fez com que eu me tornasse, também o professor que eu sou hoje. Né? Essa questão de, nunca dar, a resposta para o aluno. Deixar o aluno, pensar por ele, por si só, ao invés de, já dar a resposta na lata. Né? Então, assim, mesmo que eu, tenha, é, ainda tava como aluno assim, na época, no curso de letras, eu... percebia que... eu não precisava ser o detentor do conhecimento. Né? Eu podia também dar o espaço, para que os meus outros colegas participassem, da discussão, e tudo. Eu tive outras disciplinas também, que... algumas experiências, algumas lembranças, foram legais, e algumas foram bem negativas. Por exemplo, uma disciplina de produção oral, ou compreensão oral foi um pouco, negativa, pelo fato de que... eu tinha que lidar com... símbolos fonéticos... né?... E consegui fazer transcrições fonéticas, e era algo que eu... não tinha muito, domínio. Né? E...(...) Eu não tinha muito domínio...e eu sentia que talvez, né, o professor não também não tinha..., tanta vontade assim de fazer com que, a aprendizagem aconteça de forma mais leve, vamo dizer assim. Né? Então essa foi uma experiência assim, um pouco negativa porque... né, a gente tava lá, querendo aprender e tudo, mas ao mesmo tempo a gente não sentia assim, muita segurança e muita abertura pela parte do professor pra que a gente... né, conseguisse atingir o que que a gente precisava. Então essa experiência foi negativa. Mas também... tem outras lembranças, por exemplo quando eu comecei, a fazer iniciação científica, na faculdade, e tive que apresentar um trabalho em inglês. Foi, né, a preparação foi bem, bem complicada, porque seria a primeira apresentação em inglês. Mas no final deu tudo certo, fiquei um pouco nervoso, mas percebi que eu queria mesmo, ficar, na na frente de outras pessoas, e falar um pouco sobre alguma experiência minha ou sobre algum tópico, então mesmo que alguns alunos não gostem né de fazer apresentações orais, eu vejo isso como, algo al- altamente benéfico, pra já ser trabalhado no início do curso de letras. Né? Pra que eles se sintam mais confortáveis em estar na frente da sala, ou, né, naquele momento ser, o detentor, do conhecimento, de uma forma ou de outra. Mas no geral, na faculdade... eu não tive... É... eu não tive, não tenho muitas lembranças assim, que são, muito diferentes, das que eu tive, por exemplo, numa escola de idiomas. Né? Claro que na faculdade eu aprendi um pouco mais, sobre, a língua, né? Questões formol...É, fonéticas, fonológicas... É... sistemáticas da língua mesmo... mas o foco que, claramente devia ser da faculdade, era, né, tornar, o aluno um professor. Então, né, questões pedagógicas, práticas pedagógicas, são muito, foram muito mais importantes e muito mais... eu lembro muito mais de, é... as minhas maiores lembranças da faculdade sempre serão... esses momentos de práticas pedagógicas que assim; é claro que a gente tá usando o inglês aqui porque, eu vou dar aula de inglês, mas assim, o mais importante não tá sendo a língua, mas tá sendo a docência, né... o *teacher training* mesmo, então... são algumas lembranças que eu tenho na escola e na faculdade.

4. “Questão 4. O que você considera necessário para ensinar inglês e para aprender”. Bom, primeiramente para ensinar inglês eu acho muito muito importante o professor a professora tenha muito domínio da língua. É claro que essa não é a... o número um, a coisa mais importantes de tudo isso, mas é um ponto crucial porque não vai adiantar... é... um professor ter mais ou menos um certo domínio da língua... porque sempre quando for ensinar alguma coisa nova, assim, pensando em questões gramaticais por exemplo... o professor não vai sentir muito seguro na hora de ensinar e vai precisar por exemplo de muitos mais, de muitos estudos complementares para conseguir é... dividir né, esse conhecimento com os alunos. Então... o domínio da língua é importante, mas ao mesmo tempo também não adianta a gente ter um domínio da língua e não conseguir né... uma didática pa-para que os alunos entendam... né? o que eu estou tentando passar numa sala de aula. Então... esse conhecimento linguístico e também esse conhecimento pedagógico, didático... eles precisam estar juntos... né? Pois... é, um professor que inclusive né, nunca estamos realmente completos né? É... todo professor precisa estar em constante aprimoramento, tentando sempre se capacitar mais ainda, fazendo muitos cursos, estudando muito, aprendendo coisas novas todos os dias, é... faz com que o professor seja-esteja apto né? Pra ensinar inglês. Mas além de tudo também, o professor precisa ter um-uma certa...tem que ter esses né...pra aprender-pra ensinar o inglês, é importante que o professor também saiba né, qual que é o lugar dele na sala de aula e também nesse processo de ensino aprendizagem. Que não é de um... né aquele tradicional professor que vai passar o conhecimento pros alunos e pronto. Não né? O professor tem que se ver como componente da sala de aula, mas sempre se lembrando que estamos lidando com humanos né, com pessoas. Então podemos achar que sempre estamos só ensinando uma língua né? Há vários nuances por

trás de falar simplesmente ah eu estou ensinando inglês. Né? Eu num tô ensinando o meu aluno a se comunicar ou a ler textos em inglês. Eu não estou ensinando isso, eu tô ensinando também ao meu aluno como ser um cidadão. Né? Mostrar-então o professor precisa também mostrar as várias perspectivas que existem né, as várias variantes do inglês, as várias posições de poder que existem na sala de aula e na língua estrangeira para que o aluno consiga, né, sair um pouco do que é dado em livro didático... ou... no que geralmente é o ensino tradicional para que ele consiga refletir mais, ter uma certa consciência crítica, um pensamento crítico, né, em relação aquilo que está sendo passado. E compartilhado. Também em sala de aula. Então além de tudo, além de tudo isso, o professor precisa ser humano. Né? Ter emoções, mostrar emoções, se importar com os alunos... então pra ensinar inglês precisa de tudo isso. E para aprender é importante que-é-quem esteja aprendendo tenha vontade. Né? Eu acho assim, eu acredito muito que se uma pessoa tem muita vontade, se ela realmente quer aquilo, ela consegue qualquer coisa. Tá? Talvez pode até demorar um certo tempo, né, talvez não vai ser a mesma coisa quando eu era menor, por exemplo, mas eu tendo essa vontade, né, que é uma coisa assim, que é muito intrínseca, né... é... o o aluno consegue aprender qualquer coisa. Então... precisa ser dedicado, precisa ter vontade, precisa investir mesmo, não só assim, financeiramente falando, mas assim, emocionalmente também, se investir de todas as formas possíveis para que a aprendizagem aconteça. Né? Porque não adianta o... o professor ter aquela a melhor aula do mundo né, o aluno ficar assim super maravilhado por todas as coisas que é passada nessa aula, mas não vai adiantar nada disso se o aluno não tá interessado. Então o interesse é primordial. E é... o aluno também precisa estar aberto, né? Para... conseguir construir esse conhecimento. Com a ajuda dos colegas, com a ajuda da-da comunidade né, porque a gente não aprende inglês só na sala de aula. Então assim, estar aberto pra todas as possibilidades de aprendizagem possíveis.

5. “Questão cinco. Por que você se tornou professor de inglês?”. Bom, em um primeiro momento, eu... decidi me tornar professor de inglês pelo fato mesmo de eu ter bastante domínio da língua. Eu estava maravilhado pelo tempo que eu passei fora do país, pelo-pelo meu curso de inglês que eu fiz aqui no próprio Brasil mesmo, então esse encantamento que eu sempre tive pela língua inglesa foi um dos motivos é... pelos quais eu me tornei professor de inglês. Mas além disso, foi principalmente {riso}, não sei, por uma sementinha que foi plantada, assim, lá quando eu era criança... porque na minha família, por exemplo, eu tenho muitas pessoas que fazem parte da área da educação, minha avó por exemplo, ela já foi diretora, já foi supervisora, foi pedagoga assim por muitos muitos muitos e muitos anos. É... e eu sempre via aquela figura do professor como uma pessoa assim tão especial, tão necessária... que desde quando eu era criança assim eu tinha essa vontade, assim, de também passar, assim, alguma coisa pra alguém. Né? É... então, assim, mesmo que... é... mesmo que eu tenha né-aquele momento naquela situação, eu tava pensando mais pelo que talvez seria mais fácil pelo fato de ser uma coisa que eu já sabia né, que era o inglês, eu também sempre tive essa vontade assim de estar numa sala de aula e... ter vários alunos, interagir com várias pessoas, e planejar aulas porque eu via isso sendo-isso acontecia né, eu via os meus professores quando eu era pequeno fazendo isso, a minha avó, o meu pai, a minha tia, então... eu tive esse encantamento de também poder fazer isso um dia. É... e aí a partir do momento a primeira vez que eu entrei numa sala de aula com muitas pessoas né, porque no início eram aulas particulares, quando eu entrei na sala de aula a primeira vez assim com muitos alunos eu fiquei mais maravilhado ainda. Eu me senti no meu lugar. Né? Não foi algo... porque eu acho assim... é possível por exemplo uma pessoa se tornar professor, mas eu acho que é muito verdade também que tem certas coisas também que a gente não consegue, assim, desenvolver na pessoa. E a docência eu acho que é uma vocação mesmo. Né? então assim, não me vejo por exemplo fazendo outra coisa. É... e a partir do momento que eu entrei na sala de aula isso ficou mais mais claro ainda porque foi muito assim... um habitat natural pra mim, por exemplo. Então... seria por causa disso que eu me tornei professor de inglês.

6. Resposta da pergunta seis. “Há quanto tempo você atua, ou atuou na EJA”. Bom, eu atuei, na EJA, no período escolar de um, um ano escolar. Né, então em tese, nove meses. É... de março, até... dezembro... do ano, escolar. É, em 2012.

7. Resposta da pergunta sete. “A atuação na EJA, foi escolha sua? Comente.” Bom, sim, e não. {risos} A escolha, de, dar aula na escola, foi, minha, né, porque eu queria ter, a experiência de dar aula numa escola pública, né? E claramente não foi assim, pelo dinheiro. Porque eram poucas turmas, eu não ia ganhar um salário tão alto, mas decidi participar. Né? No caso... me propuseram duas opções. Né? Eu

poderia, dar aula... é... à tarde... ou à noite. Só que, à tarde, na época, eu já estava assim com uma quantidade absurda de alunos particulares... e um pouquinho à noite também mas assim não todos os dias, então acabei preferin, depois que eles falaram que as aulas à noite seriam só, é, dois dias na semana, então eu achei mais interessante. É... ou seja... acabou que, né, eu entrei não sabendo que talvez eu teria que dar aula no EJA. Né? Era uma escola pública, uma escola...né, municipal... E... é... mas eu acredita, assim, sabia que eu ia dar aula de inglês, mas eu acreditava que seria pro ensino regular mesmo, né, ensino fundamental 2, ensino fundamental... é... 1...É... então a partir do momento que eles falaram, que, ah, o, as aulas à noite seriam, menos aulas... né, e são só dois dias na semana. A questão de ser menos aulas eu até não gostei tanto pelo fato de que, né, ah vou ganhar menos, *okay*, mas assim, pelo menos vou ter que preparar menos. Né? Então... pra começar eu acho que, tá legal, tá legal... Então de uma forma... Eu também poderia ter, escolhido Não, eu... vou dar aula então à tarde sim, eram mais aulas, eu ia ganhar mais; mas não. Eu decidi, então, ir pra noite. Né? Inclusive, o segundo dia era na sexta-feira à noite, então... é... os, né, os alunos cansados, do, de terem trabalhado o dia todo, ainda mais sendo na sexta-feira, último dia da semana... eu já imaginei que talvez ia ser um problema, mas a experiência foi assim, maravilhosa. É... Então foi isso. Eu escolhi a escola, mas... por falta... dos horários baterem com os meus, e a possibilidade de ser só EJA à noite, então, eu dei aula pro EJA também. Então eu diria que foi uma escolha minha. Né? Porque eu poderia ter dito: Não, não quero dar aula... é... pro EJA, né? Eu tive, eu tive a, a oportunidade de escolher, na verdade, né? Então eu que escolhi. Eu poderia ter dado aula á tarde ou à noite, então, eu escolhi dar aula à noite, então eu, a escolha foi minha.

**8. Questão oito.** “Qual a sua opinião... sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil?”. Bom, eu não tenho atualmente muita leitura, muito entendimento assim do que seria essa Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Mas eu tenho as minhas indagações e também questões de quando eu fui professor de EJA e também muitos comentários dos colegas que ainda atuam nessa parte e acredito que... é... está melhorando. Né? Principalmente por exemplo pelo fato de que agora temos mais políticas que estão ajudando aí aqueles que precisam finalizar o ensino médio, o ensino fundamental, e de uma maneira que seja mais flexível. Talvez no início, alguns anos atrás, fosse mais difícil para que as pessoas conseguissem participar do EJA porque muitas das vezes tinham que ficar ainda precisa né, precisam ficar um tempo x na sala de aula, mas talvez os professores eram menos abertos, eram menos flexíveis né, em relação ao que o aluno precisava. Eu acho que essa-esse cenário agora tá mudando, né? Mas ainda acho que tanto quanto no EJA e qualquer coisa situação também, educacional, a gente ainda tem uma visão muito voltada pro mercado de trabalho. Então acaba que a educação no EJA por exemplo talvez foque em muitas coisas que não são realmente assim necessárias pelo fato de que a gente precisa formar cida-pessoas que realmente vão se preocupar com o ambiente que eles vivem, com a sociedade, estamos formando cidadão aqui mesmo. Então talvez aquela questão de se importar-porque é isso que acontece né, se importa muito com o mercado, o mercantilismo, né o capitalismo tá aí por causa de tudo isso também faz com que a gente tome algumas decisões que visam mesmo o mercado de trabalho e não se importar por exemplo em transformar, né, a educação para tornar os alunos seres pensantes por exemplo. Né? Não aqueles seres automatizados, que vão ser treinados para fazer alguma coisa. Então a gente ainda precisa melhorar bastante essa questão porque temos que sair um pouco dessa questão do-de ensinar, capacitar para o melhor de mercado. Porque mesmo sendo importante, não é só isso, né? Não é só isso. A gente tem que levar em consideração o que os alunos precisam, né. Tudo isso. Então... ainda tá sendo o EJA ainda não tem uma visão, uma posição assim de muito prestígio na nossa sociedade principalmente pelo fato de que os próprios alunos eles podem né, muitas das vezes eles são muito marginalizados pelo fato de não terem finalizado os estudos na época certa por exemplo. Então muita das vezes eles são marginalizados e isso reflete também é... na assiduidade deles na sala de aula, na preocupação da escola com os alunos. Então a partir do momento que a gente conseguir olhar pro aluno e perceber que ele é mais do que um técnico né, uma possibilidade de... tsc... um profissional, né. Mas que ele também é um ser crítico, que ele ocupa um espaço importante na sociedade mas que não tem a ver só com o trabalho, aí talvez a gente consiga melhorar um pouco esse cenário.

**9. Pergunta nove.** “Para você, como é/foi a experiência de ensinar inglês na EJA?”. É... a minha experiência de ensinar inglês na EJA foi no começo um pouco turbulenta pelo fato de que eu não tinha assim tanto domínio... do que eu estava fazendo, era a primeira vez que eu estava dando aula para o EJA, então... no início eu precisei muito de segurar muito nas mãos dos colegas. Mas ao mesmo tempo,

poucos colegas eram abertos a... ajudar. Então, teve que-foi um trabalho que custou muitas horas de sono porque eu tive que tentar me capacitar de maneira sozinha-sozinho mesmo. É... tive que me capacitar sozinho. Mas ao mesmo tempo eu também tive assim muito muito muita ajuda da-da coordenadora, orientadora, da escola. Ela se prontificava sempre. Quando eu precisava de alguma coisa, alguma cópia, algum... algum adereço pras aulas. Ela sempre arrumava isso pra mim. Os meus outros colegas não eram tão abertos, mas alguns também estendiam as mãos, né, tentavam ajudar de uma maneira que eles achavam que poderiam. Então assim, eu gastava muito tempo por exemplo planejando as minhas aulas, né? Eu ainda estava-ainda era muito novato nisso, então... tinha que fazer um plano de aula pra ter certeza do que eu realmente ia dar naquela sala de aula, e pensar também nos vários problemas que poderiam acontecer e soluções pra tudo aquilo. É... com os alunos no início eu sentia uma certa... uma certa... um certo estranhamento em relação às aulas pelo fato talvez da minha idade, né? Na época eu tinha o quê? Uns 19, 20 anos talvez. Ou 21, não lembro. Então no início talvez eles assim eles nunca falaram, falaram nada em relação a isso, mas eu às vezes sentia assim que talvez estavam assim me olhando diferente... não sei, talvez por causa da minha idade, por causa do meu jeito... não sei, mas no início eu tive um pouco desses olhares assim que me deixavam um pouco frustrado pelo fato de que eu tava lá tentando, né, dar a melhor aula possível pra aqueles meninos mas ao mesmo tempo no início eu não recebia aquele retorno, né? Mas depois de um tempo, principalmente depois de um mês de aula, a gente conseguiu se entender melhor, né? No início por exemplo eu tive poucos alunos apareciam pra aula, né? Mas depois de um tempo a sala ficava muito muito cheia. Os alunos, os que iam né, constantemente falavam pros outros colegas sobre as aulas, eles iam também participar, algumas aulas por exemplo era sexta feira a noite, então no início assim já teve uma aula que tinha um aluno só, era uma aula particular, mas em uma sala assim de 45 alunos por exemplo. É... então... tinha muita gente assim que no início foi um pouco né, eles não queriam participar bastante das aulas, fazer as atividades, mas com o tempo deu tudo certo. O importante foi... ouvir, né, os alunos, tipo assim, entender o que eles queriam, o que eles precisavam porque muita das vezes eu ficava dando aquilo, né, eu ficava planejando várias coisas que estavam no conteúdo, mas que talvez não era realmente aquilo que os alunos precisavam. Né? Ou se interessavam. Então a partir do momento que eu comecei a conhecer um pouco mais os alunos, o que eles gostam, o que eles queriam, sobre a vida, o que eles pensavam sobre a vida, eu comecei a entender um pouco mais do perfil da minha sala de aula e comecei a fazer mais atividades que tinham a ver com o propósito deles lá. É... então assim, a experiência foi muito boa. Às vezes claro eu tive vários problemas com pontualidade. As aulas começavam 7 horas da noite e tinha aluno que conseguia chegar lá só às 8 horas. Às vezes alguns chegavam com a própria roupa do trabalho, altamente cansado e sem comer também, né. Então depois de um tempo aí foi até interessante e legal que os alunos começaram a criar esse hábito de aparecer com comida. Eu apareci primeiro, levei uma comida assim, pra todo mundo comer, bonitinho e tal, beber também, se divertir, aí os alunos não queriam que eu gastasse o dinheiro com eles o tempo todo. Aí eles se programaram pra que cada semana alguém levasse alguma coisa pra gente não passar fome {riso} durante a aula, mas principalmente os alunos que chegavam, assim, esgotados e com muita fome do trabalho. Então isso também ajudou depois de um tempo porque aí eles conseguiam chegar com-na hora certa da aula né, e além do mais, além de aprender eles também iam se divertir e se alimentar. Então no final, assim, foi criada uma comunidade de prática que tinha muito a ver com o tipo de professor que eu queria ser mesmo, que seria aquele que tenta englobar o máximo possível, incluir todo mundo, e mostrar que se importa, mesmo quando eu também não tava num dia muito legal. O fato de ir lá... ajudava, eu melhorava, sabe? Era uma coisa assim... difícil explicar. Mas acontecia muito isso de... de eu perceber que a sala de aula me propiciava esse sentimento assim de completude. Né? Então foi... foi uma experiência muito muito rica e... eu ainda tenho o contato com alguns dos alunos que participaram das minhas aulas e alguns estão assim... já trabalhando, pensando em juntar dinheiro pra conseguir fazer uma viagem internacional... então assim, foi muito gratificante.

**10.** Resposta da questão dez. “Como você descreveria o aluno, que opta por fazer um curso na EJA”. Bom... Eu... Eu tenho duas formas de descrever o aluno... que opta por estudar na EJA. Né? Que seria; a forma que eu via o aluno antes de começar a ter as minhas aulas. E também por um, por um tempo. E também como eu descreveria o aluno depois de ter dado as aulas. Então assim, eu vou descrever, no geral, pensando, no que eu acho, no momento. Né? Então eu descreveria os alunos... que... optam por fazer um curso na EJA... como? Motivados... na maior parte do tempo... por entenderem que, aquilo,

né? Aquela, aquela matéria é necessária para que eles façam... co, consigam o certificado do ensino médio, né? Do ensino fundamental e médio. É... Eu diria também que eles são... Cansados.... porque muitos trabalham o dia todo... Né? Alguns, tem alguns trabalhos que não são, tão...é... previsíveis, né? Eu digo, que eu sei que eu vou começar horário tal vou terminar horário tal às vezes tinham alunos, que... não conseguiam... é... chegar na hora da, da aula, porque, no fi, no, na última hora do, do trabalho, oficialmente na última hora do trabalho, eles precisavam... ficar um pouco mais, pra terminar uma construção, por exemplo, isso acontecia bastante. É... Eu diria também que, o aluno EJA... ele é... alegre.... Porque eles gostam de, é... contar piadas... eu também diria que eles são... que o aluno EJA, ele é... comunicativo... Eles gostam, de falar sobre o dia, gostam de falar sobre a vida deles.... Eu diria que o aluno EJA é disciplinado. Sim. Disciplinado. Porque, a partir do momento que eles percebem que aquilo é importante, e que... eles precisam daquilo... eles vão, tentar fazer o máximo possível pra que consigam aprender. Isso inclui o quê? Fazer as atividades, né? Fazerem pesquisas... para que eles consigam, se tornar mais autônomos também. E por último eu diria que o aluno EJA ele é... discriminado pela sociedade. Porque muito das vezes a gente, passa por, colegas, né, que dão aula no, na EJA, e, ou que já tiveram a experiência, e acham que, nossa, é muito difícil dar aula pro aluno, na EJA, porque eles não querem aprender, não querem fazer nada, não tem tempo pra nada, mas... na minha concepção, não é assim que a gente preci, que nós educadores, podemos descrever, o... o aluno EJA. Né? Inclusive nem sei se, há necessidade de chamar de, né, EJA – Educação de Jovens e Adultos. Porque, é educação de qualquer forma. É educação, independente, de quando começou, ou pra quê começou, eles tão sendo educados, estão aprendendo, e vão fazer um trabalho correto. E eu não sei se eu já falei isso, mas eu acho que já falei, mas falta falar também, que eles são motivados. Eu acho que eu já falei, mas só queria reafirmar isso novamente porque eu acredito que motivação é uma coisa que não v, não é... É... não vêm de fora, vem de dentro. Então assim, o professor, ele pode até... é, procurar meios para que o aluno se sinta mais motivado mas se ele não tiver motivado, se ele não for motivado... né?...intrinsecamente, ele não vai querer aprender. Então, pelo menos, todos os alunos... que, finalizaram o curso, né, que saíram do início e foram até o final... não foi porque, a aula era interessante ou porque a aula, era maravilhosa... porque gostavam do professor. É claro que isso também conta. Mas o mais importante é que eles se sentiam motivados. E, isso é uma coisa que... ninguém pode tirar de você, eu acho.

**11.** Resposta da questão onze. “Na sua opinião, quais motivos levam o aluno da EJA a estudar?”. Bom, na minha opinião o aluno da EJA ele decide né voltar pra voltar porque ele percebe que é importante se destacar no mercado. E uma forma de se destacar no mercado é primeiramente ter né o ensino regular completo e depois quem sabe ter um ensino superior. Né? Claro que talvez não seja esse o caso para todos os alunos, mas né primordialmente acredito que seja isso que leva o aluno a estudar novamente. Né, ele percebe que olha, aqui nesse trabalho se talvez eu tivesse um pouco mais de reconhecimento, eu talvez sei lá ganharia mais, ou talvez eu seja promovido... né? E outro motivo também seria pelas oportunidades que ele teria a partir da educação. Né? Ou seja, pra quem é instruído né aparece mais oportunidades de trabalho do que pra quem não é, né. E também talvez além de aparecer mais oportunidades, oportunidades que sejam mais... que sejam menos é... *demanding*. Né? Oportunidades que sejam menos... que tem que se esforçar menos né, pra fazer as coisas do trabalho, então atividades que sejam menos braçais por exemplo, né... que o que o aluno consiga trabalhar num escritório... é... fazendo algo ou então interagindo com outras pessoas pra tentar aprimorar o conhecimento... e algo do gênero. Eu acredito também que o aluno volta a estudar principalmente quando ele tem é... filhos. Porque... eles querem que os filhos tenham melhores oportunidades do que eles tiveram. Mas ao mesmo tempo, eles também querem é... ajudar os filhos. Né? Então uma forma de ajudar seria voltando pra escola e aprimorando né o conhecimento que ele já tem pra talvez aplicar esse conhecimento na hora de por exemplo estudar com os filhos, e etc.

**12.** Resposta da pergunta doze. “O que você acredita que o aluno da EJA é capaz de fazer com a língua inglesa ao finalizar o curso?”. Eu acredito que ao finalizar o curso da EJA o aluno consegue ser capaz de entender melhor né, textos escritos nessa língua alvo... e conseguir também ter um certo posicionamento em relação aquilo que foi dito, né? Não simplesmente interpretar um texto mas também conseguir ir além do texto, ter uma leitura mais crítica do mundo, a partir da palavra. É... e além disso, né?, o aluno também consegue ter uma certa noção nem que seja básica de certas funções da língua, né,

de como se comunicar, nem que seja de uma forma bem básica mesmo, mas ele tem assim essa-esse poder de conseguir se comunicar a partir das aulas do-do EJA.

**13.** Resposta da questão treze. “Qual o impacto da língua inglesa na formação do aluno da EJA?”. Bom, na minha concepção, o impacto... né, de aprender uma língua inglesa-aprender uma língua inglesa não, a língua inglesa {riso} na {tosse} formação do aluno da EJA é exatamente de expandir horizontes. É entender que a partir do conhecimento de outras línguas que não seja né a nativa, o aluno consiga ter outras oportunidades e consiga vislumbrar um pouco mais o mundo e não só o contexto que ele está. Ou seja... a ideia de... é conseguir viajar, né? Então o aluno que consegue viajar né a partir de conseguir se comunicar na língua inglesa ele vai ter oportunidades riquíssimas, experiências riquíssimas que ele não teria no país de origem. E além de tudo, ele também tem a possibilidade de adentrar no ambiente de trabalho conseguindo também se comunicar com pessoas de outros países né, aqui não tô falando de pessoas nativas da língua inglesa, tô falando inglês global né. Se comunicar com outras pessoas que também são é... não nativas né da língua igual o próprio aluno para que eles tenham uma língua em comum e que a partir dessa interação eles consigam construir também um melhor futuro pra eles e também pra família, por exemplo, e tudo isso. E também acho que o aluno é a partir né da aprendizagem da língua inglesa ele consegue se tornar um aprendiz mais crítico, né. Porque a gente não tá na verdade só ensinando a língua inglesa, nós estamos em uma escola de idiomas que às vezes esquece que né a-o mundo inteiro aí, mas que não é totalmente regido pela língua inglesa. Né. O que a gente tem que manter em mente é que a partir de conhecer novas línguas a gente conhece novas culturas e a gente consegue ser um pouco mais crítico com essas outras culturas, sobre essas outras culturas e sobre as nossas culturas. Né. Então é novamente uma forma assim de abrir os horizontes, mas de uma maneira assim mais crítica. Né. Para que o aluno consiga pensar um pouco mais sobre de onde ele vem, né, pra onde que ele quer ir, e qual que é realmente esse papel da língua inglesa no mundo. Que não é de dominação, não é de dominação. E aí a partir da-da aprendizagem da língua inglesa a gen-eles eles vão conseguir perceber né, que há outras formas de lidar com essa... com esse imperialismo né, com essa hegemonia, que não é bem assim. Mas principalmente comparando, contrastando né, com diferentes culturas. E dessa forma se tornando cidadãos mais críticos e tolerantes também.

**14.** Resposta da questão quatorze. “De que maneira a sua formação acadêmica contribui para as suas práticas de ensino de inglês na EJA?”. Bom, eu acredito que a minha formação acadêmica não... é... contribuiu {riso} em nada é... para a minha prática de ensino de inglês. Por que? Primeiro que quando eu... é... dei o ano de inglês na EJA na universidade eu ainda estava começando as metodologias. Então, eu comecei basicamente assim do nada. Né? Eu comecei fazendo muito mais leitura de forma autônoma sobre o ensino da-do EJA, do que levando em consideração o que eu estava vendo na faculdade. Então algumas algumas questões por exemplo de procedimentos né, assim, é o que que fazer, o que não fazer na aula eu já tinha alguma alguma noção, mas pelo fato de que eu já tinha começado a dar aula antes de começar a faculdade de Letras. Né. Mas pra aquele momento mesmo a minha formação acadêmica não contribuiu tanto pras minhas práticas de ensino. Né, eu fui ver eu fui ver-eu fui ter metodologia, é... do ensino de língua inglesa um ano depois, por exemplo, na verdade no semestre seguinte. É... então assim, eu não tive muitas é... partes metodológicas, por exemplo na universidade que me ajudaram a moldar a minha prática docente na EJA. E no geral, colocando né em cheque toda a formação acadêmica, realmente não há nenhuma... é... preparação para que o aluno dê aula na EJA. Né? Então assim, é uma coisa a se repensar nos currículos das universidades... que... há a necessidade de... trazer um pouco mais de práticas pedagógicas, né, é um pouco mais de teoria e prática para que o aluno consiga sair da universidade entendendo... e assim, que esteja confiante também para dar as aulas é... na EJA.

**15.** “O que você leva/levava em consideração ao elaborar as aulas na EJA?”. Eu levei em consideração principalmente o conteúdo programático... então o trabalho com gêneros, mas ao mesmo tempo tinha muitos pontos gramaticais, então também tinha que conseguir trazer isso pra sala de aula. Mas o mais interessante era sempre trabalhar com os gêneros. Porque a partir dos gêneros, né, ficava uma coisa mais contextualizada então os alunos viam mais é... tinha uma maior percepção da importância daquilo. Pra eles. Né? Mas além de tudo isso eu levava também em consideração o tempo de cada atividade, pensando nos passos da aula, sempre tentando variar as atividades pra não sempre ficar fazendo exercícios de escrita, por exemplo fazendo exercício de leitura, não, tinha que começar também com uma atividade

de aquecimento pra colocar todo mundo no clima da aula, é... trazer alguns textos que ao mesmo, assim, não seja, eles não eram tão básicos, mas também que não sejam tão desafiadores porque o aluno precisa conseguir compreender pelo menos alguma parte pra que eles consigam construir mais vocabulário, mais conhecimento em relação aquilo. E eu levava em consideração também as áreas de atuação ou pelo menos de interesse dos meus alunos, então eu sempre trazia algum gênero, algum texto sobre alguma matéria específica que tinha a ver com o que os meus alunos gostavam, né? Não simplesmente aquilo que era lá do conteúdo programático e que às vezes a gente tem que deixar um pouco o conteúdo programático de lado e ouvir um pouco mais e entender um pouco mais o perfil dos nossos alunos. Então... às vezes por exemplo eu levava algum tempo, eu levava mais tempo do que os outros colegas pra conseguir finalizar uma unidade temática, mas eu sinto assim, eu sentia, que mesmo tendo levado mais tempo, eu-via que os meus alunos realmente compreendiam aquilo, né? Porque seria muito mais fácil por exemplo se eu simplesmente passasse tudo no quadro, pedir pra copiar, ó memoriza isso aí, e tal. E aí, pronto, acabou. Vamo passar pra próxima unidade temática. Mas o que que adianta eu tentar depositar vários conhecimentos, várias informações pros meus alunos se eles não vão conseguir moldar aquilo na cabeça deles? Então às vezes eu deixava assim, a qualidade falar um pouco maior que a quantidade, então... às vezes eu demorava muito mais tempo numa unidade porque eu sentia que os meus alunos precisavam um pouco mais de auxílio naquilo, né? Ou que aquilo ia trazer mais discussões que talvez uma outra unidade não seria a mesma coisa, então era isso que eu levava em consideração.

16. Resposta da pergunta dezesseis. “Como você elabora ou elaborou atividades ou materiais para o ensino de inglês na EJA”. Bom, eu elaborei muitas atividades, assim... eu realmente desenvolvi as atividades. Porque o livro... né, existe? Existe {riso}. Mas... não era lá aquelas coisas. Então... eu tentava assim... usar algumas ideias, algumas atividades, alguns textos do livro padrão, mas eu trazia várias outras atividades que tinham a ver com aquela unidade, com a... com a temática da unidade... mas muitas das vezes eu procurava os próprios textos na internet, aí eu adaptava pro nível dos meus alunos... é claro que eu não dava um texto por exemplo do Washington Post na íntegra né. Mas eu pegava textos do Washington Post, eu mudava a linguagem, eu colocava de uma maneira assim... mais fácil pra que eles entendam... é... e às vezes alguns alunos realmente falavam assim a, mas a gente tem esse livro e tal, a gente não vai usar? tananan... mas aí outros também nem levavam os livros, então assim... não dava pra agradar todo mundo. Mas... muitas das atividades muitos materiais que eu elaborei foram bem próprios mesmo. Né? É... poucas vezes eu fiz por exemplo uma unidade inteira do livro. Poucas vezes. Dá pra contar nos dedos quantas vezes que eu realmente usei a unidade inteira. Então sempre tinha que trazer alguma música, algum jogo, algum vídeo que tinha a ver com aquela temática... porque se ficasse só naquele livro didático, os alunos eles iam ficar entediados. Então... e eu elaborava também muitas atividades usando Power Point, usando algumas ferramentas digitais, então eu pedia pra eles levarem o celular... é... alguns não tinham celulares, mas aí podiam fazer em dupla né, algumas atividades colaborativas para que eles usassem o celular na sala de aula também. Acho que é isso.

17. Resposta da pergunta dezessete. “Como você avalia/avaliou as atividades propostas durante as suas aulas na EJA?”. Eu acredito que a maioria das atividades propostas por mim nas aulas foram é... eficazes. Eu não acho por exemplo que eu faria todas as atividades novamente, ainda mais pela questão do tempo, né? É... eu comecei a gastar no início eu gastava muito tempo pra fazer algumas unidades, e aí no final o cronograma ficou bem corrido, então eu precisei dar uma adaptada bastante no final pra que eu conseguisse finalizar tudo. Então talvez eu traria menos atividades diferenciadas em relação ao... em relação ao conteúdo. Talvez focar um pouco mais assim em talvez no máximo quatro ou cinco atividades por texto ao invés de propor cinco ou seis atividades e aí mais três atividades com *follow up* daquilo que eu já tinha proposto anteriormente... e também ver um pouco mais o *pacing*, o ritmo das aulas. Então teve algumas atividades por exemplo que eu percebi que os alunos conseguiam fazer mais rápido, então talvez ao invés de fazer a mesma atividade de novo, na próxima vez que eu fosse colocar essa atividade eu faria ela de uma maneira mais desafiadora pros alunos, aí às vezes algumas atividades as atividades mais desafiadoras eu tive que gastar mais tempo com elas porque eles conseguiam finalizar, mas demoravam um pouco mais. Então... eu avalio que as atividades foram benéficas pros alunos, eles tiveram muitas-não tiveram muitas reclamações, às vezes tinha reclamações em relação à tarefa de casa, mas aí a partir do momento que eles falavam ah não a gente precisa-eu não tenho esse tempão pra fazer essas atividades e tal, eu tentava dar uma enxugada assim, fazer algumas atividades em sala de aula

também, naqueles momentos finais pra que eles não levassem muita coisa pra casa... é... eu acho assim que o uso da tecnologia também poderia ter sido um pouco melhor na sala de aula. Eu acho que muitas das vezes eu priorizei o uso de aplicativos que eram mais interessantes, que engajavam mais os alunos, mas que também não eram tão... benéficos para aquela situação de aprendizagem. Talvez eu via que aquela-eu via mais pelo aplicativo e menos pela situação, pela realidade que esse aplicativo pode trazer pra sala de aula. Então eu pensava mais no uso da tecnologia e não como usar a tecnologia no que já tem na sala de aula. Não sei se ficou muito claro {riso}. Mas eu dava mais ênfase no uso da tecnologia no que na realização das atividades. Então mesmo que eu tenha preparado muitas atividades relacionadas com os gêneros que eu trabalhava, algumas atividades com a tecnologia poderiam ter sido um pouco mais bem pensadas pra tentar realmente englobar é... o uso real da língua e não só uma coisa assim divertida, por exemplo.

**18.** Resposta da pergunta dezoito. “Descreva as abordagens ou métodos utilizados nas suas aulas na EJA”. Bom, eu no início eu tava bem assim preso ainda naquela questão do método-da abordagem do método de Gramática e Tradução, né? Dava o texto, e aí a gente fazia a leitura, e aí a gente tentava traduzir e tudo. Mas depois de um tempo eu consegui trazer um pouco mais do método-da abordagem comunicativa pra sala de aula, né, eu trazia alguns diálogos, é... para que os alunos repetissem, então também tava um pouco no Audiolingualismo porque aí a gente fazia vários *drills* com o vocabulário que tinha visto no diálogo, e aí eles repetiam e mudavam a frase, colocavam um vocabulário novo e as vezes-muitas das vezes eu nem precisava ajudar muito, eles já entendiam de uma maneira bem indutiva mesmo o que eles tinha que fazer, e aí faziam bem assim, natural. E aí com o tempo eu consegui também então entrar um pouco mais nessa abordagem comunicativa pra tentar pensar em situações que eles realmente poderiam utilizar a língua fora da sala de aula, então eu trazia funções da língua... então concordar, discordar, é... como fazer compras, ir em hotel, a gente fazia muitos *role plays*, né? Eles faziam muitas atividades em duplas, em grupos também, muitas atividades um método assim muito colaborativo, é... mas principalmente fazendo muitas leituras de textos, né? E aí no início eles sentiam a necessidade de traduzir palavra por palavra e eu ficava sempre muito irritado porque, mas meninos, eu falava pra eles, meninos, você entendem que vocês não precisam entender palavra por palavra pra conseguir entender esse texto?, né, e tal, e muitas das vezes eles conseguiam depois de um certo tempo eles conseguiam ficar em duplas, e aí eu dava um pedaço de um texto pra uma dupla e eu dava um pedaço do texto pra outra dupla e no final eles trocavam essa... as informações do texto e no final eles percebiam que eles entendiam bastante coisa sem precisar usar muito o dicionário, que também precisava eu pedia pra eles levar o dicionário pra ajudá-los em algumas situações mais complicadas, alguns vocábulos que sejam mais pesados né? mas que não ficassem preocupados em tentar entender todas as palavras do texto. Né? Então mais assim pro final eu conseguia fazer não uma aula inteira em inglês, mas eu conseguia dar muitos comandos em inglês, eles conseguiam responder muitas coisas em inglês, eles conseguiam responder, conseguiam fazer perguntas responder perguntas em duplas, então assim, foi bem comunicativo assim no final.

**19.** “Há diferença entre as aulas que você”-resposta da pergunta dezenove. “Há diferença entre as aulas que você ministra/ministrou na EJA e no ensino regular? Comente”. Bom... a diferença... a maior diferença né pensando no ensino regular e na EJA é a questão do-da motivação e também da disciplina. Porque... no ensino regular era muito complicado por exemplo fazer com que os alunos prestassem atenção ou fizessem as atividades. Na EJA os alunos prestavam atenção, né, assim... não todos claro, mas a grande maioria prestava atenção, mas também não faziam as atividades. {riso} Então pelo menos em questão de-do arranjo da sala e tal, *class management*, eu não tinha muitos problemas da EJA. Não foi a mesma coisa com o ensino regular que eu tinha que mandar vários alunos pra fora da sala de aula porque eles realmente não queriam fazer nada. No EJA eles se mostravam um pouco mais motivados, mas ao mesmo tempo, são adultos né, então também não dá pra forçar muita coisa porque tem que sair deles mesmo. É... então as maiores diferenças é a questão da pontualidade também... na EJA a pontualidade é de se preocupar. É... bastante né. Verdade. E também essa necessidade também de ver o professor como sempre detentor de tudo, que eu não consigo fazer nada sozinho e tal... mas isso deve ser muito pelo fato que eles né já passaram por esse sistema educacional-foi um pouco mais tradicional pra eles né. É... no ensino regular pelo menos os meus alunos eles conseguiam entender um pouco mais- eles conseguiam ser um pouco mais autônomos nisso. Aí com os-na EJA eles ainda precisavam um

pouquinho assim-tinha que estender um pouco mais as mãos para que eles fizessem as atividades, entendessem que conseguem fazer tudo que eles precisam, e tudo.

**20.** Pergunta vinte. Tem mais... somente uma, ok. “Como você avalia a relação dos alunos da EJA com a língua inglesa?”. No geral, eu avalio que os alunos... é... tiveram uma relação melhor ao final do curso do que no início do curso. Não vou falar claro... não consigo falar por todos os alunos, mas alguns dos alunos que me procuraram depois eles gostavam muito das aulas, eles se interessavam pela disciplina, e principalmente pela língua inglesa. Muitos estavam lá porque realmente precisavam fazer o supletivo e aí resolvia isso. Muitos falavam isso durante as aulas também. Ah eu só tô aqui por causa disso. Mas até esses que eram assim um pouco mais rebeldes no meio eles acabavam participando também das dinâmicas, das atividades porque viam que os outros colegas também tavam participando então por que que eles vão ficar emburrados no canto? Né? É... e aconteceu de uma maneira assim natural, então assim, muitos alunos eles não tinham nenhum contato com o inglês né. E começaram a ter mais contato, eu passava muitas atividades com vídeos por exemplo, com música, eles começavam a ouvir mais músicas em inglês, começavam a se importar um pouco mais em... olhar pro lado e ver que ah nossa, mas o inglês tá em vários lugares, então eles tinham-eles começaram a ter um sentimento maior de pertencimento talvez, de reconhecimento da língua. É... mas no geral muitos se importavam mesmo, a relação que eles tinham com a língua inglesa era pra conseguir passar o supletivo. Assim, basicamente. Ah eu preciso disso então é por isso que estou aqui. E... assim, mesmo que você tá aí tentando muito {riso} eu ainda preciso só pra isso. Então... esses assim que não estavam realmente muito investidos, muito motivados, eles realmente não iam muito assim pra frente. Mas aqueles que já começaram a ter uma melhor relação com a língua e compreender a importância de aprender uma língua estrangeira conseguiam desenvolver mais, conseguiam fazer coisas que iam além da sala de aula. Então foi bem interessante também.

**21.** “Considerando a sua experiência de ensino na EJA, o que você mais gostou e menos gostou?”. Essa é a resposta da pergunta vinte e um. Bom, o que eu mais gostei com a minha experiência da EJA foi realmente assim essa quebra de padrão. Essa quebra desse pensamento assim, que talvez eu tinha pelo fato de ah, mas não é numa escola de idiomas, ou será que eu realmente tô ensinando inglês aqui? Porque a partir do momento que eu percebi que, nossa, ensinar inglês não é só ensinar o verbo *to be*. Né? Não é só isso. A gente tem que ter toda uma questão de cidadania, de globalização em volta disso. Né? Então a partir desse momento que eu percebi isso eu-eu julguei essa experiência altamente necessária e importante no meu desenvolvimento como profissional, mas também para os meus alunos para que eles percebessem também, né, a necessidade do-da aprendizagem da língua. Então eu gostei também assim do-da comunidade que a gente conseguiu criar em sala de aula. É claro que não foi todas as turmas, mas muitas das turmas eu conseguia, né, assim, estender a mão, mas de uma forma que eles também me ensinavam muitas coisas, sobre a vida, a gente trocava muitas experiências, eu aprendia muito com eles. Então essa troca de experiências sobre a vida foi altamente importante pra mim. É... eu gostei também que ao final do semestre eu coloquei eles pra fazer uma apresentação em língua inglesa e muitos conseguiram apresentar o tópico que eles queriam sobre qualquer coisa. Eu deixei à escolha deles. E no final, assim, eu-eles tinha uns assim que foram até com... é... um por exemplo trabalhava com... no escritório de contabilidade. E ele queria falar sobre... finanças, mais ou menos. É mais ou menos isso que ele tinha falado. E aí ele foi pra apresentação com roupas assim... de um contador mesmo, sabe? Mostrando ah esse aqui é o que eu quero ser mesmo quando eu conseguir finalizar esse curso. Eu achei muito bonitinho que ele já tava se projetando, né, como ele seria lá na frente. Então assim... muitas apresentações sobre sonhos, por exemplo, sobre a viagem perfeita, e muitos conseguiam chegar nessa conclusão que pra eu conseguir esse objetivo eu preciso terminar meus estudos. Não somente na questão da língua inglesa, mas eu preciso terminar meus estudos, eu preciso ser alguém na vida, eu preciso ter um emprego melhor, eu preciso ganhar mais, e eu vou conseguir isso por causa da educação. Então assim, foi um momento ímpar, foi um momento assim, muito especial que... {riso} foi muito bonitinho, inclusive eu chorei várias vezes {riso}. E os alunos também deram o máximo possível. Claro que não foi uma coisa perfeita, poderia ter sido melhor com certeza, mas só o fato de tentarem, ir lá na frente da sala, apresentar pra todo mundo, em inglês, foi assim, muito legal. É... o que eu menos gostei foi, assim, realmente essa questão do suporte que eu tive da escola. Eu não tive muito suporte da escola, eu tive mais suporte assim... de uma pessoa basicamente. Do que... da instituição inteira. Então às vezes... né, eu não tive a possibilidade por exemplo de fazer nenhum evento fora das minhas aulas. Porque não tem

espaço física, ah mas é a noite, então assim não dá, ninguém vai vir, e tananam. Então às vezes, assim, criticavam muito as minhas ideias pelo fato de que não estavam muito abertos pra fazer coisas diferentes. Então o que eu menos gostei realmente foi esse-essa ajuda da escola que realmente não aconteceu, mas mesmo assim eu tentei continuar da melhor maneira possível... fingindo que... a diretora não tava irritada pelo fato de que eu queria levar os alunos no laboratório de informática, e ela não queria deixar eu usar o laboratório de informática porque tinha medo deles roubarem algumas coisas do laboratório de informática. Então assim... sabe? Nem a própria instituição confiava nos próprios alunos e aí acabava sobrando pra mim também... né? Mas eu acho que foi basicamente isso que eu mais gostei e menos gostei.

### **Cebolinha (31min44s)**

1. Comecei como professor de inglês... em 2008... ministrando aula para dois, três alunos, em uma escola de idiomas. Eram aulas mais particulares, e mais exclusiva pra eles. Eles adotavam o livro Interchange. Creio que até hoje eles utilizam. Depois disso em 2000 e... de 2008 a 2010 esse período. Em 2011 eu comecei como professor da prefeitura, na escola [nome da escola], [nome do bairro]... e lá trabalhei um projeto sobre o Michael Jackson. Inclusive um aluno dançou a música dele... teve música no laboratório de informática... apresentação de slides... enfim... foi um projeto bem bacana, fiquei cinco meses lá, aí entrou uma professora efetiva. Essa escola ficava no [nome do bairro]. Depois em 2012 comecei minha trajetória no [nome da escola], que é a escola lá do [nome do bairro], e essa escola possui, um público bem bacana, o pessoal gosta de au-das aulas, e lá eu pude trabalhar três anos. Não com frequên-com sequência, no caso foram 2012, 2014 e 2015. E eu consegui, por exemplo, trabalhar com meninos do sexto... sétimo, oitavo e nono. Inclusive os que eram meus no sexto, foram meu-meus alunos no nono em 2015. Então eles tiveram uma sequência. A sequência é muito importante na aula de língua inglesa então, quando têm essa sequência, é possível trabalhar melhor e os alunos com, é, sabem o jeito que você, ministra as aulas, como que são, a, os aspectos gramaticais, enfim. E sempre eu trabalhei na perspectiva da questão da leitura, e interpretação de textos. Então é um, vamo dizer assim, um norte que eu consegui trabalhar nessas turmas. Já em 2013 eu iniciei o trabalho no [nome da escola], também lá no, próximo ao [nome do bairro] no, mais ou menos no [nome do bairro], e fiquei quatro meses lá... Aí entrou uma professora substituta também, então não teve como dar sequência. Depois disso no mesmo ano eu entrei no [nome da escola] da Prefeitura, e foi, um trabalho interessante, porque eu peguei as por, a as turmas praticamente as piores da escola, então eu tive que lidar com a indisciplina, questão de aluno... faltoso, etc. Em 2015... eu já estava no [nome da escola], e aí eu tomei posse no meu primeiro cargo, que foi... no, na escola... [nome da escola], [nome da escola], no [nome do bairro]. Fiquei de, eu fiquei lá de maio até, dezembro, então dois cargos. Foi do [nome da escola] e lá. Já em 2016 eu pedi a remoção pro-pro [nome da escola], que é a escola do [nome do bairro]. Nesse caso essa remoção se deu por conta da, minha proximidade né, da escola, então eu morava lá perto, então, eu preferi ir pra lá. Fiquei lá de 2016 a 2018, três anos, e acabei me mudando aqui pro [nome do bairro], então hoje em dia eu tô aqui na escola do [nome do bairro] e trabalho com o público mais, do ensino médio e ensino fundamental. Do [nome da escola] foi onde eu trabalhei com a EJA. E foi possível, trabalhar com o livro Reading Builder, que inclusive é utilizado no ensino médio aqui também. No caso ele é utilizado, ou ele apresenta vários textos de leitura... então é leitura e interpretação, com foco no ENEM. Então desde 2016 até o presente momento eu utilizo esse livro que foi, inclusive empregado quando eu trabalhava na escola do, de idiomas, de 2008 a 2010. Esse livro po, é, possui três volumes, um dois e três, então é possível trabalhar, na EJA, ou no ensino médio... ensino médio e EJA né, se o EJA for ensino médio... os três níveis né, primeiro segundo e terceiro ano.

2. Aprendi inglês na escola [nome da escola], de 2000, a, 1998 a 2006. Então dos 10 ou 11 anos até os 18, 19, e passei por todas as... os níveis, desde o *teens*, o *basic*, o *children*, até, o [nome da escola] final, que era a época. Depois desse período em 2007 eu fiz o TOEFL... que eu era, monitor na escola no caso do [nome da escola], e aí eles... como pagamento, vamo dizer assim, ofereceram essa prova sem, sem ônus pra mim. Nesse primeiro momento eu fiz essa prova 2007; tirei uma nota satisfatória, média. Depois de 10 anos eu, eu... participei do processo pra, das bolsas da Fulbright. Aí eu aumentei o meu *score* também, foi, mais ou menos uns 100 pontos de diferença. Então eu percebi que nesse período de

2007 a 2017 houve um... acréscimo de aprendizado ou até mesmo devido a, ao ensino de língua inglesa, porque você, porque eu no caso eu tive contato com a língua, seja ministrando aula, passando textos, etc. A questão da oralidade... nesse período, eu não pratiquei muito inclusive... consigo falar, consigo me comunicar, já fui pro exterior, já, a, em viagem a passeio mesmo, de uma semana, consegui me comunicar tranquilamente mas, não tem essa frequência de conversar com alguém em inglês. Questão da leitura. Praticamente eu, treino isso todos os dias com os meninos. Escrita. No caso é mais a cópia de textos. Então eu não tenho, vamo dizer assim uma escrita, acadêmica, no caso eu só faço tradução por exemplo de resumos, *abstracts*. Aí nesse caso eu utilizo o inglês mas no, texto mais curto. Com as ferramentas, ferramentas online dispo, disponíveis. E a questão da-de escutar, mais mesmo as músicas que eu passo pros meninos, nas aulas. E que a gente vai trabalhando com eles bim, é, por bimestre.

3. A aprendizagem em inglês, na escola não foi muito... satisfatória, porque os professores trabalhavam, questões gramaticais coin, é, com frequência, então não tinha interpretação de texto, alguma coisa relacionada a música, enfim. Hoje em dia, no caso da faculdade também foi possível trabalhar, mais as críticas relacionadas à língua inglesa então não teve uma... um foco exclusivo pra aprendizagem do idioma. O que eu aprendi mesmo foi na [nome da escola], de 2008 a-o-de 1998 a 2006. Então, praticamente dos, 10 11 anos aos 18, 19. Então foi possível, entender muitas questões, principalmente da língua, por meio disso... na faculdade o foco era mais... leitura e crítica de, obras relacionadas a, à língua, enquanto na escola, eles utilizavam muito a questão das folha, daquelas folhinhas de gramática. Então eram exercícios gramaticais, que a gente tinha que fazer e entregar. Não tinha muita por ex, muito por exemplo cópia de textos, que é o, minha prioridade, né, que eu vejo, porque a questão de aprender o outro idioma... foi isso.

4. Pra ensinar inglês primeiramente é, ter muita paciência, porque os meninos, em grande parte, dispersam durante a aula... Não gostam de falar em outro idioma, têm vergonha, e quando alguém fala eles... é... riem, caçoam do colega. Então eu trabalho mais a questão quando é a oralidade... a questão da repetição. Então os meninos repetem quando eu leio as frases em inglês no ensino fundamental. No ensino médio isso é praticamente inviável. Porque eles têm mais foco no ENEM, então é leitura e interpretação de textos não tem repetições. Com relação a, aprender inglês, eu acho que é a questão de utilizar as quatro habilidades mesmo, só que não são todos utilizados na escola. Então, o que eu faço. Eu trabalho a questão da leitura e interpretação. Em, no ensino fundamental e médio... No médio principalmente o foco é esse. A questão da escuta e da escrit, e e da, tsc, da escuta, e aliás, é, da oralidade e da escuta, os alunos podem aprender por meio de sites. Então, geralmente eu levo letras de músicas que são do site [cantareminglês.com](http://cantareminglês.com), então eu trabalho em uma aula seis, quatro, cinco músicas, de maneira mais, objetiva. Então eles conseguem ler a música, enquanto passa, ou enquanto toca o som, no datashow que a escola disponibiliza, em todas as salas. No caso eles conseguem escutar, conseguem alguns repetir durante a letra, porque tem repetição do, refrão. E no caso eles conseguem aprender, vocabulário também nas músicas. Então sempre remeto quando tem algum texto, algum... alguma atividade, às músicas que a gente trabalhou antes. Então sempre é um, vamo dizer assim, um aprendizado com repetição, e relembando o que foi feito anteriormente... (...) A questão também de séries, filmes, que os meninos podem ver em casa. Quando tem aulas, nos sábado principalmente, eu eu, passo pra eles, vídeos de, por exemplo... de, series curtas por exemplo, os Simpsons, então eles conseguem ver como que pronuncia as palavras, porque é mais rápido... enfim, tem várias dessas questões. Filmes, também é uma forma interessante de aprender, só que a aula é curta, então... o que eu tento fazer com eles é justamente trabalhar, é, fragmentos, menores que são os, os episódios, alguma entrevista, etc.

5. Me tornei professor de inglês por pura conveniência mesmo então... eu já fazia o curso de inglês né, como eu disse... e aí a partir disso eu percebi que eu conseguia; aliar o que eu tinha aprendido, e passar pra outra pe, pras outras pessoas. Comecei inclusive na faculdade como monitor né, na monitoria de inglês... que eu ajudava os alunos de períodos anteriores, a fazerem atividades, enfim. E nesse caso foi uma, vamo dizer assim... um aprendizado na prática. Então aí eu passei nao, no curso de idiomas, como eu disse, pra, pra dar monitoria também lá no [nome da escola], ou na escola onde eu comecei, durante dois anos que eu fiquei lá. Tentei por exemplo trabalhar a questão do CD nas, escolas, mas não deu certo. Então a gente vai aprendendo na prática mesmo. A questão então que me fez a, e, tornar, professor de inglês foi por eu ter o curso, e minhas notas que eu fiz no PAIES antigamente... geralmente eram pra

cursos relacionados a línguas, oa, perdão, ah, tsc, ciências humanas. Então eu trabalhei justamente foi isso. De... utilizar ou de fazer, o curso de Letras, tanto português quanto inglês que eu fiz, então eu aliei a, a questão do meu curso que eu fiz anteriormente pra... ministrar aulas, enfim, então tudo é utilizado por... de acordo com o que eu fui conseguindo durante esses anos.

6. A EJA durante 3 anos. Com meninos de várias idades, desde 18 até 60 anos, então foram alunos de vários níveis. Então foi 2016, 2017 e 2018. Essas turmas eram heterogêneas, como eu disse. Muitos meninos como sempre têm resistência pra aprender. Então a questão de sim-simplificar o máximo possível foi feito. Mas eu não trabalhava por exemplo gramática. Então isso eu nunca utilizei vamo dizer assim no ensino médio. Ensino fundamental como é base sim. Agora no ensino médio não.

7. Na verdade a escolha pela EJA não foi-na verdade não foi uma opção minha né. Foi justamente por por eu (x) em 2016, então eu pegava no caso as aulas a tarde porque eu era efetivo na escola e à noite eu pegava como designação foram 8 aulas. Em 2017 e 2018 foram extensões. Então no caso eu agregava ao meu cargo. Então eu sempre peguei dessa forma. Então como eu morava perto da escola era conveniência mesmo. Ficava já nela tarde e noite. Agora nesse ano 2019 como eu tô como eu-eu efetivei no segundo cargo no final de 2018 então eu peguei mais aulas de manhã, então por enquanto a EJA não é minha prioridade.

8. No Brasil a educação de jovens e adultos ainda é muito incipiente porque não tem um material didático... primeiramente. Então o professor sempre tem que buscar alguma coisa fora. Os professores que atuam na área geralmente utilizam como eu disse atividades simples, a interpretação de textos pequenos, enfim. Eu no caso tento ir por níveis. Como eu disse eu utilizo o Reading Builder pra-pros três níveis de ensino. Agora há professores por exemplo que pegam e fazem atividades de gramática, é... pede a sala pra traduzir, a tradução também, ou do gênero masculino e feminino... transformar alguma palavra, ou do plural pro singular... então o material didático no inglês, inclusive tem um livro do EJA né, não me lembro o nome, mas as atividades de inglês eram pouquíssimas, tipo... quatro páginas, cinco. Então a língua estrangeira no geral, no material didático do país é bem fraco. Então tem um foco nisso.

9. O ensino na EJA foi muito gratificante pra mim, foi uma experiência ímpar porque pude trocar experiência com vários alunos, conversar sobre outras coisas, e também a questão de passar conhecimento pra pessoas que não-que sei que há muito tempo não viam a língua. Foi uma experiência ótima, no caso pretendo retornar um dia. No momento não por causa da questão do deslocamento. Eu ficaria por exemplo no ensino médio de manhã e à noite trabalhando... então no momento me convém mais manhã e tarde porque aí eu já finalizo o processo. Um dia eu posso voltar. Então... na outra escola como eu estava tarde e noite eu unia ou trabalhava ambos os períodos né. Os alunos conseguiram ter dicas de música, usaram o laboratório de informática que é uma coisa que eles nunca fizeram, tinha aluno lá por exemplo que não sabia nem usar o mouse por exemplo. Então eles conseguiram minimamente navegar pelo site como eu disse o cantaremingles.com que é uma excelente ferramenta, que tem a forma de falar, a tradução e o-a letra mesmo em inglês, além dos vídeos. Então... vamo dizer assim, foi uma espécie de laboratório pra que eu pudesse aplicar essa ferramenta em outras turmas, sempre na questão da experimentação, da experiência.

10. Geralmente o aluno que... escolhe fazer a EJA é porque esteve muitos anos fora da escola, tá trabalhando o dia todo e não tem condição de estudar de manhã, o caso dos meninos de 18 anos, e também aquelas mulheres no caso que tiveram filhos e... ficaram alguns anos fora da escola, então a gravidez im-impediu que elas estudassem. Geralmente no-na área que eu estava na zona Sul, no [nome do bairro], especificamente, os meninos no caso tinham muitas repetências, então... repetência, evasão, é... estudaram anteriormente na... tele sala, então são alunos que vamos dizer assim o processo de ensino-aprendizagem anterior foi meio que... prejudicado por questões que-por escolhas pessoais deles. Então a facilidade da questão da EJA é essa, então formar em menos tempo, 1 ano e meio que é o caso... é... mas então é a questão de obter o en-o certificado de ensino médio pra trabalhar, que é o foco deles, então muitos alunos a partir desse-do momento que terminaram o ensino médio conseguiram empregos. Então

é uma forma da pessoa se qualificar né, se especializar, vamos dizer assim, ou adquirir um diploma pra se inserir no mercado de trabalho.

**11.** O aluno que está na EJA como dito anteriormente pretende fazer ou trabalhar em alguma área específica, então quando ele quer conseguir o diploma em menos tempo ele faz essa modalidade. Também tem muitos meninos que durante o-a essa modalidade consegue emprego, então as empresas exigem que o aluno esteja frequente, matriculado. Então é uma... questão de... sobrevivência mesmo. Lá no [nome do bairro] o pessoal é mais simples então eles sempre têm que ajudar em casa, ou eles constituem família cedo, então a questão do diploma é muito importante pra isso, pra eles conseguirem emprego e sustentarem a família.

**12.** Ao final do curso o aluno da EJA tem algumas opções, então por exemplo, se ele trabalhar em alguma empresa multinacional certamente ele vai ter que usar algum comando no computador, ou no atendimento que geralmente a área de Uberlândia tem isso, que é o telemarketing, ele utiliza comandos em inglês, ou alguma empresa como o Mcdonalds que tem os nomes dos hambúrgueres, dos pratos que ser-que são servidos em-nesse idioma. Então é mais uma preparação do inglês instrumental em si. A questão do ENEM do-na EJA fi-fica em última opção, em último caso, porque eles não são preparados pra isso, eles são mais preparados pro mercado em si. A preparação pro ENEM eles conseguem também, então quem, vamos dizer assim, se focar no aprendizado consegue. E conseguir associar também com as outras as partes por fora, vamos dizer assim, trabalhar com música, enfim. Nesse caso também dos alunos da EJA, como o período é curto, e só é uma aula por semana, são 45 minutos de aula, então o-o trabalho fica um pouco prejudicado, então em 1 ano e meio são... 60 aulas praticamente, 3 semestres... e dessas 60 aulas, quando tem greve, quando tem paralisações, ou quando tem feriado no dia da aula eles perdem, então é a semana inteira. Então é mais a questão de aprender coisas simples pra trabalhar pra utilizar no mercado de trabalho.

**13.** O inglês na-na EJA tem um impacto em relação a ver alguma coisa que não foi vista há muito tempo. Então... é como se fosse um idioma diferente, mas aí o aluno já tem consciência de que se ele tivesse dado importância no ensino fundamental e médio regular, ele... certamente saberia o que era-era trabalhado. Então nesse caso os textos quando eu utilizo é mais tradução de expressões, então que eles podem usar no dia a dia, enfim. É um impacto positivo, porque no caso quando tem o trabalho com as músicas, eles vêm o que eles gostam, do que eles conhecem, quando alguma letra que eles tinham dúvida eles tiram essa dúvida na hora, então... é um grande impacto mesmo.

**14.** Como eu tive a intenção de fazer graduação, (x), depois do curso de inglês, creio que a minha formação auxiliou bastante. Essa base gramatical, textual, (x)-entre outros aspectos, que eu tive quando criança e adolescente, passando pra fase adulta foi importantíssima. A questão da pronúncia... então os alunos conseguem perceber que não é aquele professor por exemplo que fez só quatro anos de Letras português inglês, sendo que dois anos eram só inglês. Então eles percebem que o professor já tem formação, que ele tem experiência. Inclusive eu fiz especialização em língua inglesa, em língua portuguesa... então as duas áreas eu consigo associar. Então por exemplo, o português, eu trabalho na área de [nome da área], então muitas coisas, questões textuais que a gente pode comparar, podem ser vistos pelos alunos e eles podem aplicar em redações, no ENEM... alguma coisa relativa a alguma frase que eles têm dúvida do português... então é interessante essa-esse-essa intermediação entre as duas línguas, esse intercâmbio. Então eu faço essa comparação. Então a experiência além da formação são primordiais nesse sentido.

**15.** As aulas da EJA eram elaboradas justamente na questão do foco da leitura e interpretação de texto. Tempo, eu levava em consideração a-o tempo, no caso então os textos eram mais curtos. Então fazia um resumo dos textos do *Reading Builder*. E utilizava um vocabulário mais próximo, com palavras conhecidas no português, com as que eles conhecem, a questão da repetição, então é mesmo o inglês instrumental aplicado a... ao a EJA. As aulas preparadas também levava em consideração que os meninos tinham pouco conhecimento, então os exercícios eram geralmente trabalhados pra revisar conteúdo ou revisar alguma coisa gramatical. O tempo era curto, então a gente conseguia, vamos dizer assim, não eram trabalhados, não eram trabalhadas as questões de textos longos e também... textos eram

trabalhados de maneira separada, então não tinha, vamos dizer assim, a necessidade de um conteúdo anterior ou posterior precisar do conteúdo atual. Então eram praticamente módulos de língua inglesa.

16. O material didático então era elaborado segundo o nível de ensino, do primeiro, segundo, terceiro EJA, mas geralmente eu utilizava o mesmo material porque eles tinham o mesmo nível de ensino. Então... levava em consideração essas questões e as que foram citadas na questão quinze. Os textos eram passados no quadro a partir da apostila que eu tinha e também tem o aplicativo na na... plataforma da Google, da AppStore, na PlayStore em que é possível baixar o texto e eu fazia um resumo sobre o que tinha nele. Nesse caso eles têm o áudio né, no aplicativo e é mais fácil de trabalhar com ele.

17. As atividades eram avaliadas por meio de cópia mesmo, então os alunos semanalmente ou mensalmente, como eram poucas aulas, recebiam o visto. Então a questão era participação nas aulas, então os meninos copiavam na aula mesmo, perguntavam, então eram dez pontos de participação, vinte da prova, então eles faziam revisão antes dela, então eu passava o texto pra eles da prova, e as questões modifi-embaralhadas... e vinte pontos de atividades. Então não tinha trabalho. Então como os meninos trabalho-trabalhavam, exerciam suas funções durante o dia não era interessante eu passar trabalhos pra eles. Só em algum momento que eles precisaram fazer o relatório quando fizeram atividades no laboratório de informática. Que eu tava participando do [nome do curso] da [nome da universidade], então foi como se fosse um projeto ou o TCC né, o trabalho de conclusão seria sobre algum projeto aplicado em algum nível de ensino. Então eu trabalhei no laboratório com o relatório que foi uma espécie de trabalho, uma tipo uma redação. Então não havia muitas atividades, então eram mais, como é o bimestre, então oito a dez atividades por bimestre. Então é uma coisa bem resumida, bem objetiva.

18. A abordagem utilizada mais é a questão da leitura e interpretação de textos... com a aquisição de vocabulário e resolução de questões. Então era uma coisa bem básica utilizada com os meninos.

19. Certamente há diferenças entre o ensino regular e a EJA. Então eu tenho percebido nesse ano que eu uso o mesmo material didático, porém eu-o aprofundamento das questões gramaticais, de interpretação, de vocabulário são maiores porque o tempo é maior, então são cinquenta minutos, aliás duas aulas de cinquenta minutos em detrimento das quarenta e cinco minutos de aula da EJA. Então nesse caso são trabalhadas habilidades mais aprofundadas, então a gente consegue fazer mais questões, o texto-o resumo na verdade é bem maior, então não é aquele texto mais curto, mais enxuto, e a leitura também é mais específica. Então a gente consegue trabalhar gêneros textuais, consegue associar predominância de verbos no passado, presente e futuro, ao gênero, então é uma coisa bem mais aprofundada e específica.

20. Alunos não tem muito tempo pra fazer atividades em casa, é-ou ler algum texto, ver algum filme, etc por trabalharem o dia todo. O contato mínimo que eles têm é uma vez por semana na aula. Então são poucos os que conseguem lidar ou trabalhar, ou aprofundar o conhecimento. Então geralmente o que eles aprendem... o mínimo é interpretação. Então eles conseguem tentar verificar qual que é o assunto do texto, é... o significado de determinada expressão, se é substantivo ou adjetivo, a classe gramatical, então mais coisas básicas relativas à-às atividades feitas na EJA.

21. O que eu mais gostei da questão do-da EJA é a questão de flexibilidade de trabalhar os materiais didáticos. Então a gente não fica preso num livro ou numa obra oferecida pra escola, porque como eu disse a-o público da EJA é bem enxuto, bem resumido. Então eu procurei material didático em outras fontes. Então tem site por exemplo que oferecem textos curtos, tem o *Reading Builder*, tem as músicas do Cantar Inglês que foi um site que eu procurei e eu encontrei essa ferramenta, tem também a questão dos meninos poderiam ter utilizado o Linguee, que é o site de tradução de acordo com a palavra no contexto em que ela é utilizada... então foi uma forma de pesquisar atividades, de procurar saber mais, é como se fosse o que sempre dizem, é o professor pesquisador. A desvantagem é a questão do tempo, é muito curto o tempo, então quando a gente pensa em fazer alguma coisa, um projeto igual o laboratório de informática levou três quatro semanas, e em meio a greve, enfim. Então é interessante, ou poderia ser interessante ser pensada a questão do tempo ser maior, então antigamente a EJA tinha cinco horários,

hoje em dia são quatro... poderia também pensar a questão de usar o computador com mais frequência, então o que eu mais gostei foi a questão de flexibilidade e o que eu menos gostei é a questão do tempo.