

**Percepções de professores da educação de jovens e adultos acerca da docência para estudantes estrangeiros em uma escola pública em Uberaba – MG**

***Perceptions of teachers in youth and adult education about teaching for foreign students at public school in Uberaba – MG***

Delson Pereira da Silva<sup>1</sup>  
Acir Mario Karwoski<sup>2</sup>

Recebido em: 15/04/2020

Aprovado em: 15/06/2020

Publicado em: 30/06/2020

**RESUMO:** Este artigo apresenta e discute resultados de uma pesquisa tanto a respeito do perfil pessoal e profissional, quanto as percepções de 9 (nove) docentes que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola municipal na cidade de Uberaba, MG. O estudo buscou compreender o que pensam quanto ao aprendizado do estudante estrangeiro no contexto de uma sala de aula mista. Realizou-se uma pesquisa qualitativa mediante aplicação de um questionário semiestruturado e entrevistas de áudio gravadas. A partir das respostas dos participantes da pesquisa puderam-se compreender alguns motivos que levam ao sucesso ou fracasso educacional de estudantes estrangeiros inseridos na escola. A pesquisa apontou a tendência de os docentes improvisarem práticas e estratégias pedagógicas visando a favorecer o aprendizado dos estudantes estrangeiros com baixo nível de proficiência em língua portuguesa. O estudo indicou, também, ausência da temática sobre a docência para estrangeiros nos cursos de formação inicial e contínua de professores, bem como o alto índice de evasão dos estudantes estrangeiros como problemas a serem enfrentados em políticas públicas educacionais no Brasil.

**PALAVRAS-CHAVE:** Percepções. Docência. Educação de Jovens e Adultos. Estudantes. Estudantes estrangeiros.

*ABSTRACT: This article presents and discusses the results of a research about the personal and professional profile, as well as the perceptions of 9 (nine) teachers who work in Youth and Adult Education (EJA) at a public municipal school in Uberaba, MG. The study sought to understand what they think about foreign student learning in the context of a mixed classroom. Qualitative research was carried out using a semi-structured questionnaire and recorded audio interviews. From the responses of the research participants, it is possible to understand some reasons which lead either to the foreign students' educational success or failure in school. The research pointed out the tendency of teachers to improvise pedagogical practices and strategies in favor of the learning of low level of proficiency in Portuguese foreign students. The study also pointed out the absence of foreign students teaching theme in initial and continuing teacher training courses, as well as the high foreign students dropout rate as problems to be faced in public educational policies in Brazil.*

**KEYWORDS:** Perceptions. Teaching. Youth and Adult Education. Students. Foreign students.

1. Bacharel em Ciências Sociais. Licenciado em Geografia. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM. ORCID: 0000-0001-5060-1371 E-mail: delson.silvapereira@gmail.com

2. Professor/Dr. Associado do Departamento de Linguística e Língua Portuguesa. Pesquisador do Laboratório de Ensino de Leitura, Fala e Escrita da Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM. ORCID: 0000-0001-6548-4243 E-mail: acir.karwoski@uftm.edu.br

## INTRODUÇÃO

Em decorrência da globalização, os países se deparam com intensas mudanças sociais, além de crescente diversidade étnica devido às migrações. Giddens (2008, p. 256), neste sentido, aponta que: “A migração internacional está a acelerar com a integração da economia global; parece certo que o movimento e a mistura de populações humanas se irão intensificar nos próximos anos”.

No Brasil, em diversas cidades, estrangeiros oriundos de diferentes países e etnias procuram se adaptar à nova realidade, à cultura local e ao idioma que aprendem, muitas vezes, no contato direto com a população nativa local. Em determinados casos, estes migrantes têm oportunidade de aprender a língua portuguesa em cursos específicos, algumas vezes, contando com professores especializados e materiais didáticos adequados ao ensino de português como língua estrangeira. Há ainda aqueles que, em geral refugiados, dispõem de aulas com professores voluntários, com materiais improvisados ou não, na tentativa de oferecer a estes alunos um mínimo de condições de aprendizado do idioma falado no país em que, então, vivem. Outra realidade presente nestes tempos de alta incidência migratória se refere a alunos estrangeiros matriculados na rede pública estadual ou municipal, em classes mistas, onde estes estrangeiros convivem e têm aulas regulares com alunos brasileiros.

Há casos de alunos estrangeiros políglotas, falantes de diversos idiomas. No entanto, outros dominam apenas a língua falada de seu país de origem, sem, muitas vezes, terem nem sequer frequentado a escola regular no seu país de origem. Este consiste num grande desafio aos professores de língua portuguesa a estrangeiros, uma vez que, apesar de muitos docentes conhecerem e se expressarem em outros idiomas, como inglês, francês ou espanhol, desconhecem algumas línguas nativas faladas por determinados alunos estrangeiros, por exemplo, o crioulo haitiano.

Alguns estrangeiros residentes em Uberaba, MG, têm procurado por escolas públicas na cidade em busca de aprender língua portuguesa e de obter uma qualificação que pode resultar em melhor qualidade de vida e de trabalho.

Diante deste panorama, visando contribuir com reflexões sobre o ensino da língua portuguesa para estrangeiros, destacamos algumas pesquisas de mestrado e doutorado, cujos autores forneceram experiências e práticas.

André (2010), analisando as pesquisas de pós-graduação sobre a prática docente de professor, entende que se faz necessário, além de dar voz ao professor e conhecer a sua prática docente, é preciso ir além. Em suas palavras:

Os estudos mais recentes dos pós-graduandos revelam uma intenção de dar voz ao professor e de conhecer melhor o seu fazer docente. Pode-se, no entanto, indagar: investigar as opiniões, representações, saberes e práticas do professor, para quê? [...] Parece importante ir muito além, procurar entender o contexto de produção desses depoimentos e práticas (ANDRE, 2010, p. 176).

Futer (2007) considera que, para atender à diversidade cultural e aos diversos tipos de alunos oriundos de países diferentes, cabe ao professor adequar um estilo de ensinar para cada aluno, visto que, pertencentes a culturas diferentes, tendem, conseqüentemente, a apresentar padrões de pensamento distintos e, por conseguinte, assimilarem conhecimentos de maneira igualmente diversa. A pesquisadora ressalta, também, que o sucesso da aprendizagem com alunos estrangeiros está relacionado ao incentivo de aprendizado professor-aluno, pois, “[...] quando os aprendizes estão motivados e bem sucedidos na aprendizagem, [...] não percebem a possibilidade de fracasso” (FUTER, 2007, p. 36).

Seguindo a mesma linha de pensamento, Barcelos (2004, p. 145) destaca a influência das crenças nas relações de aprendizagem entre alunos e professores no ensino de línguas: “Nós precisamos aprender a trabalhar com crenças em sala, já que ter consciência sobre nossas crenças e ser capazes de falar sobre elas é um primeiro passo para professores e alunos reflexivos”.

Andrade (2009, p.118) pontua que “[...] alunos estrangeiros têm sido matriculados na rede pública de ensino [...]. Eles fazem parte das minorias linguísticas das escolas e não recebem qualquer tratamento especial a que tem direito”. A autora relata que os alunos sem proficiência em língua portuguesa, matriculados na rede pública, frequentam as aulas em turmas mistas, com os alunos brasileiros nativos.

No ensino institucionalizado a escola ministra as aulas no idioma nacional e o aluno estrangeiro, que não tem domínio dessa língua, enfrenta dificuldades de aprendizagem em todas as disciplinas da grade curricular. Aprender a língua portuguesa é também um fator crucial para alcançar a integração de seus pares, professores e outros integrantes da comunidade escolar (ANDRADE, 2009, p. 119).

A questão do aprendizado da segunda língua também foi estudada por Coitinho (2007, p. 33), que se refere a outras dificuldades quanto à efetiva aprendizagem de língua portuguesa por estrangeiros: “[...] a forte necessidade de tradução para a língua materna, filtro afetivo alto, o medo de cometer erros – aparentemente ligados à questão da faixa etária – e o pouco contato dos alunos com brasileiros e com a cultura brasileira”.

Outra consideração no estudo aponta que o material didático para o aprendizado de alunos estrangeiros foi um dos problemas detectados pela pesquisadora, pois, “[...] há

pouca oferta de materiais na área de português para estrangeiros que leva as professoras, dentre outros fatores, a produzirem o material didático utilizado no curso” (COITINHO, 2007, p. 36).

Em diversas escolas da rede municipal em Uberaba, MG, em anos anteriores a 2019, de forma pulverizada, eram atendidos estudantes estrangeiros nos cursos da EJA, no período noturno. Uma destas escolas estava sendo preparada no final do ano letivo de 2018 para receber alunos estrangeiros no ano de 2019, tornando-se, assim, o único pólo para atender a esse público, escolhida para tal fim por uma questão de logística, pela localização próxima ao centro da cidade e, devido à sua estrutura mais bem adequada para atender aos imigrantes.

Esta situação nos levou a formular alguns questionamentos norteadores da pesquisa:

(1) Como professores de uma escola municipal de Uberaba, MG, compreendem ou percebem o trabalho com estudantes refugiados?

(2) Como são elaboradas atividades pedagógicas, valorizando vivências e experiências construídas ao longo da vida destes estudantes?

(3) A formação inicial prepara o professor egresso para atuar com estrangeiros e/ou refugiados?

(4) Como se dá o aprendizado dos estudantes estrangeiros na sala de aula de acordo com a visão dos professores?

(5) Quais as principais dificuldades dos educandos estrangeiros em sala de aula?

(6) Qual a estratégia pedagógica mais adequada para atender aos estudantes estrangeiros?

Assim, ao promover estes questionamentos e a eles buscar respostas, pretendíamos compreender como os professores lidavam com as aspirações de vida de seu aluno estrangeiro, tais como a compreensão da língua portuguesa escrita e falada, e as principais dificuldades em sala de aula, uma vez que estes fatores podem facilitar ou não a interação, bem como a efetivação do aprendizado do idioma. Postulamos que os resultados deste trabalho poderiam trazer questionamentos e possíveis propostas acerca das necessidades básicas de mudanças dos livros e do material didático, para melhoria das práticas docentes educacionais na citada escola municipal, bem como definir algum parâmetro para algum curso de formação continuada a fim de atender a professores de alunos estrangeiros.

Procuramos, desta maneira, com esta pesquisa, a partir das reflexões expostas pelos professores, compreender de que forma os docentes atuam com alunos estrangeiros em uma escola municipal da cidade de Uberaba, além de refletir acerca da percepção

destes professores sobre os discentes estrangeiros e sua integração linguística, cultural e social, bem como procurar entender e diagnosticar as principais dificuldades para ensiná-los.

## ASPECTOS METODOLÓGICOS E CRITÉRIOS PARA COLETA DE DADOS

Realizou-se uma pesquisa empírica e transversal, em que a construção do material empírico reflete a situação e a opinião dos entrevistados, público-alvo do trabalho. Para melhor compreensão das percepções destes, optamos por um questionário semiestruturado que apontasse as características dos docentes, tais como: idade, gênero, tempo de experiência profissional, formação acadêmica, tempo de trabalho na EJA.

Trata-se, de acordo com Richardson (2011, p.79), de uma abordagem qualitativa, ou seja, “[...] a abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção do investigador, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social”. Ainda, segundo o autor, na pesquisa qualitativa, cabe ao pesquisador compreender e interpretar as respostas e as situações em profundidade, cujos fenômenos expostos, ganham atribuições e sentidos. Seguindo a mesma linha de pensamento, assim define Turato (2008, p. 168): “[...] trabalhar qualitativamente implica, necessariamente, por definição, em entender/interpretar os sentidos e as significações que uma pessoa dá aos fenômenos em foco, através de técnicas de observação ampla e entrevistas em profundidade”.

Para analisar os dados, seguimos o procedimento metodológicos da análise de conteúdo (AC), indicado por Bardin (1977), que postula ser necessário: (1) fazer uma transcrição dos questionários, de forma a organizar melhor os dados obtidos; (2) fazer leituras exaustivas do material transcrito, com o objetivo de encontrar as diferenças e as semelhanças nos discursos dos sujeitos; e, por fim, (3) construir as categorias temáticas, que permitem a interpretação dos conjuntos das informações obtidas, a fim de gerar conhecimento acerca do tema em investigação.

Conforme esta autora, a AC é, por definição, “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não)” (BARDIN, 1977, p. 47). Ainda, de acordo com esta autora “[...] apelar para esses instrumentos de investigação laboriosa de documentos, [...] quer dizer não à ilusão da transparência dos fatos sociais, recusando e tentando afastar os perigos da compreensão espontânea” (BARDIN, 1977, p. 28).

A escolha dos professores participantes da pesquisa deu-se conforme os critérios de inclusão e exclusão, que foram previamente estabelecidos no projeto de pesquisa, a saber:

**Inclusão:**

1 – O professor precisaria ter, no mínimo, um aluno estrangeiro em sua sala de aula e estar lecionando na escola no mínimo por 5 (cinco) meses.

2 – Tendo em vista que o presente estudo visou verificar a percepção dos professores e de suas práticas pedagógicas, seriam aceitos como participantes da pesquisa docentes que ministrassem aulas aos estudantes estrangeiros na escola por mais de cinco meses, ainda que, por motivos diversos, estivessem trabalhando em outro tipo de cargo.

**Exclusão:**

1 – Considerando a hipótese de o professor estar trabalhando há pouco tempo na escola (menos de 5 meses), este foi desconsiderado na pesquisa.

2 – Não foram levados em conta relatos de professores cujos alunos apresentassem frequência inferior a cinco meses, ou cujos alunos fossem considerados evadidos, uma vez que estes docentes não poderiam contribuir de forma significativa para a presente pesquisa.

3 – Coube ao professor decidir pela possibilidade da adesão ou não à pesquisa, cuja participação esteve dependente de (a) assinar o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”; (b) preencher o questionário; e (c) conceder entrevista.

Tendo por finalidade preservar o sigilo pessoal e, também, a proteção da identidade dos envolvidos, e atendendo à recomendação do Comitê de Ética em pesquisa - CEP da UFTM -, aos docentes foram atribuídas representações por uma letra e um número. Assim, os participantes do estudo foram designados como: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8 e P9. A maioria das entrevistas ocorreu na sala de professores da escola, ou em salas de aula vazias, em horário vago, previamente agendado.

**PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS**

O questionário abordou temas referentes à idade e ao gênero dos professores, indagou a também sobre experiência profissional e formação acadêmica. Foram realizadas também perguntas referentes às percepções dos professores em relação aos alunos estrangeiros em sala de aula, como na tabela a seguir se verifica.

**Tabela 1 – Questionário acerca das percepções dos docentes**

ENUNCIADO	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9
O seu(s) discente estrangeiro(a) evidencia domínio pleno das habilidades de leitura e escrita em língua portuguesa? Sim Não	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Quais as principais dificuldades de aprendizagem de seu(sua) educando(a) estrangeiro(a) em sala de aula? Leitura e compreensão de textos Escrita de textos Oralidade, dificuldades para expressão em público Dificuldades para compreender oralmente o professor Outra	X	X	X X X	X	X	X	X X	X	X
O(A) seu(sua) aluno(a) aparenta estar satisfeito(a) com o aprendizado na escola? Sim Não Não sei informar	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Você pode afirmar se existe uma política de permanência e sucesso do imigrante por parte da escola? Sim Não Não sei informar	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<b>Total</b>	04	04	06	04	04	04	05	05	04

Fonte: Elaborado pelos autores (2019)

Em resposta à pergunta “Quais as principais dificuldades de aprendizagem de seu (sua) educando (a) estrangeiro (a) em sala de aula?”, os nove professores apontaram “leitura e compreensão de textos”, como a principal dificuldade dos discentes estrangeiros. Em resposta à pergunta “O (A) seu (sua) aluno (a) aparenta estar satisfeito (a) com o aprendizado na escola?”, todos os professores assinalaram “sim”.

**Tabela 2. Dados pessoais dos professores**

	N	%
<b>Sexo</b>		
Masculino	3	33
Feminino	6	67
Prefiro não informar	0	0
<b>Idade</b>		
18 a 30 anos	1	11
30 a 50 anos	6	67
Acima de 50 anos	2	22

Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

Na tabela 2, exibimos os dados pessoais dos docentes participantes da pesquisa, importantes para interpretar o perfil de idade e sexo dos educadores. No tópico referente ao gênero, evidenciou-se que a maioria (67%) pertence ao sexo feminino e (33%) ao sexo masculino. Quanto à idade, a maioria (67%), está na faixa etária de 30 a 50 anos, (22%) acima de 50 anos, e apenas (11%) tem idade entre 18 a 30 anos. Os dados sugerem que a

maioria dos professores têm grande experiência e, conseqüentemente, tendência de sucesso nas práticas do ensino de suas disciplinas.

**Tabela 3. Formação e experiência profissional dos professores**

	N	%
<b>Tempo de experiência profissional na EJA:</b>		
Menos de 3 anos	3	33
Mais de 3 anos e menos de 10	5	55
Mais de 10 anos	1	11
<b>Área predominante de formação de graduação:</b>		
Licenciatura	9	100
Bacharelado	0	0
<b>Formação pós-graduação (lato sensu ou stricto sensu)</b>		
Sim	9	100
Não	0	0
<b>Qual disciplina você leciona?</b>		
Língua Portuguesa	3	33
Ciências	2	22
Professor (a) alfabetizador (a).	3	33
Geografia	1	11
História	2	22
Matemática	2	22
Artes	1	11

**Fonte:** Elaborado pelos autores (2019).

Na tabela 3, apresentamos os resultados das respostas referentes à formação e experiência dos professores. Na pergunta sobre o tempo de experiência em EJA, as respostas apontaram para uma distribuição bastante oscilante, pois 33% dos entrevistados têm tempo menor que 3 anos, 44%, mais de 3 anos, e apenas 11%, mais de 10 anos.

Em relação à área de atuação e formação em nível de pós-graduação, a resposta apresentou 100% dos professores na opção licenciados.

Com referência à formação em nível pós-graduação, todos os professores preencheram o questionário, afirmando terem obtido pós-graduação *lato sensu*.

Quanto à disciplina lecionada, “Qual disciplina você leciona?”, aferiram-se os seguintes resultados: Língua Portuguesa (22%); Ciências (33%); Geografia (11%); História (22%); Matemática; (22%); Artes (11%); e, como professor alfabetizador, (11%). A distribuição nas frequências das respostas apresentou-se bastante proporcional nos resultados, pois todos os professores marcaram a opção de sua área de formação. Porém, há que se registrar que as professoras alfabetizadoras assinalaram mais de uma opção.

Isso se deve ao fato de que, no primeiro período do I ciclo, equivalente às primeiras séries do EJA no Ensino Fundamental I, as professoras ministram disciplinas como: Ciências, Matemática, História, Geografia e Língua Portuguesa, conforme estabelecido no planejamento curricular da EJA.

**Tabela 4. Dados referentes à percepção dos professores**

	N	%
<b>O (A) seu(sua) discente estrangeiro(a) evidencia domínio pleno das habilidades de leitura e escrita em língua portuguesa?</b>		
Sim	3	33
Não	6	67
<b>Quais as principais dificuldades de aprendizagem de seu(sua) educando(a) estrangeiro(a) em sala de aula?</b>		
Leitura e compreensão de textos	9	100
Escrita de textos	2	22
Oralidade, dificuldades para expressão em público	0	0
Dificuldades para compreender oralmente o professor	2	22
Outra	0	0
<b>O(A) seu(sua) aluno(a) estrangeiro(a) aparenta estar satisfeito(a) com o aprendizado na escola?</b>		
Sim	9	100
Não	0	0
<b>Você pode afirmar se existe uma política de permanência e sucesso do imigrante por parte da escola?</b>		
Sim	8	89
Não	0	0
Não sei informar	1	11

**Fonte:** Elaborado pelos autores (2019).

Na análise dos dados a respeito das percepções dos professores quanto aos estudantes estrangeiros, em resposta à pergunta “O seu discente estrangeiro evidencia domínio pleno das habilidades de leitura e escrita em língua portuguesa?”, a maioria respondeu negativamente (67%), enquanto 33% responderam afirmativamente. Ressaltamos que a maior parte dos entrevistados são professores das fases iniciais da EJA; portanto, seus alunos estrangeiros ainda não evidenciam domínio de leitura e escrita em língua portuguesa. Por outro lado, alunos estrangeiros há mais tempo na EJA, nas fases finais, apresentam um desempenho melhor de leitura e escrita. Daí a obtenção de apenas 33% de resultados positivos.

No tocante à pergunta, “Quais as principais dificuldades de aprendizagem de seu(sua) educando(a) estrangeiro(a) em sala de aula?”, os resultados apontam as opções: “leitura e compreensão de textos”, “escrita de textos” (22%), enquanto “oralidade,

dificuldades para expressão em público”, “dificuldades para compreender oralmente o professor” (22%), havendo, para a opção “outra”, o resultado de 0%.

Vale ressaltar que, na verdade, um dos sérios problemas enfrentados por educadores no Brasil está justamente na dificuldade de leitura e compreensão de textos, tal como se verifica inclusive pelos últimos resultados da Prova Brasil, que avalia as habilidades de leitura dos estudantes brasileiros, do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental.

Com relação à pergunta “O(A) seu(sua) aluno(a) estrangeiro(a) aparenta estar satisfeito(a) com o aprendizado na escola?”, 100% das respostas foram afirmativas. Provavelmente, isto se deve ao fato de que, tal como sugerem as entrevistas, ocorre sério comprometimento, empenho e a força de vontade dos professores com o aprendizado dos discentes estrangeiros durante o percurso formativo na EJA

A maioria marcou a opção “sim” (89%) com referência à pergunta “Você pode afirmar se existe uma política de permanência e sucesso do imigrante por parte da escola?”. Não houve incidência de resposta negativa a esta pergunta, ocorrendo cerca de 11% na opção “Não sei informar”. Salienta-se que o professor que marcou esta opção (“Não sei”) está trabalhando na escola há seis meses, tendo alegado, desta maneira, não ter conhecimento sobre o assunto.

## **DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Na Tabela 2, identificamos com “X” as respostas de acordo com as opções marcadas no roteiro de perguntas. Assim, demonstramos nos enunciados as características das unidades de sentidos, conforme as opiniões assinaladas pelos docentes. Na última linha da tabela, destacamos o total da frequência das respostas dos professores, designados como: P1, P2, P3, e assim por diante.

Perguntado se “O(A) seu(sua) discente estrangeiro(a) evidencia domínio pleno das habilidades de leitura e escrita em língua portuguesa?”, P1 declarou que, em seu país de origem, alguns alunos estrangeiros têm curso técnico, havendo um caso de curso superior, sendo que a maior dificuldade destes está em compreender o português e, conseqüentemente, compreender a didática do professor.

Por outro lado, P2 respondendo à mesma pergunta, afirmou que muitos alunos não são alfabetizados em sua língua materna, isto é, muitos destes alunos nunca frequentaram a escola, seja em países por que passaram ou em seu país de origem. Ao comparar as respostas de P1 e P2, concluímos que os alunos estrangeiros tiveram diferentes oportunidades na vida quanto à educação escolar em seus respectivos países de origem.

Vale observar que P1 trabalha com os anos finais do Ensino Fundamental II. Neste caso, os alunos já estão minimamente alfabetizados em língua portuguesa, ou em alguma outra língua, seja ela a materna, ou de algum país onde o discente tenha vivido.

[...] ele não veio analfabeto a dificuldade dele é compreender o português e subsequentemente compreender a nossa didática e o que nós queremos ensinar para ele... ah mas ele já vem também alfabetizado do país dele... aí é a nossa capacidade então de pegar, por exemplo... têm alunos aqui que tem faculdade... o aluno de Burkina Faso tem faculdade... ele está cursando aqui o primeiro período do primeiro segmento. (P1)

Percebemos, também, alguns casos de alunos que nunca frequentaram a escola, não foram alfabetizados em seu país de origem, aspecto mencionado por P2.

[...] A maior dificuldade que eles têm... é que muitos não vêm alfabetizados... não são alfabetizados na língua materna... então eles são alfabetizados aqui. (P2)

No que se refere a estratégias pedagógicas empregadas para ensinar uma disciplina em língua portuguesa ao aluno estrangeiro, P2 explicou que não existe material didático adequado para alfabetizar os seus alunos estrangeiros adultos, por isso a docente improvisava com cópias de imagens e palavras, selecionadas conforme o grau de conhecimento do discente sobre o conteúdo ensinado.

[...] os livros que nós temos de alfabetização são muito infantilizados... são aqueles livros assim pragmáticos infantilizados... tipo cartilha com frases curtas... aí para eles não é interessante. (P2)

De acordo com P6, é importante utilizar o que o estudante estrangeiro já conhece, deste modo, a docente procurava trabalhar de acordo com a vivência do aluno.

[...] trabalhar... com a vivência deles... aquilo que dá significado para o aluno... essa é a principal estratégia... você colocar na língua portuguesa... aquilo que desperta o conhecimento do aluno. (P6)

Todos os docentes afirmaram que o estudante estrangeiro parecia demonstrar estar satisfeito com o aprendizado na escola.

[...] sim eles demonstram muita vontade de aprender... eles têm muita vontade... e eles aceitam bem o professor... muito bem os colegas... e se interagem bastante né? (P3)

[...] sim... e está aumentando o número de alunos... porque um fala para o outro... no início nós começamos com o número pequeno de estrangeiros... hoje temos na escola mais de 20 estrangeiros e sempre está chegando... (P4)

[...] sim... pois eu tive 8 alunos... que fizeram avaliação de reclassificação... e saíram muito bem... aqueles alunos que estavam no primeiro e segundo ano... foram para o sexto ano... muitos que foram meus no primeiro período... estão hoje no segundo período (P6)

A maioria dos professores afirmaram terem ouvido relatos de outros professores da escola acerca do desempenho de aluno(a) estrangeiro(a) na disciplina que ministram. Mencionaram ainda que os estudantes estrangeiros são comprometidos com o aprendizado, apresentam bom comportamento e a participação durante as aulas. A informante P4 referiu ser comum escutar elogios por parte dos docentes em relação aos estudantes estrangeiros durante a formação continuada, obrigatória a todos professores, e realizada uma vez por mês nas dependências da escola.

Alguns professores narraram que chegaram a ajudar financeiramente os estudantes estrangeiros na aquisição de créditos para o transporte de ida e volta até a escola. Outros expuseram que recomendaram os alunos estrangeiros para serem inseridos no mercado de trabalho.

Ficou evidenciado, na fala dos professores, que falta uma contrapartida até mesmo para fornecer informações básicas, como indicar onde ficam os hospitais, onde ficam as escolas, os balcões de empregos, para que, assim, o estudante estrangeiro conseguisse se estabelecer com um pouco de dignidade em Uberaba, MG.

[...] e a escola... que sempre está dando suporte... fazendo mais do que o papel dela... na vida deles né?... então eu acredito que a escola... tem essa política de permanência... assim... para o sucesso deles... (P8)

[...] muitos pararam de vir... por causa... que estão desempregados e não têm dinheiro para estar vindo... então até no começo a gente estava tentando ajudar... alguns professores estavam colocando crédito... nos cartões de ônibus e tudo... mas a gente infelizmente não conseguiu mantê-los. (P8)

[...] o que a gente conversa é praticamente isso... e sobre as dificuldades com alguma palavra ou outra..., mas no geral... a gente comenta entre os professores... do interesse... e da participação... do bom comportamento desses alunos. (P4)

Com base nos testemunhos dos professores, entendemos que é possível apresentar algumas respostas de acordo com os objetivos propostos para esta pesquisa.

Existem basicamente três perfis de estudantes estrangeiros na escola: (a) os que não falam e não compreendem a língua portuguesa, mas que têm domínio de línguas, como inglês, francês e espanhol, os quais são alfabetizados com mais facilidade, pois alguns têm formação técnica e superior em seu país de origem; (b) estudantes que nunca

frequentaram a escola em seu país de origem e que falam somente algum dialeto regional; (c) os que já estão há mais tempo no Brasil, que falam e entendem a língua portuguesa com alguma proficiência.

Desta maneira, o maior desafio aos docentes são aqueles estudantes matriculados na EJA do Fundamental I, no primeiro período, primeiro segmento (equivalente à 1ª série do ensino regular), que nunca frequentaram uma escola em seu país de origem, que falam somente algum dialeto regional e chegaram recentemente ao Brasil. Neste caso, é mais difícil de ser alcançado o sucesso na alfabetização e na aprendizagem de competências linguísticas básicas em língua portuguesa, como entender e falar o português básico, até porque os professores não têm conhecimento de determinados dialetos, o que dificulta, consideravelmente, a interação com seus discentes.

Os professores declararam valorizar o conhecimento de seus alunos, principalmente daqueles que já frequentavam a escola em seu país de origem. P1 relatou que procura relacionar o conhecimento de mundo de seu discente com o conteúdo do livro didático.

[...] agora por exemplo... eu não posso pegar o aluno X e tratar ele como analfabeto... eu preciso valorizar o conhecimento dele né? aí eu vou buscando no imaginário dele [...] professor eu não consigo entender o que que é isso aí... lá (gesticulando)... nós falamos isso... aí eu vou usando a minha habilidade de professor... e trocando em miúdos... e mostrando figurativamente para ele... (P1)

Ao alegar ter usado sua habilidade de professor, P1 estabelece vínculos com o que pondera Charlot (2012), analisando as práticas de professores, ao refletir sobre o modelo de formação continuada realizado nas escolas brasileiras, o qual, muitas vezes, não fornece o necessário cabedal de conhecimento, obrigando os docentes ao improviso de suas práticas, obtendo, desta maneira, ou o fracasso ou algum relativo sucesso. Avalia Charlot (202, p. 122): “Encontrei, também, professores que criaram novas práticas muito interessantes a partir de uma análise das próprias condições de seu trabalho”. Para Charlot (2012, p. 109), não existe fracasso escolar, “[...] o fracasso escolar? O fracasso escolar não existe, o que existe são alunos que encontram dificuldade para aprender; o que existe são situações de dificuldades”.

Por outro lado, para aqueles alunos que nunca frequentaram a escola, mesmo em seu país de origem, e que falam somente um dialeto, a alfabetização pode ocorrer com o uso de imagens e palavras. Ao observar as imagens projetadas, os discentes emitiam a palavra equivalente em sua língua. Em seguida, o professor formava uma frase em português, usando o *Datashow*, no aplicativo *Word*, e assim ocorria o aprendizado em língua portuguesa, conforme relatou a professora P6:

[...] agora aqueles que nunca estudaram que é maioria... eles só falam línguas locais... então assim é muito mais complicado... então qual foi a nossa estratégia? no ano passado... para a gente atuar com eles... a professora P... está fazendo um trabalho com eles... lá utilizando do recurso de data show... ela jogava imagens... as frases escritas em português... e quando eles viam a imagem... logo falavam a palavra na língua deles... e aí ela formava a frase em português... (P6)

Outro aspecto importante a ser destacado é que nenhum dos professores entrevistados recebeu durante a licenciatura uma formação específica para atuar com ensino para estrangeiros. Nesta perspectiva, destaca Charlot (2012) a existência de uma armadilha tecnológica-profissional que tende a profissionalizar os professores, no recinto escolar, dando-lhes supostas ferramentas e instrumentos para resolver as demandas relativas ao ensino em sala de aula. Adverte o autor que isso pode ser um erro, porque não existem perspectivas para construir práticas educativas eficazes em sala de aula no modelo educacional brasileiro atual: “Acho que o problema da formação dos professores é problema político e profissional” (CHARLOT, 2012, p. 118).

Ainda, de acordo com Charlot, na França, este problema foi resolvido durante a formação de professores, pois havia no país o modelo *école normal*, cujo projeto político é universalista, e fornece aos futuros docentes os instrumentos práticos necessários para ministrar aulas. No Brasil, aponta Charlot (2012, p.118) ainda ocorre a discussão entre ensino público universalista e comunitário. “Acho que o problema do Brasil agora é a questão da formação dos Professores, mas é também a questão do ensino público”. O autor questiona como deveria ser o modelo de ensino brasileiro: “O que poderia ser, no Brasil, um ensino público? Deve ser um ensino com objetivo universalista? Deve ter uma relação com a comunidade? Isto é uma questão muito importante e que não fica claro” (CHARLOT, 2012, p. 118-119).

Embora alguns alunos, do primeiro período do primeiro segmento da EJA tenham dificuldade no aprendizado por falta de proficiência em língua portuguesa, assim que aprendem a minimamente se comunicar, evoluem muito rápido. P8 descreveu o uso do dicionário, para tradução de textos como uma prática usual em suas aulas.

[...] e aí a gente vem traduzido para o português... foi onde descobrimos uma experiência bacana... que vem melhorando o vocabulário e a compreensão... a gente trabalhou muito dessa forma... em traduções... uma porção de texto... se ele tem uma habilidade maior francês... ele escreve em francês... depois do assunto... depois nós juntos vamos traduzindo para o português... assim até na concordância verbal... que diferenciam um pouco na concordância... (P8)

De acordo com P2, principalmente para aqueles que nunca estudaram anteriormente, a escrita e a fala são as maiores dificuldades que os alunos estrangeiros manifestam no aprendizado.

[...] a maior dificuldade que eles têm é que muitos não vem alfabetizados... não são alfabetizados na língua materna... então eles são alfabetizados aqui... muitos têm dificuldade na escrita. (P2)

P2 relatou que é muito trabalhosa a aprendizagem da escrita pelos estrangeiros novatos que nunca frequentaram a escola.

[...] muitas vezes a gente tem que pegar na mão para ensinar os contornos... mas uma vez que ele é alfabetizado... ele lembra... a partir daí a maior dificuldade que todos enfrentamos é a compreensão de texto. (P2)

Conforme Freire (1996), um professor educador democrático não pode, na sua prática docente, enjeitar o dever de reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade. Ainda, segundo Freire (1996, p. 13), cabe ao professor trabalhar as rigorosidades metódicas, porém, o conteúdo tem que ser relacionado ao cognoscível.

Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. [destaques no original]

Seguindo a mesma linha de reflexão, Freire (1981, p. 13) ressalta que “[...] tanto o alfabetizador quanto o alfabetizando, ao pegarem, por exemplo, um objeto, como laço agora com o que tenho entre os dedos, sentem o objeto, percebem o objeto sentido e são capazes de expressar verbalmente o objeto sentido e percebido”. Freire (1981, p. 13) ainda pondera que “[...] o analfabeto é capaz de sentir a caneta, de perceber a caneta e de dizer caneta. Eu, porém, sou capaz de não apenas sentir a caneta, de perceber a caneta, de dizer caneta, mas também de escrever caneta e, conseqüentemente, de ler caneta”.

A participante P8 descreveu o uso da estratégia de formar duplas de estudantes, um estrangeiro e um brasileiro. Aludiu, também, ao uso de dicionários para traduzir as palavras e frases:

[...] a gente trabalha com muito trabalho de dupla... que ajuda muito... coloca um brasileiro com ele... a troca auxilia bastante né? O Google Tradutor muitas vezes faz a tradução sem sentido... assim eu achei muito interessante deles buscar no dicionário... por que facilitou muito trabalhar a ordem alfabética... porque a gente já buscava a palavra... e trabalhava já a classificação da palavra... (P8)

P1 relatou que seleciona o seu material de forma que o conteúdo traga algum significado para o estudante estrangeiro. Ainda, segundo o professor, o uso de músicas na língua de origem do aluno e muito material com imagens são algumas estratégias de sucesso que demonstram eficácia no aprendizado pelos estudantes estrangeiros.

[...] Isso serve ... isso aqui não serve... (gesticulando) tem coisa que a gente tem que jogar fora... não vai servir aqui não... é conhecimento que o cara não vai gravar... não presta... não tem significado nenhum... educação você tem que trabalhar com conhecimento que tem significado para o aluno... uso... música... trago música em francês e peço a ele para traduzir para mim... (P1)

Como a maioria de seus discentes dos primeiros períodos não dominava a fala, a leitura nem a escrita em língua portuguesa, P2 usou também recursos multimídia:

[...] coloco a multimídia... Data show... e mostro uma chuva... e ele fala aquilo ali na língua dele... e eu repito da língua portuguesa... aí ele consegue fazer o desenho mental da palavra chuva com o ato chover... com o uso de imagens... também... é tipo um ditado mudo... então eu vou pegando várias coisas... várias imagens... e vou perguntando... (P2)

Freire (1981, p. 13) destaca que a “[...] leitura da palavra é precedida pela leitura do mundo”. “[...] podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente”. Ainda quanto ao ato de alfabetizar, Freire (1981, p. 13), nos diz que “[...] o fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem”.

A prática adotada pelo participante P6 está alinhada com o pensamento de Freire (1996, p. 32): “[...] como alfabetizar sem conhecimentos precisos sobre a aquisição da linguagem, sobre linguagem e ideologia, sobre técnicas e métodos do ensino da leitura e da escrita?”. Noutras palavras, P6 entendeu que o sucesso das práticas estava relacionado à questão da oralidade aliada à leitura. Igualmente, P6 referiu que é necessário preparar os professores para ministrar aulas para estrangeiros, valorizando suas práticas exitosas com os discentes estrangeiros.

[...] nós estamos estudando isso há muito tempo... vamos na Casa do Educador... procurar por professores... que tiveram ações que foram exitosas... aí a gente reúne tudo isso... reuni tudo isso juntamente com a experiência... que é o que conta... não adianta eu vir com a caixinha... e falar que vou tirar um pozinho mágico e resolver... eu não vou conseguir... eu preciso contar com experiências exitosas... para que eu consiga então... formatar o modelo que atenda esses alunos... então assim vai ser uma formação com trocas de experiências. (P6)

A proposta de P6 equipara-se ao que Charlot (2012, p.110) chamou de saber coletivo: “Acho que existe o saber coletivo, historicamente criado pelos professores, que temos que levar em consideração. Os professores sabem coisas, coletivamente, que foram criadas a partir de suas práticas”.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os docentes relataram que tiveram de improvisar metodologias e adaptar o material didático para atender às turmas com alunos de perfis diferentes, visto que as salas de aulas são mistas, compostas de alunos estrangeiros e brasileiros. São ainda salas heterogêneas, já que os estudantes estrangeiros apresentam diferentes graus de dificuldades em relação à fala, escrita e interpretação de textos em língua portuguesa.

Evidenciou-se um índice elevado de evasão de alunos no curso noturno da EJA na escola. Embora os professores sejam profissionais competentes, façam um trabalho de qualidade, tenham sucesso em suas práticas e alguma autonomia para desempenhar seu trabalho, não conseguiram garantir a permanência de estudantes estrangeiros na EJA.

Pelo relato dos docentes, percebeu-se que um benefício financeiro em transporte escolar para os estudantes poderia ter minimizado a evasão. Além disso, o fechamento dos cursos noturnos da EJA em outras escolas municipais nos bairros periféricos de Uberaba dificultou o acesso dos estrangeiros até a escola no centro da cidade.

Todavia, temos de reconhecer que a centralização de um único polo para atender aos estudantes estrangeiros constitui uma decisão acertada por parte da SEMED. Observamos que é de excelente qualidade a estrutura física da escola, recentemente montada para atender aos estudantes estrangeiros e demais alunos.

Depreende-se igualmente como uma das deficiências formativas apontadas pelos professores que ministram aulas para estudantes estrangeiros a carência de cursos de formação continuada na região de Uberaba, MG, em nível de pós-graduação ou especialização. Tal capacitação aprimoraria consideravelmente a questão de como trabalhar com estrangeiros, evitando, assim, improvisações dentro da sala de aula, e caso a temática dos cursos de formação recaísse também no ensino de conteúdos para estudantes estrangeiros.

Para além dos aspectos demonstrados quanto à possibilidades efetivas de ensino de alunos estrangeiros em escolas públicas, a despeito de todas as dificuldades enfrentadas, esta pesquisa permite salientar a necessidade urgente de inclusão nos currículos das licenciaturas de temáticas e de disciplinas versando sobre ensino para estrangeiros, destacando, nas respostas e falas dos docentes entrevistados que nenhum

SILVA, D.P.; KARWOSKI, A.M.

deles havia cursado, na graduação, disciplina específica que minimamente os preparasse ou habilitasse para atuar em sala de aula com estudantes estrangeiros.

Muito embora tenhamos concentrado nossos esforços para responder às hipóteses e perguntas geradoras deste trabalho e tenhamos também obtido resultados significativos mesmo com relação a deficiências no sistema e a providências que podem permitir o aperfeiçoamento de todo o processo, temos consciência de que muito há ainda a percorrer na temática sobre escolarização de estrangeiros. Não obtivemos determinadas respostas a certos questionamentos e novas indagações surgiram. A partir das percepções dos professores resultantes deste trabalho, bem como das novas hipóteses e perguntas que surgiram no cenário desta pesquisa, vislumbramos a possibilidade de gerar futuros estudos do contexto educacional brasileiro para estudantes estrangeiros.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Marilena Somavilla de Bomfim. **Retrato da realidade escolar de alunos estrangeiros matriculados em escolas públicas do Distrito Federal**: Um estudo de caso. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2009. Disponível em:

[https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/4956/1/2009\\_MarilenaSomavillaBdeAndrade.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/4956/1/2009_MarilenaSomavillaBdeAndrade.pdf). Acesso em: 13 out. 2019.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-81, set./dez. 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>. Acesso em: 13 out. 2019.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. **Rev. Linguagem & Ensino**, Viçosa, v. 7, n. 1, p. 123-56, 2004. Disponível em: [http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v7n1/G\\_Ana\\_Maria\\_Barcelos2.pdf](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v7n1/G_Ana_Maria_Barcelos2.pdf). Acesso em: 15 set. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977 [2011].

CHARLOT, Bernard. Formação de Professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma (org). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COITINHO, Verônica Pereira. A prática docente do professor de português para estrangeiros para uma aprendizagem crítica: formação de professores. **Revista Intersaberes**, jan/jun: 2007. Disponível em:

**Revista do SELL, Uberaba/MG (online) - V. 9 n. 1, p. 185-203, jan./jun. – 2020.**

**SILVA, D.P.; KARWOSKI, A.M.**

<https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/viewFile/105/78>. Acesso em: 20 set. 2019.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em Processo**. 2. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1981

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUTER, Miriam, Josie Kurcbaum. **A relação entre os estilos de ensinar em uma sala de aula multicultural de Português Língua Estrangeira: um estudo de caso**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília-UNB. Brasília.2007. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2945/1/2007\\_MiriamJosieKurcbaumFuter.PDF](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2945/1/2007_MiriamJosieKurcbaumFuter.PDF). Acesso em 24 out. 2019.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia** 6. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2011.

TURATO, Egberto Ribeiro. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

#### **Como citar este artigo (ABNT)**

SILVA, D.P.; KARWOSKI, A.M. Percepções de professores da educação de jovens e adultos acerca da docência para estudantes estrangeiros em uma escola pública em Uberaba – MG. SELL, Uberaba, MG, v. X, n. X, p. XXX-XXX, 2019. Disponível em: <inserir link de acesso>. Acesso em: inserir dia, mês e ano de acesso. DOI: inserir link do DOI.

#### **Como citar este artigo (APA)**

Silva, D.P. & Karwoski, A.M. (2020). Percepções de professores da educação de jovens e adultos acerca da docência para estudantes estrangeiros em uma escola pública em Uberaba – MG. SELL, X(X), XXX-XXX. Recuperado em: inserir dia, mês e ano de acesso de inserir link de acesso. DOI: inserir link do DOI.