

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

ERIKA TEIXEIRA BREGEIRO

Aprender inglês sob a perspectiva de alunos da EJA:
necessidades, expectativas e preferências do 1º termo Médio

MESTRADO EM
LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

SÃO PAULO

2010

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

ERIKA TEIXEIRA BREGEIRO

Aprender inglês sob a perspectiva de alunos da EJA:
necessidades, expectativas e preferências do 1º termo Médio

Dissertação apresentada à Banca
Examinadora como exigência parcial
para obtenção do título de Mestre em
Linguística Aplicada e Estudos da
Linguagem, sob orientação da Profa.
Dra. Maximina Maria Freire.

MESTRADO EM
LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

SÃO PAULO

2010

BANCA EXAMINADORA

BREGEIRO, Erika Teixeira. 2010. Aprender inglês sob a perspectiva de alunos da EJA: necessidades, expectativas e preferências do 1º termo Médio.

Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Área de concentração: Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem

Orientadora: Professora Doutora Maximina Maria Freire

Educação de Jovens e Adultos; Língua Estrangeira Moderna: Inglês; Análise de Necessidades; Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica;

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos de fotocópias ou eletrônicos.

Assinatura: _____

Local: _____ Data: _____;

Aos meus pais Joaquim e Joana, os alunos adultos que mais admiro.

Ao meu marido, Anderson, por estar sempre por perto.

Agradeço especialmente a minha orientadora, Profa. Dra. Maximina Maria Freire, por acreditar em meu potencial como pesquisadora e por todo o apoio durante a trajetória desta pesquisa.

Agradecimentos

À minha orientadora, Profa. Dra. Maximina Maria Freire, pelo apoio, pelas palavras de carinho e incentivo, pela compreensão e por acreditar em meu projeto.

À Profa. Dra. Maria Antonieta Alba Celani, pelas importantes contribuições e esclarecimentos durante o Exame de Qualificação.

À Maria Eugenia, pelo auxílio nos acertos finais e pela contribuição no Exame de Qualificação.

À minha família, pela compreensão, pelas palavras de conforto nos momentos difíceis e por compreender minha ausência.

À minha prima Bianca, por ter me auxiliado na organização dos textos.

Aos meus colegas de Seminário de Orientação - Juliana, Renato, Fernando, Beth, Luciani, Paulo, Renata, Sávio, Gisele, Luis Otavio, Taciana, Maria Eugenia, Carla e Cátia - pelos conselhos, comentários e contribuições.

À minha amiga Solange Lapastina, pela companhia nas quartas-feiras de loucura em São Paulo.

Ao meu marido, pelo apoio e por abrir meus olhos nos momentos de desânimo.

Aos meus amigos Zack e Amy, pela companhia em muitos momentos.

Aos meus queridos alunos que contribuíram com palavras de afeto, pelo dia-a-dia e por concordarem em participar deste trabalho. Sem vocês, esta pesquisa não existiria. Que vocês sigam suas trilhas da melhor maneira possível.

À Profa. Irene e à Profa. Fátima Paixão, respectivas diretora e coordenadora, que possibilitaram a realização deste trabalho.

Aos meus amigos, por compreenderem meus momentos de retiro para poder mergulhar em meus estudos e interpretações.

BREGEIRO, Erika Teixeira. 2010. *Aprender inglês sob a perspectiva de alunos da EJA: necessidades, expectativas e preferências do 1º termo Médio*. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Resumo

Esta pesquisa tem por objetivos: (1) identificar as necessidades, expectativas e preferências de aprendizagem da língua inglesa, na visão de alunos da EJA, e (2) descrever e interpretar o fenômeno *aprender o inglês sob a perspectiva de alunos do 1º termo Médio da EJA*.

Este estudo fundamenta-se na Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2002a); nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (Brasil, 2002b); nas Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2000a e Brasil, 2000b) dentre outros documentos para o segmento. Também foram relevantes para este estudo os critérios para Análise de Necessidades, sugeridos por Hutchinson & Waters (1987), Berwick (1989) e Dudley-Evans e St John (1998).

A orientação metodológica utilizada foi a abordagem hermenêutico-fenomenológica (Ricoeur, 1986/2002; van Manen, 1990; Freire, 2006, 2007). O contexto de pesquisa foi uma escola pública estadual, na qual foram investigadas duas turmas do 1º termo Médio, noturno, da Educação de Jovens e Adultos, totalizando 52 participantes. Os textos que serviram de base para a interpretação foram coletados por meio de três questionários, aplicados no primeiro semestre letivo de 2008.

Os resultados desta pesquisa revelaram que os alunos têm necessidades do Inglês, no trabalho, para o manuseio de máquinas e programas de computador; no cotidiano, para ler e entender anúncios, adquirir produtos ou utilizar o computador. Quanto às expectativas, desejam utilizar o inglês para viajar, compreender filmes, músicas, programas de TV, o que as pessoas falam e para ter oportunidade no mercado de trabalho. Revelam, também, que: (1) a melhor forma de aprender é conhecendo o significado das palavras; (2) gostariam de ter atividades que visassem à compreensão auditiva; e (3) não gostariam de ter atividades de prática escrita. Para os alunos pesquisados, a habilidade mais fácil, útil e, portanto, preferida é a de compreensão oral. Além disso, os resultados indicam que *aprender Inglês sob a perspectiva de alunos da EJA* se constitui de *conhecimento, oportunidade, dificuldade, atuação, falta, utilidade, motivação e professor* que emergiram como os grandes temas que estruturam esse fenômeno da experiência humana.

Esses resultados permitem tecer considerações sobre a elaboração de materiais ou o planejamento de aulas destinadas especificamente a esse público. Poderá servir de referência para o professor pesquisador, avaliador, adaptador de materiais didáticos, para compreender, procurar, adequar, ajustar e selecionar os materiais para uma situação em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: análise de necessidades; ensino-aprendizagem de Inglês; Educação de Jovens e Adultos, abordagem hermenêutico-fenomenológica

BREGEIRO, Erika Teixeira. 2010. *Learning English from the perspective of 1st term EJA students: needs, wants, and preferences*. MA dissertation. Post-Graduate Program of Applied Linguistics and Language Studies of the Catholic University of São Paulo.

Abstract

This research aims at: (1) identifying the needs, wants and preferences of EJA students, as far as learning English is concerned; and (2) describing and interpreting the phenomenon of learning English from the perspective of 1st term of EJA.

The theoretical foundation of the current study is based on *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira* (Brasil, 2002b), *Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos* (Brasil, 2002a), *Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos* (Brasil, 2000b) among other official documents which rule such an educational segment. In addition, this study is also grounded on criteria for *needs analysis*, considering the perceptions suggested by Hutchinson and Waters (1987), Berwick (1989) and Dudley-Evans and St John (1998).

The hermeneutic-phenomenological approach (Ricoeur, 1986/2002; van Manen, 1990; Freire, 2006, 2007) was the orientation adopted for describing and interpreting the *learning of English from the perspective of 1st term EJA students* as a human experience phenomenon. The research context was a public school in which, through three questionnaires, the opinions of 52 first-term students were captured and interpreted.

The results of this study indicate that the focused students need English for work-related purposes, for using computers or operating machines. In daily life, they also need this foreign language to understand ads, purchase products or use computers. As for expectations, they want to use English for traveling; understanding songs, movies; communicating; and finding better job opportunities. The results also reveal that: (1) they prefer learning English by learning vocabulary; (2) they would like to have listening-comprehension activities; and (3) they would not like to perform tasks related to writing. Furthermore, the results reveal that learning English from the perspective of EJA students, as a phenomenon of human experience, is structured in seven themes: *knowledge, opportunity, difficulty, performance, lack, utility, motivation, and teacher*. The results of this study may provide reference for teachers and researchers to comprehend, adapt, adjust and select materials for a variety of classroom situations.

KEY WORDS: Needs Analysis; English language learning and teaching; EJA; hermeneutic-phenomenological approach.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	4
1.1. Educação de Jovens e Adultos	4
1.1.1. Educação de Adultos – legislação e histórico	5
1.1.2. EJA – inclusão ou exclusão?	10
1.1.3. EJA e Língua Estrangeira Moderna – Inglês	17
1.2. EJA: necessidades, expectativas e preferências	22
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DA PESQUISA	29
2.1. A escolha metodológica	29
2.2. O contexto da pesquisa	32
2.2.1. A instituição	33
2.2.2. Os participantes e seu perfil sócio-educacional	35
2.3. Os instrumentos e os procedimentos de coleta	43
2.3.1. Questionário <i>Q1 – necessidades</i>	44
2.3.2. Questionário <i>Q2 – inglês e estudos</i>	45
2.3.3. Questionário <i>Q3 – perfil</i>	46
2.4. Procedimentos de interpretação das informações	47
CAPÍTULO 3 – INTERPRETAÇÃO	55
3.1. As necessidades, expectativas e preferências dos alunos em relação ao inglês na EJA	55
3.2. Aprender inglês sob a perspectiva de alunos da EJA	71
3.2.1. Conhecimento	71
3.2.2. Oportunidade	74
3.2.3. Dificuldade	76
3.2.4. Atuação	78
3.2.5. Falta	80
3.2.6. Motivação	84
3.2.7. Professor	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	98
ANEXO 1 – Questionário Q1 necessidades	103
ANEXO 2 – Questionário Q2 inglês e estudos	106
ANEXO 3 – Questionário Q3 perfil	108

Índice de Quadros

Quadro 2.1. Situação de frequência dos alunos	34
Quadro 2.2. Objetivos das perguntas do questionário <i>Q1- necessidades</i>	44
Quadro 2.3. Objetivos das perguntas do questionário <i>Q2 – inglês e estudos</i>	45
Quadro 2.4. Objetivos das perguntas do questionário <i>Q3 - perfil</i>	46
Quadro 2.5. Síntese da coleta	47
Quadro 2.6. Rotinas de organização e interpretação (Freire, 2006, 2007)	49
Quadro 3.1. Síntese das necessidades e expectativas.....	70

Índice de Tabelas

Tabela 2.1. Faixa etária dos participantes.....	35
Tabela 2.2. Estado civil.....	36
Tabela 2.3. Número de filhos	36
Tabela 2.4. Última série cursada no Ensino Regular	37
Tabela 2.5. Faixa etária no primeiro emprego	37
Tabela 2.6. Motivos para interrupção dos estudos.....	38
Tabela 2.7. Motivo para ter regressado ou estar estudando	38
Tabela 2.8. Intenção de cursar Ensino Superior	39
Tabela 2.9. Número de pessoas residentes na mesma casa.....	40
Tabela 2.10. Renda familiar	40
Tabela 2.11. Fontes de informação.....	41
Tabela 2.12. Disciplinas mais importantes	42
Tabela 2.13. Disciplinas menos importantes.....	42
Tabela 3.1. Dificuldades em Inglês	55
Tabela 3.2. A que atribui a dificuldade	55
Tabela 3.3. Atividades preferidas pelos alunos.....	57
Tabela 3.4. Formas de contato com o Inglês fora da sala de aula	58
Tabela 3.5. Habilidades classificadas em grau de utilidade	61
Tabela 3.6. Habilidades classificadas em grau de preferência.....	62
Tabela 3.7. Habilidades classificadas em grau de facilidade	62
Tabela 3.8. Ordem de preferência das habilidades	63
Tabela 3.9. Ordem de importância sobre a melhor forma de aprender	64
Tabela 3.10. O que é essencial para um professor de Inglês	65
Tabela 3.11. Recursos que gostam ou possuem para estudar Inglês	66

Índice de Figuras

Figura 2.1. Tela do Microsoft Office Excel: organização de dados quantitativos.....	48
Figura 2.2. Tela do Weft-QDA ilustrando a o documento importado do WordPad	51
Figura 2.3. Tela do Weft-QDA: textualização e fenômeno <i>aprender</i>	52
Figura 2.4. Tela do Weft-QDA com unidades de significado <i>aprender e dificuldade</i> ...	53
Figura 2.5. Tela do Weft-QDA: Processo de refinamento, ressignificação e tematização	54

Índice de Diagramas

Diagrama 3.1. Tema <i>Conhecimento</i> e subtemas	73
Diagrama 3.2. Tema <i>Oportunidade</i> e subtemas	75
Diagrama 3.3. Tema <i>Dificuldade</i> e subtemas	78
Diagrama 3.4. Tema <i>Atuação</i> e subtemas	80
Diagrama 3.5. Tema <i>Falta</i> e subtemas	83
Diagrama 3.6. Tema <i>Motivação</i> e subtemas	87
Diagrama 3.7. Tema <i>Professor</i> e subtemas	90
Diagrama 3.8. Fenômeno: <i>aprender inglês sob perspectiva de alunos da EJA</i>	91

INTRODUÇÃO

Meu interesse pelo tema ensino-aprendizagem de língua inglesa no contexto da Educação de Jovens e Adultos (doravante, EJA) surgiu em decorrência da minha prática docente na escola pública. Até o momento do início da pesquisa, havia vivido diversas experiências de ensino com públicos diversos, que variavam de 5ª série do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio, além do ensino de inglês em institutos de línguas. Ao optar por trabalhar à noite, com o público EJA, percebi a intensificação de uma de minhas maiores dificuldades: a utilização e adaptação de materiais, especialmente para um alunado composto por jovens e adultos com idades variadas.

Ao me deparar com tamanha complexidade e por contar com pouquíssimos recursos - pois ao pesquisar, não encontrava materiais específicos para EJA - Ensino Médio -, despertei para a pesquisa acadêmica, com o intuito de investigar as questões que me incomodavam: fator idade dos alunos, a diversidade de interesses, o tempo que os alunos ficaram afastados da escola, o fator hegemônico da língua inglesa e a resistência por parte dos alunos.

Busquei, então, investigar as percepções desses alunos a respeito de seu contato com o inglês, com o intuito de obter informações que pudessem colaborar para o meu planejamento de aulas e materiais mais adequados à realidade com a qual lidava. De modo a tornar minha investigação relevante e poder dividir minhas incertezas com outros professores e pesquisadores, procurei o programa de pós-graduação da PUC-SP, e me dirigi ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), onde pude construir conhecimentos acerca de minha prática.

Comecei a desenvolver meu estudo no Programa de Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, mais precisamente, na linha de pesquisa Linguagem e Educação, sob orientação da Profa. Dra. Maximina Maria Freire, com quem havia tido contato durante o curso *Reflexão sobre a Ação: o professor de inglês aprendendo e ensinando*, coordenado pela Profa. Dra. Maria Antonieta Alba Celani, financiado pela Associação Cultura Inglesa de São Paulo e oferecido pela Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão (COGEAE), da PUCSP.

As pesquisas desenvolvidas na área da EJA estão direcionadas a vários aspectos que não o ensino-aprendizagem de Inglês para o Ensino Médio, Buzzo (2003), por exemplo, pesquisou o uso do diário de leituras em classes da EJA; Pessolano (2003) teceu reflexões acerca da pedagogia de projetos e culturas com classes de língua inglesa da EJA e,

recentemente, Santiago (2008) verificou a aplicação de uma unidade didática com alunos da EJA, do 2º segmento do Ensino Fundamental.

Em relação à investigação sobre necessidades, há uma quantidade maior de pesquisas; contudo, elas não estão direcionadas ao contexto da EJA. Pinto (2002), por exemplo, pesquisou o mercado de trabalho do Secretariado Executivo; Cardoso (2003) investigou as necessidades na área de hotelaria; e Carvalho (2008) fez a análise de necessidades para um curso de Letras. Senti, portanto, a necessidade de dedicar minha pesquisa à EJA, buscando identificar necessidades e expectativas em relação ao inglês como língua estrangeira, preenchendo, assim, uma importante lacuna.

Tendo como base o contexto investigativo acima indicado e considerando o *aprender inglês* como o fenômeno da experiência humana em foco, vivenciado por alunos do 1º termo Médio da EJA, delineei os seguintes objetivos de pesquisa:

- 1. identificar as necessidades, expectativas e preferências de aprendizagem da língua inglesa sob a perspectiva de alunos da EJA; e*
- 2. descrever e interpretar o fenômeno aprender o inglês sob a perspectiva de alunos do 1º termo Médio da EJA.*

Considerando os objetivos traçados, as questões definidas para esta pesquisa foram:

- 1. Quais necessidades, expectativas e preferências de aprendizagem os alunos da EJA têm em relação à Língua Inglesa?*
- 2. O que está envolvido em aprender inglês sob a perspectiva de alunos da EJA?*

Para atingir meus objetivos, busquei fundamentação teórica nos documentos oficiais que orientam e regulam a oferta da Educação de Jovens e Adultos como segmento de ensino ofertado nas escolas públicas e na literatura referente à identificação e análise de necessidades. Quanto aos documentos oficiais li e analisei a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2002a), os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (Brasil, 2002b), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA – Resolução nº 1 (Brasil, 2000a) e Parecer nº 11 (Brasil, 2000b) e outros documentos que também abordassem o público em foco. Para a orientação em relação ao levantamento e análise de necessidades, busquei a conceituação das teorias em propostas de Hutchinson & Waters (1987), Berwick (1989), Dudley-Evans e St. John (1998), entre outros.

Metodologicamente, o estudo realizado se insere no âmbito do projeto de pesquisa *A formação de professores na/para a sociedade em processo de digitalização, sob um enfoque hermenêutico-fenomenológico*, desenvolvido por minha orientadora, Profa. Dra. Maximina Maria Freire, no LAEL, na PUCSP. Considerando a escolha metodológica que orientou seu desenvolvimento, a investigação aqui apresentada ilustra minha contribuição ao GEAHF (Grupo de Estudos sobre a abordagem hermenêutico-fenomenológica), grupo a que pertenço e que é coordenado por minha orientadora e congregando estudiosos da abordagem hermenêutico-fenomenológica (Ricoeur, 1986/2002; van Manen, 1990; Freire, 1998, 2006, 2007).

Este trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro capítulo, traço um panorama geral sobre o ensino de Inglês na escola pública, mais especificamente para a EJA, revisando os documentos oficiais, além de descrever a concepção de Análise de Necessidades e os conceitos de necessidades, expectativas e suas ramificações.

No segundo capítulo, defino a orientação metodológica adotada, a abordagem hermenêutico-fenomenológica, que norteou os caminhos utilizados nesta pesquisa. Além disso, apresento seu contexto: uma escola pública localizada na zona leste de São Paulo, na qual atuei como professora efetiva de Língua Inglesa das turmas investigadas. Descrevo, também, o perfil dos participantes da pesquisa, que foram meus alunos durante toda sua trajetória no Ensino Médio da EJA.

No terceiro capítulo, abordo a identificação das necessidades e expectativas dos alunos em relação à língua estrangeira que aprendem. Por fim, concentro meu olhar nos registros textuais coletados, com o intuito de interpretar e compreender o fenômeno em foco, apresentado a partir dos temas identificados.

Nas Considerações Finais, retomo minhas descobertas, refletindo sobre possíveis subsídios que possam fornecer para a futura elaboração de materiais didáticos direcionados especificamente ao público em questão, tentando articular a experiência por mim vivida com os frutos desta investigação.

CAPÍTULO 1- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, dedico-me ao suporte teórico pertinente à pesquisa que pôde fornecer subsídios para orientar a minha investigação do fenômeno investigado. A fundamentação teórica se sustenta em três pilares: a Educação de Jovens e Adultos (doravante, EJA); o ensino de língua inglesa como língua estrangeira; e os pressupostos que norteiam a análise de necessidades, bem como a identificação de expectativas e preferências.

1.1. Educação de Jovens e Adultos

Num país democrático, como o que vivemos, a questão do direito é muito discutida pela sociedade, como assunto presente na conquista de igualdade e dignidade. Ao longo da história da educação do Brasil, a EJA foi conquistando mais espaço, visando atender às minorias que necessitavam educação.

A Educação de Adultos – nomeada por Freire (2007) como *Educação Popular*, quando o autor se referia a trabalhadores de campo, da cidade e da periferia – é o objeto de discussão de muitos educadores, que criticam a legislação destinada a reger as diretrizes desse segmento instrucional. Romão (2007:55), quando reconhece a denominação “popular”, considera apenas o tipo de educação defendida por muitos. Reconhece, ainda, a necessidade de avanços tanto no sentido de atender a uma maior parte da população marginalizada, quanto no de estabelecer melhor qualidade pedagógica.

Romão (2007:55) ainda destaca que devemos constituir a EJA como parte do sistema regular de ensino que compõe a educação básica, sendo essa uma exigência por parte da população e dos governantes pois, como argumenta, algumas vezes a EJA é colocada como forma compensatória ou complementar. Trata-se de uma Educação que é deixada de lado por uma série de pormenores em suas características; no entanto, deveria ser concebida como ensino voltado a uma clientela específica.

Concordo com Romão (2007:55) que, ainda hoje, a EJA não seja vista como um contexto específico, mas sim, tenha um caráter complementar que recebe diversas

denominações. Brandão (1984:15) nos apresenta algumas: *educação popular, educação de base, educação de adultos, educação fundamental, educação comunitária e educação permanente*. Segundo o autor, há propostas e projetos diversos, mas que “apontam para um mesmo horizonte” (Brandão, 1984:15).

Ao longo dos anos, a imagem da EJA foi adquirindo novos significados que vão além da alfabetização tão fortemente defendida na Educação Popular e que visava atender à alfabetização de jovens e adultos.

Minha proposta de discutir o Ensino Médio na EJA relaciona-se não só com o caráter de suplência que representa para o estudo da clientela para a qual a EJA é direcionada, como também com a continuidade do ensino, visto que, no mundo atual, a sociedade exige constante aprendizagem, atualização, aprimoramento ou especialização. Esses fatos são reflexo do mercado de trabalho que, mais competitivo, exige do trabalhador um nível escolar mais avançado e mais conhecimentos nos mais variados setores. Para contextualizar minha discussão, inicio pelo histórico da EJA, abordando, também, a legislação pertinente a tal segmento educacional.

1.1.1. Educação de Adultos – legislação e histórico

Como professora e pesquisadora da EJA, percebi a necessidade de entender o processo de transformação que a EJA passou e tem passado desde seu início; portanto, a seguir, apresentarei algumas informações a fim de traçar um panorama histórico da EJA.

De acordo com Freire (2007:15), a Educação de Adultos viveu um processo de amadurecimento que nos ajudou a compreendê-la; porém, é necessário conhecê-la para que possamos agir de maneira a ser responsável socialmente. O aluno da EJA tem características bem peculiares como idade, objetivos, motivação, urgência de formação; além disso, dividem sua dedicação entre trabalho, família e estudos, e possuem uma lacuna em relação a determinados tópicos e conteúdo. Apesar de tais características, o contexto da EJA não é considerado como específico, devido ao fato de que os alunos não aprendem para um fim específico pré-determinado.

A respeito da história da EJA, Haddad e Di Pierro (2000) traçam uma linha do tempo desde a época da catequização no início da história do Brasil, com as orientações dos

jesuítas para os índios adultos, até discussões sócio-políticas que perpassam os tempos chegando até o final da década de 90.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), uma das fases mais importantes de educação de adultos está ligada ao Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que foi instituído em 1967, no regime militar. De acordo com Haddad e Di Pierro (2000:114-116), o MOBRAL foi criticado devido ao pouco tempo dedicado à alfabetização, aos critérios utilizados na verificação de aprendizagem, ao paralelismo de gestão e financiamento. Ao longo de sua história, o MOBRAL foi perdendo sua confiabilidade, o que culminou com uma reformulação, em 1971, com a LDB nº 5.692/71 (Brasil, 1971) que regulamentou o ensino supletivo. O artigo 22º da LDB nº 5.692/71 objetivava “suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria” por meio de cursos ou exames supletivos.

Para Araújo (2006:55), a educação nessa modalidade pode ser dividida em três períodos:

1. de 1946 a 1958, com campanhas de erradicação do analfabetismo;
2. de 1958 a 1964, com a criação do Plano Nacional de Alfabetização de Adultos coordenado por Paulo Freire e que foi extinto pelo Golpe de Estado de 1964; e
3. 1967, com a criação do MOBRAL que tinha a clara intenção de ensinar a ler e escrever.

Araújo (2006:55) menciona que depois da III Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos em 1972, a suplência volta a ser adotada como programa de alfabetização e continuação dos estudos, para suprir o Ensino Fundamental.

A respeito de outros programas da década de 90, Haddad e Di Pierro (2000:124-125) apresentam uma linha do tempo referente aos programas subsidiados pelo governo federal para a formação de jovens e adultos de baixa renda e escolaridade, que apresento a seguir:

1. O Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR), de 1995, financiado pelo FAT (Fundo de Amparo ao Trabalhador), compreendia a educação básica dos trabalhadores para elevação da escolaridade de jovens e adultos do campo e da cidade;
2. O Programa de Alfabetização Solidária (PAS), de 1996, idealizado pelo Ministério da Educação (MEC), objetivava promover alfabetização juvenil solidária;
3. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), de 1997, articulando o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) com o

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) teve como objetivo a EJA no meio rural para a alfabetização inicial de trabalhadores rurais assentados na condição de analfabetismo absoluto.

Com enfoques diferentes ao longo dos anos, a educação de adultos foi sendo modificada para o que se constitui atualmente. Pode-se dizer que assume duas categorias: a presencial e os telecursos (modalidade semipresencial), ambos garantidos constitucionalmente. A Constituição Federal do Brasil (Brasil, 1988), no art. 205, rege que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família (...) e que toda e qualquer educação visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. A respeito da EJA, o item I do artigo 208, esclarece:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;
(...)VI - oferta de ensino noturno regular adequado às condições do educando;
(...)§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo;
§ 2º O não-oferecimento do ensino-obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente;
§ 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola (Brasil, 1988).

A despeito da administração e supervisão dos cursos oferecidos, a responsabilidade pela EJA está dividida entre municípios, responsáveis pela Alfabetização e Ensino Fundamental Ciclo I, e os governos dos estados responsáveis pelo Ciclo II do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Segundo Araújo (2006:55), desde a Segunda Guerra Mundial, a educação de adultos está sob administração estadual e não mais federal. Desde então, a Educação concebida como Popular tem sido destinada, ou mais procurada, por alunos que residem em zonas rurais ou periferias urbanas.

Com relação à nomenclatura utilizada, a Lei nº 5.692/71 (Brasil, 1971), como anteriormente mencionado, trazia como denominação o termo Ensino Supletivo. A terminologia relacionada à suplência deixou de existir quando houve a alteração na LDB nº 9.394/96 (Brasil, 1996), que apresentou a nova percepção da EJA, deixando, então, de existir a terminologia Supletivo — embora ainda utilizada, no senso comum.

Ainda em relação às denominações, o Parecer nº 05/97 (Brasil, 1997), do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (doravante CNE/CEB), que tem como proposta regulamentar a LDB nº 9.394/96 e complementar os artigos 37 e 38 da lei citada, aborda a questão da mudança da nomenclatura:

Para os alunos que “**não tiveram acesso ou continuidade de estudo no ensino fundamental na idade própria**”, a nova LDB passa a denominar “**educação de jovens e adultos**” o que a Lei nº 5.692/71 chamava de “**ensino supletivo**”¹. (Parecer nº 05/97)

Além disso, o Parecer nº 05/97 define os limites de idade para que jovens e adultos se submetam a exames supletivos, as competências dos sistemas de ensino e explicita as possibilidades de certificação, como ilustro, abaixo:

A novidade mais expressiva, no capítulo, é a que baixa para 15 e 18 anos de idade os limites anteriormente fixados em 18 e 21 anos, para que jovens e adultos se submetam a exames supletivos em nível de ensino fundamental ou médio, respectivamente. Daí decorre que, quando se tratar de cursos supletivos com avaliação no processo, os alunos neles matriculados poderão concluir os correspondentes estudos quando atingirem as idades agora definidas para os níveis considerados (artigo 38).

A atual LDB (Brasil, 1996), na seção V, denominada “Da Educação de Jovens e Adultos” - modalidade da educação básica nas etapas fundamental e média – garante a oferta de cursos àqueles que não tiveram oportunidade de estudar em sua idade própria. A partir dessa data, portanto, fica cunhada a expressão EJA como referente à Educação de Jovens e Adultos.

Complementando a questão sobre oferta de cursos, a Resolução n.º 1/2000 do CNE/CBE (Brasil, 2000a), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, tem por objetivo orientar a oferta e estrutura dos cursos de Ensino Fundamental e Ensino Médio e reafirma considerar a EJA como modalidade da Educação Básica. De acordo com a Resolução n.º 1/2000 do CNE/CBE (Brasil, 2000a), a faixa etária para se freqüentar a EJA é a partir dos 14 anos no Ensino Fundamental, o que implica afirmar que adolescentes com idade que corresponde à escolaridade obrigatória devam freqüentar estudos no Ensino Regular; e, para alunos do Ensino Médio, a faixa etária mínima exigida para se cursar a EJA deve ser superior à ideal para se cursar o Ensino Médio regular, ou seja, 17 anos.

Com essas informações, pode-se perceber que numa sala de aula da EJA, há a possibilidade de co-existência de estudantes adolescentes, a partir de 14 anos, e também adultos. É provável, portanto, que tenham objetivos e dedicações diferenciadas devido ao fator idade. Como comenta Abreu (2005: 65-66), ainda temos algumas disparidades a respeito da discrepância da idade, pois o grau de dificuldade que cada indivíduo tem e a diferença dos objetivos podem comprometer o trabalho e o resultado do trabalho docente, em função da maturidade e anseios dos alunos. Para ilustrar esse argumento, posso afirmar

¹ Grifos meus.

que, numa mesma sala de aula, já tive alunos de 15 anos e senhoras de 60 a 70 anos. Em alguns poucos casos, os alunos adultos conseguem influenciar positivamente os adolescentes; mas a adaptação é demorada e conflitante.

Frente aos possíveis atritos no cotidiano de uma sala heterogênea, o professor se vê muitas vezes como autor de mediações diplomáticas. Concorde com Paiva (2006:25), quando a autora argumenta que a maioria dos professores, em cursos de formação continuada, comenta que teve formação orientada para lidar com crianças e adolescentes e acaba “caindo” em classes de jovens e adultos, sem o devido suporte. É importante a ciência do professor de que o público que frequenta a EJA tem características muito diversificadas. Embora alguns professores procurem padronizar, por vezes, acabam encarando o aluno da EJA como aluno trabalhador; a diversidade, contudo, vai bem além deste fator, como esclarece Haddad (2002), em seu levantamento sobre a EJA no Brasil:

Embora ainda prevaleça um olhar homogeneizador dos educandos, vistos genericamente como “alunos” ou “trabalhadores”, começam a aparecer estudos que tratam da construção de identidades singulares (geracionais, de gênero, étnicas, culturais) ou que abordam a dimensão da subjetividade dos educandos (p.16).

Seffrin (2008:314), por sua vez, discute as orientações determinadas pelo Parecer nº11 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2000b) em relação à EJA. Em linhas gerais, as orientações são para que as escolas estabeleçam suas ações pedagógicas, baseando-as em princípios éticos, políticos e estéticos; reconheçam em suas propostas político-pedagógicas a identidade pessoal de sua comunidade escolar e se orientem pelo pressuposto da interação entre processos de conhecimento, linguagem e afetividade que são consequência das relações entre os participantes do processo; e ainda, que a proposta elaborada pela escola garanta o acesso dos alunos a uma base comum, na tentativa de garantir a qualidade de ação pedagógica num âmbito nacional.

Como professora e pesquisadora da EJA, apesar de ter a consciência de não se tratar de um contexto de estudo para finalidades específicas e pelas disparidades inerentes a esse segmento educacional, busco me informar a respeito da identidade dos alunos desse segmento. Concorde com Paiva (2006:30), quando argumenta que, embora o direito à educação seja salvaguardado na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), algumas políticas públicas podem não estar atingindo essa meta, na prática. A meu ver, tal afirmação pode trazer em pauta a discussão da inserção assumida da EJA na sociedade. Passo então, a discutir esse aspecto na próxima seção.

1.1.2. EJA – inclusão ou exclusão?

Nesta seção, apresento argumentos em relação à EJA que permeiam o universo da inclusão e exclusão; discuto como alguns autores abordam a questão da incorporação da EJA nas políticas públicas educacionais e como concebem a questão frente à sociedade.

Abreu (2005:65) enfoca o aspecto da exclusão ao alegar que homens e mulheres da EJA têm profissões desvalorizadas pela sociedade, e afirma que o que motiva os alunos a freqüentar os estudos é a expectativa de ascensão social ou a possibilidade de uma melhor remuneração salarial.

Como sinaliza Paiva (2006:27), a atual EJA se situa num cenário mundial onde o pensamento hegemônico, a pobreza, os poderes e os direitos “compõem os marcos com os quais se exige propor a Educação de Jovens e Adultos neste terceiro milênio”. A autora ainda se posiciona quanto aos governos que devem reger a todos, sem exclusão, construindo saberes, liderança e legitimidade política. A questão da exclusão se agrava se há uma política que não preza por ações sociais voltadas principalmente para as classes populares.

Na dualidade exclusão/inclusão, para Paiva (2006:28), é possível discutir sobre outros pares de rótulos criados pela sociedade que estão relacionados à EJA: o aluno alfabetizado e o não alfabetizado, o leitor e o não leitor, o letrado e o iletrado. O direito à educação pode reverter essa categorização, proporcionando oportunidades aos sujeitos de terem acesso ao conhecimento que outrora lhes foi suprimido.

Abordando a continuidade da educação na EJA, Paiva (2006) argumenta:

A EJA, com o sentido de aprender por toda a vida, em múltiplos espaços sociais, responde às exigências do mundo contemporâneo, para além da escola. Como modalidade de ensino, descortina um modo de fazer educação diferente do regular, que começa na alfabetização, mas não pára aí, porque o direito remete, pelo menos, ao nível do Ensino Fundamental (p.32).

É grande o número de estudantes que não têm acesso à cultura e às tecnologias, o que causa um afastamento da educação formal. A educação dos jovens que por algum motivo freqüentam a EJA e dos adultos que não tiveram oportunidade de estudar em seu tempo, merece não só compensação de conteúdo, como também construção de valores para que se discutam aspectos como diferenças, respeito e direitos. Concordo com Paiva (2006:35) quando afirma que “nenhuma aprendizagem, portanto, pode-se fazer destituída do

sentido ético, humano e solidário que justifica a condição de seres humanizados, providos de inteligência, senhores de direitos inalienáveis”.

A questão é que quando se fala em EJA, muitos ainda utilizam o termo *supletivo*. Outros ainda guiam sua memória para os trabalhos do educador Paulo Freire que delineou suas discussões para a alfabetização de adultos. Quando se trata de alunos da EJA e ensino de Inglês, a discussão se torna ainda mais complexa.

Os argumentos apresentados por Arroyo (2008), ao discorrer sobre a exclusão de jovens e adultos, nos conduzem à discussão sobre o papel do jovem ou adulto estudante que é trabalhador e pertencente às minorias. Segundo o autor, que também emprega adjetivos como “oprimidos”, “excluídos” e “miseráveis” para nomear o aluno da EJA, o lugar pretendido por esses excluídos acarreta planejamento de ações educativas avançadas e promissoras. Nos discursos escolares e nos nossos próprios discursos, de acordo com Arroyo (2008), não é raro ouvir a nomeação de “candidatos à suplência”, “repetentes” ou “defasados” para aqueles que freqüentam a sala de aula da EJA, o que constitui um discurso excludente por parte de quem se refere a esse segmento da educação brasileira.

A respeito das características do aluno, o texto da LDB nº 9.394/96 (Brasil, 1996) caracteriza o aluno da EJA como *educando*, mostrando que o sujeito é social e cultural e não apenas pertencente a um nível de ensino. Como sugere a interpretação feita por Arroyo (2008), a “educação popular e a EJA enfatizaram uma visão totalizante do jovem e adulto como ser humano, com direito a se formar como ser pleno, social, cultural, cognitivo, ético, estético, de memória”. O termo “educando” traz a idéia de movimento, de processo, o que poderia impulsionar a reformulação do ensino básico para crianças e adolescentes, denominando-os da mesma maneira, como educandos, independente do nível de ensino a que estejam ligados.

Quanto ao papel da educação em relação à cultura, por exemplo, Seffrin (2008:314) afirma que, pelo fato de os jovens e adultos terem sido excluídos do sistema de ensino na idade própria, a EJA deva fornecer um tratamento que considere as características tão específicas de vivência e cultura que cada aluno traz para o ambiente de ensino-aprendizagem.

Em minha experiência como professora de Inglês da EJA, que está presente no cotidiano do brasileiro, convivi com alunos que, lamentavelmente, não têm tempo ou não tiveram oportunidade de assistir à TV, ou nunca tiveram a possibilidade de ir a uma peça de teatro. Isso ilustra que talvez caiba à escola proporcionar essas vivências mais específicas e agregar valores, como defende Paiva (2006:35) e discute Arroyo (2008).

Concordo com Cury (2008:309) que defende a EJA como um direito do cidadão pois, tendo acesso à educação, o indivíduo poderá exercer sua cidadania e viver em sociedade, explorando seus conhecimentos e habilidades. Cury (2008:309) ainda cita aqueles que, ao participar de uma aula de língua portuguesa, possam se expressar corretamente, sem medo de errar, e talvez, até, se descubram poetas. Além disso, o autor comenta o quão vantajoso pode ser para o aluno participar da aula de língua estrangeira e se descobrir cidadão do mundo que, ao se aproximar de outras culturas, valoriza a sua própria.

Um aspecto muito importante discutido por Cury (2008:310) é a questão da evolução da EJA que outrora já fora atendida por voluntários ou professores que se dedicavam às atividades com os alunos, muitas vezes aplicando métodos utilizados com crianças e adolescentes. Com referência a esse aspecto, o Parecer nº11/2000 do CNE/CEB sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (Brasil, 2000b) regulamenta que os alunos da EJA não devam ter um tratamento que não aquele que entende o jovem e adulto como simples extensão das crianças e adolescentes.

De acordo com Oliveira (1999:60), o adulto é excluído da escola regular, porém, pode ser incluído nos cursos de suplência. A autora complementa, argumentando que a escola atende a um aluno para o qual não foi preparada, pois os programas e currículos são desenvolvidos para crianças e adolescentes que freqüentam a escola regular e a adaptação dos mesmos não prevê a carga de conhecimento de mundo e experiências já vividas por adultos.

Confirmando algumas das argumentações já apresentadas, na LDB nº 9.394/96 (Brasil, 1996), há uma seção dedicada à educação de jovens e adultos, embora ela não traga muita inovação aos textos já existentes. A seção apenas reafirma os direitos dos jovens e adultos trabalhadores ao Ensino Básico adequado e designa que cabe ao poder público oferecer gratuitamente os cursos e exames supletivos. A contribuição foi trazer os critérios de idade para a submissão aos exames supletivos, fixadas em 15 anos para Ensino Fundamental e 18 para Ensino Médio. Entretanto, a LDB nº9.394/96 (Brasil, 1996) passa a considerar a EJA como Ensino Básico, juntamente com o Ensino Regular Fundamental e Médio.

Quanto à qualidade de ensino, Haddad e Di Pierro (2000:126) discutem a exclusão sob o aspecto do ensino oferecido pelas escolas públicas. Enquanto outrora não havia vagas suficientes para receber alunos, hoje não há educação de qualidade; muitos educandos são excluídos, acabam se desmotivando e abandonam os estudos. Como defendem os autores, os analfabetos de antes são jovens e adultos tipificados como

analfabetos funcionais por possuírem habilidades precárias de leitura, escrita e cálculo, e remotamente desenvolvem a habilidade de administrar outros conhecimentos formais.

Haddad e Di Pierro (2000:127) expõem uma realidade da EJA que teve início na década de 80 quando passou a receber jovens que, em suas idades adequadas, não tiveram sucesso no ensino regular. Essa nova realidade diferia da proposta inicial, em que a EJA era procurada por adultos maduros que não tiveram oportunidade de estudar na idade adequada. Assim sendo, os jovens e os adultos vêem a oportunidade de retomada dos estudos de forma diversa: os jovens poderiam encontrar na nova oportunidade uma possível e suposta repetição do insucesso obtido anteriormente, enquanto que os adultos enxergam na oportunidade a perspectiva de integração sociocultural.

De acordo com Oliveira (1999:59), o tema EJA não se restringe apenas à questão etária, mas também, a uma especificidade cultural que pode delimitar um determinado grupo de pessoas a uma característica de certa forma homogênea quando comparada a outros grupos culturais de nossa sociedade. Pelo perfil traçado pela autora, o estudante adulto, muitas vezes, se caracteriza por ser um migrante de outras regiões do país ou de áreas rurais, filho de trabalhadores rurais com pouca ou nenhuma instrução e, geralmente, exercendo atividades remuneradas pouco reconhecidas. Oliveira (1999:59-60) descreve o jovem como não pertencente ao grupo de estudantes em busca de preparação para vestibular ou atualização.

Oliveira (1999:59) ainda questiona que provavelmente a situação de exclusão contribua para o fracasso e a desmotivação escolar sustentando seu argumento por meio de índices que indicam que grande parcela da evasão escolar deve-se à falta de sintonia entre a escola e seu público, sem desconsiderar os motivos de ordem socioeconômica, incluindo a vida pessoal e a falta de tempo para maior dedicação aos estudos.

Um ponto importante, destacado por Oliveira (1999:62), está relacionado ao aspecto afetivo do aluno que retorna à escola, pois muitos têm vergonha de ter de voltar a estudar como se fossem crianças e, por vezes, sentem-se inseguros quanto a sua própria capacidade. Oliveira (1999) envereda sua argumentação pela questão psicológica e cognitiva do desenvolvimento dos jovens e adultos pertencentes a um determinado grupo social como podemos notar a seguir:

Podemos identificar, na literatura, três grandes linhas de pensamento sobre as possíveis relações entre a cultura e a produção de diferentes modos de funcionamento intelectual: aquela que afirma a existência da diferença entre membros de diferentes grupos culturais, aquela que busca negar a importância da diferença, e uma terceira, que recupera a idéia da diferença em outro plano (p.63).

O funcionamento intelectual, então, como esboça Oliveira (1999), pode estar relacionado ao grupo ao qual o estudante originalmente pertence, ou à sua falta de escolaridade anterior.

Em relação à questão da sociedade frente ao aluno trabalhador, Araújo (2006:54), que fez um levantamento e delineou o perfil do aluno da EJA de sua região, Canoas (RS), salienta que a EJA passou por várias transformações e definições, desde quando o ensino era chamado supletivo e tinha a conotação de curso de aceleração por ser exigido no mundo do trabalho. A autora nos traz a importância desta modalidade no contexto educacional com questões sobre o mundo em que atuamos, a tecnologia e as rápidas mudanças, e sustenta a tese de que nós, indivíduos da sociedade, queremos e devemos nos inserir como sujeitos econômicos, políticos, críticos.

Com tais informações, Araújo (2006:55) afirma ainda que os jovens e adultos também desejam fazer parte dessa realidade, especialmente aqueles jovens e adultos pertencentes à classe com renda mais baixa. Segundo dados do IBGE² divulgados em maio de 2009, o número de alunos que frequenta a EJA compõe 3% da população com renda de até um quarto do salário mínimo, 2,6% não têm rendimento e 8,4% recebem de um a dois salários. Uma das maneiras que os jovens e adultos encontram de buscar a inserção social, de acordo com Araújo (2006:57), é voltando à escola para concluir seus estudos.

Sob enfoque otimista, Araújo (2006:56) reconhece a mudança pela qual a Educação vem passando quanto a aspectos estruturais, culturais e pedagógicos, acreditando que a escola seja o espaço para que o aluno da EJA possa ter a oportunidade de tornar-se melhor e contribuir para esse mundo em que vivemos. Citando Dayrell (1996:43), Araújo (2006) argumenta:

Dayrell (1996:43) fala da especificidade deste sujeito, “trata-se de compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, visões de mundo, escala de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, lógicas de comportamento e hábitos que lhe são próprios” (*apud* Araújo, 2006:56).

Referindo-se a Freire, Araújo (2006:56) discute a educação como transformadora de uma sociedade que respeita os diferentes, os fracos, os excluídos, e tal postura parte principalmente dos educadores que lidam com esse público. Ao discutir o Parecer nº11/2000 (Brasil, 2000b), Araújo (2006:56-57) organiza e apresenta os objetivos para esta modalidade de ensino:

² Segundo informações disponíveis em <http://educacao.uol.com.br/ultnot/2009/05/22/ult105u8083.jhtm>, publicadas em 22 de maio de 2009. Acesso em 22 de maio de 2009.

- a) ampliar a oferta de educação pública, de qualidade e gratuita aos jovens e adultos;
- b) implantar a complementação a Proposta Pedagógica para Jovens e Adultos em nível das séries finais do Ensino Fundamental, oportunizando o acesso e a permanência dos alunos trabalhadores a um ensino como cidadãos, respeitando as suas vivências e conhecimentos e redimensionando o tempo e o espaço da aprendizagem;
- c) proporcionar condições para que os educandos se conscientizem de seu papel na sociedade, onde se posicionem de maneira crítica;
- d) possibilitar o cotidiano de participação e democracia nas escolas, nas salas de aula e nos espaços onde ocorra o trabalho, para que, compreendendo-se como sujeito coletivo, solidário, cooperativo, possuidor de direitos e deveres políticos, civis e sociais que repudiam injustiças, discriminações, respeita e faz respeitar-se;
- e) vivenciar uma prática educativa que vise o desenvolvimento do autoconhecimento, a criatividade, a autoestima, a sensibilidade e a afetividade. Para agir com persistência na busca do conhecimento e da construção da cidadania do aluno;
- f) criar condições para que os alunos possam construir conhecimentos através da formulação de hipóteses e do confronto destas com outras, resolvendo problemas, num processo ativo de interação e latino-americano;
- g) identificar e valorizar a multiculturalidade, patrimônio sociocultural brasileiro, rio-grandense e latino-americano;
- h) proporcionar ao educando o acesso aos espaços culturais da região tanto como forma de conhecimento e lazer quanto enriquecimento pessoal;
- i) oferecer ao educando a complementação do processo de alfabetização, através de uma formação intelectual integral nos diferentes campos do saber, visando à construção do conhecimento;
- j) oportunizar situações para que os educandos possam construir conhecimento através da formulação e do confronto de hipóteses, resolvendo problemas num processo ativo sujeito – objeto–sujeito.

Retomando a consideração de o aluno da EJA ser encarado como pertencente ao Ensino Regular, Romão (2000:69) reafirma que não podemos tratar o aluno adulto da mesma forma que tratamos a criança, cuja história de vida está no início. Por serem os adultos, em sua maioria, trabalhadores, devemos considerar que, muitas vezes, queiram ver a aplicabilidade imediata daquilo que estão aprendendo. Além disso, seria interessante para o professor compreender que é necessário trabalhar a auto-estima do aluno, pois a situação em que se encontra traz, muitas vezes, frustrações em relação à escola.

Como salienta Romão (2000:69), a comunidade escolar, como um todo, deve conhecer o aluno para, a partir daí, desenvolver um projeto educativo que contemple questões relevantes e que acolham discussões socioculturais, políticas, de trabalho e de idade, respeitando as diversidades dentro daquela comunidade.

Neste âmbito, os documentos legais que vigoram a EJA também discutem a questão da idade e da inclusão do aluno adulto na Educação. O Ministério da Educação (MEC), através da Coordenação de Educação de Jovens e Adultos (COEJA) disponibilizou às Secretarias de Educação documentos que subsidiam o trabalho no 1º segmento (correspondente às primeiras quatro séries do Ensino Fundamental). Para o 2º segmento (5ª

a 8ª séries do Ensino Fundamental), o material até então disponibilizado, consistia nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), tendo em consideração que a EJA é uma modalidade do Ensino Fundamental. A COEJA, então, sob demanda de dirigentes e professores de todo o país, desenvolveu, em 2002, a partir dos PCN (Brasil, 1998), a Proposta Curricular para 2º Segmento da EJA.

A Proposta Curricular para 2º Segmento da EJA (Brasil, 2002a:90) descreve a idade adulta como rica em transformações, ressaltando a importância do desenvolvimento do indivíduo como sujeito social e cultural, como ilustrado no trecho a seguir:

... a idade adulta é rica em transformações e dá continuidade ao desenvolvimento psicológico do indivíduo. O adulto é alguém que evolui e se transforma continuamente. Seu desenvolvimento cognitivo relaciona aprendizagem, interação com o meio sociocultural e os processos de mediação. Os adultos, de maneira geral, demonstram grande capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem, como também possuem uma clara definição quanto à suas possibilidades e limites (Brasil, 2002a:90).

Se pensarmos na EJA como uma modalidade de ensino que acolhe estudantes jovens que não tiveram sucesso em outra oportunidade escolar, ou começaram a trabalhar no horário em que o ensino regular é comumente oferecido, ou adultos que não tiveram oportunidade de estudar em sua devida época, podemos afirmar que se trata de um ambiente de inclusão. Por outro lado, se pensarmos em todas as leis que regulamentam a EJA, todas as reformulações feitas ao longo das últimas décadas para a conquista de um espaço na modalidade de Educação Básica e o aluno que a frequenta, muitas vezes marginalizado pela sociedade, temos, então, um panorama de exclusão, uma vez que, pela história traçada por essa modalidade de ensino, as discussões parecem ainda ser deixadas em segundo plano, caracterizando mudanças morosas.

Nesta seção, busquei articular aspectos relacionados à legislação que regem a EJA com questões referentes à inclusão e exclusão dessa modalidade de ensino. Para discutir a língua inglesa como língua estrangeira que é um dos focos desta pesquisa, iniciarei, a seguir, uma nova seção.

1.1.3. EJA e Língua Estrangeira Moderna – Inglês

No papel de professora de Inglês da EJA - Ensino Médio, ao começar a lidar com esse público, senti falta de uma literatura que pudesse me orientar quanto aos aspectos relacionados ao ensino de Inglês para EJA, em especial, para o Ensino Médio. Também senti falta de pesquisas na área, o que me motivou para esta investigação uma vez que os estudos disponíveis, muitas vezes, direcionam suas discussões para a EJA, no geral.

Algumas pesquisas (Fiker, 1989; Guimarães, 1990; Machado, 1997) buscaram identificar anseios, necessidades, bem como a forma como os alunos jovens e adultos se inserem no contexto sociocultural, no mundo do trabalho. Para traçar esse perfil, essas pesquisas procuram compreender a realidade da escola noturna.

Quando lidamos com o público pertencente à EJA, nos deparamos com certa resistência no que diz respeito a crenças em relação às abordagens de ensino-aprendizagem. Se investigarmos a evolução das teorias de ensino, veremos que o padrão de educação trabalhado em sala de aula era caracterizado pela preocupação com o comportamento, a transmissão de conhecimento, um pensamento mecanicista, um conhecimento linear e fragmentado.

Em relação à educação num âmbito geral, Demo (2002:124) define esta pedagogia como a “escola reprodutiva” que considera o conhecimento como um processo linear, apostando na transmissão de informações que não agregariam nada à experiência humana do aprendiz. Segundo Demo (2002:124-135), “o professor fala, o aluno escuta, toma nota e devolve na prova”. O que urge na contemporaneidade é considerar a totalidade e a particularidade para se compreender melhor os assuntos ligados à leitura do mundo do qual todos fazemos parte.

Na perspectiva citada, em que se considera a totalidade e a particularidade, teríamos, então, como personagens o aluno e o professor reflexivos, ambos buscando uma prática que estivesse inserida num contexto. Todavia, a sociedade tende a ser imediatista, capitalista e alguns dos objetivos serão divergentes: a escola busca uma formação crítica; pais e alunos desejam uma formação voltada para o estudo acadêmico e alguns alunos da EJA buscam apenas o diploma para atestar sua formação perante uma situação profissional.

Muitas vezes, o aluno da EJA frequenta a escola com pouca disponibilidade de dedicação aos estudos e, por ter deixado de estudar há algum tempo, enfrenta certa

dificuldade diante de novas idéias, novas maneiras de se aprender, novos métodos. Os alunos estão acostumados com o condicionamento de idéias, a decorar textos e informações para uma avaliação (chamada de prova) e pouco se sentem à vontade para expressar sua opinião autêntica acerca de algum tema.

Em relação ao ensino voltado para processos seletivos ou classificatórios, Teixeira (2007:32) argumenta que “a idéia de um ensino fragmentário e educação linear contribuem para a formação de indivíduos que não percebem, de forma global, os reais problemas que nessa sociedade a vida os colocará”. A afirmação indica que, atualmente, a sala de aula é rica em diversidade. Quando prevalece o ensino linear, acaba ocorrendo uma situação excludente que é o reflexo de um pensamento em que há dicotomia entre sujeito, meio e objeto de estudo. Teixeira (2006:192) defende o rompimento deste pensamento com o grande objetivo de conectar saberes ligados à realidade, a um contexto relacionado à vivência e aos interesses dos participantes.

Com base nesses argumentos, discutir o ensino de Língua Estrangeira Moderna (LEM) como um dos meios para se tentar atingir essa conexão de saberes ligados à realidade torna-se interessante para a presente pesquisa.

Brindley (1984:15), em seu estudo sobre ensino-aprendizagem de línguas, sugere que alunos adultos não são meramente recipientes passivos, mas trazem uma experiência vasta de vida que é relevante no processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que um currículo centrado no aluno seja mais interessante que um centrado no conteúdo.

Os PCN - Ensino Médio (Brasil, 2002b:101,105) reforçam também que jovens e adultos não aprendem da mesma maneira que crianças, além de ressaltar a importância do conhecimento das línguas estrangeiras diante da inter-relação existente entre países para que possamos ter acesso ao conhecimento científico, tecnológico e para exercermos nossa cidadania.

A respeito da educação voltada ao público jovem e adulto, as considerações dos PCN-EM (Brasil, 2002b:114) são de que o professor valorize os conhecimentos e habilidades já desenvolvidos anteriormente pelos alunos, como podemos notar no trecho abaixo:

Ensinar com base nas representações dos alunos requer que o professor seja capaz de mobilizar nos jovens e adultos competências e habilidades de reconhecimento do já aprendido, análise comparativa em relação ao novo aprendizado, abertura para dúvidas, erros e obstáculos, de modo a permitir que os novos elementos sejam incorporados às representações pré-existentes – em última análise, competência de reorganizar o próprio aprendizado. Obstáculos cognitivos devem ser superados mediante a reelaboração e a reconstrução de aprendizagens pelo aluno. (PCN-EM, Brasil, 2002b:114)

A Coordenação de Educação de Jovens e Adultos (COEJA) elaborou a Proposta Curricular do 2º Segmento (Brasil, 2002a) dividida em três volumes. Em seu primeiro volume, com uma breve introdução, apresenta, em duas partes, os temas que devem ser discutidos coletivamente por conterem pilares comuns às áreas do conhecimento. O segundo volume é dividido em Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, História e Geografia; e o terceiro volume traz as disciplinas curriculares Matemática, Ciências Naturais, Arte e Educação Física.³

A Proposta Curricular para a EJA (Brasil, 2002a: 67) reconhece que a língua estrangeira é um dos meios que poderá permitir o acesso às informações que veiculam na atual sociedade e que pode contribuir na formação do jovem e do adulto como cidadão criticamente ativo para participar no mundo em que vive. Além disso, aprender a língua estrangeira pode ajudar a desenvolver suas habilidades de compreensão da língua materna, além de ser uma das maneiras de promover a inserção social dos jovens e adultos que poderão se comunicar, compreender e buscar informações, muitas vezes veiculadas em língua estrangeira, nos diversos meios.

Seguindo a Proposta Curricular para a EJA (Brasil, 2002a: 68), o professor deve levar em consideração o conhecimento prévio dos alunos, para que conhecimentos mais elaborados possam ser desenvolvidos a partir do que sabem. A Proposta Curricular para a EJA (Brasil, 2002a) também afirma que a aprendizagem do idioma estrangeiro pode contribuir para uma ascensão em suas carreiras e em suas vidas, nos momentos de entretenimento, como, por exemplo, leitura ou escrita em inglês. Quanto à oportunidade profissional, o idioma pode fortalecer a habilidade de compreensão leitora possibilitando ao aluno o acesso a leitura de manuais em língua estrangeira, elaboração de currículo, compreensão de anúncios e melhor preparação para entrevistas de emprego.

A Proposta Curricular para a EJA (Brasil, 2002a) compreende a língua estrangeira como um meio para se construir cidadania. Especificamente para o Ensino Fundamental, apresenta como uma possibilidade ajudar o aluno a se desenvolver como cidadão, perceber o mundo à sua volta e transformá-lo a partir da curiosidade, da pesquisa e da investigação.

Os objetivos gerais de Língua Estrangeira para a EJA de acordo com a Proposta Curricular para a EJA (Brasil, 2002a:74-75) são:

- Desenvolver a possibilidade de compreender e expressar, oralmente e por escrito, opiniões, valores, sentimentos e informações.

³ Disponível em http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol2_linguaestrangeira.pdf. Acesso em 24 de maio de 2009.

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

De acordo com a Proposta Curricular para a EJA (Brasil, 2002a: 75), os professores também têm um papel importante no sucesso das atividades a serem desenvolvidas pelos alunos para que estes possam “ampliar suas fronteiras”. Para isso, é necessário que o professor de EJA assuma algumas atitudes que podem ser tomadas como desafios, como podemos notar no trecho:

- Promover a interação de forma cooperativa dentro do grupo, entre os colegas.
- Organizar formas de desenvolver o trabalho escolar de modo a incorporar os diferentes níveis de conhecimento dos alunos e ampliar suas oportunidades de acesso.
- Partir de uma diversidade de experiências e interesses.
- Garantir ao aluno uma experiência de construção de significado pelo domínio de uma base discursiva que lhe permita comunicar-se com outras pessoas por meio de textos orais e escritos e a possibilidade de ampliar essa base conforme for necessário.
- Ajudar os alunos a confiar na própria capacidade de aprender (Brasil, 2002a:75).

Com a Proposta Curricular para a EJA (Brasil, 2002a), que está de acordo com a LDB nº 9.394/96, as escolas dispõem, além dos PCN (Brasil, 1998 e Brasil, 2002b) e das Diretrizes Curriculares para a EJA (Resolução nº1/2000, Brasil, 2000a), de mais um documento oficial. Entretanto, cada comunidade escolar pode desenvolver e adaptar o planejamento do conteúdo que melhor responda às expectativas de sua clientela.

O conteúdo sugerido pela Proposta Curricular para a EJA (Brasil, 2002a) abrange as dimensões interacional, lingüística e cognitiva, sempre tendo em foco o estímulo à leitura,

compreensão e produção de textos. Cabe ao professor trabalhar a contextualização das leituras a serem desenvolvidas, apresentando o vocabulário e os temas; enfatizar para o aluno sua capacidade de aprender, de ler em língua estrangeira e auxiliá-lo quanto à organização textual e veículo de publicação do texto, dentre outras rotinas comumente utilizadas em roteiros de leituras em língua materna.

O papel atribuído pela Proposta Curricular para a EJA (Brasil, 2002a:77) ao professor é o de orientador e mediador pois, desta maneira, pode oferecer oportunidade de conhecimento construído pelo aluno conjuntamente com seus colegas. A orientação é para que o conteúdo não seja desenvolvido em torno de conhecimento sistêmico ou gramatical, ou seja, “as tarefas propostas em língua estrangeira não podem se restringir à dimensão lingüística, mas devem integrá-la às dimensões interacionais e cognitivas da aprendizagem” (Brasil, 2002a:78).

A Proposta Curricular para a EJA (Brasil, 2002a:78) ainda orienta para o trabalho com os temas transversais como instrumento interdisciplinar de aprendizagem uma vez que “os temas transversais oferecem aos alunos a oportunidade de se apropriar dos conteúdos das diferentes disciplinas como instrumentos para refletir sobre a própria vida e mudá-la”.

Até o momento, apresentei aspectos relacionados ao ensino de LEM para EJA, não descartando, todavia, as peculiaridades já mencionadas em alguns momentos neste capítulo. Como professora da EJA, percebo a necessidade de articular questões diretamente relacionadas ao ensino de LEM com as particularidades dos alunos, mesmo considerando que essa modalidade de ensino não possui finalidades específicas.

Em relação a esses detalhes da EJA, Pinto (2007:33-34) destaca que a característica fundamental do aluno adulto é o fato de ser trabalhador. O autor completa ainda dizendo que para muitos, a falta de educação formal não é, muitas vezes, sentida pelo aluno adulto como uma deficiência aniquiladora pois, de certa forma, já obtiveram educação social suficiente para realizar suas tarefas e desempenhar seus papéis na sociedade produtiva, embora não com a educação formalizada. Contudo, a mesma sociedade que os integra nos meios de trabalho, os cobra desta educação formal para que superem níveis culturais e econômicos.

Ainda segundo Pinto (2007:83), o educador deve encarar o educando como um ser pensante capaz de estabelecer relações e usar sua capacidade intelectual na solução de problemas.

O ensino de LEM na EJA passa a ser polêmico no que se refere ao aspecto da aprendizagem ter difícil aplicabilidade imediata na vida do aluno. Nas ocupações e

profissões que exercem, muitos não precisam realmente saber a língua inglesa; portanto, o que aprendem na escola não lhes é útil em muitas de suas práticas sociais exteriores.

A esse respeito, Bereiter e Scardamalia (2000:406), mesmo ao discutirem a educação a partir do segmento infantil, trazem à tona a discussão sobre a aplicabilidade, alegando que o ideal seria se as escolas pudessem promover atividades baseadas em situações que o aluno vá enfrentar em seu dia-a-dia a fim de estimular a construção, na escola, de seu conhecimento para a vida. Concordo que esse argumento se aplica à EJA, pois também cabe ao professor orientar o aluno sobre a aplicação dos conhecimentos desenvolvidos em sala de aula em sua vida cotidiana.

Peck (1991:369) reitera o fato de haver adolescentes e adultos com ritmos de estudo e objetivos diferentes em uma aula de Inglês de curso noturno. Os adultos podem querer uma atmosfera mais autoritária em que o professor dite as regras e explique o que é para ser feito, enquanto outros alunos podem querer discutir e contribuir dando sugestões nas atividades desenvolvidas.

Até o presente momento, tracei um panorama sobre questões relacionadas principalmente ao ensino de LEM para EJA, à falta de literatura na área, ao ensino de LEM para adultos, retomando, quando necessário, as características e a importância das articulações com outras áreas do conhecimento. Todavia, um dos objetivos desta pesquisa é o de discutir o ensino de LEM e as necessidades, preferências e expectativas dos alunos da EJA e para tanto, na próxima seção, descrevo aspectos importantes que contribuam para uma melhor compreensão da realidade investigada.

1.2. EJA: necessidades, expectativas e preferências

O propósito desta seção é o de discutir questões relacionadas à análise de necessidades, não pelo viés da Abordagem Instrumental, uma vez que não considero a EJA um curso voltado para finalidades específicas, mas sabendo que pode orientar no desenvolvimento e orientação de qualquer curso.

Considerar a realidade dos aprendizes é um dos objetivos que os professores deveriam visar ao ministrar qualquer tipo de curso. Maciel (2006:115) preocupado com esta questão escreveu um artigo sobre a análise de necessidades e as implicações no

planejamento de cursos de língua inglesa, com o intuito de contribuir para aqueles que pensam em coletar informações para planejamento de cursos.

Sobre o mesmo tópico, Richards (1990:24), ao abordar a análise de necessidades, reconhece como item importante a coleta e interpretação de informações sobre os aprendizes e salienta que, com os resultados obtidos, o professor pode tomar decisões sobre os cursos, a avaliação, as atividades ou a abordagem que melhor atenda às necessidades e expectativas dos alunos.

A respeito das necessidades de um determinado grupo, Robinson (1991), argumenta que geralmente são estabelecidas por um grupo particular de estudantes e podem ser influenciadas por algumas concepções prévias como demonstra o trecho abaixo:

... um grupo diferente de analistas trabalhando com o mesmo grupo de estudantes, mas com diferentes visões sobre o ensino-aprendizagem, muito provavelmente produziram um conjunto diferente de necessidades (p.8).

Robinson (1991:7-8) também reconhece dois tipos de necessidades: as objetivas e as subjetivas. A necessidade objetiva está relacionada ao conteúdo e às habilidades necessárias para se atingir determinado objetivo e a necessidade subjetiva correspondente às necessidades afetivas que envolvam aspectos cognitivos, emocionais e desejos dos aprendizes.

Tendo como objetivo a investigação com alunos da EJA sobre suas necessidades, expectativas e preferências acerca da aprendizagem da língua inglesa, abordo, com base em teóricos sobre o assunto, as variadas percepções sobre necessidades e expectativas. Tais termos aparecem, com frequência, na literatura referente à Abordagem Instrumental ou English for Specific Purposes (ESP). O construto *preferências*, contudo, não é igualmente ressaltado na literatura; por esse motivo, considerando a carência de um enfoque teórico marcado, faço menção a ele, neste capítulo, quando me parecer pertinente traçar algum paralelo com os termos mais frequentemente associados (ou seja, necessidades e expectativas).

Ramos (2005:112) menciona que, na Abordagem Instrumental, o currículo é centrado no aluno e desenhado a partir do levantamento de necessidades, elemento definidor, como citado por Stevens (1988). Esse foi, então, o caminho que optei utilizar para a presente investigação, uma vez que meu foco era identificar necessidades dos alunos da EJA, independentemente das especificidades desse segmento educacional.

De acordo com Johns & Price-Machado (2001:49), alguns instrumentos foram desenvolvidos ao longo dos anos para se obter as informações das necessidades dos

alunos: questionários e enquetes; entrevistas com especialistas, estudantes; observação e avaliação no ambiente de trabalho; enquete sobre inteligências múltiplas; avaliação de como o público alvo trabalha; reflexões escritas ou orais feitas pelos alunos ou tutores.

Com esses instrumentos, torna-se possível acessar o conhecimento das necessidades dos alunos, como citam Johns & Price-Machado (2001:49). No entanto, as autoras chamam a atenção para o fato da distinção existente entre *needs* (necessidades) e *wants* (expectativas) – termos que aparecem na literatura desde, por exemplo, Hutchinson & Waters (1987:55). Essas distinções são principalmente importantes ao se pensar em cursos para adultos, pois eles podem ter uma consciência mais apurada do que precisam aprender, do que gostariam de aprender e de como gostariam de aprender.

Uma vez que a discussão permeia a exploração das definições de necessidades e de expectativas, o termo necessidades é entendido por Brindley (1984) de duas formas, haja vista que o autor faz uma distinção entre os termos *necessidades objetivas* e *necessidades subjetivas*, como podemos notar na citação abaixo:

Objective needs are those which can be diagnosed by teachers on the basis of the analysis of personal data about learners along with information about their language proficiency and patterns of language use (using as a guide their own experience and knowledge, perhaps supplemented by Munby-type specifications of macro-skills whereas the “subjective” needs (which are often “wants”, “desires”, “expectations” or other psychological manifestations) cannot be diagnosed as easily, or, in many cases, even stated by learners themselves (Brindley, 1984:31).

Verificando nuances no que se refere a necessidades, Hutchinson & Waters (1987:55) distinguem as necessidades da situação-alvo das necessidades de aprendizagem, as quais subdividem em *necessidades objetivas* e *subjetivas*. As *necessidades objetivas* são as necessidades reais e lacunas de aprendizagem, e *necessidades subjetivas*, por sua vez, referem-se aos desejos e expectativas – ou, por considerar igualmente pertinente, às *preferências*. Os autores complementam que as necessidades objetivas são aquelas necessárias para a execução de um ato de comunicação na situação-alvo, enquanto as necessidades subjetivas referem-se às necessidades que o aluno considera importantes, podendo comprometer e influenciar sua motivação.

Brindley (1989: 64) concorda com Richterich (1983) ao declarar que dois tipos de análise de necessidades devam ser feitos: uma para coletar informações para os fins e os objetivos relacionados ao conteúdo, e outra que colete informações sobre os estudantes e que possa ser utilizada para orientá-los durante o processo de aprendizagem.

Em sua pesquisa com professores de adultos, Brindley (1989: 66) explorou as noções de *needs*, e sua primeira definição é que as necessidades seriam o espaço entre o que é (o atual estágio do aluno) e o que deveria ser (o nível ou o propósito que pretende atingir). Esse “deveria ser” é definido por alguém, que não o consegue fazê-lo livre de julgamentos e interpretações. Ao sondar professores de adultos em programas de Inglês para migrantes na Austrália, o referido autor obteve as seguintes variantes: necessidades com uma visão de proficiência do idioma, necessidades com uma visão psicológico-humanística e necessidades com uma visão de fins específicos.

Na visão baseada em proficiência, os professores definiram o que seria a lacuna entre o que o aluno sabe em um determinado momento e o que é desejado saber, ocasionando um agrupamento de alunos por nível de conhecimento. Na visão psicológico-humanística, o aspecto afetivo e psicológico que envolve a motivação ou conscientização e a preocupação dos professores estaria ligado ao gerar autoconfiança nos alunos, levando-os a um melhor desenvolvimento das habilidades em inglês. Por sua vez, o terceiro tipo de necessidade, a necessidade com uma visão para fins específicos, refere-se a uma proposta orientada a partir dos objetivos do aprendiz, e está mais relacionado ao campo instrumental, ao que o aluno fará com o Inglês aprendido.

Refletindo acerca das variantes, Brindley (1989:70) dividiu-as em *necessidades objetivas* que dizem respeito às informações referentes ao aprendiz, o uso da língua em situações de comunicação real e o atual estágio de proficiência e dificuldades e *necessidades subjetivas* que, segundo o autor, estão relacionadas às necessidades afetivas e cognitivas na situação de aprendizagem e que envolvem aspectos como personalidade, confiança, desejos e expectativas dos alunos em relação à aprendizagem do Inglês. Brindley (1989:70) conclui que os professores de adultos, na maioria das vezes, estão mais preocupados em identificar necessidades objetivas, tendo mais dificuldade em identificar as necessidades subjetivas.

De uma maneira mais objetiva, Nunan (1988/1994: 44) define *necessidades subjetivas* como derivadas dos próprios alunos, estabelecendo uma ligação com a metodologia; enquanto as *necessidades objetivas* estariam ligadas ao conteúdo e, uma vez identificadas, poderiam fornecer informações para a definição dos objetivos de um programa de curso. Ainda segundo o autor, um levantamento de necessidades não só incorpora aquelas que os alunos revelam, mas também informações como por exemplo, idade, escolaridade, razões para se aprender o idioma e experiências com outras línguas, dentre outras informações.

Levando em conta os comentários de Nunan (2001:58) mas, especialmente, a percepção de Brindley (1984:31), podemos afirmar que as necessidades objetivas provêm da análise da linguagem necessária para a situação-alvo em que o aluno aplicará seus conhecimentos, enquanto que as necessidades subjetivas, ou as expectativas (e preferências), como denomina Brindley (1984:31), dizem respeito à linguagem ou aos fins para os quais o aluno gostaria de desenvolver suas habilidades lingüísticas.

Para Scrivener (2005:69), os aprendizes têm razões e motivações individuais e diversas para participar de um curso de inglês, ainda que, muitas vezes, não reconheçam ou estejam conscientes dessas razões. O autor complementa que conhecer essas razões contribui com o planejamento do professor; a identificação de necessidades, portanto, pode fornecer informações acerca do conhecimento prévio dos alunos, o que gostariam de aprender - quando diferente do que precisam -, e como gostariam de executar as atividades de aprendizagem, ou seja, suas preferências.

Um aspecto muito importante que Scrivener (2005:71) assinala é a total dependência dos instrumentos que permitem obter informações sobre necessidades pois, segundo o autor, o aluno pode não ter fornecido material suficiente para que o professor consiga avaliar suas necessidades ou, até mesmo, fornecer informações que não correspondem às suas reais necessidades. Assim sendo, é necessário estabelecer um acordo entre o professor e seus alunos, trazendo ainda para a classe, a noção da consciência de que os alunos possam ter visões, expectativas, preferências e necessidades diferentes, uns dos outros.

Contribuindo para a questão conceitual aqui apresentada, Berwick (1989:55) distingue necessidades, apresentando dois conceitos: de necessidades sentidas (*felt needs*) e necessidades percebidas (*perceived needs*). As primeiras podem ser qualificadas como os desejos e expectativas (e preferências), o que os alunos têm, enquanto as necessidades percebidas são aquelas que, a partir da avaliação do pesquisador e confrontando com outras experiências, são classificadas como necessidades reais.

Hutchinson & Waters (1987:54-55) distinguem o ensino de inglês para fins específicos do ensino de inglês para fins gerais, argumentando que o segundo, como é o caso do Inglês na escola regular, não contempla necessidades pontuais, específicas. Entretanto, o objetivo da escola regular pode ser os exames vestibulares, por exemplo, reiterando a justificativa para a existência da necessidade, e a ciência de tê-la. Segundo os autores, se os professores, a instituição e até os alunos tiverem consciência das necessidades, isto influenciará a decisão e aceitação do conteúdo dispensado àquele curso.

Para Hutchinson & Waters (1987:55), é importante deixar bem claro o significado de necessidades, distinguindo as necessidades da situação-alvo (*target needs*) das

necessidades de aprendizagem (*learning needs*). As necessidades da situação-alvo referem-se àquilo que o aluno precisa fazer para atuar adequadamente em situações específicas. Já as necessidades de aprendizagem estão relacionadas àquilo que o aluno precisa aprender. Os autores também acrescentam que o termo *target needs* pode ainda ter subdivisões, como podemos notar no trecho abaixo:

‘Target needs’ is something of an umbrella term, which in practice hides a number of important distinctions. It is more useful to look at the target situation in terms of *necessities*, *lacks* and *wants* (Hutchinson & Waters, 1987:55).

As subdivisões do termo guarda-chuva proposto por Hutchinson & Waters (1987: 55-57) denominadas *necessities*, *lacks* e *wants* podem ser compreendidas como:

- a) *necessities*: o que o aluno necessita saber para sair-se bem na situação específica em foco;
- b) *lacks*: as lacunas que os alunos ainda possuem em relação ao idioma e seu uso; e
- c) *wants*: as expectativas, ou seja, o que os alunos querem aprender, ou sentem que necessitam aprender. Aliada a essa ramificação, poderíamos incluir as preferências dos alunos, as quais podem ser distintas do que efetivamente precisam (*necessities*), das lacunas que possam apresentar (*lacks*) e do que querem e/ou esperam (*wants*).

Hutchinson & Waters (1987:60) analisam as lacunas (*lacks*) e fazem uma analogia, como se fossem o ponto de partida na aprendizagem. Ilustram as necessidades (*necessities*) e também os desejos (*wants*) como o destino de uma jornada, ao fazer a analogia da abordagem Instrumental.

Completando essas definições, Dudley-Evans e St. John (1998:123) afirmam que as necessidades objetivas provêm de fatores externos e as subjetivas de fatores cognitivos ou afetivos. Como definição de necessidades (*needs*) Dudley-Evans e St. John (1998) descrevem:

Briefly, objective and perceived needs are seen as derived by outsiders from facts, from what is known and can be verified, while subjective and felt needs are derived from insiders and correspond to cognitive and affective factors. Thus, ‘to be able to follow instructions accurately’ is an objective/perceived need. ‘To feel confident’ is a subjective/felt need (p.123).

Para Hutchinson & Waters (1987:62) é válido utilizar um *checklist* para avaliar as necessidades coletadas com perguntas como: “por que os alunos estão fazendo esse curso?”, “o que eles acham que atingirão?”, “como eles aprendem (metodologia, técnicas, aprendizagem anterior)?”, “de que recursos dispõem?”, “quem são os alunos?”.

Questionamentos como estes me orientaram para o desenvolvimento dos questionários aplicados, como apresento no próximo capítulo.

Finalizando a seção e o capítulo, lanço mão de Benesch (2006), citada por Celani (2008:420), ao concordar que é da responsabilidade da escola pública oferecer condições de desenvolver um inglês que seja aplicado no cotidiano das vidas dos alunos e que os capacite a repensar suas próprias necessidades e propósitos. Pensando na realidade da EJA, por não se tratar de um contexto com fins específicos, percebo que muitos dos alunos realmente só contam com a escola para fornecer oportunidades de contato, acesso e utilização da língua inglesa de maneira mais pontual.

Nesta seção, apresentei o embasamento teórico a respeito da análise de necessidades que pôde contribuir para o levantamento de informações sobre as necessidades e as expectativas dos alunos da EJA, que constitui uma das perguntas da presente pesquisa. No capítulo seguinte, descrevo a abordagem metodológica utilizada e que norteia as ações da presente investigação, apresento um perfil geral dos participantes da pesquisa, os procedimentos de coleta e interpretação das informações.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DA PESQUISA

O capítulo anterior foi direcionado à literatura pesquisada para a fundamentação teórica deste trabalho. Neste capítulo, considerando que os objetivos desta pesquisa foram identificar as necessidades, expectativas e preferências dos alunos da EJA quanto à aprendizagem de Inglês e compreender o fenômeno *aprender inglês sob a perspectiva do aluno da EJA*, detalho a abordagem metodológica que me orientou na investigação. Apresento também o contexto da pesquisa e os participantes, os instrumentos de coleta de informações, o software Weft-QDA utilizado na organização dos textos coletados e os procedimentos de interpretação adotados.

2.1. A escolha metodológica

Para a elaboração e desenvolvimento de uma pesquisa é necessário definir o meio para a realização da mesma. Esse meio, modo ou caminho é a abordagem que o pesquisador escolhe para orientá-lo em suas decisões e procedimentos de pesquisa.

Meu trabalho de pesquisa está amparado na abordagem metodológica denominada hermenêutico-fenomenológica, que foi desenvolvida por Freire (2007), a partir de uma releitura de autores como van Manen (1990), Gadamer (1975/1996) e Ricœur (1986/2002) e é utilizada por pesquisadores do GEAHF (Grupo de Estudos sobre a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica), coordenado pela Profa. Dra. Maximina Maria Freire e do qual fazem parte mestrandos e doutorandos do programa LAEL, professores da graduação e pós-graduação da PUCSP, bem como pesquisadores externos. Essa abordagem se filia a uma linha de pesquisa qualitativa e leva esse nome por contar com alicerces de dois eixos filosóficos: a hermenêutica e a fenomenologia. Utilizar filosofia como suporte para metodologia nos proporciona diferentes possibilidades de investigação, ou seja, um olhar diferenciado para a pesquisa e para o mundo que a contextualiza. A junção das duas correntes filosóficas não busca uma verdade única, mas interpretações possíveis relativas ao momento e ao espaço em que as circunstâncias investigadas acontecem.

A abordagem hermenêutico-fenomenológica é uma orientação que, sendo fundamentada na filosofia, implica uma ótica de como se vê o mundo, uma visão humanística. Além disso, dispõe de um olhar subjetivo, que atende às características da pesquisa qualitativa, sem perder, ou relegar a plano inferior, a objetividade que caracteriza qualquer investigação científica.

Por se tratar de uma abordagem que se embasa em duas correntes filosóficas, optei por descrever separadamente cada uma delas, traçando comentários a respeito do que há em comum em ambas para, posteriormente, trazer a definição que identifica a orientação que adoto.

A fenomenologia, como ciência, de acordo com van Manen (1990:36), trata de descrever um fenômeno da experiência humana, procurando identificar sua natureza. van Manen (1990:9) argumenta, ao buscar definições para essa ciência, que o fenômeno é constituído por uma essência que lhe dá identidade. A fenomenologia é uma ciência que busca, portanto, descrever um fenômeno, procurando entender sua natureza. Esse fenômeno pode se referir a qualquer experiência humana que vivemos. Uma vez que o descrevemos, podemos, por meio dos significados a ele atribuídos, obter uma maior compreensão do que o constitui, de sua essência e de sua identidade, portanto.

Uma vez que o fenômeno da experiência humana não é estático, chegamos às suas partes a partir da interpretação de registros textuais de suas vivências. De acordo com van Manen (1990:39-40) a essência do fenômeno é que lhe atribui a identidade e lidar com experiência é lidar, também, com sua interpretação, pois reinterpretamos a experiência ao relatá-la. Na fenomenologia, é notável a característica de valorizar as experiências vividas, de maneira que, com a observação ou o envolvimento do pesquisador, pode-se chegar ao significado atribuído ao fenômeno por quem o vivencia.

A hermenêutica, por sua vez, procura entender significados e intenções, estando assim, relacionada à compreensão. A interpretação hermenêutica é feita partindo de textos gerados a partir da experiência humana. Ricoeur (1986/2002:132-133,149) defende a importância do texto escrito, distinguindo explicar, interpretar e compreender. O autor denomina “explicar” como “uma não diferenciação, da continuidade epistemológica entre ciências naturais e humanas” (Ricoeur, 1986/2002:149). Por “compreender”, o autor, com base em Dilthey entende o processo de conhecer algo com a ajuda de signos psíquicos, salientando que a compreensão proporciona o conhecimento. A “interpretação” é uma parte, um caminho que leva à compreensão, enquanto que o “explicar” é mais uma característica das ciências naturais. Retomando a argumentação do autor, apresento o trecho:

La interpretación es una provincia particular de esta comprensión.(...) La interpretación es así el arte de comprender aplicado a tales manifestaciones, a tales testimonios, a tales monumentos, cuyo carácter distintivo es la escritura.

En esta pareja comprender/interpretar, la comprensión proporciona el fundamento, el conocimiento mediante signos del psiquismo ajeno, y la interpretación aporta el grado de objetivación, gracias a la fijación y la conservación que la escritura confiere a los signos (Ricœur, 1986/2002:132-133).

A interpretação envolve o que, na hermenêutica, é chamado negociação de significados entre o pesquisador e os textos. Todavia, cabe aqui salientar que Gadamer (1989/1996: 403) nos propõe a idéia de que “nunca interpretamos sem um pré conceito”, pois nossa bagagem de vivência está conosco no momento da interpretação. Para Ricœur (1986/2002:144) “interpretar é apropriar-se do texto”, e o autor qualifica essa apropriação como interpretação.

Com base em Gadamer e Heidegger, Hermman (2002:37) salienta que compreendemos o mundo a partir da interpretação, que se efetua por meio da linguagem. Para tanto, o movimento interpretativo revela-se de forma circular, indo dos textos originais (produzidos pelos participantes) às várias interpretações feitas pelo pesquisador. Tal movimento reproduz o “círculo hermenêutico”, citado por Ricœur (1986/2002), e que conduz à compreensão mais aprofundada do fenômeno em foco.

Tanto fenomenologia quanto hermenêutica têm um foco subjetivo acentuado, uma vez que a fenomenologia busca descrever o fenômeno e a hermenêutica, interpretá-lo. Há a junção das duas ciências: a de descrever (fenomenologia) e a de interpretar (hermenêutica) um fenômeno, buscando investigar qual seria sua natureza e sua essência, ou, segundo Moustakas (1994:8,13), a hermenêutica direciona seu foco na compreensão do texto, na consciência e na experiência vivida, e a fenomenologia procura descrever as experiências de modo a proporcionar momentos de reflexão na tentativa de se obter as essências da experiência descrita.

A associação entre hermenêutica e fenomenologia foi proposta anteriormente, mas diferentes autores dão enfoques diferenciados à junção das duas vertentes filosóficas. Ricœur (1986/2002:70), por exemplo, propõe uma fenomenologia hermenêutica, argumentando que “a experiência fenomenológica é uma evidência que se explicita, uma explicação que mostra uma evidência. Neste sentido, a fenomenologia só pode ser feita com a hermenêutica.”⁴ Já van Manen (1990:39) propõe uma abordagem hermenêutica e fenomenológica argumentando que “toda descrição fenomenológica é interpretação de texto

⁴ Tradução minha.

(ou hermenêutica) e que a idéia de texto introduz a noção de interpretações”⁵. Freire (2007, s/p), por sua vez, adjetivando o termo abordagem propôs a união das duas vertentes com o uso do hífen, segundo a autora “para ressaltar o caráter indissociável que percebo na intenção de descrever e interpretar fenômenos da experiência humana”. Para poder compreender o fenômeno previamente apresentado utilizo, portanto, a abordagem hermenêutico-fenomenológica proposta por Freire (2007), com o intuito de descrever um fenômeno e interpretá-lo.

O objeto de estudo da abordagem hermenêutico-fenomenológica é, portanto, um fenômeno da experiência humana e, para compreendê-lo, procura-se descrever e interpretar os textos que registram suas ocorrências e revelam sua essência: os temas que indicam sua identidade. De acordo com van Manen (1990:87) temas expressam o significado, uma forma de captar ou tentar compreender o fenômeno em foco, descrevem aspectos da estrutura da experiência vivida.

Podemos notar então, que a textualização das experiências vividas revela-se elemento essencial da abordagem hermenêutico-fenomenológica uma vez que ela permite, além de um registro do fenômeno por aqueles que o vivenciam, também um documento para consultas futuras. Como afirma Ricœur (1986/2002:185), um texto escrito pode ser retomado e percorremos um caminho circular para reconhecer o que há por trás; “interpretar faz parte da compreensão, para tanto tornar caminho circular: ler/reler”.

Busquei orientação na abordagem hermenêutico-fenomenológica para melhor compreender a estrutura do fenômeno *aprender inglês sob a perspectiva de alunos do 1º termo Médio da EJA*, como ele se constitui e assim, tendo a possibilidade de descrever e interpretar a experiência vivida pelos participantes da pesquisa.

2.2. O contexto da pesquisa

Nesta seção, descrevo o contexto da pesquisa, apresentando a instituição em que foi realizado o trabalho e também os participantes envolvidos no processo de investigação, traçando um perfil sócio-educacional e destacando suas relações com os estudos em geral.

⁵ Tradução minha.

2.2.1. A instituição

Esta pesquisa foi realizada com alunos do 1º termo do Ensino Médio da EJA, em uma escola pública estadual da zona leste de São Paulo. A escola atende ao seu público estudantil nos três períodos – matutino, vespertino e noturno – e a EJA ocorre no período noturno, que se inicia às 19hs e tem seu término às 23hs.

No primeiro e segundo períodos, funcionam o Ensino Fundamental e Médio regulares. No período noturno, há, além de uma turma de Ensino Médio regular, onze turmas de EJA, sendo 4 de Ensino Fundamental e 7 de Ensino Médio, com variações a cada semestre devido à demanda da comunidade.⁶

A unidade escolar possui 12 salas de aula, uma biblioteca, uma sala de vídeo, um laboratório de informática, sala de coordenação, sala para vice-direção, sala da direção, sala da secretaria, recepção, sala dos professores, cantina, pátio com palco para eventos, duas quadras – uma poliesportiva coberta e uma de *volleyball* descoberta.

Por ser localizada numa região praticamente central e de fácil acesso por transporte público, é muito procurada e freqüentada por estudantes de diversos bairros da zona leste, tendo, portanto, alunos que vêm de longe para freqüentar a escola no período noturno.

No geral, principalmente as turmas da EJA do período noturno⁷ costumam ser numerosas e procuradas por alunos que já trabalham, com classes que chegam a ter 50 alunos matriculados. Porém, por diversos motivos, alguns abandonam, transferem-se para outra unidade escolar, desistem ou simplesmente apresentam pouquíssima assiduidade.

Os alunos que são transferidos são aqueles que podem ter se mudado de escola por motivos condizentes com família ou trabalho. Os números relativos à desistência dizem respeito a alunos que deixaram de freqüentar, não pediram sua transferência e nem foram matriculados em outra escola pública - por contarem com o mesmo sistema integrado de controle de alunos – portanto, sendo considerados pelo sistema de Educação, desistentes neste período. Os infreqüentes (segundo o regimento da unidade escolar) são alunos que ultrapassam 25% de ausências permitidas para o período, por vezes devido a motivos de saúde, acompanhamento de familiares, ou por chegarem atrasados para as primeiras aulas do período letivo.

⁶ Dados referentes ao ano letivo de 2008, ano em que foi realizada a pesquisa.

⁷ Há orientações de matrizes curriculares para unidades escolares oferecerem cursos de EJA diurnos.

A seguir apresento um quadro sintetizando a realidade das turmas da EJA do período noturno em relação à frequência, incluindo outras classes que não as pesquisadas:

Turmas 1º Sem	Matriculados Início	Freqüentes Final	Situação Final do semestre
1ªA	45	27	13 desistentes 5 infreqüentes
1ªB	44	20	14 desistentes 3 transferidos 7 infreqüentes
2ªA	46	31	6 desistentes 1 transferido 8 infreqüentes
2ªB	43	30	10 desistentes 1 transferido 2 infreqüentes
2ªC	42	19	16 desistentes 4 transferidos 3 infreqüentes
3ªA	43	32	8 desistentes 1 transferido 2 infreqüentes
3ªB	41	28	9 desistentes 4 infreqüentes

Quadro 2.1. Situação de freqüência dos alunos⁸

As aulas de Inglês ocorrem duas vezes na semana, e por vezes, em um mesmo dia. Alguns alunos apresentam índice de faltas superior ao máximo estabelecido pela escola – 25% do total de aulas – fato que pode ser ocasionado pela organização do horário. Por exemplo: se as duas aulas de inglês são as primeiras e o aluno tende a chegar atrasado, já deixou de participar naquela semana, o mesmo ocorre quando as aulas são às sextas-feiras, dia em que, alguns alunos deixam de freqüentar por diversos motivos.

Embora direcionasse minha pesquisa para duas turmas de 1º termo e contasse com 89 alunos matriculados, ao início do semestre letivo, só obtive a autorização de 52 participantes para esta pesquisa. Um aspecto que gostaria de salientar é que, em uma das turmas, havia um número expressivo de menores, o que acarretou, muitas vezes, o não consentimento de seus pais ou responsáveis para participar da pesquisa, mesmo tendo comunicado minha disponibilidade para quaisquer esclarecimentos.

Apresento a seguir um perfil mais detalhado dos participantes da pesquisa para caracterizar aqueles que compartilharam registro de sua vivência do fenômeno investigado.

⁸ Dados fornecidos pela coordenadora pedagógica com base nos diários de classe e na lista piloto do 1º semestre de 2008. Esclareço que a lista piloto é um controle de freqüência único para a unidade escolar.

2.2.2. Os participantes e seu perfil sócio-educacional

Nesta seção e na seguinte, apresento de forma mais detalhada o perfil dos participantes, para que seja possível uma melhor compreensão do fenômeno sob a perspectiva daqueles que o vivenciam. As informações apresentadas a seguir, embora não respondam diretamente às perguntas de pesquisa, podem contribuir para a interpretação do fenômeno em foco nesta pesquisa, além de auxiliar em minha atuação profissional, uma vez que, investiguei também questões referentes à aula.

Nas páginas seguintes, apresentarei, em forma de descrições e tabelas, uma caracterização do público com os dados quantitativos obtidos, traçando o perfil do aluno da EJA na instituição pesquisada. Apresento também as interpretações que teci a respeito de cada informação obtida por meio de questionário específico, que será apresentado na seção referente aos instrumentos de pesquisa.

Apesar de haver mais alunos matriculados nas turmas participantes, o levantamento foi realizado com 19 mulheres e 23 homens do 1º termo do Ensino Médio, que responderam ao questionário que gerou essas informações. A idade dos alunos participantes varia de 17 a 55 anos de idade, como ilustra a tabela a seguir:

Idade	nº de alunos
17 anos	3
18 a 20 anos	14
21 a 25 anos	0
26 a 30 anos	5
31 a 35 anos	7
36 a 40 anos	5
41 a 50 anos	6
acima de 50	1

Tabela 2.1. Faixa etária dos participantes (41 respondentes)

É notável o maior número de alunos na faixa de 18 a 20 anos. Um dos motivos para que alunos dessa idade estudem na EJA pode ser devido ao fato de que, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos - Resolução CNE/CBE nº 1/2000 (Brasil, 2000a), a idade mínima para se freqüentar a EJA, no Ensino

Médio, deve ser igual ou superior a 17 anos, idade ideal para se freqüentar o Ensino Médio da modalidade regular, além de fatores que serão comentados ao longo das descrições.

O fator idade, como já discutido no capítulo 1, é uma das características primordiais desta modalidade de ensino. Como se pode observar, há uma extensa variação na faixa etária e é nessa variação que se pode encontrar as diferenças de valores, interesses e dedicação aos estudos formais. Abreu (2005:65-66) argumenta que a diferença de objetivos pode comprometer o trabalho e o resultado deste trabalho por parte dos docentes em função da maturidade e expectativa dos alunos.

Quanto ao local de moradia, dos 37 alunos que responderam a esta pergunta, 15 já residiram em outra cidade ou estado, enquanto 22 deles só moraram em São Paulo, capital.

Exatamente metade dos 42 alunos que responderam à questão de número 4, sobre moradia, afirmam residir no mesmo bairro onde fica situada a escola, dois alunos moram numa cidade vizinha, na Grande São Paulo, e 19 residem em bairros vizinhos.

Nas próximas tabelas associo duas informações, na primeira o estado civil dos alunos e na segunda o número de filhos, respectivamente:

Estado Civil	
Solteiro	20
Casado	16
Divorciado	2
Convivência Estável	2
Viúvo	1

**Tabela 2.2. Estado civil
(41 respondentes)**

Número de filhos	
Nenhum	23
1 filho	6
2 filhos	10
3 filhos	2
4 filhos	1

**Tabela 2.3. Número de filhos
(42 respondentes)**

Percebe-se um número significativo de alunos na faixa etária correspondente a jovens, e também um número importante de alunos sem filhos, embora essas informações não possam ser associadas diretamente. Observa-se que 19 participantes têm filho(s) e mesmo assim não deixam seus objetivos de lado, tentando conciliar família e estudos.

Dos 42 participantes que responderam ao terceiro questionário (comentado adiante), 10 estavam desempregados e os demais declararam estar empregados nos mais diversos setores: comércio, indústria, serviços ou atividades autônomas. Em sua maioria, exercem atividades profissionais em locais próximos à região da escola, e apenas 5 deles têm de se deslocar para o trabalho, em outras regiões, como Centro, Zona Sul ou cidades limítrofes da capital.

Mencionei anteriormente o fato de que o aluno da EJA é, em muitos casos, um aluno trabalhador, seja aquele que parou de estudar há muitos anos ou o jovem que acaba de ingressar no mercado de trabalho e necessita realizar seus estudos no período noturno. Isto se faz notar uma vez que dos alunos que declararam trabalhar, 16 exercem suas atividades por 8 horas diárias, 10 trabalham de 9 a 10 horas, 3 trabalham até 12 horas e apenas 2 têm atividades que compõem 6 horas de trabalho.

Quando questionados sobre o número de horas semanais de que dispõem para realizar tarefas da escola, o resultado foi: 17 não dispõem de nenhum horário, 7 alunos têm 5 horas ou mais e 15 alunos têm entre 1 e 4 horas para fazerem as atividades extra-classe.

As próximas informações relacionam-se ao momento em que deixaram de freqüentar as aulas no ensino regular e a idade em que começaram a trabalhar. Os números indicam que uma quantidade maior de alunos parou de estudar ao final do Ensino Fundamental, ou no início do Ensino Médio. Se confrontarmos com a idade em que os alunos começaram a trabalhar, pode-se argumentar que o motivo de terem interrompido seus estudos no ensino regular, ocorreu devido ao fato de iniciarem suas atividades profissionais como podemos notar nas tabelas abaixo:

Série até a qual estudou no ensino regular	
4ª Ensino Fundamental	2
5ª Ensino Fundamental	6
6ª Ensino Fundamental	4
7ª Ensino Fundamental	3
8ª Ensino Fundamental	16
1ª Ensino Médio	10

Tabela 2.4. Última série cursada no Ensino Regular (41 respondentes)

Idade em que começou a trabalhar	
nunca trabalhei	3
7 a 9 anos	2
10 a 12 anos	5
13 a 14 anos	11
15 a 16 anos	13
acima de 17	6

Tabela 2.5. Faixa etária no primeiro emprego (40 respondentes)

É notável a incidência de alunos que declararam ter parado de estudar no ensino regular por motivo referente a trabalho. Porém, não posso desconsiderar aqueles que indicam outros motivos como: reprovação, por não gostarem de estudar, por não encontrarem motivação para estudar ou por motivos relacionados à família dentre outros. Um grande número de alunos (23) começou a trabalhar na idade de 13 a 16 anos, idade que corresponde, no ensino regular, à 7ª ou 8ª série do Ensino Fundamental e 1ª série do Ensino Médio. A seguir apresento alguns dos motivos fornecidos pelos alunos como justificativa para deixar o ensino regular:

Motivos para não continuar os estudos	
por começar a trabalhar	17
por reprovação	5
por não gostar de estudar	4
por ter tido filhos	3
por falta de dinheiro para manter os estudos	2
por motivo de saúde	2
por ter casado	2
por falta de vagas na região em que morava	1
porque a família não quis	1
porque o marido/ a esposa não quis	1
por motivos familiares	1

Tabela 2.6. Motivos para interrupção dos estudos (39 respondentes)

De 41 alunos que responderam sobre o momento de retorno à escola, 13 alegam que voltaram a estudar no Ensino Supletivo 2008, ano em que freqüentam o 1º Termo do Ensino Médio; 6 deles em 2007, provavelmente para cursar a 8ª série; 7 deles em 2006, para concluir outras séries do Ensino Fundamental e 23 alunos declaram ter começado a estudar na escola em que foi realizada a pesquisa, em 2008, ano em que cursam o 1º Termo Médio.

Abreu (2005:65) discute a questão do trabalho, ressaltando que os alunos da EJA, muitas vezes, têm profissões desvalorizadas pela sociedade. Mesmo assim, eles têm perspectiva de ascensão social ou promoção, o que resulta em motivação para retornar à escola. Isto se faz notar pelo número significativo de alunos que vê e que acredita que a conclusão do Ensino Médio seja possibilidade de uma promoção ou mudança para um emprego que ofereça melhores oportunidades como podemos notar na tabela a seguir:

Motivo para estar estudando	
porque quer cursar o Ensino Superior	20
porque precisa do certificado para obter um emprego melhor que o atual	15
porque precisa do certificado para obter um emprego	9
porque quer acompanhar os estudos dos filhos	5
porque precisa do certificado para obter uma promoção	1
porque a família quer	1
para adquirir conhecimento	1
porque precisa de certificado para fazer outros cursos	1
para prestar concurso público	1

Tabela 2.7. Motivo para ter regressado ou estar estudando (41 respondentes)

Um fato que me chamou a atenção foi que 5 alunos afirmaram que estão estudando porque querem acompanhar os estudos dos filhos. A meu ver, esses não gostariam de ver seus filhos interromper os estudos e, portanto, orientá-los seria uma tentativa de impedir a repetição de sua própria trajetória.

A próxima tabela contém informações a respeito da pretensão de continuar os estudos no ensino superior:

Pretensão de cursar faculdade	
sim	25
não, porque custa muito caro	6
não, porque não se considera preparado	6
não, porque é muito difícil	3
não há interesse	2
não acha importante	0

Tabela 2.8. Levantamento da intenção de cursar ensino superior (42 respondentes)

Mesmo contando com um grande número de alunos que tem interesse em cursar o ensino superior, 17 alunos não pensam da mesma maneira e alegam diversos motivos; dentre eles, o valor a ser pago num curso superior, o nível de dificuldade, e a prontidão para estudar. Os excertos abaixo ilustram os motivos pelos quais alguns alunos não cursariam uma faculdade no momento:

Não sei opnar no momento, mas os custos de uma faculdade no momento não consegueria pagar (1 A14).

Estou em duvida (1 A19).

Não porque minhas condições financeira não da (1 A28).

No ensino Técnico já tem o que preciso (1 A12).

Quero fazer somente cursos profissionalizantes (1 A16). ⁹

Os alunos que pensam em prosseguir seus estudos gostariam de fazer os mais variados cursos e por diversos motivos. Os seguintes cursos foram mencionados: Letras, “por vontade” (1 A1); Psicologia, “por ter vontade de entender a mente humana e ajudar o próximo” (1 A3); Fisioterapia, “para cuidar das pessoas” (1 A30); Engenharia civil, “por ser o

⁹ As transcrições dos textos dos alunos são literais. Não executei nenhum tipo de correção e fui fiel à maneira como responderam.

ramo que estou atualmente” (1 B2); Teologia, “pelo conhecimento espiritual” (1 A3); dentre outros.

A maior parte dos alunos reside com a família, convivendo com outros membros como indica a tabela 2.9, em que 14 alunos revelam morar com, pelo menos, mais 3 pessoas, enquanto 9 moram com mais 2 pessoas. A tabela 2.10 indica a renda familiar declarada pelos participantes, na qual se observa que apenas 3 alunos têm renda familiar superior a 5 salários. Nas demais faixas salariais o número é equilibrado: 5 possuem renda familiar de até 5 salários, 4 alunos dizem ter renda de 4 salários mínimos, 5 têm renda de 3 salários e o mesmo número de alunos tem renda de até 2 salários mínimos, como podemos notar abaixo:

Número de pessoas que moram na casa	
mora sozinho	1
2 pessoas	8
3 pessoas	9
4 pessoas	14
5 pessoas	4
6 pessoas	3
7 pessoas	2
16 pessoas	1

Tabelas 2.9. Número de pessoas residentes na mesma casa (42 respondentes)

Renda familiar em salário mínimo	
até 2 salários	5
3 salários	5
4 salários	4
5 salários	5
mais de 5 salários	3

Tabela 2.10. Renda familiar (22 respondentes)¹⁰

Para ilustrar a situação do aluno-trabalhador, coletei informações que indicam o meio de transporte utilizado para se locomover até a escola e até o trabalho: 24 vão à escola a pé, 12 vão de ônibus, 6 de carro e 6 utilizam metrô, bicicleta ou outro meio de transporte. Para o trabalho, 12 vão de ônibus, 11 a pé, 8 de carro, 5 de metrô e 9 alunos utilizam moto, van, carona ou trem.

Com a finalidade de obter informações a respeito da aprendizagem de Inglês, elaborei e apliquei um segundo questionário (que será posteriormente apresentado na seção em que descrevo os instrumentos) em que indago sobre a sua formação, como se dedica aos estudos, como se mantém informado, dentre outros aspectos. Quando questionados sobre fontes de leitura, mais especificamente livros, 20 disseram ler até um livro por mês, 4 chegam a ler 2 livros por mês e 19 não lêem. A tabela 2.11 apresenta o meio que utilizam para se manter informados a respeito dos fatos do mundo. Há uma

¹⁰ No momento da coleta (junho de 2008), o salário mínimo era de R\$ 415,00 (quatrocentos e quinze reais) de acordo com LEI Nº 11.709, disponível em <http://www.dieese.org.br/rel/rac/salminjul08.xml>. Acesso em 25 de junho de 2009.

preferência pela televisão e uma tendência secundária e equilibrada pelos jornais, revistas, rádio e até para a conversa entre amigos ou conhecidos, como podemos ver na tabela a seguir:

Como se mantém informado	
televisão	38
conversa	23
rádio	22
jornais	22
Internet	13
revistas	12

Tabela 2.11. Fontes de informação (46 respondentes)

As declarações dos alunos a respeito dos estudos são confusas, contraditórias, e oscilam entre gostar muito e não ver utilidade alguma em estudar. Algumas das respostas para a declaração *Eu gosto de estudar porque...* foram: 10 alunos gostam de estudar porque querem aprender coisas novas, adquirir mais conhecimento; 2 para dar continuidade aos estudos; 2 para ajudar na educação dos filhos; 1 para se manter atualizado; 6 para melhorar de vida, ter um futuro melhor e 1 para entrar no mercado de trabalho melhor preparado.

Os motivos que justificam o gostar de estudar estão relacionados ao aprender coisas novas, diferentes, porém também se trata de estar atualizado para possibilitar a orientação dos filhos em idade escolar. Além disso, alguns alunos justificaram o sentimento de inclusão, de inserção na atual sociedade com a possibilidade de ascensão na carreira.

Alguns afirmam que gostam do simples fato de aprender e valorizam a experiência de estar em sala de aula, resgatando conhecimento, sendo expostos a novas experiências. Para a declaração *Eu não gosto de estudar porque...*, obtive, por exemplo, respostas como as apresentadas abaixo:

Gasta todo meu tempo (1 A6).

Não tenho tempo (1 A8).

Eu não tenho paciência para reler tudo que escrevi em sala de aula (1 B14).

Tem que sair de casa de todo jeito (1 A26).

Tem matérias que acho que não tem sentido (1 B2).

Depende, si for para melhorar sim (1 B4).

Apresento, nas próximas tabelas (2.12 e 2.13) informações a respeito da importância dada pelos alunos a cada disciplina e algumas justificativas. As tabelas mostram a organização em ordem de preferência e de acordo com o critério de importância na opinião dos alunos, como ilustro a seguir:

Disciplinas	Escolha		
Mais importantes	1ª	2ª	3ª
Português	22	13	1
Matemática	15	18	4
Inglês	1	1	18
Biologia	1	0	1
Educação Física	1	0	0
Geografia	0	1	3
História	0	2	3
Física	0	2	3
Química	0	2	4
Arte	0	1	0
Filosofia	0	0	1
Ciências	0	0	1

**Tabela 2.12 . Disciplinas mais importantes
(40 respondentes)**

Disciplinas	Escolha		
Menos importantes	1ª	2ª	3ª
Arte	11	3	3
Geografia	4	6	4
Física	4	6	5
Português	3	0	0
Química	3	4	5
Matemática	2	2	0
Biologia	2	2	2
História	1	5	5
Filosofia	1	0	0
Inglês	0	1	3
Educação Física	0	0	1

**Tabela 2.13. Disciplinas menos importantes
(40 respondentes)**

Os números indicam que em primeiro lugar de importância está a Língua Portuguesa, seguida de Matemática, e muitos deles vêm em Inglês a terceira disciplina mais importante em comparação com as outras. Quando peço para organizarem as menos importantes, 11 deles classificam Arte em primeiro lugar, Geografia e Física em segundo lugar e o terceiro posto é ocupado por História, Física e Química. Para as mesmas perguntas, 25 alunos dizem que todas têm ou tiveram alguma importância fornecendo justificativas. Destaco, a seguir, alguns excertos que julgo relevantes:

Toda são muito importante na minha vida!! (1 A2)

Todas são muito importantes se não precisariamos ficar estudando (1A14).
Porque é importante o conhecimento em todas as áreas (1 A11).

Tudo que, se diz a respeito do aprendizado, é de bom tamanho (1A3).

Até agora me ajudaram todas um pouco (1 A18).

Fazem parte do meu dia a dia (1 A25).

Para encontra emprego melhor (1 A9).

A Vida é um estudo Cada Dia que passa nós aprendemos mais (1B4).

As declarações indicam que os alunos reconhecem a importância de ter conhecimento em diversas áreas, saber de tudo um pouco, estar conectado com o mundo por meio de conhecimentos variados. Os alunos reconhecem que as disciplinas podem ajudar em seu dia-a-dia, em suas vidas, sendo que o aluno 1 A9 atribui a importância à sua vida profissional. Apenas 4 não vêem importância em estudar as disciplinas oferecidas por não estabelecerem uma utilidade com seu cotidiano.

Nesta seção, fiz uma descrição detalhada do perfil sócio-educacional dos alunos participantes desta pesquisa abordando alguns aspectos como motivação para estudarem ou voltarem à escola, intenções para o futuro e questões relacionadas ao trabalho e situações que podem interferir em sua vida escolar. A descrição de informações foi feita a respeito dos estudos e das percepções dos alunos acerca da importância da escola em suas vidas, fator que considero importante para compreender como é o aluno que vivencia o fenômeno investigado.

Apresento a seguir, os instrumentos e procedimentos de coleta utilizados para a presente pesquisa conforme a orientação metodológica.

2.3. Os instrumentos e os procedimentos de coleta

Os instrumentos utilizados para a coleta de informações desta pesquisa foram três questionários aplicados durante um semestre letivo.

Para a elaboração dos questionários consultei e me baseei em Hutchinson & Waters (1987), Cunha (1998), Pinto (2002), Souza (2003), Buzzo (2003) e Pereira (2004), acrescentando algumas perguntas que considerei pertinentes, com o intuito de obter informações relevantes e que estivessem relacionadas com meus objetivos para esta pesquisa.

Como mencionado anteriormente, foram desenvolvidos e aplicados três questionários que visavam obter informações diversas. Para melhor compreensão do conteúdo de cada instrumento, farei, a seguir, um detalhamento dos mesmos, descrevendo o tipo de informação que buscavam identificar.

2.3.1. Questionário Q1 – necessidades

O primeiro questionário, aplicado no segundo mês letivo do semestre, foi denominado Q1– necessidades (anexo 1), e foi elaborado com o intuito de identificar as necessidades, as expectativas e as preferências em relação à aprendizagem do idioma estrangeiro.

A seguir, o quadro apresenta as questões com seus respectivos objetivos de investigação:

Questões	Objetivos
1. Como você avalia a experiência que teve com a língua inglesa até hoje? 2. Cite uma experiência positiva que você teve com a língua inglesa 3. Cite uma experiência negativa que você teve com a língua inglesa 20. Você já teve alguma aula de inglês que foi inesquecível? 21. Por que você achou inesquecível?	Coletar informações sobre a experiência do aluno com a língua inglesa
4. Você tem dificuldade na matéria Inglês na EJA? 5. Você atribui essa dificuldade:	Identificar possíveis dificuldades enfrentadas no idioma
6. Das atividades realizadas na aula de Inglês, classifique-as em: gosto muito, gosto pouco, não gosto;	Classificar as atividades nas aulas de acordo com preferência
7. Fora da escola, você tem contato com a língua inglesa? 8. Você necessita da língua inglesa no seu trabalho atual? 9. Você necessita da língua inglesa no dia-a-dia fora do trabalho?	Identificar utilização e necessidade do inglês no dia-a-dia ou no trabalho
10. Eu gostaria de aprender inglês para...	Obter informações sobre expectativa em relação a aprender o idioma
11. Qual das habilidades (falar, ler, escrever, ouvir) você acha mais útil? 12. Qual delas você prefere? 13. Numere as habilidades por ordem de facilidade (1 para a mais fácil) 23. Quais habilidades você gostaria de desenvolver nas aulas de Inglês na EJA ?	Levantar informações sobre as habilidades que mais gostavam ou consideravam importantes
14. Para você, qual seria a melhor forma de se aprender inglês? Numere pela ordem de importância: 15. Como você prefere estudar inglês na classe? 16. Qual a forma menos interessante de estudar Inglês na classe? Por quê?	Identificar o modo como estudam e a melhor maneira de estudar
17. Para você, é essencial que um professor de inglês saiba	Obter opinião sobre o professor de Inglês e suas competências
18. Você acredita que a aprendizagem da língua inglesa possa colaborar com a aprendizagem da língua materna?	Obter opinião sobre colaboração do idioma estrangeiro em relação à língua materna
19. Assinale todos os recursos com os quais você gosta de estudar: 22. Você possui em casa algum material ou recurso para estudar o inglês ?	Identificar disponibilidade de materiais e recursos para estudos

Quadro 2.2. Objetivos das perguntas do questionário Q1- necessidades

Apesar de ter obtido autorização de 52 alunos, o questionário Q1- *necessidades* foi respondido por 50 alunos, pois dois deles não estavam presentes no momento da aplicação ou não entregaram o questionário respondido, posteriormente.

2.3.2. Questionário Q2 – *inglês e estudos*

Com a aplicação do segundo questionário denominado Q2 – *inglês e estudos*, (anexo 2), visava identificar as percepções dos alunos sobre como são, ou se vêem como aprendizes do idioma Inglês e nos estudos no geral. Esse instrumento foi utilizado no terceiro mês de aula do semestre. O quadro a seguir traz as perguntas contidas no questionário e agrupadas de acordo com os objetivos de investigação:

Questões	Objetivos
1. Das matérias que você estuda, ou já estudou, quais são as mais importantes e as menos importantes para a sua vida, fora da escola?	Elencar a importância das matérias que estudam na escola
2. Fora da escola, quantos livros você lê por mês? 5. Como você se mantém informado?	Identificar fontes de informação e aquisição de cultura
3. Eu gosto de estudar porque... 4. Eu não gosto de estudar porque...	Identificar o motivo de gostarem ou não de estudar
6. Já frequentou cursos de inglês?	Descobrir sobre cursos de inglês que já frequentaram, tempo, quando, onde
7. A partir de qual série você começou a estudar Inglês na escola?	Em que ano começaram a ter aulas de Inglês na escola
8. Se você trabalha e estuda, quanto tempo você dispõe para realizar tarefas da escola?	Saber sobre disponibilidade de tempo para dedicação aos estudos
9. Você gosta de estudar Inglês atualmente? 10. É importante aprender inglês? 11. Você vê utilidade no que aprendeu de Inglês até hoje? 13. Você acha que o Inglês pode ser importante para você a partir de agora?	Descobrir sobre a importância de aprender inglês, utilidade, se gostam e por que
12. Como eram suas aulas de Inglês até o ano passado?	Saber sobre experiência com aulas de Inglês de séries anteriores
14. Para mim, aprender inglês na EJA é 15. Eu preciso aprender inglês para 16. Eu acho a aula de Inglês legal quando 17. Eu não gosto da aula de Inglês quando	Identificar o que é estudar Inglês para o aluno da EJA, por que precisa aprender, quando acha ou não a aula interessante
18. Como você se vê como aluno de Inglês? 19. Que dificuldades você tem com Inglês? 20. O que você espera ser capaz de fazer com seus conhecimentos de Inglês?	Obter informações sobre como ele se vê como aluno de Inglês, o que espera ser capaz de fazer e quais dificuldades têm

Quadro 2.3. Objetivos das perguntas do questionário Q2 – *inglês e estudos*

O segundo questionário foi respondido por 48 dos 52 alunos participantes da pesquisa. Apesar de conscientizá-los da importância da devolução do questionário, alguns insistiram que devolveriam num momento futuro e, infelizmente, nem todos o fizeram.

2.3.3. Questionário Q3 – perfil

O terceiro questionário, denominado Q3 – perfil (anexo 3), abordou questões mais objetivas, visando obter informações sobre o perfil sócio-educacional dos alunos. Ele foi aplicado no último mês de aula do semestre. O quadro a seguir apresenta as questões nele contidas com seus respectivos objetivos:

Questões	Objetivos
1. Sexo: () feminino () masculino 2. Idade	Obter informações sobre o número de homens e mulheres e a faixa etária
3. Em que lugares você morou até hoje? 4. Em que lugar você mora atualmente?	Traçar um perfil dos lugares em que os alunos já moraram e moram no momento
5. Estado civil 6. Você tem filhos?	Obter informações relativas a estado civil e número de filhos
7. Com qual idade você começou a trabalhar? 8. Em que trabalha? 9. Onde fica o seu trabalho? 21. Quantas horas você trabalha por dia?	Fazer um levantamento sobre idade do primeiro emprego, profissão ou ocupação, local do trabalho e jornada
10. Até que série você estudou no ensino regular? 11. Quando você parou de estudar? 12. Por que motivo você não continuou seus estudos na época?	Traçar um perfil sobre última série cursada no ensino regular, há quanto tempo parou de estudar e por qual motivo
13. Em que ano você voltou a estudar? 14. Desde que ano você está estudando nesta escola? 15. Por qual motivo você está estudando?	Identificar o ano em que retornou aos estudos, desde quando estuda na escola e por qual motivo voltara
16. Você pretende continuar os estudos? 17. Você pretende cursar uma faculdade?	Obter informações sobre a pretensão de continuar os estudos e cursar ensino superior
18. Sobre seu pai: 19. Sobre sua mãe: () nunca estudou; () aprendeu a ler e a escrever; () estudou até a _____ série; () não sei.	Traçar um perfil do grau de escolaridade dos pais
20. Quantas pessoas moram na sua casa (incluindo você)? 22. Qual a renda total da sua família em salários mínimos?	Associar informações referentes ao número de pessoas da família que moram na mesma casa e renda familiar
23. Qual o meio de transporte usado para chegar até a escola? 24. Qual o meio de transporte usado para ir ao trabalho?	Obter informações sobre meio de transporte utilizado para se locomover à escola e ao trabalho

Quadro 2.4. Objetivos das perguntas do questionário Q3 - perfil

Dos alunos que consentiram sua participação na pesquisa, apenas 42 responderam ao questionário *Q3 - perfil*. Além dos motivos previamente apresentados, outro fator que contribuiu para a diminuição do número de respondentes foi o índice de alunos desistentes, faltosos ou transferidos, como foi ilustrado no quadro 2.1.

Sintetizando a coleta, apresento o quadro a seguir:

Instrumento	Objetivo	Momento da coleta	Nº de respondentes
Q1- necessidades	Identificação de necessidades, expectativas e preferências em relação ao idioma estrangeiro	2º mês do semestre letivo	50 alunos
Q2- inglês e estudos	Identificação de percepções como indivíduos, alunos de inglês e sobre os estudos em geral	3º mês do semestre letivo	48 alunos
Q3- perfil	Identificação do perfil sócio-educacional dos alunos	Último mês do semestre letivo	42 alunos

Quadro 2.5. Síntese da coleta

Nesta seção, apresentei os instrumentos de pesquisa, os objetivos de cada instrumento, o número de respondentes a cada instrumento no momento da coleta e os procedimentos de coleta. A seguir, apresento os procedimentos de interpretação das informações coletadas.

2.4. Procedimentos de interpretação das informações

Com o intuito de responder à primeira pergunta de pesquisa - “*quais necessidades, expectativas e preferências de aprendizagem os alunos da EJA têm em relação à Língua Inglesa?*” - utilizei algumas das respostas dos questionários 1 e 2 para os quais obtive informações numéricas além das textuais. Para contemplá-las tracei um caminho um pouco diferente do utilizado para responder à segunda pergunta de pesquisa, como descreverei mais adiante. Após digitalizar os textos/respostas dos alunos, para as informações numéricas, formatei os dados em documentos do Microsoft Office Excel, no qual pude fazer uma organização e classificação de dados quantitativos:

graficos perfil 1a - Microsoft Excel

Início Inserir Layout da Página Fórmulas Dados Revisão Exibição

Recortar
Copiar
Colar
Formatar Pincel

Calibri 11

N *I* S

Fonte

Quebrar Texto Automaticamente

Mesclar e Centralizar

Alinhamento

Geral

% 000

Número

Formatação Condicional

A1

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
1													
2		Contato com a língua inglesa fora da escola					Necessidade do idioma no trabalho				Necessidade do idioma no dia-a-dia		
3		através de jornais				5		sim	3		sim	13	
4		através de revistas				7		não	45		não	34	
5		pela TV a cabo				20		O que Para			O que	Para	
6		nos filmes				34		Autocad	Projetos		ler e	utilizar computador	
7		nas músicas				33		Software	Computação		entender	entender anúncios	
8		com amigos				6		Palavras	Máquinas			ler palavras na rua	
9		no trabalho				4						comprar no mercado	
10		nenhum tipo de contato				5					canto	cantar	
11											palavras	adquirir produtos	
12											falar e ler	ter contato com falantes	
13											músicas	entender o que falam	
14											inglês	viajar para outros países	
15													
16													
17													
18													

Figura 2.1. Tela do Microsoft Office Excel: organização de dados quantitativos

O próximo passo foi formatar e selecionar as tabelas desejadas, classificá-las em ordem crescente ou decrescente, dependendo do tipo de informação e inseri-las no texto da pesquisa para que a interpretação pudesse ser feita mais pontualmente. Para as informações textuais a respeito das necessidades e expectativas, ora as descrevi no corpo do texto de acordo com a informação tratada, ora organizei em forma de quadros como apresentarei no capítulo seguinte.

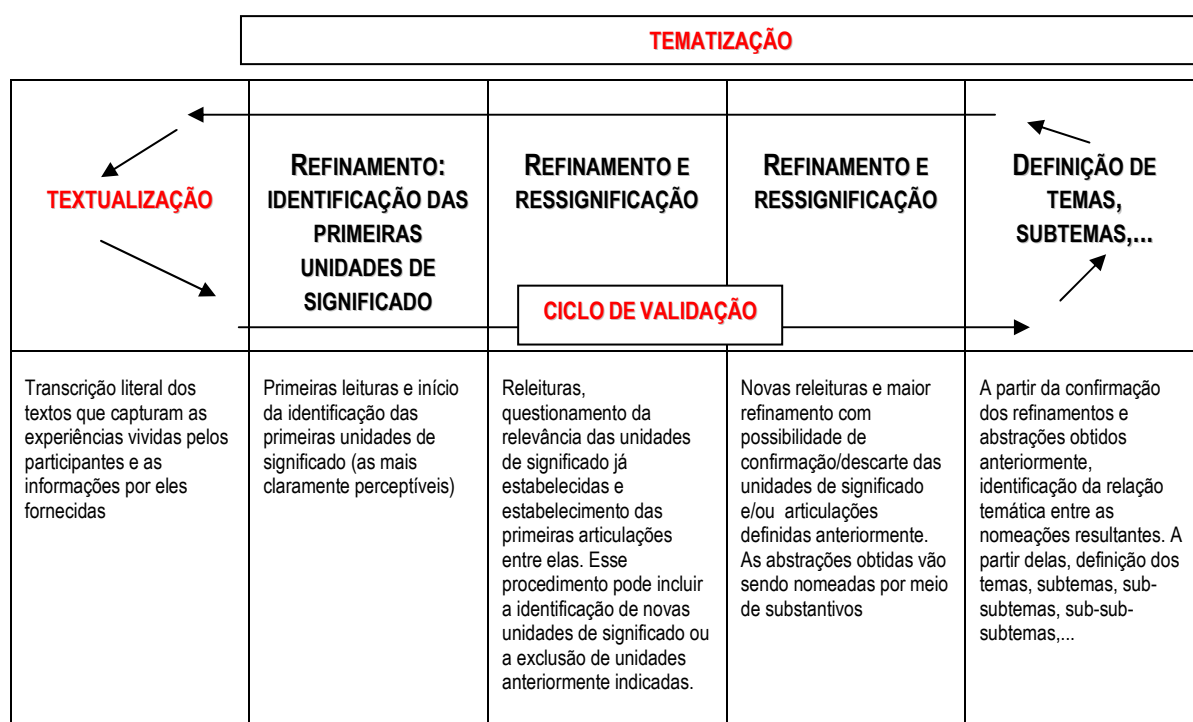
No entanto, para responder à segunda pergunta de pesquisa - “*o que está envolvido em aprender inglês sob a perspectiva de alunos da EJA?*” - utilizei alguns procedimentos que vão ao encontro da orientação metodológica escolhida.

Os procedimentos de interpretação das informações seguirão a proposta de Freire (2007: s/p) que, com base em van Manen (1990), elaborou um processo de operacionalização da tematização a ser adotado na abordagem hermenêutico-fenomenológica. Desse processo fazem parte a *textualização* e o *processo de tematização*. Freire (2007) explica que a *textualização* consiste no registro textual dos relatos referentes ao fenômeno vivido, enquanto o *processo de tematização* consiste nas leituras e releituras dos textos com o intuito de identificar *unidades de significado* que contenham e revelem sentidos a respeito do fenômeno em foco.

Com as primeiras unidades de significado identificadas é iniciado um processo que Freire (2007: s/p) chama de *refinamento* e que “possibilita que unidades identificadas possam ser descartadas e novas unidades possam ser identificadas”. Durante esse

processo de refinamento ocorre o que a autora denomina *ressignificação*: uma espécie de cruzamento e confronto entre as unidades de significado, o agrupamento de unidades próximas ou similares, a confirmação ou o descarte de determinadas unidades de significado, dando-se início à busca de *temas, subtemas e sub-subtemas* que caracterizam e compõem a essência do fenômeno sendo estudado. Esse processo de aprofundamento é denominado de “*ciclo de validação*” (van Manen, 1990), e reproduz o “*círculo hermenêutico*” (Ricoeur, 1986/2002), que nos conduz a uma compreensão mais detalhada do fenômeno. É importante destacar que o ciclo de validação possibilita garantir validade e confiabilidade à interpretação dos textos coletados.

As etapas descritas por Freire (2007) permitem operacionalizar o processo de tematização, como ilustrado a seguir:



Quadro 2.6: Rotinas de organização e interpretação (Freire, 2006, 2007)

No caso desta pesquisa, a textualização, que segundo van Manen (1990), consiste em registrar o fenômeno textualmente, ou seja, transcrever falas de entrevistas, digitalizar questionários respondidos em papel, compilar arquivos de textos já digitais, foi feita após a coleta das informações por meio dos questionários. Consistiu na digitação literal dos textos/respostas dos alunos em um arquivo do Microsoft Office Word em que relacionei todas as respostas dos alunos para cada pergunta. Para preservar suas identidades, os alunos foram numerados de acordo com turma e quantidade, obtendo então um código; por exemplo, o aluno 1A1, é o primeiro aluno a ter sua resposta digitalizada do 1º termo - turma

A, o aluno 1 B13 foi o décimo terceiro aluno a ter seu texto digitalizado e pertence ao 1º termo - turma B.

Após a textualização, dei início à fase de leituras e releituras, apontando as primeiras unidades de significado. Esse procedimento de refinamento foi seguido por outros refinamentos e ressignificações, como sugerido por Freire (2007), operacionalizando o processo de tematização, isto é, à identificação dos temas e subtemas que emergem dos textos.

Para me auxiliar na identificação das unidades de significado, utilizei um *software* para análise de dados qualitativos, o Weft-QDA versão 1.0.1¹¹. Trata-se de um programa gratuito de análise de dados qualitativos que utiliza documentos em formato texto ou PDF e possui ferramentas como: busca, criação de categorias, consulta ao texto-base, amostra estatística simples e tabulações.

Para utilizar o Weft-QDA, gravei os textos em Word versão WordPad, importei o arquivo no Weft-QDA e o denominei "Textualização". A próxima figura ilustra o contato inicial com o programa:

¹¹ Weft QDA is a software tool for the analysis of textual data such as interview transcripts, documents and field notes. It's available free under a public domain license (Fenton, 2006:1).

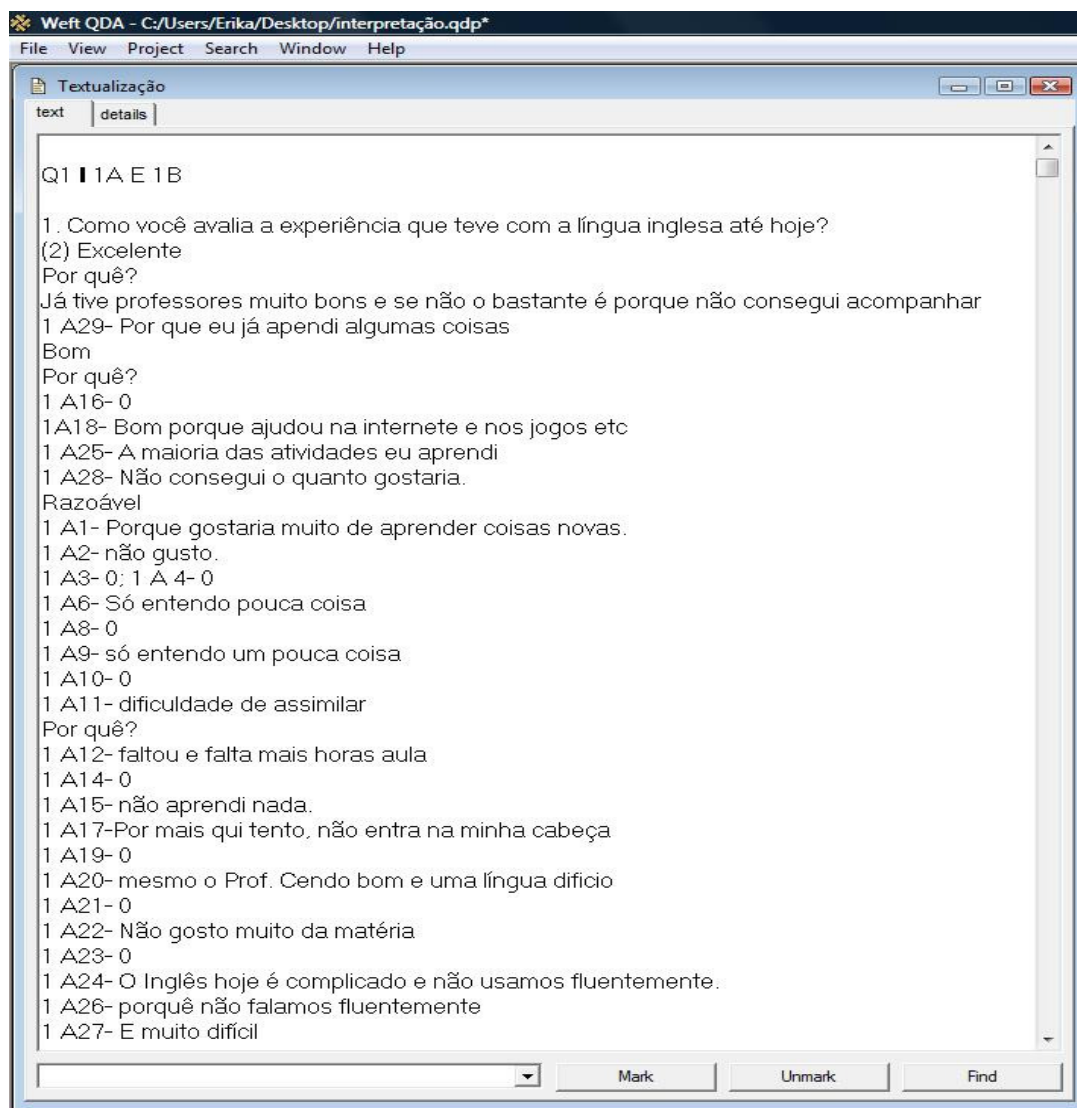


Figura 2.2. Tela do Weft-QDA ilustrando o documento importado do WordPad

Após a digitalização dos textos, passei à etapa da identificação das unidades de significado, marcando palavras, sintagmas, frases ou orações que pudessem ser significativas em relação ao fenômeno que orienta esta investigação. Como pesquisadora já tinha alguns *insights* sobre possíveis temas que pudessem compor o fenômeno, utilizando-me de algumas anotações previamente feitas para iniciar o procedimento de tematização.

Criei, então, mais uma tela no *software*, e trabalhei concomitantemente com as telas da textualização inicial e o das primeiras unidades de significado, que nomeei como *aprender*, mesmo nome do fenômeno, como demonstro na figura a seguir:

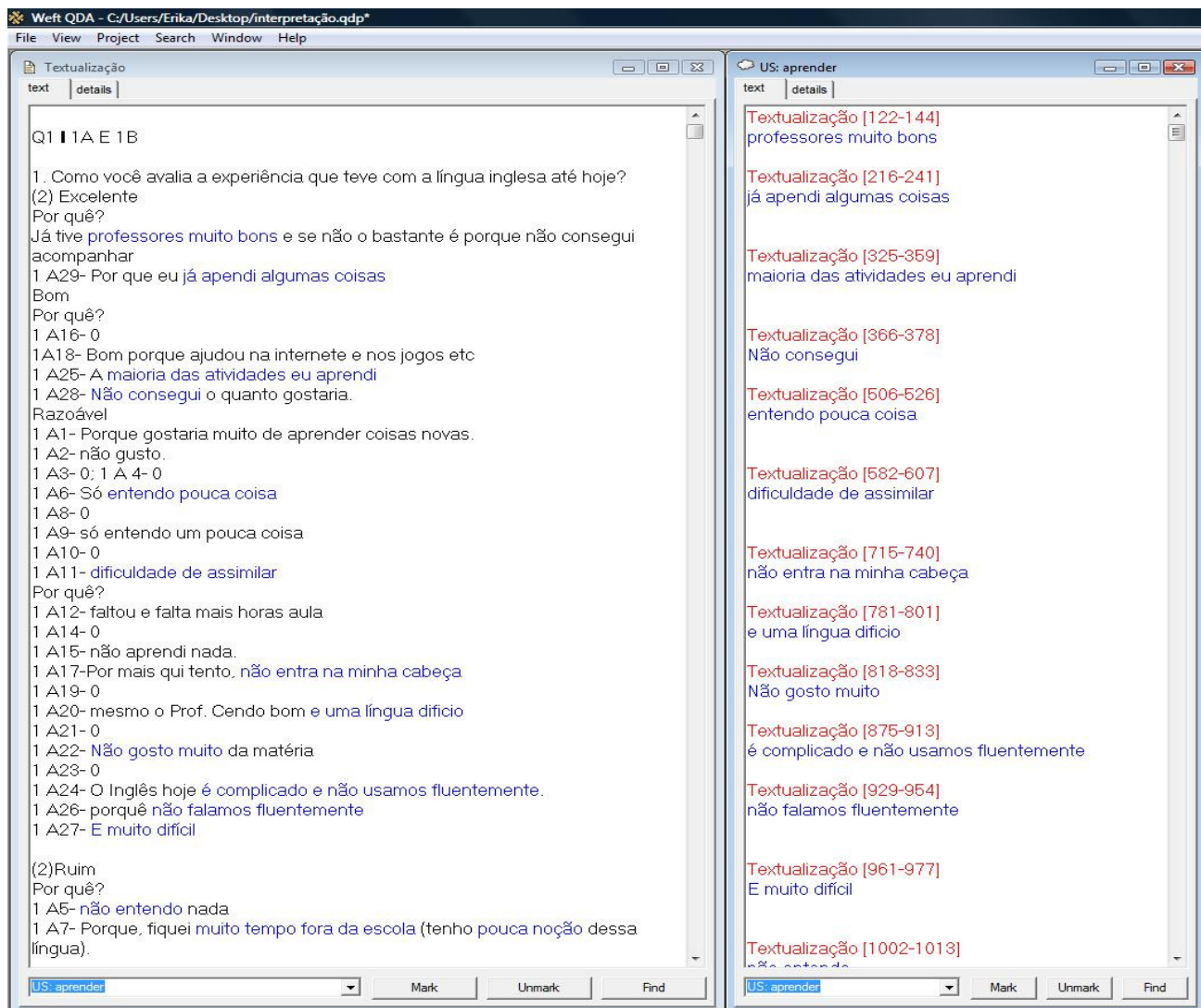


Figura 2.3. Tela do Weft-QDA: textualização e fenômeno *aprender*

Partindo da tela *aprender*, e após lê-la e relê-la, percebi que algumas unidades de significado eram recorrentes, e estavam mais diretamente relacionadas ao fenômeno investigado. Neste momento, foi feito um refinamento a partir das unidades de significado identificadas em *aprender*. Criei novas telas no *software* e, nelas, fui separando as unidades de significado que tinham alguma relação, denominando-as *aprender* e *dificuldade*, como exemplifico, na sequência:

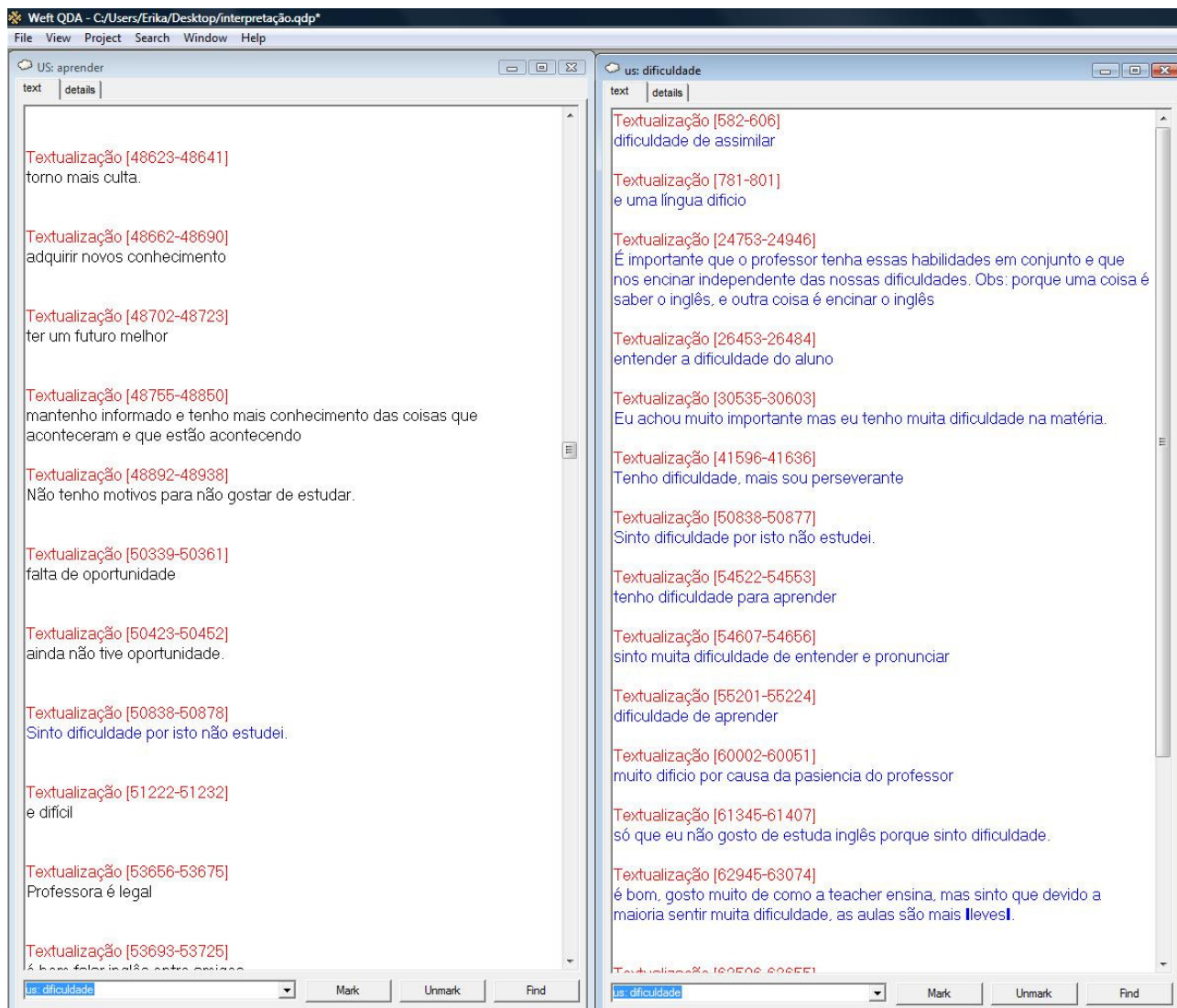


Figura 2.4. Tela do Weft-QDA com unidades de significado *aprender e dificuldade*

O *software* também possibilita a visualização de todas as telas criadas com as quais o pesquisador esteja trabalhando. Esse recurso é interessante para o ciclo de validação, que de acordo com Freire (2007), com base em van Manen (1990), consiste em buscar recorrências, confirmar as interpretações feitas, fazer um refinamento para que se consiga nomear e validar os temas encontrados.

No caso, para o refinamento e ressignificação, distribuí as telas com as quais trabalhava no momento, de modo que pudesse ter acesso a todas as unidades de significado criadas. Li, reli e mudei unidades de significado de tela, associei unidades, refinei, sempre ressignificando e renomeando, de maneira a começar a obter algumas definições de temas, como ilustrado na figura a seguir:

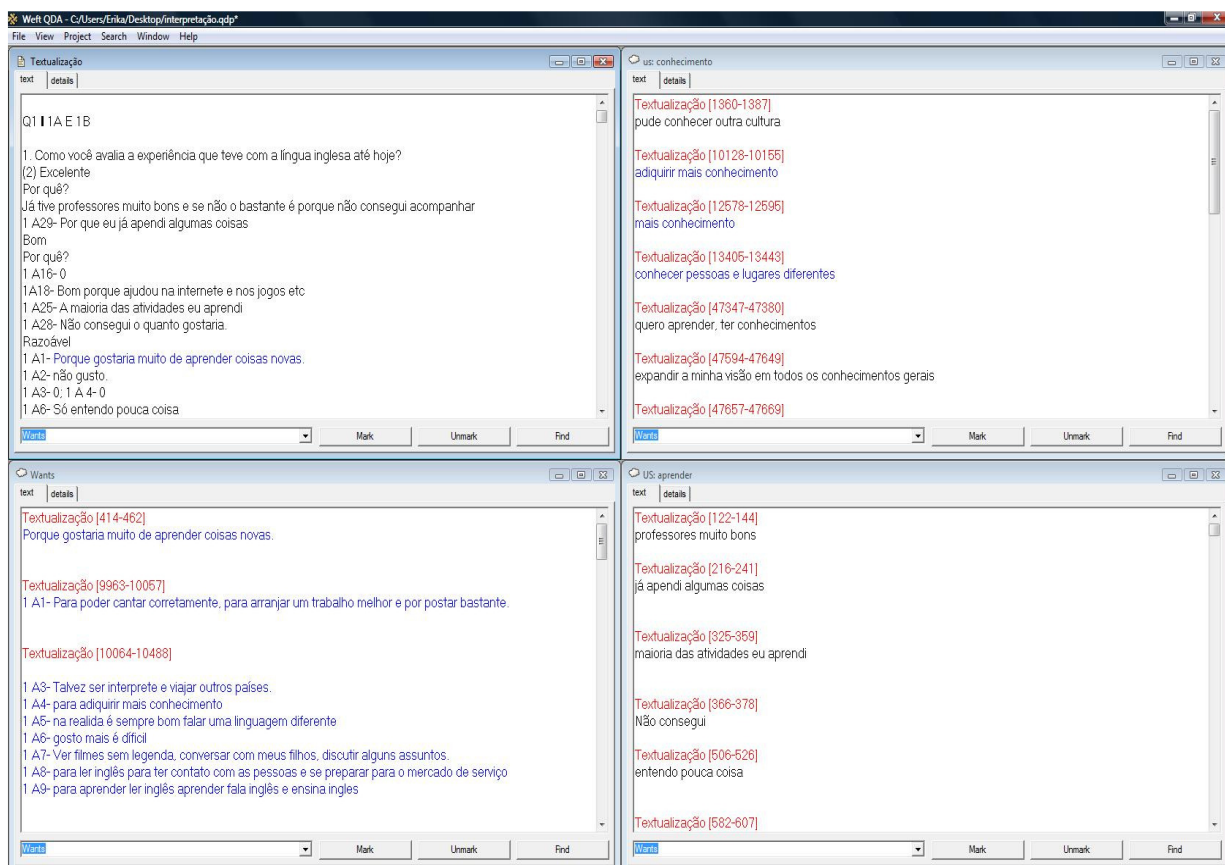


Figura 2.5. Tela do Weft-QDA: Processo de refinamento, ressignificação e tematização

Neste capítulo, descrevi a orientação metodológica utilizada, o contexto e os participantes da pesquisa e expliquei em etapas os procedimentos de coleta e interpretação dos textos utilizados para a pesquisa.

No próximo capítulo, apresento as necessidades, expectativas e preferências em relação ao Inglês de alunos da EJA e a descrição e interpretação do fenômeno do *aprender inglês sob a perspectiva de alunos da EJA*.

CAPÍTULO 3 – INTERPRETAÇÃO

No capítulo anterior, descrevi a abordagem metodológica adotada para a pesquisa, o contexto em que foi feita e os participantes. No presente capítulo, dedico-me à interpretação das informações coletadas cuja apresentação se organiza em duas seções: na primeira, abordo as necessidades, expectativas e preferências dos alunos; e na segunda, a descrição e interpretação do fenômeno *aprender inglês sob a perspectiva de alunos da EJA*, destacando os grupos temáticos identificados durante o processo de interpretação.

3.1. As necessidades, expectativas e preferências dos alunos em relação ao inglês na EJA

A primeira seção deste capítulo refere-se à primeira pergunta de pesquisa: *Quais necessidades, expectativas e preferências os alunos da EJA têm em relação à língua inglesa?* Para respondê-la, recorro às declarações fornecidas pelos alunos nos dois primeiros questionários aplicados (*Q1- necessidades e Q2 – inglês e estudos*), associando as respostas dos alunos das duas turmas do 1º termo Médio investigadas.

As próximas tabelas ilustram as dificuldades expressas pelos alunos na disciplina Inglês:

Dificuldades em Inglês	Muita	Pouca
Em tudo	5	5
Em gramática	4	4
Falar	3	6
Entender	2	3
Escrever	1	5
Em formular perguntas	0	2
Verbo	0	6
Nenhuma dificuldade	3 alunos	

**Tabela 3.1. Dificuldades em Inglês
(44 respondentes)**

Atribui a dificuldade a:	Qtde
pouco conhecimento	35
material e metodologia	5
material utilizado	2
metodologia do professor	2

**Tabela 3.2. A que atribui a dificuldade
(44 respondentes)**

Dos alunos que declararam ter dificuldades, 35 atribuem-na ao pouco conhecimento do idioma, e os demais à metodologia ou material utilizado pelo professor. Noto que alguns dos alunos generalizam e categorizam enquanto outros são mais específicos, respondendo que têm dificuldade em verbos, fato que indica a incidência de gramática trabalhada nas aulas que tiveram.

Alguns alunos atribuem a dificuldade a fatores como falta de vontade de aprender inglês e à própria constituição da matriz curricular que atribui apenas duas aulas semanais para cada série. Outros dois fatores apontados seriam o de ter ficado tempo afastado da escola ou nunca ter estudado inglês antes. Dependendo da idade dos alunos, esse último fato é possível, uma vez que a língua estrangeira pode não ter sido oferecida na época em que estudaram. Os excertos apresentados a seguir ilustram essas considerações:

A minha pouca vontade de aprender inglês (1 A26).

Poucas aulas, porque são corridas nossas aulas EJA (1 A28).

Por já falar 2 línguas (1 B3).

Por está muito tempo parado (1 B4).

Pouco conhecimento, em falar escrever, porque nunca tinha estudado inglês (1 B5).

Por estar muito tempo fora da escola muitas coisas eu esqueci (1B10).

Em não ter tido um curso específico que pudesse me dar a noção da escrita (1 B13).

O motivo apontado pelo aluno 1B3 se justifica, pois se trata de um aluno bilíngüe, nascido em outro país e criado por estrangeiros no Brasil, portanto, para esse aluno em particular, aprender mais uma língua representa algo difícil de contemplar.

A tabela seguinte ilustra as preferências desses alunos pelas atividades realizadas na aula de inglês e revela uma tendência a atividades em que sejam trabalhadas curiosidades, e música:

Atividade	Gosta muito	Gosta pouco	Não gosta
Conhecer curiosidades	22	14	0
Atividade com filme/vídeo	20	14	6
Atividade com música	20	12	6
Escrever	16	16	3
Conversar livremente	12	11	14
Ler textos curtos	12	11	10
Praticar exercícios gramaticais conduzidos pelo professor	9	16	14
Ler textos sobre assuntos variados	9	12	12
Fazer exercícios gramaticais	8	11	13
Preparar e memorizar diálogos em casa para apresentar	6	5	25
Fazer relato de notícias, acontecimentos, filmes, livros	5	14	17
Ler textos longos e curtos	4	16	15
Ler textos em sala de aula e discuti-los em sala de aula	4	14	19
Exercitar textos para compreensão oral no laboratório	2	19	17

Tabela 3.3. Atividades preferidas pelos alunos

A tabela acima também evidencia que atividades com filme ou vídeo, escrita, conversas livres e leitura de textos curtos também estão entre as atividades que os alunos gostam de fazer. As atividades que declaram gostar pouco são exercícios gramaticais, compreensão oral, apresentação de relatos, escrita e leitura de textos longos. As atividades que os alunos não gostam de fazer são: preparar diálogos, ler textos longos, conversar, ler e discutir textos em sala.

Essas preferências sugerem que, para a preparação de aulas, o professor pode intercalar atividades mais apreciadas com as que considere necessárias, ainda que não sejam as favoritas dos alunos. Conhecer as preferências dos alunos (como indica a tabela 3.3) pode permitir que o professor dose as atividades que planeja, visando a despertar a motivação.

A tabela a seguir apresenta formas de contato com a língua inglesa fora da escola, de acordo com os alunos:

Contato com a língua inglesa fora da escola	
nos filmes	34
nas músicas	33
pela TV a cabo	20
através de revistas	7
com amigos	6
através de jornais	5
nenhum tipo de contato	5
no trabalho	4

Tabela 3.4. Formas de contato com o Inglês fora da sala de aula

Como vemos acima, muitos alunos têm contato com a língua inglesa por meio das diversas mídias como músicas, filmes e pela TV a cabo; alguns o têm por meio de jornais, revistas e amigos; poucos, no trabalho e apenas 5 dizem não ter nenhum tipo de contato com o idioma. Por essas informações é possível detectar a importância dos meios de entretenimento, indicando uma necessidade de aprendizagem da língua estrangeira, embora não imediata, como seria, por exemplo, se utilizassem cotidianamente a língua inglesa no trabalho.

Quando questionados pontualmente sobre a existência ou não de necessidade de uso do Inglês em sua vida profissional, apenas 3 alunos afirmam que precisam saber o idioma para a utilização de máquinas, execução de projetos em AutoCAD, ou uso de programas de computador. Dos 48 alunos que responderam ao questionário *Q2 – inglês e estudos*, 45 responderam que não necessitam do Inglês em suas atividades profissionais, o que retoma a questão de que a disciplina Inglês, na EJA não assume caráter instrumental. Pelo meu entendimento, nesse contexto, as necessidades são impostas pela sociedade e não necessariamente percebidas pelos alunos. Esse fator é decisivo para a não adoção da Abordagem Instrumental pois, nessa perspectiva, os alunos deveriam saber para quê precisam estudar a língua estrangeira e, de fato, a utilizariam em contextos e situações específicas.

Ao questioná-los quanto à necessidade da língua inglesa em suas vidas diárias, dos 47 respondentes, 13 responderam que utilizam e necessitam do Inglês para as atividades como: ler e entender anúncios, compreender palavras que aparecem em propagandas pelas ruas, comprar produtos no mercado e utilizar programas de computador. Além disso, justificaram precisar do Inglês para cantar em grupo musical, ter contato com estrangeiros, ouvir e entender letras de músicas e ainda para a possibilidade de uma viagem ao exterior. Os alunos que dizem não precisar do Inglês no cotidiano forneceram as seguintes justificativas:

(1) por não terem contato direto com pessoas que falam o idioma, como ilustrado a seguir:

Não conheço ninguém que fala inglês (1 A5).

... as pessoas com quem eu me envolvo e a minha rotina não exige (1 A13).

Porque não tenho contato c/ pessoas britânicas (1 B15).

Eu não tenho nenhum contato com a língua (1 B5).

Não vou em lugares que precisa falar inglês (1 B14).

(2) por não utilizarem em suas rotinas profissionais, como destacado abaixo:

Não trabalho (1 A26).

... não tenho nenhuma atividade que necessite do inglês (1 B10).

... o ramo não pede (1 B13).

Nota-se que, além de não haver a percepção mais imediata da necessidade, como ilustram as declarações dos alunos 1 A5 e 1 B10, não percebem a importância que o idioma possa trazer para suas vidas de forma a enriquecer sua cultura, seus conhecimentos a respeito de outro país, de outra língua.

Esses alunos atribuem a falta de necessidade do idioma por não terem contato com pessoas falantes de Inglês, reforçando a percepção de que por não terem contato com estrangeiros ou pessoas que se utilizam da língua não precisam conhecer um segundo idioma (1 A 13, 1 B15). Outros (1B13, 1 B10, 1 A 26) relacionam a necessidade ao trabalho, declarando que por não trabalharem, ou pelo ramo da atividade não exigir, não precisam saber o idioma.

Essas declarações me remetem à questão da conscientização abordada por Scott (1986) que enfatiza:

‘*Conscientização*’ does not simply mean explaining about reading processes or about language or text structures, and [the paper] suggests that *conscientização* involves attitudes as well as awareness, correcting misapprehensions and building up confidence by promoting understanding of the underlined process”.(p.2)

Ainda sobre *Conscientização*, Scott (1986:4) divide o ato de ter consciência em três níveis: o primeiro está relacionado ao fato que o aluno, na maioria das vezes, não sabe o

que está desenvolvendo na aula; o segundo, à questão dos professores anunciarem o que os alunos irão aprender sem maiores discussões ou justificativas; e o terceiro à relevância do conteúdo trabalhado. Pensando na realidade enfrentada por mim nessas turmas de EJA, reconheço que, muitas vezes, os três níveis delineados por Scott (1986) se aplicam, por exemplo, anunciar o conteúdo a ser trabalhado sem justificar uma utilização pode causar desmotivação nos alunos; caso o conteúdo não tenha uma relação direta com aspectos de sua vida cotidiana, os alunos tendem a não atribuir a devida importância; com o intuito de evitar esses dois resultados, alguns professores optam por apenas “passar” o conteúdo sem discuti-los previamente, cessando o direito que os alunos têm de saber o que estão desenvolvendo.

Diante dessa discussão posso afirmar que cabe ao corpo docente desses alunos trabalhar a conscientização da importância da educação em suas vidas por não verem a utilidade dos conteúdos – desenvolvidos nas disciplinas em geral – em sua vida cotidiana e profissional. Romão (2000:69) também discute essa questão e reconhece que o aluno adulto quer ver aplicação imediata do que estuda em sua vida.

Contrapondo ao que fora argumentado anteriormente acerca das necessidades, as expectativas são diversas e muitas são recorrentes nas justificativas dos alunos. Eles afirmam, por exemplo, não necessitar do Inglês em suas vidas cotidianas e poucos reconhecem precisar do Inglês em suas vidas profissionais. Entretanto, quando questionados para quem gostariam de aprender inglês, muitos querem para viajar, entender o que as pessoas falam, compreender letras de músicas, entender um filme sem precisar ler a legenda, compreender notícias nos canais da TV a cabo, ter mais oportunidades no mercado de trabalho, utilizar o computador de maneira mais adequada e se comunicar com pessoas do mundo inteiro, dentre outros argumentos.

Entre essas expectativas, posso citar as que mais se destacam: vontade de poder cantar corretamente músicas internacionais numa banda; formar-se intérprete e viajar para outros países; utilizar o inglês para adquirir mais conhecimento; utilizar a língua no trabalho; compreender músicas, notícias, filmes; viajar para outros países e poder se comunicar com as pessoas; estar atualizado no mundo globalizado; enriquecer o currículo; por admirar o idioma e aqueles que dele se utilizam; trabalhar fora do país e ser um bom cidadão. As respostas variam entre os assuntos acima relacionados e mostram que há um interesse positivo, uma curiosidade em aprender a língua inglesa como forma de se sentir inteirado, inserido na cultura, além de poder proporcionar a oportunidade de ascensão no trabalho e viagens ao exterior.

Posso afirmar, baseando-me nessas informações obtidas com os alunos e descritas anteriormente, que não há exatamente necessidade latente de se aprender inglês na EJA. Todavia, há muitas expectativas em relação à aprendizagem do idioma e, como salienta Abreu (2005:65-66), por haver uma diferença de idade notável dos alunos numa classe de EJA, os objetivos podem ser dos mais diversos tipos.

Continuando a explorar os aspectos relacionados às aulas de Inglês, os alunos foram questionados também quanto à *utilidade* das habilidades que são ou deveriam ser trabalhadas nas aulas. Os resultados obtidos estão relacionados na tabela abaixo:

Habilidade que considera mais útil	
ouvir	19
falar	16
ler	11
escrever	4

**Tabela 3.5. Habilidades classificadas em grau de utilidade
(48 respondentes)**

Partindo das informações coletadas, apresento algumas das fornecidas pelos alunos:

Ouvir aprendo mais (1 A4).

Pois se eu consigo ler, posso me comunicar melhor! (1 A7)

Já tive experiência e as pessoas que ouviram eram melhor (1 A13).

Poder entender várias coisas, computador, musica, filmes (1 A14).

(ouvir e falar) Para poder aprender, para poder respodr (1 B2).

Fica mais fácil para entender (1 B3).

Para quando uma pessoa falar eu entender (1 B5).

Ouvindo entendo algumas palavras (1 B15).

(todas) Uma depende da outra em tudo (1 B22).

Percebo, tanto pelo levantamento quantitativo quanto pelas justificativas, que a habilidade considerada mais útil é a auditiva que pode proporcionar a compreensão (já mencionada) de músicas, filmes e também na comunicação interpessoal.

Ao questioná-los a respeito da habilidade de sua preferência, o resultado não foi muito diferente:

Habilidade que prefere	
ouvir	14
falar	13
ler	12
escrever	7

Tabela 3.6. Habilidades classificadas em grau de preferência (48 respondentes)

A razão para as escolhas permanecem similares:

Porque tenho vontade de falar, e as outras alternativas também (1A1).

Porque se você sabe falar, você sabe ler escrever etc (1 A8).

Si eu sober ler eu vou saber pronunciar (1 A20).

Escrevendo não da certo pelo menos ouvindo é melhor (1 A24).

Porque ouvindo nós podemos entender um pouco (1 B8).

Exemplo na música ouvir e entender o que está dizendo (1 B10).

Porque gosto de ouvir outras línguas (1 B12).

Para pronunciar certo a língua (1 B20).

Pelos totais encontrados, nota-se um equilíbrio maior entre as habilidades de compreensão e produção oral e compreensão escrita. Para um maior entendimento do peso de cada habilidade comunicativa, pedi que fossem enumeradas em ordem de *facilidade*, sendo 1 a mais fácil e 4 a mais difícil, como ilustra a tabela a seguir:

Habilidade	Grau de facilidade			
	1	2	3	4
ouvir	21	7	4	7
falar	11	8	7	8
escrever	11	10	8	5
ler	7	5	10	9

Tabela 3.7. Habilidades classificadas em grau de facilidade (48 respondentes)

Podemos notar, segundo a classificação feita pelos alunos, que a habilidade considerada mais fácil é *ouvir*, seguida pelas habilidades de *falar* e *escrever* e, em terceiro lugar, *ler*. Esse fato pode estar relacionado à maior exposição que têm ao inglês que é ouvindo música. Cabe aqui salientar que os números que indicam a quantidade de alunos respondentes pode não conferir com o total de participantes; isso se deve ao fato de que

alguns alunos classificaram apenas a mais fácil das habilidades em algum dos graus sugeridos.

A próxima tabela se refere às habilidades que gostariam de desenvolver na aula de Inglês da EJA, indicadas por ordem, sendo 1 a de maior preferência e 4 a de menor preferência:

Habilidades a serem desenvolvidas na EJA	Ordem de preferência			
	1	2	3	4
Leitura	11	13	5	6
Compreensão Auditiva	11	3	10	8
Escrita	10	12	9	3
Produção oral	8	5	8	14

Tabela 3.8. Ordem de preferência das habilidades (48 respondentes)

De acordo com esses dados numéricos, 11 dos alunos preferem desenvolver a leitura e ter atividades nas quais possam praticar a compreensão auditiva, seguida por uma preferência pela produção escrita e por último a produção oral, mesmo que a considerem que seja a mais útil como foi apresentado na tabela 3.5. A seguir transcrevo algumas de suas justificativas:

Gostaria de ler corretamente, compreender quando ouço algo, poder escrever, e falar corretamente (1 A1).

Gostaria de escrever e ler muito bem para me atualizar profissionalmente (1 A12).

Acho que escrevendo (com tradução) e a leitura eu possa assimilar melhor a língua inglesa (1 A14).

Eu prefiro que os Professores de mais leitura e escrita (1 A17).

Falar é a meta de todos (1 A23).

A leitura para traduzir alguns filmes (1 A25).

Porque acho interessante a escrita em inglês (1 B14).

Os alunos apresentam justificativas em relação à leitura como um aporte para outras habilidades, como nos exemplos 1 A14, 1 A17 e 1 A25. Alguns alunos valorizam e confirmam suas expectativas quanto à habilidade falar alegando ser “a meta de todos” (1A23). Outro fator que aparece constantemente na fala desses alunos é a questão da tradução. A meu ver, para os alunos, saber o significado da palavra em inglês os deixa mais

seguros da mensagem que estão lendo e ao traduzir o que está em inglês para a língua materna, faz com que assimilem melhor e gravem (memorizem) alguns vocábulos. Em meu entendimento, o que pode ter contribuído para essa postura foi a formação anterior que tiveram com uma orientação baseada na abordagem de gramática e tradução comumente utilizada há algumas décadas.

Traçando um paralelo a respeito das últimas informações apresentadas acerca das habilidades, retomo que, segundo os alunos, a habilidade mais útil, mais fácil e de maior preferência é a auditiva, mas a que preferem desenvolver em sala é a leitura, não necessariamente representando a que mais gostam. Suas percepções acerca da *utilidade*, *facilidade* e *preferência*, além das percepções sobre *habilidades a serem desenvolvidas*, dialogam com os objetivos gerais da Proposta Curricular para EJA (Brasil, 2002a: 74-75): “desenvolver a possibilidade de compreender e expressar, oralmente e por escrito, opiniões, valores, sentimentos e informações.”

Os alunos também ponderaram sobre as maneiras mais interessantes para aprender inglês e as classificaram de 1 a 10 (sendo 1 a melhor maneira), como ilustra a próxima tabela:

Melhor forma de aprender	Ordem de Importância									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
saber o significado de cada palavra quando lê ou ouve em inglês	17	5	4	3	1	3	2	2	2	0
aprender a gramática primeiro	14	4	3	4	8	2	2	2	0	0
falar somente sobre assuntos que domina para expressar-se melhor	6	5	2	4	3	4	4	5	2	0
pensar na língua materna e depois traduzir	6	4	2	0	2	2	8	2	6	4
estudar inglês em países onde se fale esse idioma	6	1	2	6	1	5	5	3	4	3
utilizar os meios de comunicação para aprender inglês	5	6	4	2	4	3	2	3	5	1
ter muito contato com a língua e aprender a gramática naturalmente	4	10	6	6	3	3	1	2	1	0
falar corretamente independente de conseguir transmitir a mensagem	4	1	7	4	6	3	3	4	2	1
praticar repetição	1	3	3	3	3	7	3	4	4	1
outros	1	2	0	0	0	1	3	2	3	10

Tabela 3.9. Ordem de importância sobre a melhor forma de aprender

A tabela com a quantificação dos dados obtidos nos questionários revela uma valorização por parte do aluno quanto ao conhecer o significado das palavras e o aprender gramática, uma vez que foram os itens a que foram atribuídos um maior grau de importância. Em seguida, ter contato com a língua e aprender a gramática naturalmente

parece ser importante para 10 deles. Observando a classificação final, 6 alunos consideram menos importante pensar na língua materna e depois traduzir, revelando uma mudança na crença de antigamente de que era necessário traduzir para entender, embora alguns tenham mencionado que gostariam de traduzir o que lêem em inglês para melhor assimilação, como foi ilustrado nos excertos da página anterior. Percebo nessas informações a mudança lenta que possa estar ocorrendo, pois, ao lidar com alunos de gerações diferentes – os jovens e os adultos – me deparo com alunos que ainda acreditam que a melhor maneira seja traduzir, enquanto outros já preferem aprender a gramática naturalmente, o que sinaliza o cuidado que o professor deve ter ao abordar tais aspectos.

Também busquei verificar com os alunos qual visão eles têm acerca das habilidades a serem conhecidas pelo professor e promovi uma oportunidade de refletirem acerca do que consideravam importante para o docente. Obtive o resultado ilustrado na tabela abaixo:

Essencial que um professor de Inglês saiba	
todas as habilidades citadas	38
falar nesse idioma	9
ouvir e compreender Inglês	8
ler nesse idioma	6
escrever em Inglês	3

Tabela 3.10. O que é essencial para um professor de Inglês

Alguns comentários foram feitos acerca de suas escolhas quanto às habilidades necessárias a um professor de Inglês, como ilustrado a seguir:

Ele precisa saber falar inglês por isso ele é um prof de inglês (1 A5).

É essencial que o professor ler e escreva inglês e traduz em português (1A8).

É sua obrigação ele ganha pra isso (1A24).

O professor de inglês deve ter todas essas habilidades, do contrário não saberá ensinar direito (1 A7).

É importante que o professor tenha essas habilidades em conjunto e que nos ensinar independente das nossas dificuldades. Obs: porque uma coisa é saber o inglês, e outra coisa é ensinar o inglês (1 A13).

Assim ele terá mais credibilidade (1 A23).

É fato que ele precisa ler, falar, ouvir, escrever, e compreender para poder passar para o próximo (1 B20).

Se um professor não souber como vamos aprender (1 B22).

Para os alunos, é essencial que o professor tenha todas as habilidades desenvolvidas, de forma a acolhê-los em suas dúvidas. Além disso, os alunos têm a percepção de que para ensinar bem o professor deve saber bem, como indicam os alunos 1A7, 1 A13, 1 B20 e 1 B22.

Como foi apresentado no capítulo 1, a Proposta Curricular para EJA (Brasil, 2002a) orienta sobre o papel do professor quanto às atitudes a serem tomadas em relação aos alunos. Uma delas é a de “garantir ao aluno uma experiência de construção de significado pelo domínio de uma base discursiva que lhe permita comunicar-se com outras pessoas por meio de textos orais e escritos” (Brasil, 2002a:75) e, para tanto, é importante que o professor realmente esteja preparado em relação às suas habilidades lingüísticas e comunicativas.

Um dos aspectos importantes para a prática da língua inglesa em sala de aula é a utilização de recursos didáticos, como, por exemplo, o fato de o professor adotar ou não um livro ou uma apostila. Busquei, então, obter informações a respeito dos recursos com os quais os alunos podem ou gostariam de contar para sua aprendizagem de Inglês. Dos 48 respondentes, 34 alunos declararam gostar de filmes; 33, de músicas e 25, de internet como recursos para estudar Inglês. Porém, o recurso com o qual o maior número de alunos pode contar é o dicionário, seguindo, com considerável desvantagem, do livro didático, como ilustrado na tabela a seguir:

Recursos que gosta de utilizar		Recursos de que dispõe	
Dicionário	Ø	Dicionário	12
Filmes	34	Filmes	2
Música	33	Música	3
Internet	25	Internet	3
TV	22	TV	1
Livro Didático	18	Livro Didático	7
Programas de computador	16	Programas de computador	6
CD	16	CD	2
Jogos	16	Jogos	1
Textos	15	Textos	Ø
Apostila	14	Apostila	2
E-mail	11	E-mail	Ø
Chats	6	Chats	Ø
Fita K-7	4	Fita K-7	Ø

Tabela 3.11. Recursos que gostam ou possuem para estudar Inglês (48 respondentes)

Os próximos excertos são opiniões abertas e dizem respeito às atividades que os alunos gostariam de ter nas aulas de Inglês na EJA e estão agrupadas por similaridades entre as respostas:

Gostaria de compreensão auditiva através de música e leitura através das letras (1 A1).

Música, é uma forma mais acessível porque todos ouvimos músicas (1A26).

Compreensão auditiva para captar o que a professora está falando (1 B3).

Neste primeiro grupo, os alunos 1 A1, 1 A26 e 1 B3 declaram gostar de atividades que envolvam compreensão auditiva e os dois primeiros se relacionam à música que faz parte de seu cotidiano. Essas declarações comprovam o levantamento feito a respeito das habilidades que gostam de desenvolver, a auditiva, relacionada diretamente à atividade com música. Os próximos excertos mostram outras preferências:

Dialogo. Acho importante para captar uma boa pronuncia (1 A3).

Conversação. Desinibe e estimula o aluno (1 A23).

Falar uns com os outros em inglês (1 B13).

O segundo grupo considera a habilidade oral como importante e é a que gostariam de desenvolver em aula por meio de atividades como diálogo ou conversação, pois pode ajudar na pronúncia (1 A2), na sua participação (1 A23) e na comunicação (1 B3). O próximo grupo está relacionado a alunos que preferem executar algum tipo de trabalho ou atividade lúdica, como declaram os alunos 1 A4 e 1 B14:

Trabalho c/ nomes inglês (1 A4).

Bingo porque agente pode ter uma luta de palavras que podemos aprender (1 B14).

Outro grupo prefere atividades que envolvam a tradução ou o uso concomitante do português como forma de facilitar a compreensão, como declaram os alunos 1 A14, 1 A16 nos excertos que apresento a seguir:

Gostaria de ter bastante ejercicios com respostas em português (1A7).

Conversa e falas traduzir interpretar (1 A13).

Textos com tradução. No meu caso facilita um pouco mais a aprendizagem (1 A14).

Textos pra traduzir, acho mais fácil pra aprender (1 A16).

Traduções de músicas (1 A19).

Tradução de Palavras (1 A20).

Aprender traduzir toda a aula (1 B15).

Como já argumentei, os alunos sentem mais tranquilidade ao lidar com a associação de palavras em sua língua materna e talvez essa seja uma maneira para que possam valorizar inclusive a sua própria língua e ampliar o vocabulário de ambos os idiomas trabalhados. Em relação ao mesmo assunto, Cury (2008:309) defende o ponto de vista que ao participarem da aula de língua estrangeira e se descobrirem cidadãos do mundo, ao se aproximarem de outras culturas passam a valorizar a sua própria, podem se descobrir até poetas.

O último grupo de opiniões indica que utilizar filmes ou outras mídias pode contribuir para captar a atenção dos alunos:

Filmes (1 B1).

Filmes ou aprender pela internet (1 B12).

Vídeos, único jeito dos alunos prestarem atenção (1 B17).

Gostaria de ouvir músicas em inglês e filmes (1 B18).

As justificativas variam bastante, mas há uma forte tendência, por parte dos alunos, para pedir tradução durante a aula, seja dos textos, dos exercícios ou das letras de música. Pessoalmente, compreendo essa busca por tradução acreditando que os alunos realmente querem é saber o que estão ouvindo e do que é que está sendo tratado, principalmente em relação às músicas e aos filmes, pois são mídias que os rodeiam diariamente.

Para confrontar com as atividades que gostariam de ter em língua inglesa, disponibilizo, a seguir, as opiniões de atividades que *não* gostariam de ter nas aulas de Inglês da EJA – Ensino Médio. No entanto, cabe aqui salientar que 21 alunos deixaram essa pergunta em branco:

Escrita. Pela falta de intimidade (1 A3).

Falar em publico (1 A7).

Atividade oral, não me sinto à vontade (1 A11).

Atividades com músicas (1 A16).

Fala em inglês, sempre (1 A26).

Escrita, porque é meio complicado (1 B3).

Leitura pois não gosto (1 B14).

Falar ou praticar conversação em sala são atividades que os alunos não se sentem à vontade ou não gostariam de fazer, como podemos notar nas informações fornecidas pelos alunos 1 A11, 1 A7 e 1 A26. Alguns alunos citaram a escrita, talvez por não conhecerem muitas palavras em Inglês, outros, gramática e leituras.

Ao final do questionário *Q1 – necessidades*, os alunos deixaram alguns comentários adicionais a respeito das aulas de inglês que incluem algumas de suas expectativas:

Falar mais, ter dialogos, conjugar o verbo e etc (1 A3).

Atravez da musica na aula fica bem mais fácil aprender inglês (1 A9).

Como disse anteriormente, gostaria que as aulas tivessem textos com tradução, acho que facilitaria o meu aprendizado já que faz muitos anos que não estudo. Só estou retornando agora após 23 anos (1 A14).

Gostaria que o eja adotasse o método de livro ou apostila para aprender e decorar mais fácil o inglês (1 A16).

Minha sugestão é não mudar de matéria antes que em tendemos a anterior (1 A20).

Como mencionado nos excertos acima, as expectativas referem-se a: fala em sala de aula (1 A3); utilização de música (1 A9); utilização de recurso específico, seja livro ou apostila como guia ou material para melhor aproveitamento (1 A16); o uso de tradução para que se sintam mais seguros ao lidar com o idioma estrangeiro (1 A14).

As respostas aos questionários indicam, em linhas gerais, que não há uma necessidade específica para a língua inglesa na EJA. Os alunos, em determinados momentos, afirmam não necessitar de Inglês em suas vidas cotidianas e profissionais; no entanto, eles têm grandes expectativas e desejos em relação ao aprender inglês. Essas expectativas são discutidas por Brindley (1984:31) como *subjective needs*, classificadas também por Hutchinson & Waters (1987:55) como desejos ou expectativas.

O quadro a seguir sintetiza as necessidades, expectativas e preferências identificadas por meio das respostas dos alunos aos questionários:

Síntese das necessidades, expectativas, preferências e atividades mencionadas pelos alunos		
Necessidades	Necessidade do Inglês no trabalho	Utilização de máquinas Programas de computador
	Necessidade do Inglês no cotidiano	Ler e entender anúncios, propagandas Adquirir produtos Utilizar computador
Expectativas	Expectativas do uso do Inglês no geral	Viajar Entender o que as pessoas falam Compreender letra de música, filmes e programas de tv Ter oportunidade no mercado de trabalho Utilizar o computador
Preferências	Atividades que gostam muito	Conhecer curiosidades
	Atividades que gostam pouco	Exercitar textos para compreensão oral
	Atividades que não gostam	Preparar e memorizar diálogos Ler textos longos
	Atividades para se ter nas aulas de Inglês	Compreensão auditiva com música Diálogo, traduções, filmes
	Atividades para não se ter nas aulas de Inglês	Escrita Atividade oral Gramática
	Melhor forma de aprender	Saber o significado das palavras quando lê e ouve Ter muito contato com a língua
	Habilidade mais fácil	Auditiva
	Habilidade mais útil	Auditiva
	Habilidade que preferem	Auditiva
	Habilidades a serem trabalhadas nas aulas da EJA	Leitura Compreensão auditiva
Outras informações	Recurso que gostam de utilizar	Filmes
	Recursos que têm em casa	Dicionário Livro didático
	Contato com o Inglês fora da escola	Filmes Música Tv a cabo
	Dificuldades	Gramática Falar

Quadro 3.1. Síntese das Necessidades e Expectativas

No início da pesquisa, buscava identificar necessidades e expectativas, no entanto, me deparei com muitas *preferências* dos alunos por atividades ou habilidades a serem desenvolvidas em aula de língua inglesa, o que não caracteriza nem necessidade, nem expectativa e tampouco necessariamente o que gostam, apenas o que preferem, sugerindo talvez uma maneira diferenciada de lidar com identificação de necessidades visando à prática em sala de aula.

Nesta seção fiz a descrição e a apresentação das necessidades e expectativas identificadas acerca do Inglês, sob a perspectiva de alunos da EJA, resultado da primeira pergunta de pesquisa: *Quais necessidades, expectativas e preferências de aprendizagem os alunos da EJA têm em relação à Língua Inglesa?* A seguir, farei a descrição e

interpretação do fenômeno investigado: *o aprender inglês sob a perspectiva de alunos da EJA*.

3.2. Aprender inglês sob a perspectiva de alunos da EJA

Com o objetivo de responder à segunda pergunta de pesquisa: “*O que está envolvido em aprender inglês sob a perspectiva de alunos da EJA?*”, passo a descrever e interpretar o fenômeno investigado. Nesta seção, apresento e interpreto os resultados obtidos nesta pesquisa com base nas orientações teórico-metodológicas apresentadas nos dois primeiros capítulos.

A seção está dividida em subseções conforme os temas que emergiram durante os procedimentos de interpretação e, ao final, apresento como o fenômeno *aprender inglês sob perspectiva de alunos da EJA* se constitui e os temas que o envolvem: *conhecimento, oportunidade, dificuldade, atuação, falta, utilidade, motivação e professor*.

3.2.1. Conhecimento

O tema *conhecimento* é um dos que compõem o fenômeno *aprender inglês na EJA*. O *conhecimento*, neste caso, foi por mim percebido a partir de interpretações, significações, ressignificações e re-interpretações dos registros textuais. Nos excertos a seguir, ilustro o tema:

Sempre que lemos ou escrevemos seja em qual for a língua, estamos sempre aprendendo mais a nossa (1 A7).

Porque é importante o conhecimento em todas as áreas (1 A11).

A vida é um estudo cada dia que passa nós aprendemos mais (1 B4).

Aprende mais e me torno mais culta (1 B13).

Eu me mantenho informado e tenho mais conhecimento das coisas que aconteceram e que estão acontecendo (1 B20).

Sempre aprendendo nós podemos trocar idéias e aprender mais (1 A30).

Após a leitura e releitura dos textos, pude perceber que esse *conhecimento* se subdividia em dois tipos: *conhecimento de língua* e de *cultura*. Os excertos a seguir ilustram o primeiro tipo identificado:

É que as palavras não são lidas do mesmo jeito que se escrevem (1 A18).

Aprender um pouco mais das línguas (1 A29).

[preciso de inglês para...] Conhecer mais sobre a língua (1 A11).

Poder ler e entender mais o significado (1 A16).

Ter um idioma a mais porque só o português é pouco (1 A17).

Ter alguma noção de outra língua que não seja o português (1 A19).

Poder ter conhecimento na língua mais falada em todo mundo (1A21).

É interessante aprender outra língua (1 A10).

No futuro, vai exigir muito a língua inglesa (1 A15).

O inglês é gramaticalmente mais simples (1 A12).

Os excertos acima e as manifestações dos alunos sobre conhecimento lingüístico me remetem à Proposta Curricular para EJA (Brasil, 2002a:74) que cita, como um dos objetivos da EJA, “construir conhecimento sistêmico sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem nas situações de comunicação, tendo como base os conhecimentos da língua materna”. Percebo que o papel *da língua* parece ser figura central no aprender inglês, o que a *língua* representa para o aluno EJA e como este a enxerga. Os alunos reconhecem que a língua inglesa é um dos meios que pode abrir portais de acesso ao conhecimento e às informações que veiculam e estão disponíveis no mundo. Uma das contribuições que a língua estrangeira pode oferecer é mencionada na Proposta Curricular para EJA (Brasil, 2002a: 67) que discute a possibilidade do cidadão jovem e adulto poder desenvolver suas habilidades participando criticamente do mundo em que atua. O Inglês como porta de acesso às culturas existentes também é mencionado nos PCN-EM (2002b:105).

Os próximos excertos ilustram o subtema *conhecimento de cultura*:

Através dela pude conhecer outra cultura (1 B10).

Hoje é uma das culturas mais exigidas no mundo moderno, hoje (1 A3).

Aprende mais e me torno mais culta (1 B13).

Expandir meu conhecimento sobre essa língua/ cultura (1 B20).

Acabo conhecendo coisas novas, apesar de querer mais (1 A1).

Acho importante aprender o inglês porque é uma língua universal, que se fala em quase todos os países (1 A16).

Em sua interpretação da LDB Lei nº 9394/96, Arroyo (2008) argumenta que “a educação popular e a EJA enfatizaram uma visão totalizante do jovem e adulto como ser humano, com direito a se formar como ser pleno, social, cultural, cognitivo, ético, estético, de memória...”; em outras palavras, perante a reformulação da lei, o aluno é um ser individual e completo que deve ter acesso e direito à cultura e desenvolver seus aspectos social, ético, histórico, se construindo como sujeito da atual sociedade. Para Seffrin (2008:314), o aluno da EJA já carrega uma bagagem cultural de suas vivências, o que, a meu ver, pode ser ampliada com a vivência do idioma estrangeiro nas situações de ensino-aprendizagem e é na escola que o aluno poderá exercitar esse direito de ter acesso à parte dessa cultura.

A fim de ilustrar o tema e seus subtemas, representei-os graficamente como mostra o diagrama a seguir, no qual apresento também, a inter-relação entre os elementos identificados:

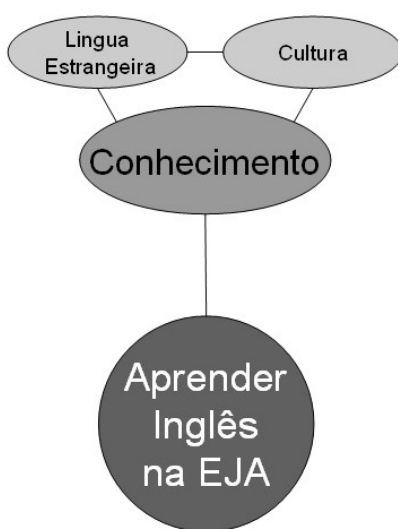


Diagrama 3.1. Tema *Conhecimento* e subtemas

3.2.2. Oportunidade

Além de *conhecimento*, o tema *oportunidade* também se apresenta como constituinte do fenômeno *aprender inglês na EJA*, sendo composto por dois subtemas que apresentarei na sequência. Alguns alunos consideram o inglês um importante veículo que pode promover oportunidade de acesso a novas propostas de emprego, a qual identifiquei como *oportunidade de profissão*, como ilustrado abaixo, pelas declarações dos alunos:

Porque hoje em dia precisamos saber algumas línguas p/ o meio de emprego (1 B8).

Passei por uma prova no questionário de um emprego por saber o significado de algumas palavras (1 B22).

Para uma futura profissão e também falar direito a língua (1 A11).

Conseguir boas oportunidade de empregos (1 A21).

Entrar no mercado de trabalho ou então ser competitivo pelo menos (1 B10).

Eu tendo o inglês vou ser um profissional mais qualificado e com mais oportunidades (1 A13).

É uma grande oportunidade de arrumar empregos bons (1 A21).

Por que em algumas empresas é necessário (1 A19).

Muitas empresas exigem um grau de conhecimento do inglês (1 B14).

O tema *oportunidade* parece ser de extrema importância para o fenômeno *aprender inglês na EJA*. Sua identificação reforça o fato de que é um direito garantido em constituição, pois de acordo com o artigo 205 (Brasil, 1988), qualquer modalidade de ensino visa o pleno desenvolvimento da pessoa para seu *exercício profissional*¹² e de cidadania. Além disso, a Proposta Curricular para EJA (Brasil, 2002a:68) afirma que a aprendizagem de Inglês pode contribuir para a ascensão nas carreiras, auxiliando no desenvolvimento da habilidade leitora, por exemplo, auxiliando o aluno na leitura de manuais, elaboração de currículo e preparação para entrevistas.

¹² Grifo meu.

O tema *oportunidade* identificado, também se refere à *continuidade nos estudos*, que, então, se configura como um subtema. Ele sugere que, com o conhecimento da língua inglesa o aluno tem a expectativa de acesso a um curso superior podendo, por exemplo, dar prosseguimento aos estudos. Além disso, percebo que contempla as atividades que o aluno pode desenvolver para se manter atualizado, principalmente contando com acesso às informações que, muitas vezes, estão em inglês, como destacado a seguir:

Com inglês você tem tudo em mão (1 A17).

Gostaria de escrever e ler muito bem para me atualizar profissionalmente (1A12).

Para uma futura faculdade (1 A11).

Colocar em pratica no meu futuro (1 B16).

Ser um dia um tradutor de Inglês (1 A25).

Pretendo fazer uma faculdade e para fazer um concurso tenho que saber inglês (1 B15).

Tenho vontade de trabalhar em paizes que usam essa língua (1 B12).

Apesar de sempre estabelecer relação com o trabalho, os excertos apresentados identificam o inglês como uma ferramenta de atualização que pode fornecer a *oportunidade* de acesso a um curso superior ou a um concurso público. Ao observar tal constatação, percebo um paralelo na afirmação de Oliveira (1999:59-60), pois, como argumenta, o jovem da EJA não necessariamente pertence ao grupo de estudantes em busca de preparação para o vestibular.

Retomando o tema *oportunidade*, represento, graficamente, sua constituição, antes de dar continuidade ao detalhamento do fenômeno em foco, neste estudo:

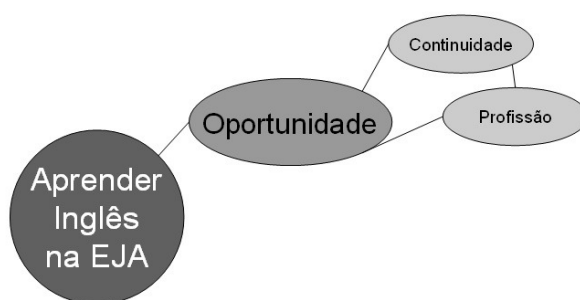


Diagrama 3.2. Tema *oportunidade* e subtemas

3.2.3. Dificuldade

Um dos temas que emergiu dos textos que registram o fenômeno *aprender inglês na EJA*, foi *dificuldade*, como evidenciam os excertos abaixo:

Mesmo o prof. sendo bom e uma língua difícil (1 A20).

A língua inglesa é difícil (1 B18).

Acho essa matéria difícil de entender (1 A5).

Sim eu gostaria mais acho muito difícil aprender inglês (1 A19).

Eu acho muito importante mas eu tenho muita dificuldade na matéria (1A27).

Tenho dificuldade para aprender (1 A20).

Só que eu não gosto de estudar inglês porque sinto dificuldade (1 A2).

É possível perceber que a *dificuldade* pode interferir no *aprender Inglês* por se tratar de um idioma diferente daquele que estão acostumados a lidar, e que muitos afirmam ter *dificuldade* no geral. De acordo com minha interpretação, *dificuldade* está manifestada sob duas perspectivas: *dificuldade de expressão oral* e *dificuldade com a estrutura*.

O subtema *dificuldade de expressão oral* emerge dos textos coletados e revela a dificuldade de comunicação manifestada pelos alunos, principalmente quando se referem à compreensão e expressão orais, como ilustram os excertos abaixo:

Sinto muita dificuldade de entender e pronunciar a palavra em inglês (1A30).

[tenho...] Dificuldade de pronunciar as palavras (1 A25).

A pronúncia e o aprendizado (1 A30).

Pronúncia e verbos (1 B2).

Em escrever e traduzir, fala, em geral tudo (1 B5).

A matéria é muito complexa é eu sou muito devagar por já falar 2 línguas [aluno bilíngüe] (1 B3).

Como um subtema de *dificuldade*, a *expressão oral* emergiu dos textos como um constituinte do fenômeno *aprender inglês na EJA*. A Proposta Curricular para EJA (Brasil,

2002a:74) sinaliza como um dos objetivos a vivência da comunicação como demonstra o trecho abaixo:

(...) vivenciar uma experiência de comunicação humana no que se refere a novas maneiras de se expressar e de ver o mundo, refletindo sobre os costumes e possibilitando maior entendimento de seu próprio papel como cidadão do país e do mundo em que vive (Brasil, 2002a:74).

Os alunos se referem à fala utilizando a palavra “pronúncia”, mas pelo que conheço da convivência em aula com eles, quando dizem pronúncia se referem ao jeito de falar, à comunicação oral em si. A *dificuldade* a que se referem também está diretamente relacionada à *estrutura da língua*, como o inglês “funciona”, ao correspondente em português, uma vez que valorizam a tradução:

Na escrita em algumas coisas e tradução caso tenha que fazer só (1 B13).

[Tenho dificuldade em] Formar frases (1 B15).

Intender a leitura (1 B16).

Com verbos (1 B19).

São poucas, mas eu me confundo na formação de frases e etc... (1 B20).

As esperiencia negativa é quando eu vejo palavra em inglês e não cossigo ler (1 A17).

Porque não teve uma noção completa (1 B13).

Porque é uma lingua muito dificil (1 B16).

Apesar de ser um aspecto negativo, o tema *dificuldade* é um fator a ser pensado pelo professor, para que leve em consideração o quão difícil a língua estrangeira é para os alunos, e talvez, conscientizá-los de que, apesar da dificuldade, há muitos outros ganhos em se empenhar na aprendizagem da língua. Para representar o tema, seus subtemas e suas inter-relações, apresento o diagrama a seguir:

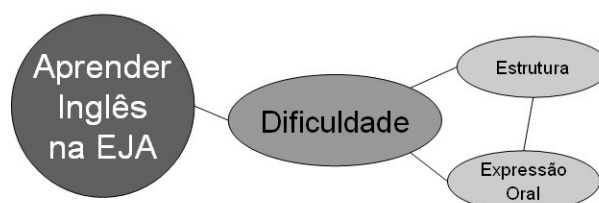


Diagrama 3.3. Tema *Dificuldade* e subtemas

3.2.4. Atuação

Ao reconhecer a existência do tema *atuação* para a estrutura do fenômeno *aprender inglês na EJA*, percebi que ela pode se estruturar em dois sentimentos, reconhecidos por mim como os subtemas: *determinação* e *frustração*. Isto se dá porque o aluno, ao perceber que seu papel como estudante do idioma não corresponde ao que ele mesmo determinou, ou tende a reconhecer e reverter a situação tentando se dedicar mais; ou, caso contrário, canaliza suas expectativas em *frustrações* que o conduzem à baixa auto-estima, como se pode observar nas declarações que apresento a seguir:

(1) *determinação*:

[como se vê como aluno de Inglês]
Esforçado, pelo menos tentando aprender (1 A25).

Que preciso aprender bastante até aprender tudo (1 A30).

[experiência positiva] Escrevi uma mensagem de positividade em inglês p/ uma pessoa e ela me parabenizou (1 A11).

Acredito que tudo depende da força de vontade, se acreditarmos no nosso potencial tudo é superado (1 A11).

Tenho dificuldade, mais sou perseverante (1 B15).

Caminhando lentamente mas com muita vontade de aprender (1 A7).

Não ta muito fácil mais vou me esforçar (1 A8).

(2) *frustração*:

A experiência negativa e quando eu não consigo fazer as atividades na sala aula (1 B5).

Não consegui o quanto gostaria (1 A28).

Não ficar quebrando a cabeça porque acho que nunca vou aprender (1A24).

Para poder entender oque as pessoas falam, e também para não passar vergonha na sala de aula (1 B5).

Um dia o professor falou que nós nunca íamos chegar a falar inglês (1 A20).

As vezes não entendo nada, estou muito atrasado na escola (1 B4).

Veio um amigo da minha tia do EUA e tive que levar ele no aeroporto e não conseguia entender nada (1 B11).

Uma avaliação no passado que eu tirei nota zero (1 B15).

Ter me saído mal na primeira prova que fiz (1 A23).

Relacionado ao tema *atuação*, o subtema *frustração*, um sentimento vivenciado por alunos da EJA ao ter contato com a disciplina Inglês na escola, está presente, por exemplo, nas declarações dos alunos 1A20, 1B4 e 1B11. Essa *frustração* estaria relacionada a momentos de retenção, reprovação e à devolutiva de uma avaliação. Cabe aqui destacar a declaração do aluno 1A20, em que traz um comentário sobre, talvez, um professor que conheceu e ceifou qualquer esperança de falar inglês, ou seja, o professor já definiu que os alunos não aprenderiam a habilidade oral, o que denota um comentário de peso no histórico desse aluno quanto à aprendizagem da língua estrangeira.

Quanto à *determinação*, percebe-se que apesar de reconhecerem que o inglês seja uma disciplina difícil, muitos afirmam ter se dedicado e se esforçado para conseguir acompanhar as aulas como podemos notar nas informações fornecidas pelos participantes 1A25, 1 A11 e 1 B15. A Proposta Curricular para EJA (Brasil, 2002a:90) descreve o aluno adulto como tendo “grande capacidade de reflexão sobre o conhecimento e seu próprios processos de aprendizagem”, o que comprova as revelações dos alunos ao afirmarem que apesar de sentirem dificuldade estão dispostos a se esforçar mais.

Gadotti (2000:69) discute a questão de o professor trabalhar a auto-estima dos alunos pois, na situação enfrentada na escola, podem vivenciar diversas frustrações como foi relatado pelos alunos. Tal questão também é destacada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA - Parecer nº 11/2000 (Brasil, 2000b) como um dos objetivos da EJA discutidos por Araújo (2006:56-57) em que ressalta a importância de se desenvolver a auto-estima, a sensibilidade e a afetividade na prática educativa.

Com base nessas informações, cabe ao professor repensar sua prática ao lidar com alunos que sentem dificuldade e estranham o idioma. Além disso, sua *atuação* em sala de aula pode gerar frustração e, portanto, como professora desses alunos, reconheço que é sempre preciso muito cuidado ao lidar com tais sentimentos.

O diagrama a seguir sintetiza, graficamente, o tema e subtemas alvos da presente seção:

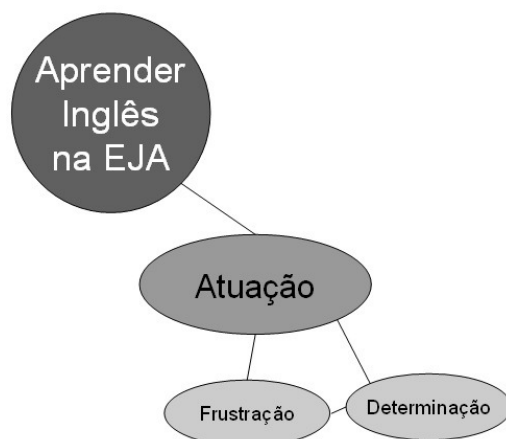


Diagrama 3.4.: Tema *atuação* e subtemas

3.2.5. Falta

O tema *falta* apareceu em algumas ocorrências como um dificultador para a aprendizagem da língua inglesa, como ilustram as declarações apresentadas abaixo:

Não tem livro (1 B17).

Faltou e falta mais horas aula (1 A12).

Não aprendi nada (1 A15).

Como nas outras matérias. Pouco tempo para estudar (1 A12).

Ainda não utilizei a não ser na escola (1 A25).

A *falta* envolveria os subtemas *falta de aplicabilidade*, *falta de professor* em sala de aula e *falta de tempo* para estudar e para se dedicar mais. Constituindo um subtema de menor expressão, por ter tido poucas menções, a *falta de professor* emergiu de registros como os que apresento:

[aula de anos anteriores]- Horrível porque não tinha professor (1 B7).

Não estudava faz 8 anos. A quando estudava o professor não ensinava muito nas provas era só consulta (1 B2).

Ruim, pois todas as escolas que estudei as professora nova não era tão competente (1 B16).

[a aula é legal quando]- Quando a professora Érika da aula (1 A29).

[a aula não é legal quando]- Ah prof falta (1 B6).

O aluno 1B7 atribui o fato de suas aulas em anos anteriores terem sido “horrríveis” por não terem tido um professor fixo, fato que é comum em escolas do período noturno. A *falta de professor* com competência também depõe contra sua aprendizagem como ressaltaram os alunos 1 B2 e 1 B16. O aluno 1A29 ressalta que a aula é legal quando é a “professora que dá aula” e deixa implícito que, quando a professora falta e eles são submetidos a ter aula com um professor substituto, a aula não é tão legal; sentimento compartilhado também pelo aluno 1 B6.

A *falta de professor* em sala de aula da EJA pode ser ocasionada também pela falta de professor qualificado, ou seja, com formação para lidar com este tipo de público. De acordo com Paiva (2006:25), a formação do professor visa à realidade do Ensino Fundamental e Médio regulares e o professor que acaba tendo suas aulas atribuídas na EJA necessita adaptar seus conhecimentos ao aplicá-los na sala de aula de adultos. De mesma opinião, Cury (2008:310) relembra que em outros tempos as classes de EJA eram atendidas por voluntários, ou professores acostumados a lidar com crianças e adolescentes, o que, infelizmente, contraria a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais - Parecer nº11/2000 (Brasil,2000b), que deixa claro que o jovem e o adulto não devem ser entendidos como uma modalidade de simples extensão das crianças e adolescentes.

O subtema *falta de tempo* também emergiu dos textos como mostram as declarações que apresento abaixo:

... porém estou muitos anos fora da escola. Mas da para acompanhar a aula + ou - (1 B4).

Porque, fiquei muito tempo fora da escola (tenho pouca noção dessa língua) (1 A7).

[atividades para não ter na aula de inglês]- Trabalhos para casa! O tempo ou sei lá o que que impossibilitam as vezes (1 B20).

Como disse anteriormente, gostaria que as aulas tivessem textos com tradução, acho que facilitaria o meu aprendizado já que faz muitos anos que não estudo. Só estou retornando agora após 23 anos (1 A14).

Bom, mas acho pouco tempo, gostaria que tivesse mais aulas (1 A16).

Muito dificio não pela professora mais sim pelo tempo curto (1 A20).

De acordo com os alunos a *falta de tempo* se ramifica, caracterizando dois aspectos: a *falta de tempo* para estudar e a *lacuna de tempo* sem estudar, ou seja, o quanto o aluno ficou afastado da escola desde que teve de interromper seus estudos no ensino regular, até recorrer ao ensino supletivo. A questão *tempo* também é valorizada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA - Parecer nº 11/2000 (Brasil, 2000b) constando um dos objetivos da EJA interpretados por Araújo (2006) onde se lê:

(...) implantar a complementação a Proposta Pedagógica para Jovens e Adultos em nível das séries finais do Ensino Fundamental, oportunizando o acesso e a permanência dos alunos trabalhadores a um ensino como cidadãos, respeitando as suas vivências e conhecimentos e redimensionando o tempo e o espaço da aprendizagem (Araújo, 2006:56-57).

A *aplicabilidade* se mostrou um subtema de *falta*, como ilustrado nos excertos a seguir:

Ainda não houve situações em que eu tenha tido necessidade de usar (1B13).

Não preciso. Perda de tempo, só para passar de ano (1 B17).

Por que num momento não utilizo (1 A20).

Atualmente a empresa que eu presto serviço é da Espanha (1 B2).

Meu trabalho não inclui o inglês (1 A22).

Isso eu ainda não sei isso o tempo dirá (1 A18).

Com o que eu tenho até o momento acho que nada (1 A19).

Nada no momento. Me desculpe (1 A28).

Ah nada porque eu não sei nada (1 B6).

Por enquanto nada (1 B7).

Ao identificar a *falta de aplicabilidade*, um aspecto até certo ponto oposto, emerge dos textos, com certa relevância, como ilustrado a seguir:

Minha prima veio do EUA e consegui falar algumas coisas (1 B11).

Eu aprendi algumas frases que uso com frequência (1 B14).

Hoje em dia usamos muitos. (exemplos: um homem foi roubado e não sabia falar em português e conversou com meu marido e perguntou onde ficava uma delegacia mais próxima de onde estava) (1 A30).

Apesar de ter aprendido pouco, vejo utilidade (1 A7).

Existe muitos produtos importados no mundo (1 A12).

Estou precisando para usar computador (1 B4).

Importante para prestar um concurso (1 A29).

A principio não sei responder, mas com certeza vai ser muito útil (1 A14).

Essas evidências sinalizam a existência de outro tema – *utilidade* -, identificável a partir do reconhecimento da *falta de aplicabilidade*, indicando que, apesar de pouco enfatizado, esse tema está presente na configuração do fenômeno em foco. Em uma investigação mais ampla, talvez ele venha a emergir como tema de igual importância que os demais ou não se confirme como tal.

O tema *falta* com as ilustrações do seu subtema *aplicabilidade* comprova a afirmação de Romão (2000:69) que descreve o aluno adulto como aquele que quer enxergar aplicabilidade para o que está sendo estudado, para o que aprende. Comprovando essas afirmações, temos as declarações dos alunos 1B13, 1 A20, 1 B2 e 1 A22 sobre não enxergar *utilidade* para o Inglês aprendido na EJA ao afirmarem que não precisam da língua inglesa no momento, talvez por conta das atividades profissionais que exercem. Já os alunos 1 B17, 1 A19 e 1 A28 literalmente não percebem utilidade imediata no que aprendem. Bereiter & Scardamalia (2000:406), apesar de argumentarem sobre outra modalidade de ensino, ressaltam a importância das escolas desenvolverem atividades que possam ser aplicadas em situações cotidianas vividas pelos alunos.

O diagrama 3.5 ilustra o tema *falta* e seus subtemas, cabendo aqui destacar a ligação existente entre o subtema *falta de aplicabilidade* com o tema *utilidade*:



Diagrama 3.5. Tema *falta* e subtemas

3.2.6. Motivação

Ao investigar o fenômeno *aprender inglês na EJA*, descobri informações muito interessantes, como por exemplo, o porquê de alguns alunos voltarem a estudar ou se dedicarem aos estudos e, especificamente, porque continuam a estudar Inglês. A *motivação* identificada se justifica nos excertos a seguir:

[gostaria de aprender inglês para]
... ver filmes sem legenda, conversar com meus filhos, discutir alguns assuntos (1 A7).

Para ler inglês para ter contato com as pessoas e se preparar para o mercado de serviço (1 A8).

Para ter um futuro melhor para mim e minha família (1 A15).

Ser útil profissionalmente , para poder viajar a outros países e poder me comunicar (1 A16).

Tornar sonhos em realidade (1 A3).

Um dos fatores que motiva os alunos está diretamente relacionado à contribuição que o aluno pode oferecer nos estudos dos filhos, além da perspectiva de melhorar de vida (1 A15). Outro bom motivo para se dedicarem ao *aprender inglês na EJA* é a possibilidade de fazer uma viagem ao exterior (1 A16). Interpreto que esse tema compreende três subtemas, sendo o primeiro a *motivação* relacionada à *família*:

Ver filmes sem legenda, conversar com meus filhos, discutir alguns assuntos. Para ajudar o meu neto quando ele estiver na escola (1 A7).

Para conseguir comunicar-se melhor com os jovens, entender letras de música, e para me sentir atualizada (1 A7).

Quando meu filho me perguntar eu pelo menos ajudar ele na escola. Para depois poder ajudar meus filhos (1 B11).

Meus filhos estudam mais essa língua e eu gosto de participar com eles, entender letra de música etc...(1 A7).

Para um dia mais tarde meu filho pergunta alguma coisa eu sabe responde. Melhora de vida, da estudo para meu filho que eu não tive a oportunidade de estudar quando era pequeno (1 A2).

Um dos motivos para o aluno da EJA, adulto que retorna à escola abrindo mão de sua *família* e deixando filhos em casa para se dedicar aos estudos, é a preocupação com o

estudo dos próprios filhos, para não vê-los, talvez, repetindo o mesmo caminho por eles trilhado, como notamos nos excertos dos alunos 1 A7, 1 B11 e 1 A2. Além disso, há também o fato de alguns alunos já terem filhos na idade escolar que também estudam a língua inglesa. Nesse caso, o fato de se manter atualizado e a possibilidade de acompanhar as músicas e os filmes que os mais jovens gostam, como afirma o aluno 1 A 7, torna-se fator de motivação.

O segundo subtema de *motivação* está atrelado à *viagem*, como possibilidade oferecida pela aprendizagem do inglês:

[o que espera ser capaz de fazer com os conhecimentos]- Ir para NY (1A22).

Poder viajar (1 A26).

Conhecer o mundo (1 A30).

Quem sabe, viajar para os estados unidos (1 A3).

Viaja muito pelo mundo (1 A9).

... talvez viajar, conhecer pessoas novas (1 B20).

... talvez ser interprete e viajar outros países (1 A3).

Pra mim entera mais uma matéria, si um dia eu tiver que viajar para o exterior estarei sienta (1 A17).

Poder se um dia trabalhar fora do Brasil e poder mudar minha vida (1 B8).

Saber me comunicar clara mente c/ estrangeiros e poder usar isso ao meu favor em futuros serviços e possíveis viagens (1 B13).

Viajar, conhecer pessoas e lugares diferentes que sabendo uma língua facilita muito (1 B20).

Quando questionados sobre o que esperavam ser capazes de fazer com os conhecimentos construídos nas aulas de Inglês, muitos dos alunos mencionaram poder viajar. Uma das primeiras associações que fazem com a língua estrangeira é a utilidade que tem na situação real de uso, e muitos repetem a máxima que “só se aprende se viajar para um país falante do Inglês”. No entanto, os alunos vêem a possibilidade de *viagem* associada ou ao conhecimento do Inglês, ou por um desejo pessoal, ou atrelado à *oportunidade* de trabalho.

O terceiro subtema relacionado ao tema *motivação* é *inclusão*, conforme os trechos selecionados ilustram:

Eu quero ser um bom cidadão (1 A29).

Não passar apertado em alguns lugar por ex. computador, entender na tv, etc (1 B4).

Não adianta ver uma noticia e não saber ler (1 A20).

Sem estudo me sinto à margem da sociedade (1 A7).

Eu estou ficando a traz da vida (1 B4).

Através do estudo posso sonhar com um futuro melhor (1 B10).

Nos faz alçar vôos mais altos... (1 B13).

O inglês é a lingua que abre portas para muita coisa (1 B20).

Em relação à *motivação*, os alunos trazem informações a respeito da possibilidade que percebem no inglês de contribuir para uma inserção nas atividades corriqueiras da atual sociedade, como utilizar o computador, ouvir e compreender músicas, assistir a filmes e conseguir entendê-los.

Pude identificar que, contribuindo para a auto-estima do aluno, *aprender*, ou saber uma língua estrangeira, como o inglês, pode proporcionar sua *inclusão* na sociedade – um sentimento de inserção na sociedade ativa e participativa. De acordo com Araújo (2006:57), procurar a escola é uma das maneiras que jovens e adultos encontram de buscar uma inserção social. Para Oliveira (1999:60) a questão exclusão/inclusão é relativa pois, uma vez excluídos da educação regular, são acolhidos na educação supletiva. Concordo com Araújo (2006:57) e com Abreu (2005:65) que a escola pode ser uma oportunidade de *inclusão*, visto que, como menciona Abreu (2005:65) os alunos já provêm de profissões desvalorizadas pela sociedade, porém com expectativas de melhora. A respeito do mesmo tema, a Proposta Curricular para EJA (Brasil, 2002a:67) reconhece o papel da língua inglesa no tocante a possibilitar o acesso a informações disponíveis na atual sociedade. Celani (2008:421), em suas considerações sobre o ensino de língua inglesa no sistema educacional brasileiro, argumenta que expor os alunos a situações de aprendizagem que lhes faça sentido pode fazer a diferença entre a exclusão e a inclusão no atual panorama da sociedade que muda freqüentemente.

Apresento, então, para ilustrar o tema e suas subdivisões, o diagrama a seguir:



Diagrama 3.6. Tema *motivação* e subtemas

3.2.7. Professor

O tema *professor* fez-se presente e se mostrou importante para mim, uma vez que, além de pesquisadora, no momento da coleta era professora desses alunos da EJA, o que explica ainda mais meu interesse por esse tema em particular. Para os alunos, o professor tem papel fundamental na aprendizagem de Inglês:

Porque a professora faz entender a matéria inglês (1 B3).

A minha correção, é que o prof. tem que dominar bem o inglês (1 A3).

É importante que o professor tenha essas habilidades em conjunto e que nos ensinar independente das nossas dificuldades. Obs: porque uma coisa é saber o inglês, e outra coisa é ensinar o inglês (1 A13).

É fato que ele precisa ler, falar, ouvir, escrever, e compreender [em inglês] para poder passar para o próximo (1 B20).

É bom, gosto muito de como a teacher ensina, mas sinto que devido a maioria sentir muita dificuldade, as aulas são mais “leves” (1 A1).

Nos excertos acima é possível notar que o aluno atribui uma boa parcela de sua aprendizagem ao professor que possui competência lingüística, que entende as dificuldades dos alunos e que sabe ensinar reconhecendo as limitações de seus alunos. Diante dos registros textuais percebi três subtemas relacionados a *professor*, sendo que um deles, *dedicação* está ilustrado nas declarações que seguem:

O mais importante é que o teacher saiba entender a dificuldade do aluno (1B4).

Para poder ensinar melhor os alunos, e para os alunos entender melhor (1B5).

A professora se empenha ao maximo para ensinar e isso e importante na matéria (1 B3).

Apesar de você ensinar super bem, não consigo entender a aula.
[aprender inglês na EJA] Necesário muita paciência do profiessor (1 A19).

Bom, a professora érika eu gosto do jeito de sua esplicação (1 B4).

[a aula é legal quando] O professor é legal (1 B16).

A maneira como o professor se posiciona frente a alunos da EJA pode influenciar sua atenção na aula, uma vez que o professor pode procurar se dedicar e considerar a dificuldade enfrentada pelos alunos. A Proposta Curricular para EJA (Brasil, 2002a: 75) fornece orientações aos professores, cabendo a eles “ajudar os alunos a confiar na própria capacidade de aprender”, o que tem relação direta com a *dedicação* em sua função. Como orienta Haddad (2002:16) devemos enxergar os alunos não apenas como trabalhadores, mas como indivíduos culturais, com identidades singulares, que apesar de suas dificuldades têm conhecimento prévio e carregam suas experiências em seu conhecimento intrínseco. A respeito desse assunto, Seffrin (2008:314), ao discutir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, afirma que a conseqüência das relações entre os participantes do processo são a interação entre conhecimento, linguagem e afetividade.

Outro subtema identificado em *professor* foi a *proficiência* que ele deve ter ao assumir as aulas de Inglês, fator considerado importante para os alunos como demonstram os excertos a seguir:

Porque ele nos ensina com mais variedade, ler, escrever, falar, ouvir (1 B3).

O professor de inglês deve ter todas essas habilidades, do contrário não saberá ensinar direito (1 A7).

Porque um professor profissional na língua inglesa tem que ter todas essas habilidades (1 A15).

Eu acho que para ser um bom professor tem que saber muito bem o idioma pra poder ensinar (1 A16).

Sim ci ele é um proficional mesmo o que ele não sober deve correr atrás (1A20).

Assim ele terá mais credibilidade (1 A23).

É sua obrigação ele ganha pra isso (1 A24).

Se não for assim não pode ser professor (1 B17).

Porque se ele resolver trabalhar com essa matéria ele tem que saber tudo sobre ela (1 B18).

Para ele transmitir o que sabe para nós (1 B1).

Percebe-se, ainda, um olhar centralizado na figura do professor como detentor do conhecimento, como afirmam os alunos 1 B1, 1 A16 e 1 A7. Sobre esse aspecto, Demo (2002:124-125) discute a questão da “escola reprodutiva” em que “o professor fala, o aluno escuta, toma nota e devolve na prova”, conceito que se aproxima de algumas das visões que os alunos têm da figura do *professor*. Sobre esse assunto Brindley (1984:15) sugere que os alunos, especialmente os adultos, não são meramente recipientes passivos. No entanto, é notável que os alunos demandem, com todo o direito, que o *professor* que lhes foi destinado tenha conhecimento e competência lingüística para que se sintam mais seguros como salientam os alunos 1 A16, 1 B3 e 1 A24. Por outro lado, um dos alunos reconhece que, mesmo não sabendo exatamente tudo sobre a matéria, o professor deve buscar se atualizar para que possa sanar as possíveis dúvidas dos alunos, como reporta 1A20.

Diante dessas constatações, o *professor* precisa lançar mão de recursos que possam vir ao encontro das necessidades, expectativas e preferências dos alunos em relação à maneira que gostariam de aprender o idioma. Portanto, denominei esses recursos como o subtema *metodologia* que envolve as atividades e os instrumentos utilizados pelo *professor*, como podemos notar a seguir:

Quando você pratica constantemente é muito fácil (1 A25).

Atividade: exercícios falados conversação (1 A23).

Um bom falar em inglês pode nos ajuda aprender inglês (1 A9).

Acho que escrevendo (com tradução) e a leitura eu possa assimilar melhor a língua inglesa (1 A14).

Conversação e escrita seria a forma mais fácil pra aprender (1 A16).

Eu prefiro que os professores de mais leitura e escrita (1 A17).

O que o prof acho melhor (1 A5).

Compreensão auditiva para captar o que a professora está falando (1 B3).

Gostaria que o eja adotasse o método de livro ou apostila para aprender e decorar mais fácil o inglês (1 A16).

Minha sugestão é não mudar de matéria antes que em tendemos a anterior (1 A20).

[a aula é legal quando] - Ela é bem explicada (1 A19).

Passão atividades diferentes (1 A24).

A professora não deixa nós falarmos em port (1 B4).

A *metodologia* adotada e seguida pelo professor pode influenciar no desempenho e motivação dos alunos em sala de aula e neste caso, associei a *metodologia* às atividades que os alunos gostariam de ter ou como o professor trabalha as habilidades em sala. De acordo com os alunos 1 A23, 1 A9 e 1 A16 seria interessante que se praticasse mais a habilidade oral em sala, fato que pode contribuir para o desenvolvimento das demais habilidades. Para o aluno (1 A5) o que será trabalhado fica a critério do professor. Para 1A16, em sua segunda declaração, seria interessante o uso de apostila ou livro como apoio para as aulas.

A *metodologia*, como subtema integrante do fenômeno, deve também compreender a prática docente aplicada aos alunos da EJA, além de fazer parte da identificação de necessidades e expectativas. A *metodologia* está ligada às expectativas que para Brindley (1984:31) dizem respeito aos fins para os quais o aluno gostaria de desenvolver suas habilidades lingüísticas. Para Nunan (1988/1994:44) as expectativas são denominadas necessidades subjetivas e estão diretamente ligadas à metodologia adotada. Assim sendo, caso os alunos tenham como expectativa compreender músicas em inglês, o professor deve passar a incorporar em seu planejamento o desenvolvimento da habilidade auditiva por meio da música como instrumento para se atingir o objetivo dos alunos.

O próximo diagrama ilustra as relações entre o tema *professor* e seus subtemas:

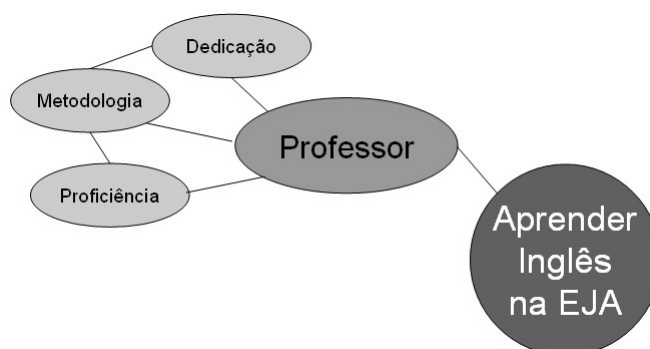


Diagrama 3.7. Tema *professor* e subtemas

Concluída a apresentação dos temas e subtemas que constituem o fenômeno *aprender inglês sob a perspectiva de alunos da EJA*, forneço o diagrama completo que ilustra, graficamente, as relações entre as partes que compõem o todo investigado:



Diagrama 3.8. Fenômeno: *O aprender inglês sob perspectiva de alunos da EJA*

O diagrama que representa o fenômeno é composto por 8 temas e 17 subtemas que se relacionam uns com os outros e diretamente com o fenômeno em foco, localizado ao centro. Este formato foi escolhido por mim a partir de idéias sugeridas durante os encontros presenciais do Seminário de Pesquisa¹³ no segundo semestre de 2008.

Reitero que essa é uma das representações gráficas e interpretações possíveis do fenômeno, que se constitui desta maneira devido à minha visão como professora e pesquisadora desse contexto. Para compreendê-lo, descreverei de maneira sintética uma possível leitura do diagrama do fenômeno.

O aprender inglês sob a perspectiva de alunos da EJA é composto pelo *conhecimento* e compreende o *conhecimento* de *cultura* que as aulas e o contato com o Inglês podem proporcionar e o *conhecimento* de *língua estrangeira* que promove um *conhecimento* maior sobre os fatos que nos rodeiam, perpassando pela constante atualização e pelo acesso às informações em inglês que veiculam nos meios de comunicação e que podem vir a transformar-se em *conhecimento* para esses alunos.

¹³ Seminário de Pesquisa: *A Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica: Conceito e Procedimentos*, oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em LAEL como disciplina integrante das Atividades Programadas, ministrado pela Profa. Dra. Maximina Maria Freire, no segundo semestre letivo de 2008.

O tema *oportunidade* também constitui o fenômeno uma vez que os alunos enxergam na aprendizagem de Inglês não só *oportunidades* de dar *continuidade nos estudos* tendo chance de atualização, como também *oportunidade* de conseguir um emprego melhor ou obter uma promoção, além da possibilidade de ascensão em sua carreira ou *profissão*.

O fenômeno também conta com o tema *dificuldade* que diz respeito à *dificuldade* que os alunos enfrentam ao aprender a língua inglesa sendo esta relacionada à *estrutura* da língua, como as palavras se organizam para formar as mensagens e a pronúncia. Outro fator é a *dificuldade* de *expressão oral*, devido ao pouco contato ou prática de produção oral que têm ao longo de suas vidas escolares.

O *aprender inglês na EJA* está relacionado à *atuação* do aluno em sala de aula, principalmente ao alegar que não consegue entender a língua, acarretando pouca produção, e gerando *frustração* ou, em alguns casos, a *determinação* em superar as dificuldades e dedicar-se aos estudos.

Além dos temas citados, o fenômeno é também composto pelo tema *falta*, outro aspecto negativo. A *falta* ou a ausência de alguns elementos implica o bom desenvolvimento da língua estrangeira e, geralmente, a *falta* de *aplicabilidade* imediata se contrapõe à dedicação na aula de Inglês. Ao interpretar a *falta de aplicabilidade*, a *utilidade* emergiu como tema constituinte do fenômeno, pois foi interpretando a *falta de aplicabilidade* que percebi a existência da *utilidade*, que apesar de não se configurar com igual importância que os demais temas, é relevante para a compreensão do fenômeno em foco. Associado a esses elementos está a *falta* de *tempo* para se dedicar mais aos estudos e também a lacuna de *tempo* longe dos estudos. Com menos destaque, emerge no subtema *falta* a figura do *professor*, que também é fator negativo durante a aprendizagem de Inglês.

A *motivação* como tema que compõe o fenômeno estudado refere-se ao motivo tanto para estar estudando quanto para continuar os estudos e se dedicar às aulas. A *motivação* diz respeito a planos para o futuro como a possibilidade de *viagens* para o exterior onde poderá utilizar o idioma. O que os move também é a necessidade ou o desejo de assistir membros da *família*, como filhos e netos em seus estudos, estimulando-os e acompanhando-os em suas tarefas, ou o fato de poderem acompanhar a juventude rodeada de estímulos midiáticos em inglês. Além disso, um dos motivos para estudar Inglês está relacionado à *inclusão* social que o *conhecimento* de uma língua estrangeira pode promover na vida da pessoa.

Finalmente, o tema *professor* compõe o fenômeno juntamente a fatores determinantes do seu desempenho como a *proficiência* em língua inglesa que é, muitas

vezes, vista pelos alunos como item essencial. Tal caráter de essencialidade fica claro quando os alunos salientam que “saber bem o inglês é sua obrigação”. Além disso, a *metodologia* que embasa a utilização de instrumentos, estratégias e materiais também influencia no rendimento do aluno. Um fato que me chamou a atenção, como professora é a *dedicação* do professor em suas atitudes para com o aluno, especialmente, o aluno adulto.

Neste capítulo, apresentei as necessidades, expectativas e preferências dos alunos da EJA em relação ao Inglês. Também descrevi e interpretei o fenômeno *aprender inglês sob a perspectiva de alunos da EJA*, apresentando os temas e subtemas que o compõem. A seguir, apresento algumas considerações e reflexões acerca do que foi elaborar esta pesquisa, retomando alguns caminhos e escolhas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizei esta pesquisa com o intuito de investigar as necessidades, expectativas e preferências que alunos da EJA, especialmente do Ensino Médio, têm e como poderia, como professora, contribuir para que elas fossem consideradas e atingidas, a fim de que a aprendizagem de inglês fosse significativa. Para tanto, também investiguei o fenômeno *aprender inglês na EJA* para compreendê-lo sob a perspectiva do aluno. Ao repensar a trajetória que enfrentei durante o processo de investigação e desde o primeiro contato que tive com o público pesquisado, posso compreender, a partir das interpretações feitas, o quão difícil e complexo pode ser estar em contato com o Inglês na escola para esses alunos.

Uma das características que me chamam atenção advém do fato de os alunos adultos já terem família constituída: muitos são mulheres com filhos, que trabalham e estudam, buscando uma promoção social ou emancipação financeira. Como se trata de mulheres mais velhas, percebo que enfrentam resistência de suas famílias, filhos e companheiros por voltar a estudar após um longo período de tempo, críticas e desconfiança, embora demonstrem grande empenho em suas atividades escolares. Por outro lado, os homens também passam por dificuldades de mesma proporção pois, muitas vezes, têm dois empregos para sustentar sua família e precisam suportar a pressão e cobrança, no trabalho, para a conclusão dos estudos. Muitos dos alunos acabam enfrentando diariamente situações com seus filhos que podem vir a atrapalhar seu desenvolvimento em sala de aula como, por exemplo, faltas para levar seus dependentes ao médico, atrasos por ter de esperar alguém para cuidar de seu filho, entre outros contratempos.

Na maioria dos casos, os alunos adultos e muitos jovens também mantêm uma vida profissional ativa e dividem seu tempo entre trabalho e escola. O curso, por ser noturno, traz essa característica de sobrecarga ao aluno. Por haver a possibilidade de se encontrar resistência, vale lembrar que conhecer o público e os participantes e desenvolver uma proposta mais adequada, seria um caminho interessante, principalmente no caso da língua inglesa pois, de acordo com Benesch (1999) e também na visão dos alunos, o inglês é um idioma que “abre portas” para oportunidades educacionais ou profissionais.

Nós pesquisadores, que adotamos uma orientação hermenêutico-fenomenológica de pesquisa, buscamos compreender fenômenos da experiência humana, vivenciados por nós ou por aqueles que nos cercam. Nossas pesquisas buscam compreender situações em que a linguagem tem o papel de mediação, e a partir do significado construído por essas

interpretações, podemos não só compreender melhor aqueles que vivenciam o fenômeno, como identificá-lo.

Pude perceber, nos textos e registros obtidos nas respostas dos alunos aos questionários, o quanto o ensino da língua inglesa é negligenciado, o quão importante é a figura, a dedicação, a postura e a metodologia adotada pelo professor, além dos materiais escolhidos e utilizados que podem contribuir ou interferir negativamente no desenvolvimento das habilidades em Inglês. Além disso, surpreendi-me ao verificar que a habilidade que preferem, mais gostam e consideram mais útil é a auditiva, sempre pouco trabalhada nas aulas de Inglês.

Compreendo também, após a investigação, a dificuldade que eles têm em entender o funcionamento da língua, pois muitas vezes pedem e insistem em traduções para a língua materna, no intuito de entender o que está sendo dito. Todos os fatores contribuem para que se torne ainda mais difícil se comunicar oralmente na língua estrangeira, considerando o pouco tempo de contato e pouca familiaridade com a pronúncia. Outros aspectos identificados e que estruturam esse *aprender inglês na EJA* se relacionam à lacuna de tempo no contato com a escola e a língua inglesa, a falta de tempo para se dedicar aos estudos, a falta de materiais e do professor que, em muitas fases de seu estudo, nem sempre estiveram presentes.

Tais aspectos negativos que compõem o fenômeno investigado podem ser compensados pelo que representa uma motivação para eles, pois o *aprender inglês na EJA* simboliza a possibilidade de expandir conhecimentos sobre a cultura, sobre as línguas, sobre sua própria língua, além da possibilidade de viagens ao exterior e de estar presente na educação dos filhos, auxiliando-os em sua vida escolar.

Um dos fatos que me marcou nesta investigação, e que me fez refletir sobre minha prática anterior, foi a questão dos alunos declararem que gostariam de ter atividades de produção oral mais freqüentemente pois, diferente das propostas curriculares que priorizam a habilidade de compreensão leitora e como defende Benesch (2001:108-109), os alunos anseiam por aprender a falar em inglês e vêem isso como um direito.

No entanto, repensando os caminhos traçados para a pesquisa, assumo que posso ter tomado algumas decisões que não foram tão favoráveis à investigação, como por exemplo, a utilização apenas de questionários. Mesmo contendo respostas abertas, quando dei início às interpretações senti, muitas vezes, falta de mais elementos que pudessem contribuir para minhas interpretações, uma vez que muitos alunos eram extremamente objetivos em suas respostas e não a desenvolviam. Por tudo isso, senti que minhas limitações esbarravam nos registros obtidos. Talvez, para um próximo momento de

investigação, eu possa repensar os instrumentos e realizar a pesquisa com menos participantes para dedicar-me às declarações de maneira a aprofundá-las, ou planejar instrumentos que colem informações diversificadas, em momentos diferentes para que eu possa contar com mais elementos no momento das interpretações. Compartilho essa experiência, pois reconheço que, embora os questionários sejam ótimos instrumentos de coleta, podem conter informações muito objetivas e, algumas vezes, pouco esclarecedoras, uma vez que para os participantes, respondê-los chega a ser cansativo e por isso, os respondem brevemente, sem fornecer informações completas.

Contudo, apesar de certas limitações, a pesquisa realizada traz contribuições para a área da Linguística Aplicada, pois conta com informações importantes para professores e pesquisadores sobre o público em foco, sobre a identificação de necessidades, expectativas e preferências, fornecendo, inclusive, subsídios para a elaboração e a adaptação do planejamento de aulas de Inglês na EJA.

Portanto, atrevo-me a sugerir pesquisas ou caminhos que retomem as questões abordadas nesta pesquisa, porém com o intuito de investigá-las mais a fundo: as atividades que tenham maior relação com as necessidades, expectativas e preferências reveladas pelos alunos; as percepções que os alunos têm da língua inglesa; o papel atribuído à língua e a aplicação e verificação de materiais (até mesmo desenvolvidos a partir das informações fornecidas por este trabalho). As contribuições também envolvem o repensar questões referentes à EJA que vem sofrendo modificações ao longo das últimas décadas.

Finalizo minhas considerações partilhando a experiência que vivi ao longo dos últimos dois anos e que me foi de tamanha valia. Pude crescer profissionalmente, pois tive a oportunidade de trocar experiências com outros profissionais que enfrentam dilemas e situações-problema como eu, além de ter contato com pesquisadores e professores tão dedicados à causa da educação. Sinto que cresci e amadureci pessoalmente também, tornando-me uma professora, uma profissional mais crítica e consciente da situação enfrentada pelos alunos e pelos professores nas diversas esferas de ensino-aprendizagem da língua inglesa. Após ter concluído a pesquisa, com todas as interpretações e reflexões construídas ao longo da trajetória, percebo que, em alguma medida, minha prática mudou e meu relacionamento com os alunos está diferente, uma vez que tenho um olhar diferenciado, compreendendo além daquela superfície aparente. Compreendo que se trata de seres humanos com histórias diversas, com barreiras a serem superadas, com dificuldades e limitações, mas também com necessidades, desejos, vivências, sonhos e preferências que os movem a continuar na luta. Por contar com os subsídios - as informações que foram frutos desse trabalho -, tenho a possibilidade de refletir constantemente sobre minhas escolhas metodológicas, planejar minhas aulas de modo

diferente daquele que estava acostumada, agregando atividades necessárias às atividades de que mais gostam ou preferem. Espero, sinceramente, que esta pesquisa possa proporcionar crescimento a outros pesquisadores e professores, bem como instigar novas pesquisas.

REFERÊNCIAS

- ABREU, A. S. N. 2005. *Educação de Jovens e Adultos e a construção da cidadania*. Editora Articulação.
- ARAÚJO, A. I. N. 2006. Perfil do aluno da Educação de Jovens e Adultos. *Caesura*, v.27, n. 1, p.43-70.
- ARROYO, M. 2008. *A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão*. EDM 474 – Educação de Jovens e Adultos. Faculdade de Educação, USP. Disponível em: http://www.nea.fe.usp.br/site/EDM0474/Textos_Leituras/Miguel%20Arroyo%5B1%5D.doc. Acesso em 04/04/2009.
- BENESCH, S. 1999. Thinking critically, thinking dialogically. *TESOL Quarterly*, v.33, n.3, p.573–580.
- BENESCH, S. 2001. *Critical English for academic purposes: Theory politics and practice*. Lawrence Erlbaum.
- BENESCH, S. 2006. Critical media awareness: Teaching resistance to interpellation. In: J. Edge (ed.), *(Re)locating TESOL in an age of empire*. Palgrave Macmillan.
- BEREITER, C. & SCARDAMALIA, M. 2000. Repensando a aprendizagem. In: D. R. Olson & N. Torrance (orgs.), *Educação e desenvolvimento humano*. Artes Médicas Sul.
- BERWICK, R. 1989. Needs assesement in language programming: from theory to practice. In: R.K. Johnson (org.) *The second Language Curriculum*. Cambridge University Press.
- BRANDÃO, C. R. 1984. *Pensar a prática: escritos de viagem e estudos sobre a educação*. Loyola.
- BRASIL. 1971. Ministério da Educação (MEC). *Lei nº 5.692, de 12 de agosto de 1971*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União.
- BRASIL. 1988. Senado Federal. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Centro Gráfico.
- BRASIL. 1996. Ministério da Educação (MEC). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União.
- BRASIL. 1997. Ministério da Educação (MEC). *Parecer do Conselho Nacional da Educação (CNE) nº 5/1997, aprovado em 26 de fevereiro de 1997*. Orientações Preliminares da Câmara de Educação Básica sobre Lei nº 9.394/96. Diário Oficial da União.

BRASIL. 1998. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira*. Secretaria de Ensino Fundamental.

BRASIL. 2000a. Ministério da Educação (MEC). *Resolução do Conselho Nacional da Educação (CNE) n.º 1/2000, homologada em 5 de julho de 2000*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da União.

BRASIL. 2000b. Ministério da Educação (MEC). *Parecer do Conselho Nacional da Educação (CNE) n.º 11/2000, aprovado em 10 de maio de 2000*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da União.

BRASIL. 2002a. Ministério da Educação (MEC). *Proposta Curricular para EJA: segundo segmento. Apostila Ensino Fundamental. Vol.2. Língua Estrangeira*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol2_linguaestrangeira.pdf. Acesso em 23/05/2009.

BRASIL. 2002b. Ministério da Educação (MEC). *PCN+ Ensino Médio: Orientações Curriculares complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. SEMTEC.

BRINDLEY, G. 1984. *Needs analysis and objective setting in the adult migrant education program*. NSW Adult Migrant Education Service.

BRINDLEY, G. 1989. The role of needs analysis in adult ESL programme design. In: R. K. Johnson (ed.), *The Second Language Curriculum*. Cambridge University press.

BUZZO, M. G. 2003. *O diário de leituras: uma experiência didática na educação de jovens e adultos (EJA)*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CARDOSO, Z. C. 2003. *Análise de necessidades no setor de recepção do hotel: primeiro passo para uma proposta de curso*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CARVALHO, K. R. R. 2008. *Análise de necessidades para a disciplina de língua inglesa em um curso de Letras*. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CELANI, M. A. A. 2008. When myth and reality meet: Reflections on ESP in Brazil. *English for Specific Purposes*, v. 27, n.4, p. 412-423.

CUNHA, P.J. S. 1998. *Crenças de alunos sobre ensino/aprendizagem de inglês: um estudo na escola técnica estadual*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CURY, C. R. J. 2008. *Por uma nova educação de jovens e adultos*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1e.pdf>. Acesso em 28/02/2008.

DAYRELL, J. 1996. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Editora UFMG.

DEMO, P. 2002. *Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento*. Atlas.

DUDLEY-EVANS, T. & ST. JOHN, M. J. 1998. *Developments in English for Specific Purposes: a multi-disciplinary approach*. Cambridge University Press.

FENTON, A. 2006. *Weft QDA User's Manual*. Disponível em: <http://www.pressure.to/qda/doc/>. Acesso em 18/03/2009.

FIKER, S. 1989. *Escola noturna: a dupla condição do trabalhador-estudante*. São Paulo. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo.

FREIRE, M. M. 1998. *Computer-mediated communication in the business territory: a joint exploration through e-mail messages and reflections upon job activities*. Unpublished PhD thesis. Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.

FREIRE, M. M. 2006. *A formação de professores em uma sociedade em processo de digitalização*. Trabalho apresentado na Mesa Redonda "Ensino de Línguas e Tecnologia", no VII CELSUL. Universidade Católica de Pelotas. 2006

FREIRE, M. M. 2007. *A abordagem hermenêutico-fenomenológica como orientação metodológica*. Projeto de Pesquisa "A formação tecnológica de professores de idiomas sob o enfoque hermenêutico-fenomenológico" (excerto). Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

FREIRE, P. 2007. Educação de adultos: algumas reflexões. In: M. Gadotti e J.E. Romão (orgs.), *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. Cortez: Instituto Paulo Freire.

GADAMER, H.G. 1975/1996. *Truth and method*. Sheed and Ward.

GADAMER, H. G. 1989/1996. *Truth and method*. Continuum.

GUIMARÃES, E. F. 1990. *O aluno trabalhador: das possibilidades de um cotidiano político e uma política para o cotidiano*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas.

HADDAD, S. (coord.). 2002. *Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)*. MEC. Inep. Comped.

HADDAD, S. & DI PIERRO, M.C. 2000. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 108-130.

HERMANN, N. 2002. *Hermenêutica e educação*. DP&A Editora.

HUTCHINSON, T. & WATERS, A. 1987. *English for Specific Purposes: a learning-centered approach*. Cambridge University Press.

JOHNS, A. M. & PRICE-MACHADO, D. 2001. English for Specific Purposes (ESP): Tailoring courses to student needs — and to the outside world. In: M. Celce-Murcia (ed.), *Teaching English as a second or foreign language*. Heinle & Heinle.

MACHADO, M. M. 1997. *Política educacional para jovens e adultos: a experiência do Projeto AJA (93/96)* na Secretaria Municipal da Educação de Goiânia. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Goiânia.

MACIEL, R. F. 2006. Análise das necessidades: implicações para o planejamento de cursos em Língua Estrangeira. In: M. C. R. Figliolini, M. R. Trindade, e L.B Anastácio (orgs.), *Tendências Contemporâneas em Letras*. UNIDERP, Campo Grande. 115-126. Disponível em: <http://www.rubervalmaciel.com/arquivo/publicacoes/1180724894.pdf>. Acesso em 23/03/2009.

MOUSTAKAS, C. 1994. *Phenomenological research methods*. Sage Publications.

NUNAN, D. 1988/1994. *The learner-centred curriculum*. Cambridge University Press.

NUNAN, D. 2001. Syllabus Design. In: M. Celce-Murcia (ed.), *Teaching english as a second or foreign language*. Heinle & Heinle.

OLIVEIRA, M. K. 1999. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, n. 12, p. 59-73.

PAIVA, J. 2006. Histórico da EJA no Brasil: descontinuidades e políticas públicas insuficientes (PGM 1) . *EJA: formação técnica integrada ao ensino médio*. Secretaria de Educação a Distância. Programa Salto para o futuro. Ministério da Educação (MEC) e TV Escola. Boletim n. 16, setembro de 2006.

PECK, S. 1991. Recognizing and meeting the needs of ESL students. In: M. Celce-Murcia (ed.), *Teaching English as a second or foreign language*. Heinle & Heinle.

PEREIRA, M. F. M. 2004. *Entre o querer fazer e o saber fazer: uma ponte em contínua construção entre o professor e os alunos na aula de inglês*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

PESSOLANO, J. 2003. *Pedagogia de projeto e cultura de ensinar-aprender língua inglesa: algumas reflexões*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Santa Maria.

PINTO, M. M. 2002. *O inglês no mercado de trabalho do secretário executivo bilíngüe: uma análise de necessidades*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

PINTO, A. V. 2007. *Sete lições sobre educação de adultos*. Cortez.

- RAMOS, R. C. G. 2005. Instrumental no Brasil: A desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: M. M. Freire; M. H. V. Abrahão; A. M. F. Barcelos (orgs.), *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Pontes Editores e ALAB.
- RICHARDS, J. C. 1990. *The language teaching matrix*. Cambridge University Press.
- RICHTERICH, R. 1983. *Case studies in identifying language needs*. Pergamon.
- RICŒUR, P. 1986/2002. *Del texto a la acción: ensaios de hermenêutica II*. Fondo de Cultura Econômica.
- ROBINSON, P.C. 1991. *ESP today: A practitioner's guide*. Prentice-Hall.
- ROMÃO, J. E. 2007. Educação de Jovens e Adultos: problemas e perspectivas. In: M. Gadotti e J. E. Romão (orgs.), *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta*. Cortez: Instituto Paulo Freire.
- SANTIAGO, C.A.B. 2008. *Uma situação de aprendizagem de língua inglesa com alunos da EJA: percepções sobre uma unidade didática e a aprendizagem*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- SCOTT, M. 1986. *Conscientização*. Working Paper n.18. CEPRIIL, PUCSP.
- SCRIVENER, J. 2005. *Learning Teaching*. Macmillan Education.
- SEFFRIN, L. M. 2008. *A EJA como direito: Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA Nacionais e a proposta político-pedagógica*. Simpósio 21. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1e.pdf>. Acesso em 09/04/2009.
- SOUZA, R. A. P. 2003. *As tecnologias na formação pré-serviço de professores de inglês: uma proposta para ambientação multimídia*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- STREVEENS, P. 1988. ESP after twenty years: a reappraisal. In: M.L. Tickoo (ed.), *ESP: state of the art. Anthology Series, 21*. SEAMEO Regional Language Centre.
- TEIXEIRA, A. N. 2006. Educação frente à complexidade educando jovens e adultos para a vida. In: M. F. Sheibel e S. Lehenbauer (orgs.), *Reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos*. Palloti.
- TEIXEIRA, A. N. 2007. *O reconhecimento da complexidade a partir da intervenção docente frente ao erro e ao erro construtivo: fonte de busca da humana condição?* Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- van MANEN, M. 1990. *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. The Althouse Press.

ANEXO 1
QUESTIONÁRIO Q1 – NECESSIDADES

© BREGEIRO, E. T. (2008)

Nome _____ Série _____ Data _____

1. Como você avalia a experiência que teve com a língua inglesa até hoje?
() Excelente () Bom () Razoável () Ruim
Por quê? _____

2. Cite uma experiência positiva que você teve com a língua inglesa:

3. Cite uma experiência negativa que você teve com a língua inglesa:

4. Você tem dificuldade na matéria Inglês na EJA?

- () sim, muita, em _____
() sim, um pouco, em _____
() nenhuma

5. Você atribui essa dificuldade:

- () ao material utilizado
() à metodologia do professor
() ao material utilizado e à metodologia do professor juntos
() ao seu pouco conhecimento da língua inglesa
() outras, quais? _____

6. Das atividades realizadas na aula de Inglês, classifique-as em: (coloque os números)

GOSTO MUITO: _____

GOSTO UM POUCO: _____

NÃO GOSTO: _____

- | | |
|--|---------------------------------------|
| 1.preparar e memorizar diálogos em casa para apresentação; | 7.ler textos sobre assuntos variados; |
| 2.praticar exercícios gramaticais conduzidos pelo professor; | 8.ler textos longos e curtos; |
| 3.conversar livremente; | 9.ler textos longos; |
| 4.fazer relato de notícias, acontecimentos pessoais, filmes, livros; | 10.ler textos curtos; |
| 5.exercitar textos para compreensão oral no laboratório com o professor; | 11.escrever; |
| 6.ler textos em sala de aula e discuti-los em sala de aula; | 12.fazer exercícios gramaticais; |
| | 13.conhecer curiosidades; |
| | 14.atividade com música; |
| | 15.atividade com filme/vídeo; |

7. Fora da escola, você tem contato com a língua inglesa?

- | | |
|------------------------------|--|
| () sim, através de jornais | () sim, com amigos |
| () sim, através de revistas | () sim, no trabalho |
| () sim, pela TV a cabo | () não, nenhum tipo de contato com o idioma |
| () sim, nos filmes | |
| () sim, nas músicas | |

8. Você necessita da língua inglesa no seu trabalho atual?
 () sim, o quê? _____ Para quê? _____
 () não, não necessito
9. Você necessita da língua inglesa no dia-a-dia fora do trabalho?
 () sim, o quê? _____ Para quê? _____
 () não, não necessito, porque _____
10. Eu gostaria de aprender inglês para _____
 _____ porque _____

11. Qual das habilidades (falar, ler, escrever, ouvir) você acha mais útil?
 _____ para quê? _____
12. Qual delas você prefere? _____
 Por quê? _____
13. Numere as habilidades por ordem de facilidade (1 para a mais fácil):
 () falar () escrever () ouvir () ler
14. Para você, qual seria a melhor forma de se aprender inglês? Numere pela ordem de importância:
- _____ pensar na língua materna e depois traduzir.
 - _____ praticar repetição.
 - _____ aprender a gramática primeiro.
 - _____ falar somente sobre assuntos que domina para expressar-se melhor.
 - _____ falar corretamente independente de conseguir transmitir a mensagem.
 - _____ estudar inglês em países onde se fale esse idioma.
 - _____ ter muito contato com a língua e aprender a gramática naturalmente.
 - _____ saber o significado de cada palavra quando lê ou ouve em inglês.
 - _____ utilizar os meios de comunicação para aprender inglês.
 - _____ outros _____.
15. Como você prefere estudar inglês na classe?
 () individualmente, quando? _____
 () em pequenos grupos, quando? _____
 () em dupla, quando? _____
 () em grandes grupos, quando? _____
16. Qual a forma menos interessante de estudar inglês na classe? Por quê?

17. Para você, é essencial que um professor de inglês saiba:
 () ler nesse idioma. () escrever em inglês
 () ouvir e compreender em inglês. () todas as habilidades acima
 () falar nesse idioma.
 Justifique sua respostas:

18. Você acredita que a aprendizagem da língua inglesa possa colaborar com a aprendizagem da língua materna?
 () Não, porque _____

() Sim Como?

19. Assinale todos os recursos com os quais você gosta de estudar:

- | | | |
|--------------------|----------------------------|--------------------------|
| () livro didático | () música | () jogos |
| () textos | () filmes | () TV |
| () apostila | () internet para pesquisa | () CD ROM (programas de |
| () fita K-7 | () e-mail | computador) |
| () CD | () chats | |

20. Você já teve alguma aula de inglês que foi inesquecível?

() não () sim. Que tipos de atividade você fez?

21. Por que você achou inesquecível?_____

22. Você possui em casa algum material ou recurso para estudar o inglês ?

() Não () Sim. Quais ?

Com que frequência você o(s) utiliza?_____

23. Quais habilidades você gostaria de desenvolver nas aulas de inglês na EJA ? Numere pela ordem de sua preferência:

_____ leitura _____ escrita _____ produção oral _____ compreensão auditiva

Outras:_____.

Justifique suas preferências:

24. Que atividades você gostaria de ter na aula de inglês na EJA. Justifique:

25. Que atividades você não gostaria de ter? Justifique:

Se quiser, faça algum comentário ou dê alguma sugestão.

Muito obrigada por ter respondido a este questionário.

Profª. Erika Teixeira Bregeiro – Abril de 2008

Mestranda em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

ANEXO 2
QUESTIONÁRIO Q2 – INGLÊS E ESTUDOS

© BREGEIRO, E. T. (2008)

Nome _____ Série _____ Data _____

1. Das matérias que você estuda, ou já estudou, quais são as mais importantes e as menos importantes para a sua vida, fora da escola?

- as mais importantes, pela ordem, são: 1^a _____, 2^a _____, 3^a _____;

- as menos importantes, pela ordem, são: 1^a _____, 2^a _____, 3^a _____;

() todas tem/tiveram importância porque _____

() nenhuma foi importante porque _____

2. Fora da escola, quantos livros você lê por mês?

() 1

() 2

() nenhum

3. Eu gosto de estudar porque _____

4. Eu não gosto de estudar porque _____

5. Como você se mantém informado?

() rádio

() jornais

() televisão

() conversa

() revistas

() _____

6. Já frequentou cursos de inglês?

() nunca, porque _____

() sim - qual? _____

quanto tempo? _____

quando parou? _____

Por que fez? _____

7. A partir de qual série você começou a estudar inglês na escola? _____

8. Se você trabalha e estuda, quanto tempo você dispõe para realizar tarefas da escola?

() nenhum

() _____ horas por semana

9. Você gosta de estudar inglês atualmente?

() sim, porque _____

() não, porque _____

10. É importante aprender inglês?

() sim, porque _____

() não, porque _____

11. Você vê utilidade no que aprendeu de inglês até hoje?

() sim, porque _____

() não, porque _____

12. Como eram suas aulas de inglês até o ano passado?

13. Você acha que o inglês pode ser importante para você a partir de agora?

() sim, porque _____

() não, porque _____

14. Para mim, aprender inglês na EJA é _____

15. Eu preciso aprender inglês para _____

16. Eu acho a aula de inglês legal quando

17. Eu não gosto da aula de inglês quando

18. Como você se vê como aluno de inglês?

19. Que dificuldades você tem com inglês?

20. O que você espera ser capaz de fazer com seus conhecimentos de inglês?

Muito obrigada por ter respondido a este questionário.

Profª. Erika Teixeira Bregeiro – Maio de 2008

Mestranda em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

ANEXO 3
QUESTIONÁRIO Q3 – PERFIL

© BREGEIRO, E. T. (2008)

Nome: _____ Série: _____

1. Sexo: ☐ feminino ☐ masculino 2. Idade: _____ anos

3. Em que lugares você morou até hoje? ☐ só em São Paulo

Cidade _____ Estado: _____

Cidade _____ Estado: _____

Cidade _____ Estado: _____

4. Em que lugar você mora atualmente?

Bairro: _____ Cidade: _____

5. Estado civil:

☐ solteiro ☐ casado ☐ divorciado ☐ viúvo ☐ convivência estável

6. Você tem filhos?

☐ não ☐ sim. Quantos? _____

7. Com qual idade você começou a trabalhar?

☐ _____ anos ☐ nunca trabalhei

8. Em que trabalha?

☐ não estou empregado atualmente; em _____

Local: _____ Tipo de trabalho: _____

9. Onde fica o seu trabalho?:

Bairro: _____ Cidade: _____

10. Até que série você estudou no ensino regular?

☐ até _____ série ☐ sempre estudei no ensino supletivo (EJA)

11. Quando você parou de estudar?

☐ parei de estudar em _____ ☐ nunca parei de estudar

12. Por que motivo você não continuou seus estudos na época?

☐ por falta de escolas na região em que eu morava; ☐ porque eu fui reprovado;

☐ por falta de vagas na região em que eu morava; ☐ por motivo de saúde;

☐ por falta de dinheiro para manter meus estudos; ☐ porque eu comecei a trabalhar;

☐ porque eu não gostava de estudar; ☐ porque eu me casei;

☐ porque eu achava o curso muito difícil; ☐ porque eu tive filhos;

☐ porque eu não gostava de estudar; ☐ porque minha família não quis;

☐ porque eu achava o curso muito difícil; ☐ porque meu marido/minha

esposa não quis.

13. Em que ano você voltou a estudar? _____

14. Desde que ano você está estudando nesta escola? Desde _____

15. Por qual motivo você está estudando?

☐ porque preciso do certificado para obter um emprego;

- ☐ porque preciso do certificado para obter um emprego melhor que o atual;
☐ porque preciso do certificado para obter uma promoção;
☐ porque quero cursar o Ensino Superior;
☐ porque eu quero acompanhar os estudos dos meus filhos;
☐ porque minha família quer;
☐ por outro motivo: _____
16. Você pretende continuar os estudos?
- ☐ sim, no supletivo, até o término do ensino médio;
☐ sim, no ensino regular;
☐ sim, no ensino técnico/ profissionalizante;
☐ não. Por quê? _____
17. Você pretende cursar uma faculdade? ☐ sim, curso _____ Por
 quê? _____
- ☐ não, porque custa muito caro;
☐ não, porque não me considero preparado;
☐ não, porque acho que é muito difícil;
☐ não, não tenho interesse porque _____
☐ não, não acho importante porque _____
18. Sobre seu pai:
- ☐ nunca estudou;
☐ aprendeu a ler e a escrever;
☐ estudou até a _____ série;
☐ não sei.
19. Sobre sua mãe:
- ☐ nunca estudou;
☐ aprendeu a ler e a escrever;
☐ estudou até a _____ série;
☐ não sei.
20. Quantas pessoas moram na sua casa (incluindo você)?
- ☐ moro sozinho ☐ duas ☐ três ☐ quatro ☐ _____
21. Quantas horas você trabalha por dia?
- ☐ não trabalho ☐ 8h ☐ 6h ☐ _____hs
22. Qual a renda total da sua família em salários mínimos? _____ salários mínimos
23. Qual o meio de transporte usado para chegar até a escola?
- ☐ ônibus ☐ carona ☐ bicicleta
☐ metrô ☐ carro ☐ moto
☐ trem ☐ a pé ☐ van/lotação
24. Qual o meio de transporte usado para ir ao trabalho?
- ☐ ônibus ☐ carona ☐ bicicleta
☐ metrô ☐ carro ☐ moto
☐ trem ☐ a pé ☐ van/lotação

Muito obrigada por ter respondido a este questionário.
Profª. Erika Teixeira Bregeiro – Junho de 2008
Mestranda em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo