

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC-SP

THAIS MARCHEZONI DA SILVA

**ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS: UMA AMOSTRAGEM DAS PERCEPÇÕES E
EXPECTATIVAS DOS ALUNOS**

**ESPECIALIZAÇÃO EM PRÁTICAS REFLEXIVAS E ENSINO-
APRENDIZAGEM DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA**

**SÃO PAULO
2016**

THAIS MARCHEZONI DA SILVA

**ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS: UMA AMOSTRAGEM DAS PERCEPÇÕES E
EXPECTATIVAS DOS ALUNOS**

Monografia como exigência parcial para a obtenção do título de Especialista em Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública, sob orientação da Profa. Mrs. Adelaide Ferreira Margato.

**SÃO PAULO
2016**

Dedico este trabalho a todos os alunos da
Educação de Jovens e Adultos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela proteção.

A meus pais, Vera e Milton, pelo incentivo e investimentos a meus estudos. Tudo que sei e sou, devo muito a eles.

A meu irmão, Guilherme, por sua paciência e amizade.

A minha orientadora, Prof^a Ms. Adelaide Ferreira Margato, por sua atenção e paciência.

A meus professores e amigos da PUC/SP, pela ajuda, companheirismo e ensinamentos.

Aos profissionais da educação da Prefeitura de Santo André por autorizarem a realização da pesquisa.

À Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e à Cultura Inglesa, pela oportunidade de continuar meus estudos e propiciar uma aprendizagem significativa.

*“Temos o direito de ser iguais quando a
diferença nos inferioriza e o de ser diferentes
quando a igualdade nos descaracteriza.”*

(Boaventura de Sousa Santos)

RESUMO

Esta pesquisa objetiva apresentar uma amostra das percepções e expectativas dos alunos em relação às aulas de inglês e ao ensino-aprendizagem de língua inglesa. Esses alunos são do 1º Termo da educação de jovens e adultos (EJA) de uma escola pública do município de Santo André/SP. Trata-se de uma pesquisa interpretativista, com metodologia qualitativa e caracteriza-se como um estudo de caso. Os instrumentos de coleta de dados foram três: questionário, gravação de aula e one minute paper. Embasaram teoricamente este estudo Leffa (1988; 1999; 2001; 2007; 2012), Haddad (2000), Freire (2011), Gadotti & Romão (2011). Concluí que os alunos veem o inglês como um idioma importante somente para o mercado de trabalho e como uma disciplina difícil de aprender. Além disso, como expectativas, querem aprender a falar a língua, querem mais aulas e ensino tradicional. Finalmente, apresento considerações que poderão ajudar professores e órgãos oficiais quer no planejamento das aulas ou na estruturação/reestruturação curricular.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Ensino-aprendizagem de inglês; Percepções; Expectativas.

ABSTRACT

This research aims at presenting a sample of students' perceptions and expectations in relation to their English classes and the teaching and learning of the English language. These students are from the 1st year of EJA in a public school in Santo André/SP. It is an interpretative case study using qualitative methodology. The instruments of collecting data are: questionnaire, recording of classes and one minute paper. The theoretical underpinnings for this study are: Leffa (1988; 1999; 2001; 2007; 2012), Haddad (2000), Freire (2011), Gadotti & Romão (2011). The conclusion was reached that these students see English as an important language only for the labor market and that it is considered by them a difficult subject to learn. In addition, concerning their expectations, they want either to learn how to speak English, or to have more classes but in a traditional way of teaching. Finally, some ideas were proposed which could help either teachers planning their classes and official agencies in structuring / restructuring the curriculum.

Keywords: EJA; Teaching and learning English; Perceptions; Expectations.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	13
1.1 A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL	13
1.2 O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL	18
1.2.1 <i>Outras concepções de ensino-aprendizagem de LE</i>	23
1.3 OS ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	27
CAPÍTULO 2: METODOLOGIA DE PESQUISA	31
2.1 CONTEXTO	31
2.1.1 <i>A comunidade local</i>	32
2.1.2 <i>A unidade escolar</i>	32
2.1.3 <i>A turma</i>	33
2.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA	34
2.2.1 <i>Os alunos participantes</i>	34
2.2.2 <i>A professora-pesquisadora</i>	34
2.3 INSTRUMENTOS DE COLETA.....	35
2.3.1 <i>O questionário</i>	35
2.3.2 <i>As gravações de aula</i>	36
2.3.3 <i>Os one minute papers</i>	36
2.4 CRITÉRIO DE ANÁLISE DE DADOS	36
CAPÍTULO 3: ANÁLISE DOS DADOS	38
3.1 AS PERCEPÇÕES DOS ALUNOS EM RELAÇÃO AO IDIOMA INGLÊS	38
3.2 AS EXPECTATIVAS DOS ALUNOS EM RELAÇÃO ÀS AULAS DE INGLÊS ...	49
CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
REFERÊNCIAS.....	64
ANEXOS	67
ANEXO A – QUESTIONÁRIO	68
ANEXO B – TABULAÇÃO DAS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO	72
ANEXO C – COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO (PLATAFORMA BRASIL)	78

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado das discussões e reflexões realizadas durante o curso de Especialização Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública – na PUC¹, em São Paulo. Além disso, tem como objetivo apresentar a análise de um questionário, duas gravações de aulas (áudio) e seis *one minute papers* com dados de oito alunos da Educação de Jovens e Adultos² adquiridos durante as aulas de inglês, expondo as percepções e expectativas desses educandos.

Sou professora efetiva na Prefeitura Municipal de Santo André há dois anos e ministro aulas de inglês para alunos do segmento Educação de Jovens e Adultos – alunos do 6º ao 9º ano, ensino fundamental, período noturno. Possuo nove anos de carreira na área da educação, sendo que já ministrei aulas em escolas de idiomas, empresas, escolas regulares públicas municipais e estaduais, sempre como professora de língua inglesa.

Minha escolha em relação a esse segmento justifica-se pelo fato de que, de todos os segmentos em que ministrei aulas, a Educação de Jovens e Adultos foi o de que mais gostei. Os alunos que tive e tenho são batalhadores, trabalhadores (e futuros trabalhadores) que se empenham para participar efetivamente das aulas e para realizar as atividades propostas.

A Educação de Jovens e Adultos, que doravante chamarei EJA, prepara “as pessoas com conhecimentos, capacidades, habilidades, competências e valores necessários para que exerçam e ampliem seus direitos e assumam o controle de seus destinos.” (UNESCO, 2010, p. 7). Essa afirmação anuncia a essência da EJA e aponta a importância de oferecer àquelas pessoas, que em algum momento da vida pararam de estudar, a oportunidade de recomeçar os estudos e renovar seus conhecimentos.

¹ PUC – Pontifícia Universidade Católica.

² A Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) no Artigo 37 estabelece que “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 -, no Artigo 37, a EJA será oferecida para alunos que não completarem os estudos “na idade própria”, ou seja, até os 14 anos. Desta maneira, só poderão matricular-se na EJA alunos a partir dos 15 anos de idade, tanto na EJA I (classe de alfabetização) quanto na EJA II³ (ensino fundamental de 6º ano ao 9º ano) – cabe ressaltar que cada série do ano letivo é cursada em um semestre.

O perfil desses alunos é bastante heterogêneo, além da diferença na faixa etária - uma vez que só há restrição na idade mínima -, há diversificação em relação ao local de origem, à vida profissional, ao conhecimento de mundo, às histórias de vida, aos motivos que os fizeram desistir dos estudos e às causas que os fizeram voltar aos estudos. Desta maneira, é essencial que o profissional atuante neste segmento leve em conta a especificidade do contexto desses alunos, além de estabelecer relações entre os conteúdos pedagógicos e a realidade do educando – sua vida profissional, principalmente.

Além disso, a participação desses alunos em sala costuma ser caracterizada pelo interesse, respeito, empenho, pela seriedade e vontade de aprender. Os estudantes mais velhos apresentam uma expectativa tradicionalista de ensino, ou seja, um ensino-aprendizagem baseado em cópias de textos/frases da lousa ou livros/apostilas, ditados, aulas expositivas e sempre dentro da sala de aula, por isso o professor da EJA tem o desafio de procurar desconstruir essa visão de ensino tradicional e proporcionar situações de interação onde haja trocas de ideias, discussões, pesquisas, aulas extraclasse (visitas a museus, teatros) etc.

Levando em conta esse contexto da Educação de Jovens e Adultos e baseando-me na minha prática em sala de aula com esse segmento, o ensino da língua inglesa é encarado pelos jovens e adultos ou como uma curiosidade (um passatempo) ou como algo totalmente fora de sua realidade. Apesar da escolha de temas/assuntos do cotidiano desses alunos (mercado de trabalho, alimentação saudável etc.), a maioria dos educandos não considera o idioma como algo presente em suas vidas.

³ O trabalho terá como foco a EJA oferecida pela Prefeitura de Santo André – SP. As escolas municipais da cidade em questão não oferecem o Ensino Médio na EJA - os alunos que vão para esse segmento são encaminhados para as escolas estaduais mais próximas.

Há trabalhos/pesquisas realizados nessa área que abordam, mesmo brevemente, esse bloqueio entre os alunos da EJA e a língua inglesa, a saber: Silva, 2010, que tem como objetivo discutir sobre as dificuldades dos alunos em relação ao ensino-aprendizagem de inglês e como os professores podem tornar essa aprendizagem mais significativa; Pereira e Araújo, 2013, cujo objetivo é propor um trabalho com os alunos utilizando a linguagem não-verbal, a fim de resgatar a atenção e interesse dos alunos; e Aneas, 2010, que compara representações de docentes e discentes a respeito das aulas de inglês na EJA, a fim de verificar semelhanças ou diferenças entre elas.

O presente trabalho pretende contribuir para a área com o levantamento de expectativas dos alunos da EJA em relação às aulas de inglês, bem como suas percepções no que tange à língua inglesa para que nós, professores, pudéssemos relacionar o idioma e a realidade do educando, a fim de diminuir esse bloqueio ou desinteresse para com a língua em questão.

A vontade de fazer essa pesquisa originou-se após minha participação em discussões, com os alunos da modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA. Tais discussões, denominadas de “escutas” pela equipe diretiva e pedagógica da escola, tinham como objetivo ouvir as opiniões dos alunos em relação ao significado de escola, de disciplinas/matérias, de trabalho, entre outros, a fim de contribuir para o Currículo da EJA que está em construção no município de Santo André – SP.

A “escuta” foi guiada por dois professores, que formulavam perguntas e os alunos colocavam seus pontos de vista. Foi neste momento que algo me chamou a atenção, pois eu era uma das professoras participantes.

Ao perguntar “o que é a escola?”, percebi nos discursos dos alunos um sentimento de autoexclusão no que tange aos seus papéis na sociedade. A maior parte dos alunos disse que a escola servia para torná-los “gente”, formá-los “seres humanos”. Segundo Leffa (2007, p. 2)

A exclusão nem sempre é explicitamente promovida; pode ser induzida de modo sutil, pelo processo da autoexclusão; incute-se no sujeito o desejo de se excluir de um determinado grupo e dá-se a ele a ilusão de que a escolha partiu de dentro dele. As pessoas seriam pobres por opção, os analfabetos por resistirem à escola, os empregados por preferirem a assistência do governo.

Esse sentimento de não pertencimento, como cidadão ou pessoa útil para a sociedade reflete significativamente na educação, principalmente na EJA onde se encontram alunos que não tiveram acesso à escolaridade em idade própria por motivos diversos e que agora procuram se inserir em uma comunidade de escolarizados, a fim de permanecerem em um emprego, conseguirem entrar para o mercado de trabalho ou simplesmente finalizarem a educação básica. Segundo depoimentos de alunos, preencher uma ficha dizendo que possui ensino fundamental incompleto “é muito vergonhoso”. A autoexclusão é “induzida pela sociedade” (LEFFA, 2007, p. 5) que separa aqueles que possuem um diploma e aqueles que não terminaram os estudos – os marginalizados.

Saber lidar com a rejeição e a baixa autoestima dentro da sala de aula é essencial para qualquer professor, principalmente nas salas de EJA.

Esses jovens e adultos possuem conhecimentos de mundo extraordinários. Todos os dias eu, como professora, aprendo com suas experiências de vida. Deste modo, é importante motivá-los sempre a aprender, refletir, pesquisar etc.

Em outro momento da “escuta”, foi questionado “como a escola contribui para a sua vida?” e em nenhum momento a disciplina de língua inglesa foi mencionada, as mais mencionadas foram o português que, segundo os alunos, os auxiliava a pegar ônibus, preencher formulários; a matemática, no auxílio das contas do fim do mês.

Essa questão me motivou a buscar quais são as visões que esses jovens e adultos têm em relação ao idioma inglês e as aulas de língua inglesa na EJA. Assim, para iniciar essa pesquisa procurarei responder as seguintes perguntas:

1. Quais são as percepções dos alunos da EJA em relação ao ensino-aprendizagem de inglês?
2. Quais são as expectativas dos alunos da EJA em relação às aulas de inglês?

A fim de responder essas questões tomarei como base estudos de Leffa (2007) sobre a autoexclusão na aprendizagem de inglês, Leffa (2001) em relação aos aspectos políticos que influenciam o ensino de línguas, Gadotti (2011), Haddad

(2000) e Romão (2011), que abordam diferentes estudos e propostas acerca da EJA, Freire (2011) com suas notáveis considerações desde a história da EJA no Brasil até propostas de ensino-aprendizagem, entre outros, além dos documentos oficiais da EJA e da Educação no Brasil.

CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Primeiramente, neste capítulo serão abordadas a estrutura e a organização da Educação Básica no Brasil, a fim de compreender a existência da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) e sua caracterização – números de alunos, idade, entre outras particularidades.

Em um segundo momento, será exposto, de uma maneira breve, como acontece o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, com enfoque no âmbito público e no ensino regular, com o intuito de abordar, posteriormente, o ensino-aprendizagem desse idioma na EJA, particularmente a EJA no município de Santo André – SP, durante a análise dos dados coletados.

E, no terceiro momento, será abordada a caracterização dos alunos da modalidade EJA, para entendermos quais as impressões que a maioria desses alunos tem da escola e da aprendizagem.

Tomarei como embasamento teórico documentos oficiais a respeito da estrutura e organização da educação no Brasil, a saber: Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): terceiro e quartos ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira de 1998 e outros documentos oficiais que dizem respeito à EJA, especificamente, disponibilizados no site do Ministério da Educação (MEC), entre outros documentos e pesquisas voltados ao ensino-aprendizagem de idiomas.

Em relação à caracterização dos alunos da modalidade EJA, tomarei como base os autores Freire (2011), Gadotti (2011), Haddad (2000) e Romão (2011).

1.1 A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

Segundo a LDB, atualmente a Educação Básica, obrigatória e gratuita a partir da pré-escola (Art. 4), divide-se em:

- Educação infantil: creches para crianças de até 3 anos de idade e pré-escola para crianças de 4 a 5 anos (Art. 29);
- Ensino fundamental: alunos a partir de 6 anos de idade – com duração de 9 anos (Art. 32) e;
- Ensino médio: com duração mínima de 3 anos (Art. 35).

Sendo assim, o educando deveria iniciar a educação básica obrigatória aos quatros anos de idade (pré-escola) e formar-se aos dezessete anos, no entanto isso não acontece com uma significativa parcela da população brasileira.

Muitas crianças e adolescentes interrompem seus estudos por motivos diversos, dentre eles, o principal é o trabalho, como forma de ajudar suas famílias ou até mesmo sustentá-las. Segundo o Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), há ainda aproximadamente 18 milhões de brasileiros que não sabem ler e escrever. De acordo com um relatório (2012) do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – Pnud -, o Brasil é o terceiro país com maior taxa de evasão escolar entre cem países, 24,3%.

Um dos requisitos para matricular-se no ensino superior é a conclusão do ensino médio, último nível da Educação Básica. Para se candidatar a um determinado emprego é requerido o ensino fundamental ou ensino médio, incompleto ou completo – dependendo do cargo/função.

E o que acontece com essas crianças e adolescentes que não participam da escolarização na idade certa e querem fazer faculdade ou conseguir um emprego melhor?

Segundo o artigo 37 da LDB, “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. A lei ainda aponta a gratuidade desse ensino, sempre considerando as características, interesses, vida e trabalho dos alunos.

A educação regular, ou seja, que segue a idade própria de escolaridade apresenta diferenças na estrutura, na organização de ensino e na caracterização

dos educandos, se comparada à EJA. Exponho a seguir a estrutura e organização das modalidades em questão.

No que diz respeito ao ensino fundamental regular, este se divide em:

- Ensino fundamental I: 1º ao 5º ano ou primeiro e segundo ciclos;
- Ensino fundamental II: 6º ao 9º ano ou terceiro e quarto ciclos.

De acordo com a LDB (1996), esse nível, bem como o ensino médio, deverão ter a carga mínima anual de 800 horas e o mínimo de duzentos dias letivos “de efetivo trabalho escolar” (Art. 24), além disso, no Artigo 32, § 4º “O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”.

No ensino fundamental I, há ênfase à alfabetização e ao letramento, enquanto que no ensino fundamental II os alunos aprimorarão os conteúdos desenvolvidos anteriormente e apreenderão novos conhecimentos. Há diferenças na formação do professor atuante em cada um desses subsegmentos, ou seja, no primeiro, os professores deverão possuir certificado do antigo Magistério ou da atual Pedagogia, no segundo são os professores especialistas, isto é, para cada disciplina terá um professor com um diploma específico: Matemática, Letras, História etc.

Em relação à EJA, seu ensino pode ser oferecido de maneira presencial, semipresencial ou a distância, além do oferecimento de exames supletivos. Segundo informações no site da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo⁴, a conclusão do ensino fundamental⁵ será permitida para maiores de 15 anos por meio do Encceja – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos, e do ensino médio⁶ para maiores de 18 anos através do Enem – Exame Nacional do Ensino Médio.

Para as aulas presenciais, semipresenciais ou a distância, a idade mínima para inscrição na Educação de Jovens e Adultos no ensino fundamental I ou II será de 15 anos completos e no ensino médio de 18 anos completos. Caso o aluno

⁴ <http://www.educacao.sp.gov.br/educacao-jovens-adultos>. Acesso em: 26/03/2016.

⁵ O trabalho foca seu estudo no ensino fundamental II, uma vez que o grupo de alunos analisado é pertencente ao nível em questão.

⁶ Para um estudo mais aprofundado da estrutura e organização do ensino médio, ler LDB nº 9394/96.

conclua o ensino fundamental na EJA antes dos dezoito anos, deverá continuar seus estudos no ensino médio em escola regular.

A escolha de ensino presencial, semipresencial ou a distância, ficará a cargo do sistema de ensino, bem como a estrutura: anual ou semestral, “respeitadas as diretrizes curriculares nacionais, a identidade desta modalidade de educação e o regime de colaboração entre os entes federativos.” – Resolução CNE/CEB nº1, de 5 de julho de 2000 (Art. 6).

No município de Santo André – SP, a EJA é oferecida apenas no nível ensino fundamental I e II – o nível ensino médio fica a cargo do Estado de São Paulo. As escolas municipais oferecem o ensino de maneira presencial, sendo a EJA I (ensino fundamental I) anual e a EJA II (ensino fundamental II) semestral, nos períodos da manhã e da noite.

Dessa maneira, a EJA I pode ser concluída em 1 ou 2 anos (1º ao 5º ano) e a EJA II em 2 anos (6º ao 9º ano).

A Resolução CNE/CEB nº1 (p. 1 e 2, 2000) destaca as peculiaridades da modalidade de ensino EJA e apontam que se devem assegurar a esses alunos a equidade, a diferença e a proporcionalidade:

I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

II- quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica.

Em relação aos conteúdos a serem abordados na Educação Básica, seja no ensino regular ou na EJA, devem seguir uma base nacional comum, levando em

consideração as características regionais e locais do país. Segundo a LDB (1996), serão obrigatórias as disciplinas língua portuguesa, matemática, arte, educação física⁷, história, geografia, ciências naturais e o ensino de uma língua estrangeira a partir do ensino fundamental II. (Art. 26) – as escolas podem abranger outras áreas de ensino como a informática e a música, por exemplo.

A base nacional comum de que trata a LDB (1996), é amparada pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998); pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1998) para o ensino fundamental; e pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (2006) – os dois últimos norteiam o ensino regular e a EJA:

Art. 3º As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental estabelecidas e vigentes na Resolução CNE/CEB 2/98 se estendem para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos no ensino fundamental.

Art. 4º As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio estabelecidas e vigentes na Resolução CNE/CEB 3/98, se estendem para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos no ensino médio. (BRASIL, p. 1, 2000)

Os documentos oficiais - LDB (1996) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (2000) -, mencionados anteriormente, enfatizam as especificidades de cada modalidade, assim a comunidade escolar deve adequar os conteúdos com os dias letivos e a carga mínima estipulados pelo município ou estado.

Em 2002, a Coordenação Geral de Educação de Jovens e Adultos (COEJA), do Ministério da Educação (MEC) elaborou o documento Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos – Segundo Segmento do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série), pautada nos PCN (1998). O documento é dividido em três volumes:

1º Volume – Aborda as características dos alunos e professores da EJA, bem como justificativas que levaram à construção da proposta curricular;

⁷ Segundo o Artigo 26 §3º A prática da educação física é facultada ao aluno que trabalhe por seis horas ou mais, maiores de trinta anos de idade, que esteja no serviço militar, dentre outros motivos. Na EJA do município de Santo André - SP não há a disciplina de educação física.

2º Volume: Aborda objetivos, conteúdos e orientações didáticas das disciplinas Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, História e Geografia;

3º Volume: Aborda objetivos, conteúdos e orientações didáticas das disciplinas Matemática, Ciências Naturais, Arte e Educação Física.

A elaboração dessa Proposta Curricular (2002, p.7) justifica-se pelas:

[...] inúmeras solicitações no sentido de organizar, para o Segundo Segmento, sugestões que sejam coerentes com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental, mas que considerem as especificidades de alunos jovens e adultos, e também as características desses cursos. [grifo nosso]

Os PCN foram elaborados a fim de “considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras” (BRASIL, 1998, p. 5). Além disso, propõem auxiliar no projeto educativo da escola, na prática pedagógica e na seleção de materiais didáticos e recursos tecnológicos.

Dessa maneira, a inclusão de uma língua estrangeira a partir do ensino fundamental II na EJA, também será obrigatória e, o ensino-aprendizagem do idioma escolhido, bem como as outras áreas do conhecimento, serão orientados pelo mesmo documento nacional.

A seguir abordarei como acontece o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira no Brasil – Educação Básica (regular e EJA), baseando-me nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e na Proposta Curricular, Volume 2, Língua Estrangeira (2002).

1.2 O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN-LE)⁸ (1998, p. 15) “a aprendizagem de Língua Estrangeira, é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão”. Aprender uma LE possibilita ao aluno ampliar sua visão em relação a sua língua materna e em relação a sua própria cultura, comparando os costumes dos países que utilizam o idioma aprendido com seus próprios costumes.

Acrescentada a essas contribuições e levando em conta as especificidades da modalidade EJA, a Proposta Curricular (2002) aponta que para os jovens e adultos:

[...] o ensino de Língua Estrangeira amplia as possibilidades de ascensão profissional, as opções de lazer, o interesse pela leitura e pela escrita e a percepção da escola como um contexto para a constituição da identidade do aluno.

Há carências em relação ao ensino de um idioma no Brasil devido a fatores como: pouca formação profissional inicial e continuada (LEFFA, 2001), carga horária reduzida, classes com um número de alunos elevado, falta de materiais didáticos, tecnológicos e outros recursos pedagógicos (BRASIL, 1998). Devido a essas deficiências, principalmente nas escolas públicas, os alunos vão atrás de escolas de idiomas e acreditam que aprenderão uma língua de maneira mais significativa fora da escola de Educação Básica.

Contudo, não são todos os alunos que possuem condições de investir em uma escola de idiomas, principalmente aqueles que abandonaram os estudos para trabalhar e sustentar a família, como muitos alunos da EJA.

Outro motivo que pode levar o aluno a acreditar na ineficácia do ensino de idiomas na Educação Básica é a ênfase dada apenas à leitura e à escrita que, segundo os documentos, são as habilidades mais significativas a serem desenvolvidas via LE. Segundo os PCN-LE:

⁸ No presente trabalho serão abordadas apenas concepções de ensino-aprendizagem de LE em relação ao ensino fundamental II, por isso utilizo o documento PCN-LE como embasamento teórico.

No Brasil, tomando-se como exceção o caso do espanhol, principalmente nos contextos das fronteiras nacionais, e o de algumas línguas nos espaços das comunidades de imigrantes (polonês, alemão, italiano etc.) e de grupos nativos, somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país. Mesmo nos grandes centros, o número de pessoas que utilizam o conhecimento das habilidades orais de uma língua estrangeira em situação de trabalho é relativamente pequeno. (BRASIL, 1998, p. 20)

Durante as aulas de inglês, os alunos do ensino regular deveriam, portanto, ter contato com textos diversos e desenvolver habilidades como: reconhecer o gênero textual, localizar informações específicas nos textos, identificar características dos gêneros textuais, reconhecer palavras cognatas, compreender o significado do vocábulo pelo contexto do texto apresentado, produzir textos em língua inglesa baseando-se em gêneros aprendidos, entre outras habilidades relacionadas à leitura e à escrita. Segundo Leffa (1999, p. 17) “muito breve o aluno, provavelmente, perceberá que para ‘falar’ uma língua estrangeira, só frequentando um ‘curso de línguas’”.

Dessa maneira, desenvolver as habilidades orais e de compreensão, não levará em consideração o ensino de línguas pautado em uma função social, isto é, ter contato com uma linguagem em uso. É entendido, portanto, que o aluno agirá no mundo via LE, por meio da produção textual e da interpretação de textos diversos, aprimorando o letramento em LE e possivelmente colaborando no desempenho do aluno na língua materna. (BRASIL, 1998)

Os PCN-LE (1998) não proíbem o desenvolvimento de outras habilidades, além da leitura e da escrita, porém colocam a cargo do sistema de ensino verificar as reais possibilidades da instituição de ensino e da comunidade local.

A ênfase no ensino de línguas juntamente com a prática social advém de uma visão sociointeracional de linguagem, defendida pelos PCN (1998), desta maneira eles não propõem uma metodologia de ensino específica, mas recomendam esse tipo de abordagem. A teoria sociointeracional – que teve como precursor Lev Vygotsky (1896-1934) -, tem como foco a interação social entre professor-aluno e aluno-aluno, uma vez que “aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém, em um contexto histórico, cultural e institucional.” (BRASIL, 1998, p. 57).

Assim, atividades em duplas e em grupos pequenos são utilizadas para que haja discussões e trocas de ideias entre os alunos, sempre tendo o professor como mediador deste processo – o qual intervirá pontualmente, quando necessário.

Desta maneira, o conceito de ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal) vem à tona, um período de transição entre aquilo que o educando consegue fazer por si mesmo e o que ele ainda não é capaz de fazer, dependendo, assim, do auxílio de um par mais competente – um colega de classe ou o professor.

É importante, no processo de ensino-aprendizagem, que o aluno construa significados em LE levando em consideração a comunidade local e global nas quais está inserido. O professor de línguas, no papel de mediador, deve levar em consideração os conhecimentos: sistêmico (organização linguística), de mundo (pré-conhecimento) e de organização textual (organização de informações) do aluno. (BRASIL, 1998, p. 29)

Assim, é importante considerar o que o aluno já conhece em relação a diversos tipos de texto – sua organização, os elementos linguísticos etc -, e o assunto abordado nesses textos – e levar para a sala de aula assuntos que fazem parte da realidade dos alunos, para que eles interajam mais significativamente nas discussões e compreensão dos discursos em LE:

No que se refere aos conhecimentos que o aluno tem de adquirir em relação à língua estrangeira, ele irá se apoiar nos conhecimentos correspondentes que tem e nos usos que faz deles como usuário de sua língua materna em textos orais e escritos. Essa estratégia de correlacionar os conhecimentos novos da língua estrangeira e os conhecimentos que já possui de sua língua materna é uma parte importante do processo de ensinar e aprender a Língua Estrangeira. Tanto que uma das estratégias típicas usadas por aprendizes é exatamente a transferência do que sabe como usuário de sua língua materna para a língua estrangeira. (BRASIL, 1998, p. 32)

No decorrer do ano letivo, os conhecimentos que os alunos trazem à escola deverão ser ampliados via LE, de modo que o aluno saia de discursos locais e seja exposto a discursos globais – sempre com a mediação do professor que desenvolverá no educando a seleção de informações pertinentes, de maneira reflexiva e crítica.

De acordo com uma pesquisa, realizada pela COEJA e disponibilizada na Proposta Curricular – Volume 2 - (2002, p. 69), verificou-se que na EJA:

[...] predominam as aulas essencialmente expositivas, pautada em material apostilado e em livros didáticos, tendo como conteúdo tópicos como: cumprimentos; dias da semana, meses; profissões; cores; verbos *to be* e *to have*; pronomes pessoais; nacionalidades; números; artigos; adjetivos; preposições; formas interrogativas; respostas curtas.

Essa percepção de ensino, segundo a Proposta Curricular (2002), não leva em conta a teoria sociointeracional defendida pelos PCN (1998) e impede o aluno de desenvolver estratégias de aprendizagem, uma vez que apenas reproduz, repete e imita estruturas gramaticais sem nenhum contexto.

Outra questão mencionada nos documentos é o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras vinculado aos Temas Transversais – áreas que abordam conceitos e valores básicos a todos os cidadãos. São seis áreas, a saber: Ética, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo. Os Temas Transversais devem ser trabalhados não apenas em línguas estrangeiras, mas juntamente com as outras disciplinas do currículo. (BRASIL, 1998; 2002)

Os documentos também apresentam três fatores a serem considerados para a escolha da LE pela comunidade local: fatores históricos; fatores relativos às comunidades locais e; fatores relativos à tradição.

Os fatores históricos dizem respeito a línguas que transpassaram suas fronteiras e são utilizadas como língua internacional e, portanto, influenciam a educação, os negócios, as pesquisas científicas, a tecnologia, a cultura e outros idiomas, por exemplo, o inglês, que atualmente é considerado uma língua franca, ou seja, é utilizado por não-nativos em todo o mundo para comunicação. No que tange aos fatores relativos às comunidades locais, a escolha de uma língua estrangeira leva em consideração a cultura ou necessidade específica de um grupo, por exemplo, as comunidades indígenas ou de imigrantes e as comunidades de surdos, a qual a primeira língua seria LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). Por fim, os fatores relativos à tradição remetem às “relações culturais” existentes entre os

países, a saber, o idioma francês, que segundo os PCN (1998) possui “importante papel do ponto de vista das trocas culturais entre o Brasil e a França e como instrumento de acesso ao conhecimento de toda uma geração de brasileiros.” (BRASIL, 1998)

Gil (2009) aponta que o inglês é a língua estrangeira mais ensinada no Brasil, tanto em escolas de idiomas e escolas de Educação Básica (pública e particular). É notável a expansão do inglês no mundo e sua influência na tecnologia, na vida profissional, no cotidiano e na educação.

Na maioria das escolas públicas, a língua inglesa é inserida a partir do 6º ano do ensino fundamental⁹ - em consonância com a LDB (1996). Há duas aulas por semana de cinquenta minutos cada, nos períodos da manhã e da tarde e, de quarenta e cinco minutos no período da noite. O tempo disponibilizado para o ensino-aprendizagem de um idioma é muito pequeno dentro da grade curricular das escolas regulares e da EJA.

Na Proposta Curricular – Volume 2, Língua Estrangeira (2002), há orientações didáticas para o ensino da língua francesa, língua espanhola e língua inglesa.

1.2.1 Outras concepções de ensino-aprendizagem de LE

Anteriormente foram apontadas abordagens, no que tange ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, defendidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998).

Neste momento, exporei outras concepções de ensino-aprendizagem de LE que têm prevalecido nas escolas. Primeiramente, serão colocadas as características das teorias Behaviorista e Cognitivista, as quais também são mencionadas, porém brevemente, nos PCN (1998), uma vez que influenciaram e ainda influenciam o ensino de línguas; as metodologias Gramática-Tradução, Audio-Lingual e Comunicativa; e a era pós-método.

⁹ Algumas escolas públicas oferecem o ensino de inglês nos anos iniciais do ensino fundamental por meio de projetos.

No Behaviorismo – que teve como precursor o psicólogo americano B. F. Skinner (1904-1990) -, consideram-se as relações ou associações entre estímulos e respostas; imitação e reforço no processo de aquisição da linguagem. O procedimento de ensino e o professor são o foco neste processo. Os exercícios mais utilizados para aquisição da língua estrangeira são os de repetição e substituição. O erro, portanto, não é visto como parte da aprendizagem e, por isso, deve ser eliminado. “É nesse sentido que se costuma dizer que na visão behaviorista a aprendizagem era associada a uma pedagogia corretiva.” (BRASIL, 1998, p. 56). De acordo com os PCN (1998), a mente do educando é considerada uma “tábula rasa”, isto é, nesta teoria não são levados em consideração os conhecimentos prévios do aluno.

Em relação à teoria Cognitivista – que teve como precursor Jean Piaget (1896-1980) -, as hipóteses e estratégias que o próprio aluno cria para apreender a língua estrangeira fazem parte do processo de ensino-aprendizagem. Assim, o foco deixa de ser o professor e passa a ser o aluno, que tomando como base seus conhecimentos sobre sua língua materna, consegue inferir significados na língua estrangeira. O erro passa a ser visto como parte do desenvolvimento da aprendizagem. Entende-se nesta teoria que cada aluno aprende de uma maneira (individual), deste modo o professor deve criar situações diversificadas de ensino e de avaliação para conseguir atingir todos os educandos.

Em contrapartida a essas duas teorias, a teoria Sociointeracionista, “que atualmente muitos julgam mais adequada para explicar como as pessoas aprendem” (BRASIL, 1998, p.55), é defendida pelos documentos, uma vez que leva em conta a construção de conhecimentos na interação entre alunos e professor, através de discussões, produções, criações de hipóteses etc, isto é, na prática social.

Essas teorias de ensino-aprendizagem utilizavam-se de diversas metodologias. Ao longo da história do ensino de línguas no Brasil dentre as que mais prevaleceram foram: Gramática-Tradução, Áudio-lingual e Comunicativa.

No que diz respeito à metodologia Gramática-Tradução, também conhecida como Método Tradicional, é a abordagem mais antiga e a utilizavam para ensinar as línguas clássicas como Grego e o Latim, porém começaram a utilizá-la para ensinar

línguas modernas (CESTARO, 1999). Nesta abordagem, os exercícios são de tradução – da língua estrangeira para a língua materna -, e aplicação de regras gramaticais em estruturas demonstradas pelo professor, além de práticas de memorização de listas de vocabulário. As explicações das regras e dos exercícios são dadas na língua materna do aluno. Os aspectos como pronúncia e entonação não são muito importantes para essa abordagem e sim a apreensão das regras gramaticais (LEFFA, 1988). Em relação à leitura e à escrita, essas são as primeiras habilidades que deverão ser trabalhadas com os alunos, uma vez que o objetivo é ensinar ao aluno a ler e a entender textos na língua-alvo. (LARSEN-FREEMAN, 1986).

A metodologia Áudio-Lingual tem como objetivo ensinar o aluno a falar a língua estrangeira. Assim, a pronúncia e a entoação são mais importantes do que aprender as regras gramaticais, a leitura e a escrita. Durante as aulas, o professor trabalhará com diálogos contextualizados, por exemplo: uma conversa entre dois amigos, entre um cliente e um vendedor. As explicações são dadas oralmente e na língua-alvo, isto é, em nenhum momento se utiliza a língua materna do aluno. Os diálogos são repetidos, muitas vezes, pelos alunos – até que a pronúncia esteja correta -, e de sentença por sentença ou palavra por palavra. Após a apreensão da pronúncia correta, os alunos praticam os diálogos com os companheiros de sala, sem alterar vocabulário ou estrutura. Utilizando-se das sentenças dos diálogos, o professor apresenta outros vocabulários e outras mudanças possíveis de ocorrer nas frases, como: “*I am going to the movies*”, “*I am going to school*”, “*She is going to school*” etc, sempre oralmente e através de exemplos e repetições. (LARSEN-FREEMAN, 1986)

Em relação à metodologia Comunicativa, “a língua é, então, analisada como um conjunto de eventos comunicativos.” (LEFFA, 1988). Desta maneira, o objetivo é ensinar o aluno a se comunicar em língua estrangeira em qualquer situação/contexto e utilizando-se de diferentes estratégias: persuasão, explicação, linguagem formal ou informal, etc – valendo-se da fala ou da escrita. Os aspectos gramaticais não são enfatizados ou ensinados diretamente, é utilizada a “prática de conceituação” na qual o aluno refletirá e elaborará hipóteses em relação ao funcionamento da língua (estruturas). (CESTARO, 1999).

Os diálogos devem apresentar situações e personagens reais, por isso a utilização de textos em materiais autênticos, isto é, textos vinculados nos meios de comunicação como jornais, internet, revistas, televisão, panfletos etc, diferentes dos textos encontrados na maioria dos livros didáticos - textos adaptados para fins acadêmicos. Dessa maneira, ao contrário da metodologia Áudio-Lingual, não há estruturas prontas e fixas durante os diálogos, estes são livremente criados pelos alunos ao longo das discussões, dependerá do assunto abordado na aula em questão (LARSEN-FREEMAN, 1986). As atividades podem ser individuais (autoaprendizagem) ou em pequenos grupos (visando a interação). As quatro habilidades (fala, leitura, escrita e compreensão) podem ser trabalhadas concomitantemente ou separadamente, dependerá do objetivo do exercício.

Todas as teorias, bem como as metodologias utilizadas ao longo dos anos, apresentam considerações importantes em relação ao ensino-aprendizagem de línguas. Visto que há diferentes níveis de conhecimento e diferentes defasagens de aprendizagem dentro de uma sala de aula do ensino regular e da EJA, há de se considerar também diferentes maneiras de se ensinar um idioma, adequando essas maneiras aos nossos alunos, a nossa realidade – assim, a era pós-método é levada em consideração.

Segundo Leffa (2012), pós-método pode ser entendido como “um reconhecimento da capacidade de subversão do professor, que, com base na sua experiência e intuição [...] faz na sala de aula aquilo que rigorosamente tem condições de fazer [...]” (Leffa, 2012, p. 391).

O pós-método aparece com as críticas em relação às metodologias utilizadas por muitos anos ao longo da história do ensino de línguas no Brasil e no mundo. Ao reconhecer que cada comunidade, escola, turma e até cada aluno tem suas especificidades, no que diz respeito às necessidades e expectativas no ensino-aprendizagem, as metodologias foram substituídas pelos princípios de autonomia, competências e habilidades, interação, aprendizagem significativa e contextualização. O professor não vê a aprendizagem como produto final e sim um “subproduto”. O docente irá, então, proporcionar aos alunos momentos de discussão, reflexão, transformando-os em cidadãos críticos e autônomos em relação a sua aprendizagem. (LEFFA, 2012)

Leffa (2012) aponta ainda que o ensino-aprendizagem de línguas na atualidade segue três linhas: (1) uso de diferentes estratégias de ensino para atender a todos, sempre levando em consideração o contexto; (2) utilização de projetos, os quais integrarão o ensino de línguas e a realidade do aluno e; (3) “pedagogia dialógica”, ou seja, a troca de saberes entre professor e aluno.

Assim, o ensino de línguas baseado no pós-método dependerá de cada professor, pois envolve seus conhecimentos sobre a realidade do aluno, a caracterização de cada uma de suas turmas, os recursos pedagógicos e tecnológicos disponíveis na escola, a modalidade para a qual está lecionando (ensino regular ou EJA), bem como sua formação inicial e continuada.

A seguir veremos a caracterização dos alunos da Educação de Jovens e Adultos.

1.3 OS ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Neste momento, serão apontadas as características da Educação de Jovens e Adultos, para então compreendermos as impressões que os alunos têm em relação ao ensino-aprendizagem do inglês durante as análises dos dados coletados.

Há diversos autores que escreveram e escrevem a respeito da Educação de Jovens e Adultos, a saber: Freire (2011), Gadotti (2011), Haddad (2000), Romão (2011), entre outros. No entanto a maioria das pesquisas e considerações é relacionada à EJA I, classes de alfabetização, uma vez que, historicamente, o objetivo dessa modalidade era erradicar o analfabetismo. No entanto, os textos auxiliam no entendimento das especificidades dos alunos desse segmento.

Desta maneira, tomarei como base as considerações desses autores mencionados em relação às características dos educandos e, a sugestões e reflexões sobre o ensino-aprendizagem na EJA.

No que diz respeito à caracterização dos jovens e adultos, Gadotti (2011, p. 38) aponta que “aqueles que frequentam os programas de educação de adultos são

majoritariamente os jovens trabalhadores.” Por isso, a importância de se considerar o trabalho como princípio educativo no ensino-aprendizagem de EJA.

O pesquisador Haddad (2000, p.127) ainda coloca que o perfil dos alunos da EJA mudou muito a partir dos anos 80:

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

Essa questão, segundo o autor, traz desafios aos professores dessa modalidade, uma vez que precisam lidar com perspectivas tão diversas. Além disso, é necessário desconstruir nos alunos mais jovens essa relação tensa e conflituosa com a escola, uma vez que abandonaram o ensino regular devido a fracassos no ensino-aprendizagem.

Assim, a Educação de Jovens e Adultos deve ser entendida como uma educação fundamental, não apenas como algo compensatório, uma vez que esses alunos retornaram à escola a fim de aprimorarem os seus conhecimentos de mundo e obterem uma “qualificação permanente”, para continuarem nos seus respectivos empregos, mudarem de emprego, entrarem para o mercado de trabalho ou continuar os estudos no ensino técnico ou superior. (BRASIL, p. 3, 2002)

Os alunos da modalidade Educação de Jovens e Adultos, como exposto anteriormente, devem ter idade mínima de 15 anos completos para serem matriculados no ensino fundamental I ou II. Dessa maneira, as idades dos alunos variam muito, há os mais jovens, os adultos até as senhoras e senhores de idade avançada em uma mesma sala de aula. Com isso, além das perspectivas diferentes em relação à educação, temos histórias, conhecimentos, vivências e mentalidades diferentes em um mesmo ambiente.

Em relação a esse público bastante heterogêneo, Gadotti (2011, p. 47) atenta para que os professores não tratem os alunos de maneira infantilizada – prestar atenção nos tipos de atividades propostas -, são jovens e adultos, e aponta outras características desses educandos:

O aluno adulto não pode ser tratado como uma criança cuja história de vida apenas começa. Ele quer ver a aplicação imediata do que está aprendendo. Ao mesmo tempo, apresenta-se temeroso, sente-se ameaçado, precisa ser estimulado, criar autoestima, pois a sua 'ignorância' lhe traz tensão, angústia, complexo de inferioridade. Muitas vezes tem vergonha de falar de si, de sua moradia, de sua experiência frustrada da infância, principalmente em relação à escola. É preciso que tudo isso seja verbalizado e analisado. O primeiro direito do alfabetizando é o direito de se expressar. (grifo do autor)

Os alunos da modalidade EJA, em sua maioria, se autoexcluem em diversos momentos de aprendizagem. O conceito de autoexclusão, apontado por Leffa (2007) e mencionado na introdução dessa pesquisa, é relacionado a esses sentimentos descritos na citação acima: medo, tensão, angústia, complexo de inferioridade, baixa autoestima, que fazem com que o jovem e o adulto não se sintam capazes, muitas vezes, de participar de diversas atividades no ambiente escolar. Como aponta Gadotti (2011), o jovem e o adulto têm “o direito de se expressar” (citação anterior), por isso a importância de ouvir o que os educandos têm a dizer e, para isso, a escola e os educadores devem respeitar, nos jovens e adultos, “os sonhos, as frustrações, as dúvidas, os medos, os desejos [...]” (FREIRE, p. 23, 2011).

Outra questão mencionada por Gadotti (2011) na citação acima, é sobre o jovem e o adulto querer “ver a aplicação imediata do que está aprendendo”, ou seja, é preciso que os alunos vejam relação entre o que está sendo ensinado na escola e a sua vida social e/ou profissional, algo que faça sentido, algo que seja útil.

Romão (2011) enfatiza a importância de contextualizar os ‘atos pedagógicos’ com a cultura do aluno, para que este relacione a ‘funcionalidade do saber escolar’ com seu ‘projeto de vida’. Essa relação deve ocorrer em todas as modalidades de ensino, contudo, na Educação de Jovens e Adultos há educandos com projetos de vida diferentes de crianças e pré-adolescentes, como cuidar dos filhos, da casa, do companheiro ou companheira; trabalhar para sustentar a família e pagar os impostos, entre outras ações.

Assim, os jovens e adultos colocam como prioridade essas ações do mundo social aos estudos, à escola, principalmente se não enxergarem funcionalidade nos conhecimentos apreendidos no ambiente escolar:

É a perda dessa funcionalidade que provoca a evasão, a repetência, o desinteresse, a apatia do alunado, mormente entre os jovens e adultos que trazem para as relações pedagógicas uma série de experiências, vivências e saberes construídos na luta cotidiana pela sobrevivência, sem falar da incorporação da ideia de que os conteúdos e habilidades a serem adquiridos servem apenas para responder às avaliações propostas. (ROMÃO, 2011, p. 81)

Muitos alunos da EJA não têm consciência da importância dos saberes que eles carregam dentro de si. A maioria não vê o professor como um mediador do conhecimento, e sim como uma pessoa que detém todo o conhecimento, uma vez que é o professor quem domina a leitura, a escrita e possui o curso superior. O professor tem o papel de desconstruir neles a visão de que toda área do conhecimento está em um pedestal e que ele, o aluno, não é capaz de alcançá-lo sozinho.

Há, portanto, que se trabalhar a todo o momento na EJA a autoestima, a motivação, a ideia de que eles trazem uma bagagem rica de sabedoria e capacidades/habilidades de participarem de um ensino-aprendizagem significativo em qualquer área do conhecimento, além de que eles têm o direito de terem acesso a esses conhecimentos, seja em língua materna ou língua estrangeira.

CAPÍTULO 2: METODOLOGIA DE PESQUISA

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa interpretativista, visto que foram realizadas reflexões acerca dos dados obtidos. Segundo Liberali (2011, p. 19) esse tipo de pesquisa “teria como função essencial a possibilidade de encontrar os sentidos dados à realidade pelos agentes, e não controlar essa realidade [...]”. Assim, busquei compreender quais são as expectativas dos meus alunos em relação às aulas de inglês e quais são suas percepções acerca da língua inglesa por meio dos dados levantados.

O método, portanto, é qualitativo – “esse método ocupa-se, principalmente, do estudo dos significados das ações e das relações humanas.” (LIBERALI, 2011, p. 21) -, uma vez que os alunos responderam a um questionário, seis *one minute paper* e houve duas gravações de aula (áudio).

A tipologia de pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso – “restrita a um grupo específico” (LIBERALI, 2011, p. 24) -, pois analisei oito alunos de uma turma pertencentes ao 1º termo (6º ano) da modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA -, de uma escola pública municipal – Santo André, SP.

2.1 CONTEXTO

A pesquisa foi realizada com oito alunos da modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos, pertencentes ao Ensino Fundamental II (anos finais) – 1º termo/6º ano -, de uma escola pública da Prefeitura de Santo André – SP.

A escolha desse termo/ano justifica-se por ser, para a maioria dos alunos, o primeiro contato que terá com o inglês, depois das classes de alfabetização. Levando em conta minha experiência com essa modalidade, observo que nesses termos/anos o estranhamento da maioria dos alunos, em relação às aulas da língua em questão, é maior do que os alunos de termos/anos posteriores.

2.1.1 A comunidade local

Considero importante levantar o contexto onde a turma está inserida para complementar a análise posterior. Todas as informações relacionadas a esse contexto foram retiradas do Projeto Político Pedagógico (P.P.P.) da escola.

A comunidade focal situa-se no bairro Cidade São Jorge – divisa com os municípios Santo André e Mauá - e caracteriza-se como residencial e comercial. O bairro vizinho, Centreville, forma uma grande comunidade, devido à ocupação da população nas casas populares abandonadas por uma construtora – alguns moradores estudam na escola elegida, pois é a única escola municipal do local que possui EJA I e II.

A maioria das famílias do bairro Cidade São Jorge possui saneamento básico, há coleta de lixo na região e as principais atividades econômicas são: feira livre semanal, sacolão, padarias, malharias e oficinas. Os serviços da região incluem um Correio, Bancos e um Posto de Saúde ao lado da escola alvo. As instituições sociais presentes são: Sociedade Amigos do Bairro, uma Escola de Samba, Casa Cultural, Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), e a Horta Comunitária no bairro vizinho, Marajoara. Além disso, há subcomunidades religiosas – católicas e evangélicas – e atividades de lazer nas praças públicas com parquinho e equipamentos de ginástica.

Na região há três escolas estaduais (E.E.), três creches municipais e duas escolas municipais.

2.1.2 A unidade escolar

A turma escolhida pertence a uma EMEIEF (Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental). A descrição da escola será colocada na seguinte ordem: funcionários, reuniões pedagógicas, infraestrutura e horário de funcionamento.

A escola possui os seguintes números de funcionários:

ALUNOS	PROFESSORES	DIRETOR	VICE-DIRETOR	ASSISTENTE PEDAGÓGICO	COORDENADOR	SERVENTES
720	37	1	1	2	2	12

O número de alunos do quadro divide-se pelos níveis de ensino: educação infantil, ensino fundamental I (1º ano ao 5º ano) e EJA I e II. Todos os professores são efetivos e possuem formação superior.

Há reuniões pedagógicas semanais (RPS), durante o período da tarde para os professores da EJA que ministram aulas à noite e, durante o período da noite para os demais professores. Essas reuniões envolvem a presença do assistente pedagógico (A.P.) e da coordenadora. A diretora e vice-diretora são sempre presentes e auxiliam alunos e professores efetivamente.

A infraestrutura da escola compõe-se de dois parques – um para a Educação Infantil e um para o Ensino Fundamental I -, no pátio ficam sete salas de aula e no ambiente superior, cujo acesso é feito por uma escada ou por uma rampa, ficam outras quatro salas, o laboratório de informática, a biblioteca e a quadra coberta.

O horário de funcionamento da escola é dividido entre:

- Período da manhã: Educação Fundamental I – 7h00 as 12h00 e Educação Infantil – 8h00 as 12h00;
- Período da tarde: Educação Fundamental I – 13h00 as 18h00 e Educação Infantil – 13h00 as 17h00;
- Período da noite: EJA I – 19h00 as 22h00 e EJA II – 18h30 as 22h30.

2.1.3 A turma

A turma, em que estão matriculados os alunos participantes da pesquisa, é bastante heterogênea em relação às idades. Elas variam entre 15 e 62 anos. A naturalidade dos educandos de maior idade é, majoritariamente, vinculada a estados

do Nordeste, enquanto os jovens nasceram em municípios do ABCDM-SP (Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema e Mauá).

Minhas aulas de inglês acontecem às segundas-feiras, duas aulas em sequência – 45 minutos cada uma. Há vinte e cinco alunos matriculados, porém somente quinze são frequentes – dentre esses, oito participaram da pesquisa.

2.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa são oito alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA, matriculados no 1º termo/6º ano do ensino fundamental II (anos finais) e eu, como professora-pesquisadora.

2.2.1 Os alunos participantes

Participaram da pesquisa oito alunos, com idades entre 20 anos e 62 anos. A maioria dos alunos é do gênero feminino e grande parte é dona de casa. Os educandos que possuem trabalho remunerado colocaram como ocupação: porteiro, montador de automóveis e auxiliar de cozinha.

Seus locais de origem são distintos: Paraná, Minas Gerais, São Bernardo do Campo – SP, Mauá – SP, Pernambuco, Santo André – SP e Maceió.

2.2.2 A professora-pesquisadora

Sou licenciada em Letras: Português/Inglês e em Pedagogia, e possuo Mestrado em Língua Inglesa. Sou professora de inglês há nove anos e já ministrei aula em escolas de idioma, escolas de ensino regular - particulares e públicas -, e escolas de EJA público-municipais.

Atuo há dois anos na modalidade EJA e, atualmente, ministro aulas de inglês em escola regular – Estado/SP -, e na Prefeitura de Santo André com a Educação de Jovens e Adultos.

2.3 INSTRUMENTOS DE COLETA

Visto que se tratou de uma pesquisa qualitativa, os instrumentos de coleta de dados foram: um questionário (anexo), duas gravações de aula (áudio) – “instrumentos para preencher lacunas sobre determinados assuntos.” (RIZZINI, 1999, p. 68), uma vez que permitem um estudo minucioso do que foi dito no questionário -, e seis *one minute paper* – perguntas feitas ao final das aulas (uma por aula) em relação à aula ou à língua inglesa, com limite de um minuto para respondê-las, a principal vantagem do *one minute paper* é um retorno rápido da ideia ou opinião do aluno (ANGELO, CROSS, 1993). Os dados foram coletados durante o primeiro semestre de 2016, uma vez que cada termo/ano tem a duração de um semestre.

2.3.1 O questionário

O questionário utilizado (Anexo A) é uma adaptação do questionário elaborado pela Prof^a Dr^a Rosinda de Castro Guerra Ramos para o módulo de Necessidades e Objetivos do Ensino de Inglês na Escola Pública do curso *Reflexão sobre a Ação: o Professor de Inglês Aprendendo e Ensinando* (1998) – PUC/SP.

Segundo Rizzini (1999, p. 77) “o questionário consiste em uma série de perguntas e questões, cuja forma, aberta ou fechada, configura tipos de coleta de dados qualitativos e quantitativos, respectivamente”. Além disso, esse instrumento de coleta de dados poderá ser “dirigido ao entrevistado pelo entrevistador” ou “preenchido pelo próprio entrevistado”.

Na pesquisa em questão, o questionário foi respondido pelos próprios alunos, sem interferência da professora-pesquisadora. As perguntas eram de dois tipos:

múltipla escolha – questões com diferentes alternativas -, e perguntas abertas – a fim de coletar ideias e opiniões dos entrevistados.

2.3.2 As gravações de aula

As gravações foram feitas em dois momentos específicos: uma durante o ensino-aprendizagem de inglês através do ensino de vocabulário e a outra aula, através do ensino de inglês com um texto autêntico.

Ao longo da primeira aula, escrevi algumas frases e palavras na lousa para ensinar cumprimentos e despedidas em inglês. Ensinei a pronúncia das palavras e frases expostas aos alunos e os coloquei em duplas para utilizarem o vocabulário ensinado. Na segunda aula gravada, levei um texto autêntico para os alunos compreenderem o inglês em uso, isto é, em uma situação real.

2.3.3 Os *one minute papers*

Durante o final de seis aulas aleatórias foi proposta aos alunos alguma pergunta referente ao inglês ou às aulas de inglês. Os alunos teriam um minuto para responder à pergunta.

Esse instrumento de pesquisa possibilitou coletar ideias e opiniões dos alunos de maneira espontânea, uma vez que eles não tiveram muito tempo para refletir a elaboração da resposta.

2.4 CRITÉRIO DE ANÁLISE DE DADOS

Em relação aos questionários e aos *one minute papers*, foi feita uma tabulação dos dados – no que diz respeito ao questionário apresento anexa à pesquisa, a tabulação das respostas na íntegra (Anexo B). Por outro lado, tanto as aulas gravadas em áudio como os depoimentos extraídos do instrumento *one minute paper* foram transcritos para uma análise mais aprofundada.

Os instrumentos de coleta escolhidos se complementaram no sentido de apresentar mais informações em relação às perguntas de pesquisa, além de possibilitar a confrontação de ideias e opiniões expostas pelos alunos – por serem diferentes, os instrumentos permitiram a triangulação dos dados, tornando, assim, mais fidedignos os resultados. A análise dos dados obtidos levou em consideração as duas perguntas de pesquisa, que possibilitaram a divisão das informações em duas unidades de análise: percepções e expectativas.

1: Quais são as percepções dos alunos em relação ao idioma inglês?

2: Quais são as expectativas dos alunos em relação às aulas de inglês na EJA?

Após a definição das unidades de análise, houve a categorização das informações – “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (FRANCO, 2005, p. 57).

Com base nos estudos de Franco (2005), o critério utilizado para análise das categorias foi: semântico (categorias temáticas), isto é, todas as respostas relacionadas às percepções dos alunos em relação ao idioma inglês foram colocadas na unidade de análise “percepções” e, todas as informações relacionadas às expectativas dos alunos em relação às aulas de inglês na EJA foram colocadas na unidade de análise “expectativas”.

Assim, as ideias e opiniões mais enfatizadas pelos alunos, ou seja, as que mais apareceram durante a análise dos três instrumentos de coleta de dados foram agrupadas em categorias, dentro das duas unidades de análise pré-estabelecidas:

Unidades de Análise	
Percepções (língua inglesa)	Expectativas (aulas de inglês)
Categorias: • Mercado de trabalho; • Inglês para fins específicos; • Dificuldade.	Categorias: • Aprender a falar; • Mais tempo para os estudos; • Ensino tradicional.

CAPÍTULO 3: ANÁLISE DOS DADOS

Neste momento serão analisados os dados coletados através de um questionário, duas gravações de aulas e seis *one minute paper*. A fim de responder as duas perguntas da pesquisa, o capítulo será dividido em dois períodos, a saber:

- 1º As percepções dos alunos em relação ao idioma inglês;
- 2º As expectativas dos alunos em relação às aulas de inglês.

Durante esses dois períodos serão apontados e discutidos respostas e comentários dos alunos em relação aos três instrumentos de pesquisa em questão. Os nomes dos alunos não serão mencionados, portanto utilizarei as nomenclaturas “aluno 1”, “aluno 2” etc.

3.1 AS PERCEPÇÕES DOS ALUNOS EM RELAÇÃO AO IDIOMA INGLÊS

Com o objetivo de compreender as percepções dos alunos da EJA em relação à língua inglesa, foram utilizados o questionário (Q), as gravações de aula (G) e os *one minute papers* (OMP).

Ao longo da análise dos três instrumentos de pesquisa, foram levantadas três categorias que abrangem as percepções que esses alunos têm em relação à língua inglesa, são elas:

- O inglês como algo importante para o mercado de trabalho;
- A utilização do inglês para fins e em locais específicos;
- O inglês como algo difícil de aprender.

Ao expor a caracterização dos alunos da Educação de Jovens e Adultos no primeiro capítulo, mencionei a importância em considerar o trabalho como princípio educativo, nessa modalidade de ensino, uma vez que Gadotti (2011, p. 38) aponta que “aqueles que frequentam os programas de educação de adultos são majoritariamente os jovens trabalhadores.” Outra característica presente na EJA é a

do jovem e do adulto querer ver relação entre o que está sendo ensinado na escola e a sua vida social e/ou profissional, isto é, algo que lhe faça sentido, algo que lhe seja útil. Além disso, a participação desses alunos em sala costuma ser caracterizada pelo interesse, respeito, empenho, pela seriedade e vontade em aprender.

Isto posto, em diferentes momentos da análise dos instrumentos de pesquisa os alunos participantes trazem à tona o conceito de trabalho; onde e para quê, segundo eles, o inglês é utilizado; e a dificuldade de se aprender esse idioma estrangeiro. A seguir, analiso os comentários.

Primeiramente, com a intenção de verificar a utilização do inglês fora do ambiente escolar e o nível de conhecimento dos alunos em relação ao idioma, segundo a visão dos próprios alunos, perguntou-se, respectivamente:

Q: Você utiliza ou já viu alguém utilizar o inglês no trabalho ou no seu dia a dia?

ALUNO 1	“Na televisão”
ALUNO 2	“Não, nunca vi.”
ALUNO 3	“Para ensinar e comunicar com as pessoas”
ALUNO 4	“Nunca, mas tenho muito interesse em aprender”
ALUNO 5	“Meus filhos”
ALUNO 6	“Não”
ALUNO 7	“Não”
ALUNO 8	“Sim, minha patroa falava muito inglês”

De acordo com as respostas, verifica-se que metade dos alunos participantes já ouviu alguém utilizar o inglês fora do ambiente escolar: pela televisão, os filhos, a patroa, e alguém que estava ensinando ou se comunicando com outra pessoa. Além disso, nenhum aluno mencionou utilizar o idioma fora do ambiente escolar, o que demonstra a não percepção de que há influência da língua inglesa no mundo,

inclusive no nosso idioma e que, por isso falamos, ouvimos e lemos diversas palavras inglesas e de origem inglesa no nosso dia a dia, como: *shopping, light, facebook, notebook, smartphone, milkshake, play*, entre outras.

Q: Como você considera seu nível de conhecimento na língua inglesa?

ALUNO 1	“Não conheço nada sobre o inglês”
ALUNO 2	“Não conheço nada sobre o inglês”
ALUNO 3	“Conheço algumas palavras – <i>teacher, shampoo, good mor, the end</i> ”
ALUNO 4	“Não conheço nada sobre o inglês”
ALUNO 5	“Não conheço nada sobre o inglês”
ALUNO 6	“Conheço algumas palavras – <i>mai good, gody morny, bye, alo</i> ”
ALUNO 7	“Não conheço nada sobre o inglês”
ALUNO 8	“Conheço algumas palavras – <i>blu, hauze, o may good</i> ”

A turma a qual os alunos participantes pertencem é do 1º termo/6º ano, assim, é a primeira vez que muitos alunos têm contato com a língua inglesa na escola, uma vez que o idioma é obrigatório a partir do termo/ano em questão.

Os educandos que cursaram anteriormente o ensino fundamental II no ensino regular trazem algum conhecimento do idioma, ao contrário dos que tiveram oportunidade de estudar apenas na modalidade EJA.

Os alunos que possuem algum conhecimento, segundo as respostas acima, apontaram algumas palavras de exemplo, umas com a grafia correta e outras com a grafia incorreta – apesar de incorretas, verifica-se o conhecimento da oralidade dessas palavras, uma vez que se lê “hauze” (*house*), “blu” (*blue*).

Assim verifica-se que os alunos participantes da pesquisa em questão possuem nenhum ou muito pouco conhecimento em relação à língua inglesa – conhecimento apenas de vocabulário.

Como esses alunos não demonstram ter consciência da influência da língua inglesa no cotidiano, quais seriam suas opiniões a respeito da contribuição que o inglês pode trazer? Uma vez que, se algo não tem utilidade fora do ambiente escolar, como tornar o ensino-aprendizagem do idioma significativo para esses alunos?

Grande parte dos alunos mencionou que saber inglês contribui para o mercado de trabalho e alguns alunos especificaram que saber o idioma contribui para viagens internacionais. Ao especificar o trabalho “no aeroporto”, o aluno aparenta entender que o conhecimento do inglês é para fins específicos, bem como o aluno que menciona que a língua auxiliaria na obtenção de conhecimento “lá fora”, ou seja, aprende-se inglês para ter acesso a informações fora do Brasil.

Um dos alunos respondeu que o inglês contribui para viagens “se tiver oportunidades”. Essa fala remete ao conceito de Leffa (2007) sobre a autoexclusão, uma vez que o aluno demonstra acreditar que uma viagem ao exterior acontece apenas para quem tem oportunidades na vida, isto é, quem tem um bom emprego, dinheiro etc.

Durante as aulas, esses alunos comentam muito sobre essa questão da ‘oportunidade’. Eles não acreditam na possibilidade de poderem viajar ao exterior ou conversar com um estrangeiro. Há ainda aqueles que dizem que aprender o inglês na EJA os auxilia a ajudar os filhos em idade escolar com a disciplina em questão, e que isso já é o suficiente para eles, uma vez que, segundo eles, nunca irão precisar do idioma para se comunicar.

Um dos alunos respondeu “não sei” em relação à contribuição da língua inglesa na sua vida. Há alunos, tanto no ensino regular, quanto na Educação de Jovens e Adultos, que talvez não reconheçam a língua inglesa – disciplina obrigatória no currículo escolar -, como um conhecimento significativo, isto é, algo que eles possam utilizar no dia-a-dia, no ambiente de trabalho etc. Por isso não

sabem ou não veem uma utilidade no idioma. Principalmente, quando não reconhecem a influência da língua inglesa na comunicação, como vimos anteriormente.

Além disso, diante das respostas não se observam relações diretas entre a contribuição que o inglês pode trazer, mencionada pelos alunos e, suas vidas, visto que nenhum dos participantes utilizou os termos “eu”, “me ajudaria”, “contribui ou contribuiria para o meu trabalho” etc – esse fato remete à ideia de que o inglês faz parte de uma realidade que não é a deles, isto é, os alunos têm consciência que saber o idioma é um diferencial para o mercado de trabalho, mas a língua ainda não trouxe contribuições para as suas vidas especificamente, talvez, por ser para eles algo inatingível ou por simplesmente não verem utilidade no idioma no momento.

Analisando os comentários sobre o porquê das pessoas aprenderem o inglês, percebe-se que os alunos têm a percepção de que a língua inglesa é utilizada para se comunicar somente fora do Brasil:

Q: “Para falar nos países que não são brasileiros”

Q: “Para saírem do Brasil e a trabalho”

Q: “Para se desenvolver melhor no trabalho, para viajar para fora, trabalhar com turistas”.

O inglês se torna algo inatingível quando seu aprendiz acredita que além do idioma não trazer contribuições para sua vida profissional, ele não terá muita utilidade no seu dia a dia. O inglês é colocado, então, em um pedestal, onde quem tem conhecimento da língua inglesa são apenas as pessoas que “têm oportunidades” de viajar para fora do país ou que trabalhem em cargos altos, para se comunicar com turistas ou estrangeiros ou quem tem melhores condições de estudo.

É preciso, portanto, discutir com esses alunos que a língua inglesa é importante para o mercado de trabalho como um todo – e não apenas em locais específicos -, mas também, está presente no cotidiano de muitos brasileiros, principalmente deles, que possuem acesso à internet e à televisão, meios de comunicação que nos permitem ter acesso a informações locais e globais. Além disso, propiciar momentos para que os alunos se auto incluam no ensino-aprendizagem da língua inglesa, isto é, vejam que eles são capazes de aprendê-la e utilizá-la faz-se necessário.

Fazer com que o inglês seja algo significativo para os alunos, além de auxiliar no seu ensino-aprendizagem, tende a evitar a desmotivação, o descaso e a evasão durante as aulas de língua inglesa.

A fim de verificar qual a percepção dos alunos em relação à finalidade do ensino do inglês na modalidade Educação de Jovens e Adultos, foi questionado:

Q: Em sua opinião, por que o inglês é ensinado na EJA?

ALUNO 1	“Para o aluno aprender”
ALUNO 2	“Porque é importante para nós”
ALUNO 3	“Por causa das Olimpíadas de 2016, e para contribuir com o desenvolvimento social”
ALUNO 4	“Não sei”
ALUNO 5	“Faz parte do estudo”
ALUNO 6	“Faz parte do estudo”
ALUNO 7	“Para ajudar nos estudos”
ALUNO 8	“É necessário para o nosso conhecimento”

Segundo os PCN (1998) e a Proposta Curricular para a EJA (2002), do Ministério da Educação a inserção da disciplina de língua inglesa no currículo do ensino regular e da EJA vai muito além de ser um diferencial para a inserção do educando no mercado de trabalho. Além de contribuir para a inclusão social, amplia

a visão dos alunos em relação a sua língua materna e ao mundo em que está inserido.

As percepções dos alunos em relação ao objetivo do ensino do inglês na EJA, segundo suas repostas, nos remetem a três hipóteses:

(1) Para alguns alunos é ensinada a língua inglesa nessa modalidade, apenas porque faz parte do currículo da escola – alunos 1, 5 e 6, ou seja, a língua é vista como mais uma disciplina obrigatória, sem utilidade fora do ambiente escolar;

(2) O idioma está sendo ensinado devido ao acontecimento das Olimpíadas de 2016 no Rio de Janeiro, o qual atrairá muitos estrangeiros para o Brasil – aluno 3 – a língua para fins específicos;

(3) Porque o inglês é importante e necessário para os estudos, pois auxilia no processo de ensino-aprendizagem – alunos 2, 7 e 8.

Conclui-se, portanto, que a maioria dos alunos não compreende as reais contribuições do ensino-aprendizagem do inglês para as suas vidas, limitando a importância de seu conhecimento ao mercado de trabalho e fins específicos.

A pergunta a seguir, teve como objetivo compreender as percepções dos alunos em relação à influência da língua inglesa no Brasil.

Q: Onde podemos ver o uso do inglês no Brasil?

ALUNO 1	“O Brasil todo”
ALUNO 2	“Na televisão”
ALUNO 3	“Nos produtos das prateleiras dos supermercados, nas músicas internacionais.”
ALUNO 4	“No trabalho, nos cursos”
ALUNO 5	“Não sei”
ALUNO 6	“Hotel, emprego e escola”
ALUNO 7	“Hotel, escolas, restaurantes, firmas, televisão”
ALUNO 8	“Nos hotéis com turistas, casas de câmbio”

Somente três alunos têm a consciência da grande influência do idioma em questão no Brasil – alunos 1, 2 e 3 -, eles apontam que o inglês está presente na televisão, nas músicas, nos produtos disponíveis nos mercados, isto é, no “Brasil todo”. Contudo, a maioria dos alunos ainda aponta que o inglês só é visto e utilizado no país em locais específicos, para fins específicos: trabalho, cursos, hotéis, escola, restaurantes e casa de câmbio.

Essa percepção do inglês para o mercado de trabalho e para fins específicos é constatada também durante os comentários dos alunos no instrumento de pesquisa *one minute paper*:

OMP: Se você soubesse falar, ler, ouvir, escrever em inglês fluentemente, o que você faria?

ALUNO 1	“estaria no trabalho falando com executivos estrangeiros”
ALUNO 2	“ser professora”
ALUNO 3	“daria aulas particulares de inglês”
ALUNO 4	“eu não teria tanta dificuldade na escola”
ALUNO 5	“eu iria crescer mais profissionalmente”
ALUNO 6	“arrumaria um serviço melhor onde podemos crescer financeiramente e mentalmente”
ALUNO 7	“arrumaria um bom emprego e faria viagens internacionais”
ALUNO 8	“seguiria outra profissão que me proporcionasse estabilidade financeira”

Ao serem questionados sobre o que fariam se tivessem um grande conhecimento da língua inglesa, a maioria dos alunos relaciona essa habilidade com o mercado de trabalho. Acreditam que se soubessem inglês fluente, teriam melhores oportunidades empregatícias.

Mais uma vez o mercado de trabalho vem à tona. Esses alunos levam muito em consideração o conceito de trabalho, por isso veem a língua inglesa como um diferencial para conseguir um emprego melhor, com mais estabilidade e plano de carreira.

Durante a análise dos comentários, entende-se que grande parte desses alunos não compreende que o ensino-aprendizagem do inglês também possibilita expandir seus conhecimentos de mundo, eles têm apenas a consciência de que o inglês é importante para o mercado de trabalho e para viagens internacionais exclusivamente. Além disso, o inglês é visto como uma língua que só é utilizada em locais característicos de uso do idioma, não percebendo que o inglês pode ser visto/ouvido dentro de suas próprias casas: na televisão, nos produtos que comprem, nas músicas que escutam, em palavras que dizem etc.

Essa visão limitada em relação ao uso do idioma no Brasil, que faz com que os alunos percebam o inglês como algo estrangeiro, estranho, e não como um idioma que está presente no seu dia a dia, traz certa insegurança e resistência em alguns alunos no que diz respeito ao ensino-aprendizagem do idioma. Os comentários a seguir demonstram essa percepção dos alunos de que o inglês é algo difícil, inatingível, estranho:

G: “Eu não sei português, professora, como eu vou falar inglês?”

G: “Não sei ler aquilo não, só se tiver o português do lado”

G: “Isso é muito difícil pra quem não sabe, né?”

G: “Nem é minha língua!”

Os comentários desses alunos me chamaram a atenção, pois a percepção que eles demonstram ter em relação ao idioma, durante os exercícios de oralidade e leitura, é de que o inglês é algo estranho, difícil de pronunciar, de entender e, por

isso, tentam se afastar do ensino-aprendizagem dizendo não serem capazes de aprender essa língua estrangeira, complicada.

Ao mesmo tempo em que dizem não ter conhecimento da própria língua materna, precisam dela para compreender o inglês. Portanto, sem a tradução não conseguem compreender o vocabulário, o texto.

OMP: Você considera o inglês um idioma difícil de aprender? Justifique.

ALUNO 1	“não, é bem facinho”
ALUNO 2	“não pra falar”
ALUNO 3	“não, só é se empenhar”.
ALUNO 4	“sim, porque pra quem nunca estudou e falou inglês é muito difícil”
ALUNO 5	“sim, porque todo o idioma diferente não é fácil de aprender, mas não é impossível”
ALUNO 6	“Sim, porque pra sempre fala português acho que sim não só inglês como outras línguas”
ALUNO 7	“sim, por falta de tempo e de hábito”

Metade dos alunos acha que o ensino-aprendizagem da língua inglesa é difícil, pois é o primeiro contato com a língua; por ser um idioma diferente da sua língua materna; e há falta de tempo (poucas aulas/semana) e hábito (utilidade fora do ambiente escolar).

Os educandos que não consideram o inglês difícil de aprender apontaram que o idioma é bem fácil; a oralidade não é difícil – o que deixa implícita a ideia de que escrever e ler em inglês seja complicado -, e o último coloca que basta o estudante ter força de vontade, que ele aprenderá, independente de ser algo difícil ou não, como enfatiza também o aluno 5 ao dizer que o idioma é difícil, como aprender qualquer língua, mas não é impossível.

Como grande parte dos alunos considera a língua inglesa complicada de aprender e alguns disseram que o inglês é ensinado na EJA por “fazer parte dos estudos”, entreguei a eles a opção de substituir o idioma por outra disciplina que eles considerassem mais importante ou manter o inglês como uma das disciplinas obrigatórias na EJA:

OMP: Se você pudesse escolher as disciplinas da EJA, escolheria o inglês ou o substituiria por outra matéria? Justifique.

ALUNO 1	“eu escolheria o inglês”
ALUNO 2	“escolheria o inglês”
ALUNO 3	“continuaría com o inglês”
ALUNO 4	“escolheria o inglês, porque é a disciplina difícil de aprender. O modo de falar, escrever e ler”
ALUNO 5	“Eu não escolheria o inglês, porque não é a matéria que eu mais gosto. Mas sei que é importante o inglês na nossa vida”
ALUNO 6	“Inglês mesmo, porque é uma língua muito utilizada.”
ALUNO 7	“Sim, pelo espanhol”
ALUNO 8	“inglês, porque é uma língua universal”

Dentre os oito alunos participantes, seis optam pela continuação da língua inglesa. Segundo a justificativa de alguns alunos, a escolha pelo idioma inglês se deve pelo fato de que é um idioma difícil de aprender – remetendo à ideia de que por ser algo complicado, é necessário saber e compreender -, e pelo fato de ser um idioma muito utilizado, “uma língua universal”. Um dos dois alunos contrários à inserção do inglês no currículo da escola, disse que escolheria a língua espanhola; e o outro, não mencionou qual a disciplina que substituiria o inglês, mas justificou que não o escolheria, pois não é a disciplina que mais aprecia, contudo tem consciência da importância de sua aprendizagem.

3.2 AS EXPECTATIVAS DOS ALUNOS EM RELAÇÃO ÀS AULAS DE INGLÊS

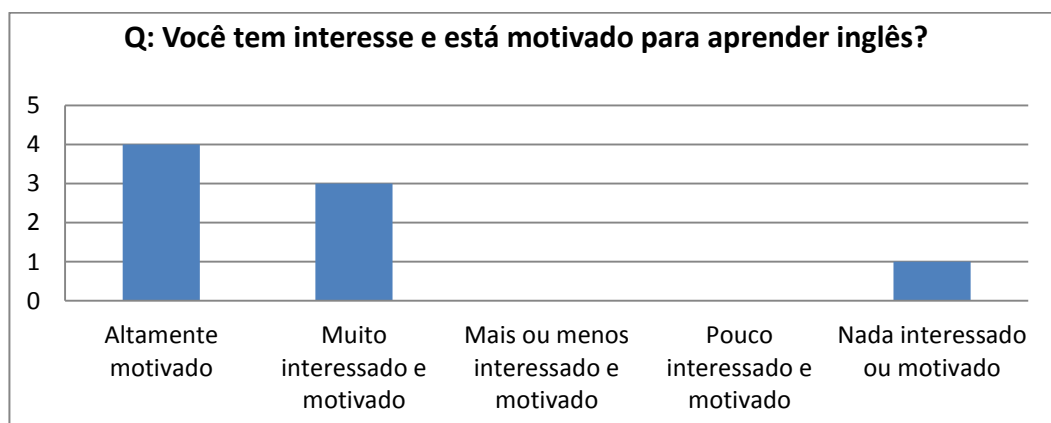
Com o objetivo de compreender as expectativas dos alunos da EJA em relação às aulas de língua inglesa, foram utilizados o questionário (Q), as gravações de aula (G) e os *one minute papers* (OMP).

Ao longo da análise dos três instrumentos de pesquisa, foram levantadas três categorias que abrangem as expectativas que esses alunos têm em relação à língua inglesa, são elas:

- Aprender a falar inglês;
- Mais tempo para as aulas de inglês;
- Ensino tradicional.

Uma pergunta muito importante a se fazer aos alunos antes de iniciar qualquer assunto é “Você está interessado e motivado a aprender?”. Um ensino-aprendizagem significativo acontecerá por diversos fatores, mas a motivação e o interesse do aluno é um dos principais.

Foi colocado em capítulos anteriores o perfil dos estudantes da EJA que inclui seriedade e interesse na volta aos estudos, o que pode ser confirmado no gráfico a seguir:



A maioria dos alunos diz estar “altamente motivado” ou “muito interessado e motivado”; apenas um aluno não se sente interessado ou motivado a aprender o idioma.

Durante as gravações de aula, um aluno fez um comentário interessante, dizendo que apenas vinha às segundas-feiras à escola, pois havia aula de inglês:

G: “Eu só venho de segunda porque tem aula de inglês.”

Essa fala comprova a motivação e o interesse do aluno em relação às aulas de língua inglesa.

A fim de manter o interesse e a motivação dos alunos em relação ao ensino-aprendizagem do inglês foi feita a indagação a respeito do que eles esperam das aulas:



As atividades que os alunos mais anseiam em fazer com o idioma, do mais votado ao menos votado, são: falar, ouvir, ler e escrever, cantar e utilizar as redes

sociais, assistir filmes e jogar vídeo game e; um dos alunos optou por “outros”: “aprender para viajar para o Canadá”.

Pode-se perceber um grande interesse nas quatro habilidades da língua. No entanto, a fala é a habilidade que os alunos têm mais interesse em aprimorar. Há a vontade de possuir a fluência no idioma para poder comunicar-se de maneira efetiva.

No primeiro capítulo, vimos que as linhas teóricas atuais, sobretudo os PCN-LE (1998), enfatizam o ensino da leitura e da escrita durante as aulas de língua inglesa, tanto no ensino regular, quanto na EJA. Porém, os documentos deixam claro que cabe ao professor levar em conta, durante o planejamento de suas aulas, as expectativas dos alunos e seu contexto em sala de aula e instituição escolar, a fim de abordar outras habilidades da língua, para manter a motivação e o interesse dos jovens e adultos em relação às aulas.

Levando-se em consideração o aluno e sua aprendizagem, isto é, a maneira particular que cada um dos alunos tem em relação aos estudos e ao aprender, tem-se a seguinte pergunta:



Os alunos tinham a opção de assinalar mais de uma alternativa se necessário, assim as opções mais escolhidas como melhor maneira de estudar foram: ouvindo a explicação, escrevendo e lendo. A Educação de Jovens e Adultos é vista com uma visão tradicionalista de ensino, por levar em consideração os alunos mais velhos que possuem vivências do antigo ensino regular. As alternativas elegidas demonstram, de certa forma, uma preferência ao estudo tradicional, sem interação entre os alunos.

A opção mais escolhida “ouvindo a explicação” remete à preferência por aulas expositivas, onde o conhecimento está centrado no professor. Dessa maneira, o professor é visto como o detentor do conhecimento, não levando em consideração os conhecimentos prévios e de mundo do aluno.

Na Proposta Curricular – Volume 2, Língua Estrangeira – (2002, p. 70 e 71) foi colocado que na modalidade EJA são predominantes as aulas expositivas, que

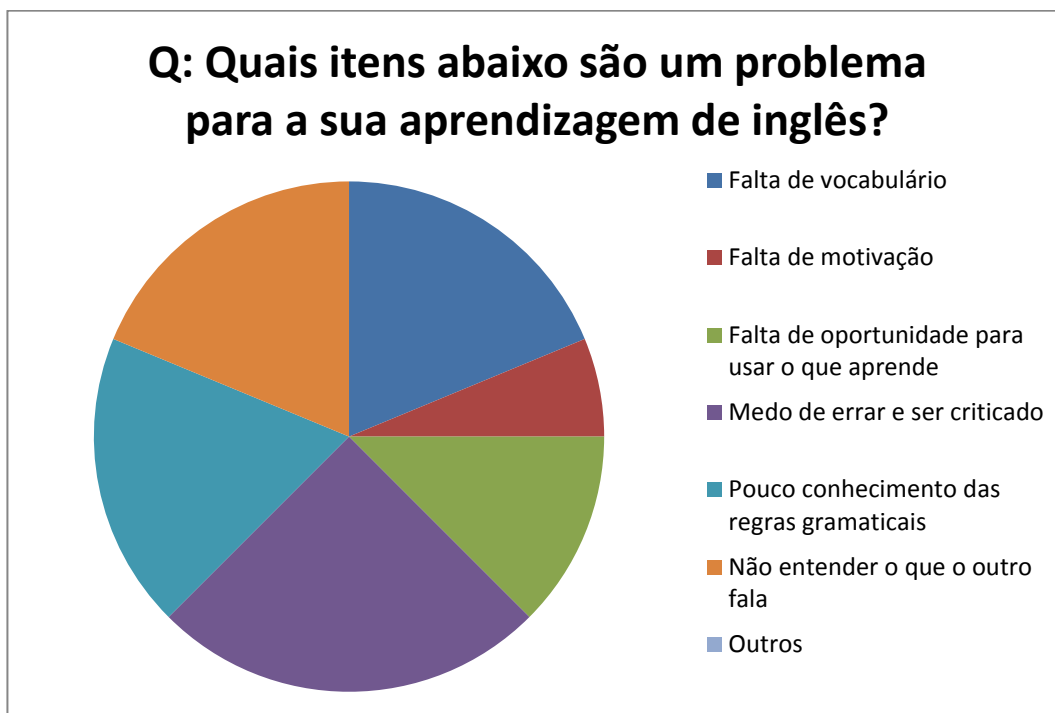
[...] além de não criarem espaço para que o aluno aprenda o uso de linguagem em contextos comunicativos, revelam uma perspectiva de ensino e aprendizagem centrada no professor como o transmissor do conhecimento. Isso desvaloriza a parceria entre os alunos, e entre estes e o professor, como um meio de aprender e aprender a aprender.

Apesar de ser preciso considerar as expectativas dos alunos, nós professores temos a obrigação de propiciar aos alunos momentos mais significativos de ensino-aprendizagem, isto é, momentos de interação, de reflexão, de trocas de ideias e experiências entre todos os envolvidos nesse processo: professores e alunos. Os jovens e adultos que optam por aulas mais tradicionais precisam ter oportunidades de conhecer novos meios de aprender, principalmente naqueles em que eles são os protagonistas do ensino-aprendizagem e o professor o mediador dessas ações.

Dessa maneira, o aluno compreenderá que ele é capaz de construir e desconstruir significados com autonomia, apagando a ideia de que só as pessoas que “têm oportunidades” são aquelas detentoras dos saberes.

No que diz respeito à aprendizagem significativa em sala de aula, deve-se levar em consideração implicações que possam bloquear ou impedir a participação do aluno em aula e a internalização dos conteúdos. Assim foi questionado aos alunos o que seria um problema para a aprendizagem de inglês.

Além disso, foi perguntado se o aluno se sentia à vontade praticando a habilidade de oralidade durante as aulas de inglês. Caso o aluno respondesse negativamente, foi indagada a razão desse bloqueio. Os resultados foram os seguintes:



O fator que mais causa bloqueio no que tange à aprendizagem da língua inglesa em sala de aula é o medo de errar e ser criticado, seguido do pouco conhecimento das regras gramaticais e a falta de vocabulário.

Os alunos da EJA, muitas vezes, pararam os estudos devido a dificuldades na aprendizagem ou por defasagem em determinados conteúdos, por isso ainda demonstram baixa autoestima e insegurança na realização de determinadas atividades em sala, por esse motivo o medo do erro e das críticas.

No que diz respeito às regras gramaticais e ao vocabulário, os alunos demonstram a expectativa de que serão ensinados esses tópicos durante as aulas, através de um ensino tradicional, uma visão behaviorista de ensino-aprendizagem.

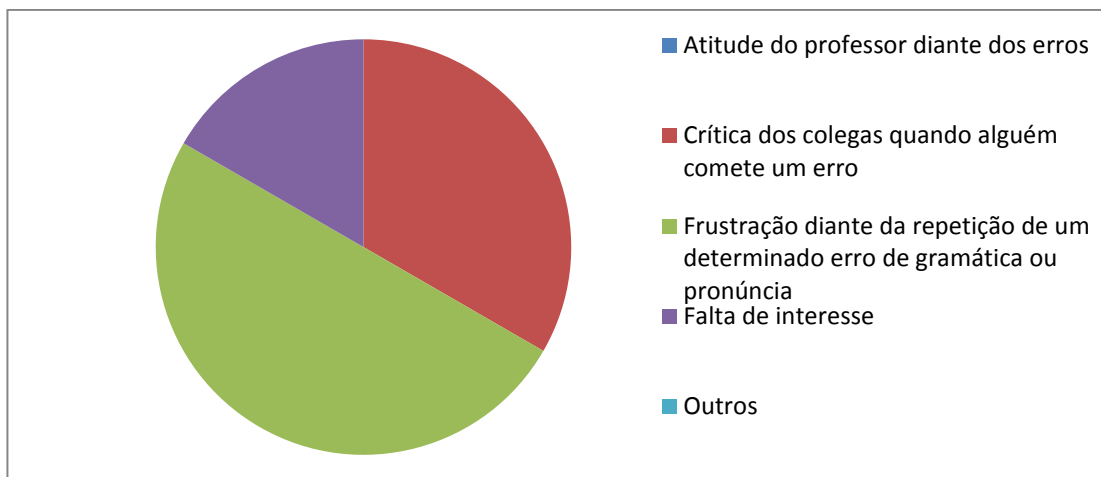
Em relação à primeira aula gravada – ensino de vocabulário, com enfoque na pronúncia -, um aluno fez o seguinte comentário:

G: “Agora sim a gente vai aprender inglês!”.

Segundo os gráficos anteriores, compreendeu-se que os alunos esperam, nas aulas de inglês, o ensino de vocabulário e exercícios gramaticais, ou seja, um ensino mais tradicional. Ao ver isso acontecer na aula em questão, o aluno se manifestou positivamente dizendo que naquele momento a aprendizagem do idioma era significativa, pois estava aprendendo a falar alguns vocabulários e a formar algumas frases com o verbo *to be*.



Segundo os dados, a maioria dos educandos se sente à vontade em utilizar diálogos, fazer leituras em voz alta e treinar pronúncias durante as aulas de inglês. Os estudantes que responderam não estar confortáveis de falarem o idioma na escola justificaram-se:

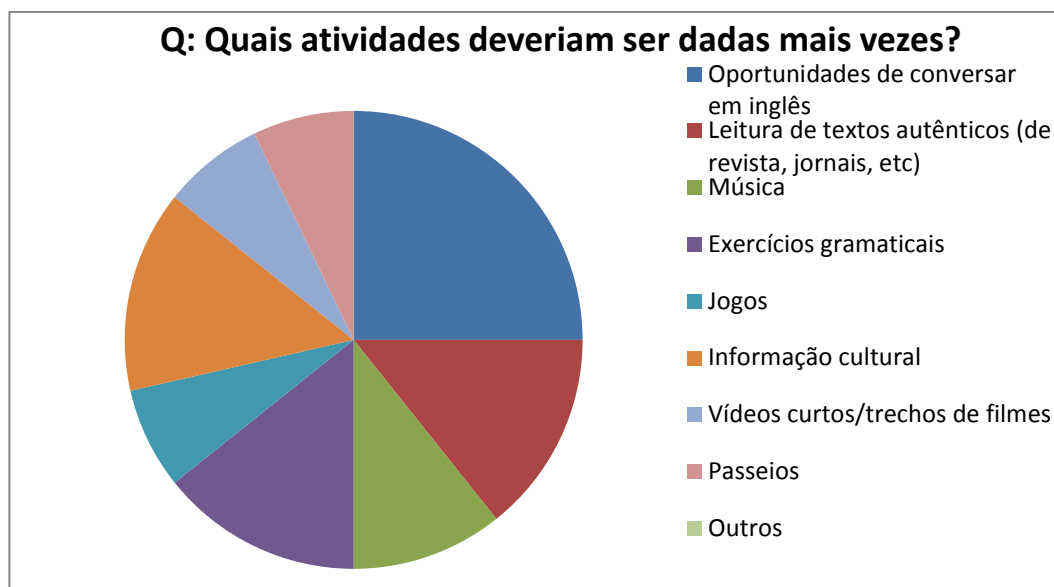


Frustrar-se diante dos próprios erros e importar-se com o que o outro irá pensar ou falar a respeito dos erros cometidos são atitudes muito presentes nos jovens e adultos e isso demonstra certa insegurança para com os comentários dos próprios colegas da sala.

Relembrando a citação de Gadotti (2011, p. 47), é preciso trabalhar muito a motivação na EJA, uma vez que “a sua [do aluno] ‘ignorância’ lhe traz tensão, angústia, complexo de inferioridade”.

O professor deve propiciar a esses alunos atividades com interação, trocas de experiências e de saberes para que, juntos, eles criem estratégias de ensino-aprendizagem. Assim, os jovens e adultos se compreendem como uma parte de um todo, ou seja, eles não estão sozinhos na construção de conhecimento e nem tampouco são considerados seres inferiores e incapazes.

A próxima questão envolve as expectativas dos alunos em relação a quais atividades eles gostariam que fossem dadas mais vezes durante as aulas de inglês:



As atividades mais apreciadas pelos alunos são: oportunidade de conversar em inglês – apesar da insegurança de serem criticados pelos colegas, percebe-se uma motivação em relação à habilidade *speaking* (fala) -; leitura de textos autênticos – que enfatizam a grande vontade dos adultos em aprimorar a habilidade de compreensão textual; exercícios gramaticais e música.

Metade dos alunos participantes quer aprimorar a leitura com textos autênticos. Contudo, o primeiro contato com um texto totalmente em inglês, causou estranhamento nos alunos:

G: “Texto em inglês, professora? Vixe!”

G: “Nesse texto é muito bonito ver a senhora ler, mas você pode tá xingando a gente e a gente nem sabe!” [risos da turma]

G: “Se a gente olhar pro texto, dá pra entender algumas coisas”

G: “Vai [nome do colega] ! Você que sabe mais, fala aí pra gente!” [quando eu fiz uma pergunta sobre o texto]

Ao entregar cópias do texto aos alunos, um estudante, quando notou que se tratava de um texto em língua inglesa, comentou: “Texto em inglês, professora? Vixe!”.

Após terminar a leitura do texto, o aluno acrescentou: “Nesse texto é muito bonito ver a senhora ler, mas você pode tá xingando a gente e a gente nem sabe!” [risos da turma].

Comparando as duas aulas gravadas, percebe-se que os alunos se sentiram mais à vontade com o ensino de vocabulário e pronúncia de palavras e pequenas frases. Ao trabalhar com um texto autêntico, os alunos aparentaram certo receio. Para um aluno, a leitura que eu realizei na língua inglesa foi um ato bonito, porém como não compreendia as palavras e as frases, comenta que ao mesmo tempo que é bonito, poderia ser um xingamento, isto é, o significado daquelas palavras poderia ser negativo.

Solicitei aos alunos, que grifassem as palavras cognatas no texto e após ler e compreender parágrafo por parágrafo, os alunos foram se familiarizando com o texto. Um dos alunos fez o seguinte comentário: “Se a gente olhar pro texto, dá pra entender algumas coisas”. Com essa fala o aluno demonstra que é possível compreender o texto em língua inglesa, e o estranhamento causado no início da aula dá lugar à curiosidade em querer saber o que o texto traz de informações e ao interesse em aprimorar a competência leitora.

Quando fiz uma pergunta para a sala, sobre o texto, um dos alunos disse: “Vai [nome do colega]! Você que sabe mais, fala aí pra gente!”. Apesar de se familiarizarem com o texto, os alunos em questão demonstram certa resistência ao serem questionados durante as aulas sobre algum assunto estudado. Em tom de brincadeira, tentam evitar responder as questões na frente da turma, com medo de errar e serem criticados – como eles mesmos comentaram durante a pesquisa.

Segundo os PCN (1998) e Leffa (2001), há carências no ensino de língua inglesa nas escolas de ensino regular, principalmente nas escolas públicas. Isso faz com que alguns alunos acreditem que aprender um idioma de maneira eficaz só

acontece em escolas de idiomas. A seguir estão as opiniões dos alunos a respeito disso:

OMP: Você acha possível aprender inglês na escola pública (EJA)?

ALUNO 1	“Sim, é possível”
ALUNO 2	“Só estudar que aprende”
ALUNO 3	“Sim, na EJA temos ótimos professores”
ALUNO 4	“Sim, apesar de ser difícil, com o esforço dos alunos em querer aprender acho que é possível sim”
ALUNO 5	“Sim, se a pessoa tiver interesse”
ALUNO 6	“Sim, porém é pouco, mas com atenção e participação nas aulas...”
ALUNO 7	“Não, porque são poucas aulas”
ALUNO 8	“Sim, desde que haja um comprometimento”

De acordo com as respostas acima, grande parte dos alunos afirma que é possível aprender inglês na escola pública, desde que o próprio aluno tenha interesse, se esforce, se comprometa nos estudos. Um dos alunos ainda acrescenta o fato de que há ótimos professores na EJA de sua escola.

O aluno que aponta não acreditar na aprendizagem do idioma na escola pública, diz que o motivo é o pouco tempo disponibilizado para o ensino – duas aulas de inglês por semana de 45 minutos cada.

O pouco tempo atribuído às aulas de língua inglesa na grade curricular é um dos fatores que comprometem a eficácia do ensino-aprendizagem da língua inglesa, principalmente na modalidade EJA, quando cada termo/ano é ministrado semestralmente – ao contrário do ensino regular, que é anual.

Os conteúdos a serem trabalhados são mais resumidos, bem como os momentos de reflexão e não há, muitas vezes, uma sequência didática de um semestre para o outro, uma vez que há constantes trocas de docentes. Todo semestre os professores passam por processos de atribuições de aulas – quando

eles escolhem as escolas e as quantidades de aula para o semestre seguinte -, e raramente são mantidos os mesmos professores nas mesmas escolas.

A fim de conhecer um pouco mais sobre as expectativas dos alunos em relação às aulas de inglês, questionei:

OMP: Em sua opinião, como seria uma aula de inglês ideal?

ALUNO 1	“Com muita música e filmes com legendas em inglês”
ALUNO 2	“Falar bem o inglês”
ALUNO 3	“Um dia só para a aula de inglês”
ALUNO 4	“Pra mim que nunca tive aula de inglês essa aula que estou estudando é ideal”
ALUNO 5	“Seria onde todos interagem e aprendessem de verdade”
ALUNO 6	“Começando com o alfabeto inteiro vamos supor da mesma forma que começando a ler e a escrever”
ALUNO 7	“Com mais tempo de aulas e mais atividades”
ALUNO 8	“Músicas, livros, atividade, divertimento etc”

A aula de inglês ideal, apontada pelos alunos seria com músicas, filmes, livros, atividades, divertimento, oralidade e interação entre todos os envolvidos. Um dos alunos espera aprender inglês, como aprendeu a língua materna – “começando com o alfabeto [...]” -, voltando à expectativa da aula expositiva, tradicional; outro aluno gostaria de ter um dia só para a aula de inglês, levantando novamente a questão do pouco tempo disponível para o estudo de uma língua estrangeira no ensino regular e EJA. O aluno 4 diz que a aula de inglês que participa já é ideal, uma vez que nunca teve contato com o idioma e não tem como comparar.

Baseando-me na experiência que tenho, ministrando aulas de inglês na Educação de Jovens e Adultos, sinto que há um vínculo afetivo maior entre os alunos e os professores (se comparada à relação entre professores e alunos da

escola regular) – mesmo com o pouco tempo juntos (um semestre) -, principalmente com os adultos entre 60 e 80 anos de idade.

A meu ver, o papel do professor vai além da mediação dos processos de ensino-aprendizagem, pois muitas vezes os jovens e os adultos precisam da nossa atenção, paciência e compreensão, basta ouvir o que eles têm a dizer sobre algo que ocorreu no trabalho, em casa ou com o neto/filho na escolinha.

Assim, considere importante saber a opinião desses alunos em relação a um professor de inglês ideal. A seguir, os comentários:

OMP: Em sua opinião, como seria um professor ideal de inglês?

ALUNO 1	“um professor divertido”
ALUNO 2	“ensina bem”
ALUNO 3	“em minha opinião já temos a melhor professora, mas as aulas são muito pouco”
ALUNO 4	“a minha professora de inglês é ideal”
ALUNO 5	“seria aquele que desse o seu melhor pra ensinar aqueles que não sabem a matéria”
ALUNO 6	“pra mim um que se comunicasse muito bem e que seria paciente na hora de ensinar”
ALUNO 7	“que desse atenção para os alunos e fizesse aulas extrovertidas”
ALUNO 8	“com dedicação nada é difícil”

Um professor ideal de inglês, colocado pelos alunos, seria um profissional divertido e extrovertido, que ensina e se comunica bem, paciente com os alunos – principalmente com aqueles que tenham dificuldade –, e dedicado. Dois alunos mencionaram que já possuem o professor ideal, porém as aulas de inglês são poucas durante a semana, criticando mais uma vez o pouco tempo destinado ao ensino-aprendizagem do idioma na EJA.

Em nenhum momento o professor ideal seria aquele com muitos certificados, experiência fora do país etc. Para eles, um professor ideal não precisa do

conhecimento teórico, mas sim do conhecimento humano, afetivo e que os trate como eles são: seres humanos capazes, ricos em conhecimento de mundo e motivados a aprender a aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos primeiros passos da pesquisa abordei a estrutura e o funcionamento da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, bem como as propostas curriculares para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras na modalidade em questão, baseando-me nos documentos oficiais.

Levando em consideração pesquisas de autores renomados, a respeito da caracterização dos alunos da modalidade EJA, foram observados aspectos como: trabalho como princípio educativo; visão tradicionalista de ensino; diferentes vivências, experiências e conhecimentos de mundo; baixa autoestima em alguns casos devido a experiências ruins no ensino regular; a importância de se relacionar a realidade dos alunos e o que está sendo ensinado, entre outros.

Em um segundo momento, foram analisadas as informações obtidas. Durante a análise dos instrumentos de coleta de dados, constatou-se o interesse e a motivação dos alunos da turma em questão em aprender a língua inglesa e quais são suas percepções em relação ao ensino-aprendizagem de inglês e suas expectativas em relação às aulas de inglês.

No que tange às percepções, observou-se que os educandos veem o idioma como algo importante para o mercado de trabalho, porém para empregos específicos: escolas de idiomas, hotéis, casas de câmbio etc. Além disso, a língua inglesa é colocada em um pedestal, como sendo uma disciplina difícil, mas, como os próprios alunos colocaram, nada é impossível de aprender se tiver vontade – característica da maioria dos alunos da EJA, disposição em aprender sempre mais.

Em relação às expectativas, os alunos esperam aprimorar a habilidade oral durante as aulas, bem como aulas tradicionais: ensino de vocabulário, tradução, gramática, aulas expositivas e, o aumento da carga horária do ensino de inglês na EJA, uma vez que para eles duas aulas por semana é muito pouco.

As percepções e expectativas levantadas pelos alunos evidenciam a necessidade de desconstruir alguns pensamentos dos jovens e adultos de que a língua inglesa serve apenas como um diferencial para um emprego específico ou

que o inglês é complicado ou que se aprende somente copiando, ouvindo e traduzindo textos e frases.

É preciso mostrar a eles que o inglês contribui no ensino-aprendizagem de sua língua materna, além de ampliar seu conhecimento de mundo e de lhe possibilitar ter contato com informações locais e globais. É necessário, também, propiciar aos alunos atividades com interação, discussões, reflexões, roda de conversa, informações culturais, passeios, contato com textos autênticos a fim de possibilitar aos jovens e adultos aprendizagens mais significativas em relação à língua inglesa.

Para que essas propostas de mudança aconteçam é necessário elaborar um planejamento coerente com a turma, e ampliar essa pesquisa para outros termos, visto que cada termo/ano tem sua peculiaridade, necessidade e expectativas.

Assim, almejo propiciar aos meus alunos aulas de inglês mais significativas, dentro de um ambiente em que eles se sintam confiantes e motivados a ponto de terem contato com as diferentes habilidades da língua, de maneira contextualizada.

REFERÊNCIAS

ANEAS, Flávio. Educação de Jovens e Adultos: representações de professores e alunos sobre ensino aprendizagem de inglês. São Paulo: 200 f. 2010. (dissertação de Mestrado). Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=11811> Acesso em 27 de outubro de 2015.

ANGELO, T.A.; CROSS, K. P., *Classroom Assessment Techniques*, 2nd ed. San Francisco: Jossey-Bass. p.148-53, 1993. Disponível em: <<http://provost.tufts.edu/celt/files/MinutePaper.pdf>> Acesso em 28 de julho de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf> Acesso em: 25 de março de 2016.

_____. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em 25 de março de 2016.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. *Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. *Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do Ensino Fundamental – 5ª a 8ª série. Volume 1* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2002.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. *Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do Ensino Fundamental – 5ª a 8ª série. Volume 2 – Língua Estrangeira* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol2_linguaestrangeira.pdf> Acesso em: 15/09/2016.

_____. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>> Acesso em 26 de março de 2016.

CESTARO, S. A. M. O Ensino de Língua Estrangeira: História e Metodologia, 1999. Disponível em: < <http://www.hottopos.com.br/videtur6/selma.htm> > Acesso em: 19 de maio de 2016.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. Brasília, 2 ed: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. *Educação de Adultos: algumas reflexões*. In *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta*. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GADOTTI, Moacir & ROMÃO, José Eustáquio (Orgs.). *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta*. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Glória. *O ensino do inglês, do português e do espanhol como línguas estrangeiras no Brasil e na Argentina: uma comparação glotopolítica*. In: Revista HELB. Ano 3, nº 3 – 1, 2009. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=108:o-ensino-do-ingles-do-portugues-e-do-espanhol-como-linguas-estrangeiras-no-brasil-e-na-argentina-uma-comparacao-glotopolitica&catid=1082:ano-3-no-03-12009&Itemid=10> Acesso em 26 de março de 2016.

HADDAD, Sérgio e PIERRO, Maria Clara. *Escolarização de Jovens e Adultos*. 2000. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>> Acesso em 11 de setembro de 2016.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico 2000/2010*. Disponível em <<http://7a12.ibge.gov.br/vamos-conhecer-o-brasil/nosso-povo/educacao.html>> Acesso em 25 de março de 2016.

LARSEN-FREEMAN, Diane. *Techniques and principles in language teaching*. England: Oxford University Press, 1986. Library of Congress Cataloging-in-Publication Data.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

_____. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

_____. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355.

_____. Pra que estudar inglês, profe?: Auto-exclusão em língua estrangeira. *Claritas*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 47-65, maio 2007.

_____. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. In *Revista. Est. Ling.*, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, 2012. P. 389-411.

LIBERALI A.; LIBERALI F. C. *Para pensar a metodologia de pesquisa nas ciências humanas*. In *Revista das Faculdades Integradas Coração de Jesus*. v. 1, n. 1, jul/dez 2011.

PEREIRA, V.; ARAÚJO, E. F. *Uma proposta do ensino de língua inglesa na EJA*. Universidade Estadual da Paraíba. Editora Realize, 2013. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/Modalidade_6datahora_04_10_2013_21_30_09_idinscrito_1685_ecc259eba564d9a47e41fadac94add1d.pdf> Acesso em: 27 de outubro de 2015.

RIZZINI, I et al. *Pesquisando... Guia de metodologias de pesquisa para programas sociais*. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula , 1999.

Santos, Boaventura de Sousa. Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003: 56

SÃO PAULO. Governo do Estado de São Paulo. Secretaria da Educação. Educação para Jovens e Adultos. Dispõe sobre os exames de certificação Encceja e Enem. Disponível em <<http://www.educacao.sp.gov.br/educacao-jovens-adultos>> Acesso em: 26 de março de 2016.

SILVA, Mosiana de Macedo. *O ensino da língua inglesa aos alunos da EJA*. Secretaria Municipal de Educação de Rio Verde, Brasil. v. 2, n. 2, 2010. Disponível em:<<http://rioverde.ifgoiano.edu.br/periodicos/index.php/vidadeensino/article/view/374>> Acesso em: 27 de agosto de 2016.

TAXA de desistência escolar. UOL, Educação, 2012. Disponível em <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/03/14/brasil-tem-3-maior-taxa-de-evasao-escolar-entre-100-paises-diz-pnud.htm>> Acesso em 25 de março de 2016.

UNESCO. *Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos*. Marco de Ação de Belém. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/working_documents/Belem%20Framework_Final_ptg.pdf> Acesso em 26 de março de 2016.

ANEXOS

ANEXO A – Questionário

Idade: _____ Série: _____ Data: ____/____/____

Sexo: () F // () M Profissão: _____

Estado/Cidade de origem: _____

1. Você utiliza ou já viu alguém utilizar inglês no seu ambiente de trabalho ou no seu dia a dia? Explique.

2. Como você considera o seu nível de conhecimento na língua inglesa?

- () não conheço nada sobre o inglês.
- () conheço algumas palavras.
- () conheço o básico para me comunicar.
- () sei me comunicar em inglês muito bem.

3. Quais palavras/frases em inglês você conhece?

4. No que você acha que o inglês contribui/pode contribuir para sua vida?

5. Em sua opinião, por que as pessoas aprendem o inglês?

6. Em sua opinião, por que o inglês é ensinado na EJA?

7. Você tem interesse e está motivado para aprender inglês? Assinale com um X uma das alternativas abaixo:

- () altamente motivado. () pouco interessado e motivado.
() muito interessado e motivado. () nada interessado ou motivado.
() mais ou menos interessado e motivado.

8. Onde podemos ver o uso do inglês no Brasil?

9. O que você gostaria de fazer com inglês? Assinale com um X uma ou mais alternativas:

- () Falar () Ouvir () Ler () Escrever () Cantar () Jogar videogame
() Conversar no whatsapp ou outras redes sociais
() Assistir filmes/desenhos/séries
() Outros. _____

10. Como você estuda melhor? Assinale com um X:

- () Sozinho () Com colegas () Com áudio () Com vídeo () Escrevendo

() Fazendo exercícios () Ouvindo a explicação () Dialogando em inglês

() Lendo () Outros. _____

11. Em sua opinião, quais itens abaixo são um problema para sua aprendizagem de inglês? Assinale com X uma ou mais alternativas:

() falta de vocabulário.

() falta de motivação.

() falta de oportunidade para usar o que aprende.

() medo de errar e ser criticado.

() pouco conhecimento das regras gramaticais.

() não entender o que o outro fala.

() Outro. _____

12. Você se sente à vontade falando inglês em sua sala de aula?

Sim () Não ()

13. Se a resposta for negativa, qual a razão? Assinale mais de uma se necessário:

() atitude do professor diante dos erros.

() crítica dos colegas quando alguém comete um erro.

() frustração diante da repetição de um determinado erro de gramática ou pronúncia.

() falta de interesse.

() Outro. _____

14. Quais atividades deveriam ser dadas mais vezes? Assinale mais de uma se necessário:

() oportunidades de conversar em inglês.

- () leitura de textos autênticos (de revista, jornais, etc).
- () música.
- () exercícios gramaticais.
- () jogos.
- () informação cultural.
- () vídeos curtos/trechos de filmes.
- () passeios (teatros em inglês, exposições sobre a cultura de países que falam inglês).
- () Outros. _____

ANEXO B – Tabulação das respostas do questionário

PERFIL

- Q1 – mulher, 62 anos, “do lar” (Paraná)
- Q2 – mulher, 58 anos, “do lar” (Minas Gerais)
- Q3 – homem, 48 anos, “do lar” (SBC-SP)
- Q4 – homem, 20 anos, “porteiro” (Mauá-SP)
- Q5 – mulher, 55 anos, “do lar” (Pernambuco)
- Q6 – mulher, 39 anos, “do lar” (Santo André – SP)
- Q7 – homem, 45 anos, “montador de autos (SP)
- Q8 – mulher, 43 anos, “auxiliar de cozinha” (Maceió)

1) VOCÊ UTILIZA OU JÁ VIU ALGUÉM UTILIZAR O INGLÊS NO TRABALHO OU NO SEU DIA A DIA?

- Q1 “Na televisão”
- Q2 “Não, nunca vi”
- Q3 “Para ensinar, e comunicar com as pessoas”
- Q4 “Nunca, mas tenho muito interesse em aprender”
- Q5 “Meus filhos”
- Q6 “Não”
- Q7 “Não”
- Q8 “Sim, minha patroa falava muito inglês”

2) COMO VOCÊ CONSIDERA SEU NÍVEL DE CONHECIMENTO NA LÍNGUA INGLESA?

- Q1 “Não conheço nada sobre o inglês”
- Q2 “Não conheço nada sobre o inglês”
- Q3 “Conheço algumas palavras” – teacher, shampoo, good mor, the end

Q4 “Não conheço nada sobre o inglês”

Q5 “Não conheço nada sobre o inglês”

Q6 “Conheço algumas palavras” – mai good, gody morny, bye, alo

Q7 “Não conheço nada sobre o inglês”

Q8 “Conheço algumas palavras” – blu, hauze, o may good

3) NO QUE VOCÊ ACHA QUE O INGLÊS CONTRIBUI/PODE CONTRIBUIR PARA A SUA VIDA?

Q1 “Para obter mais conhecimento lá fora”

Q2 “Trabalhar, viajar”

Q3 “Para aperfeiçoar, para trabalhar no aeroporto”

Q4 “Não sei”

Q5 “É bom para melhorar de vida”

Q6 “Contribui para emprego, para viagens se tiver oportunidades”

Q7 “É bom para ajudar no emprego”

Q8 “Para trabalhar seria melhor”

4) EM SUA OPINIÃO, POR QUE AS PESSOAS APRENDEM INGLÊS?

Q1 “Não sei”

Q2 “Para falar nos países que não são brasileiros”

Q3 “Para se comunicar, e entender melhor o mundo e as pessoas e seus costumes”

Q4 “Para saírem do Brasil e à trabalho”

Q5 “Trabalho”

Q6 “Para uma oportunidade de emprego”

Q7 “Para trabalho, para aprenderem outras línguas”

Q8 “Para se desenvolver melhor no trabalho, para viajar para fora, trabalhar com turistas”

5) EM SUA OPINIÃO, POR QUE O INGLÊS É ENSINADO NA EJA?

Q1 “Para o aluno aprender”

Q2 “Porque é importante para nós”

Q3 “Por causa das Olimpíadas de 2016, e para contribuir com o desenvolvimento social”

Q4 “Não sei”

Q5 “Faz parte do estudo”

Q6 “Faz parte do estudo”

Q7 “Para ajudar nos estudos”

Q8 “É necessário para o nosso conhecimento”

6) VOCÊ TEM INTERESSE E ESTÁ MOTIVADO PARA APRENDER INGLÊS?

Q1 “Altamente motivado”

Q2 “Altamente motivado”

Q3 “Muito interessado e motivado”

Q4 “Altamente motivado”

Q5 “Nada interessado ou motivado”

Q6 “Muito interessado e motivado”

Q7 “Altamente motivado”

Q8 “Muito interessado e motivado”

7) ONDE PODEMOS VER O USO DO INGLÊS NO BRASIL?

Q1 “O Brasil todo”

Q2 “Na televisão”

Q3 “Nos produtos das prateleiras dos supermercados, nas músicas internacionais”

Q4 “No trabalho, nos cursos”

Q5 “Não sei”

Q6 “hotel, emprego e escola”

Q7 “hotel, escolas, restaurantes, firmas, televisão”

Q8 “nos hotéis com turistas, casa de câmbio”

8) O QUE VOCÊ GOSTARIA DE FAZER COM INGLÊS? ASSINALE COM UM X UMA OU MAIS ALTERNATIVAS:

Q1 Falar; ouvir; ler; escrever; cantar

Q2 Falar; conversar no whatsapp ou outras redes sociais.

Q3 Falar; ouvir; ler; escrever; cantar; conversar no whatsapp ou outras redes sociais; assistir filmes/desenhos/séries de TV.

Q4 Falar; ouvir; ler; escrever; conversar no whatsapp ou outras redes sociais; outros: aprender para viajar para o Canadá.

Q5 Ouvir.

Q6 Falar; ouvir; ler; escrever; cantar; assistir filmes/desenhos/séries de TV.

Q7 Falar; ouvir; ler; escrever; cantar; jogar videogame; conversar no whatsapp ou outras redes sociais; assistir filmes/desenhos/séries de TV.

Q8 Falar; jogar videogame.

9) COMO VOCÊ ESTUDA MELHOR? ASSINALE COM UM X:

Q1 Escrevendo; ouvindo a explicação.

Q2 Sozinho; lendo.

Q3 Escrevendo; dialogando em inglês.

Q4 Ouvindo a explicação.

Q5 Com colegas; escrevendo; ouvindo a explicação.

Q6 Com colegas; escrevendo; ouvindo a explicação; lendo.

Q7 Com colegas; com áudio; com vídeo; escrevendo; fazendo exercícios; ouvindo a explicação; dialogando em inglês; lendo.

Q8 Ouvindo a explicação.

10) EM SUA OPINIÃO, QUAIS ITENS ABAIXO SÃO UM PROBLEMA PARA SUA APRENDIZAGEM DE INGLÊS?

Q1 “Falta de oportunidade para usar o que aprende”

Q2 “Pouco conhecimento das regras gramaticais”

Q3 “Falta de vocabulário”; “Não entender o que o outro fala”

Q4 “Falta de vocabulário”; “Falta de motivação”; “Medo de errar e de ser criticado”

Q5 “Pouco conhecimento das regras gramaticais”; “Não entender o que o outro fala”

Q6 “Medo de errar e de ser criticado”; “Não entender o que o outro fala”

Q7 “Falta de vocabulário”; “Medo de errar e de ser criticado”; “Pouco conhecimento das regras gramaticais”

Q8 “Falta de oportunidade para usar o que aprende”; “Medo de errar e de ser criticado”

11) VOCÊ SE SENTE À VONTADE FALANDO INGLÊS EM SUA SALA DE AULA?

Q1 Sim

Q2 Sim

Q3 Sim

Q4 Sim

Q5 Não - crítica dos colegas quando alguém comete um erro; frustração diante da repetição de um determinado erro de gramática ou pronúncia; falta de interesse.

Q6 Sim.

Q7 Não – crítica dos colegas quando alguém comete um erro; frustração diante da repetição de um determinado erro de gramática ou pronúncia.

Q8 Não – frustração diante da repetição de um determinado erro de gramática ou pronúncia.

12) QUAIS ATIVIDADES DEVERIAM SER DADAS MAIS VEZES?

Q1 oportunidade de conversar em inglês; música; informação cultural.

Q2 oportunidade de conversar em inglês; exercícios gramaticais; informação cultural.

Q3 oportunidade de conversar em inglês; leitura de textos autênticos; música.

Q4 oportunidades de conversar em inglês; música; jogos; informação cultural; vídeos/filmes; passeios.

Q5 oportunidades de conversar em inglês.

Q6 leitura de textos autênticos; exercícios gramaticais.

Q7 oportunidade de conversar em inglês; leitura de textos autênticos; exercícios gramaticais; jogos; informação cultural; vídeos/filmes.

Q8 oportunidade de conversar em inglês; leitura de textos autênticos; exercícios gramaticais; passeios.

ANEXO C – Comprovante de envio do projeto (Plataforma Brasil)

**COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: Ensino-aprendizagem de inglês na Educação de Jovens e Adultos: uma amostragem das expectativas dos alunos

Pesquisador: Thais Marchezoni da Silva

Versão: 1

CAAE: 60659416.7.0000.5482

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 102786/2016

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto Ensino-aprendizagem de inglês na Educação de Jovens e Adultos: uma amostragem das expectativas dos alunos que tem como pesquisador responsável Thais Marchezoni da Silva, foi recebido para análise ética no CEP Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP em 04/10/2016 às 18:38.

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C

Bairro: Perdizes

CEP: 05.015-001

UF: SP

Município: SAO PAULO

Telefone: (11)3670-8466

Fax: (11)3670-8466

E-mail: cometica@pucsp.br