

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

**FLÁVIO WILSON DE OLIVEIRA PEREIRA**

**HETEROGENEIDADE EM UMA TURMA DE EJA - QUESTÕES  
SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS**

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

**PUC-SP  
2014**

**FLÁVIO WILSON DE OLIVEIRA PEREIRA**

**HETEROGENEIDADE EM UMA TURMA DE EJA - QUESTÕES  
SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS**

**Monografia apresentada como exigência parcial para  
obtenção do título de Especialista, no curso de  
Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês  
na Escola Pública, sob a orientação da Profa. Ms.  
Marcia Mathias Pinto.**

**PUC-SP  
2014**

**PEREIRA, Flávio Wilson de Oliveira**  
**HETEROGENEIDADE EM UMA TURMA DE EJA - QUESTÕES**  
**SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS**

\_\_\_\_ f. 2014.

**Orientadora: Profa. Ms. Marcia Mathias Pinto**

**Monografia – Curso de Especialização em Práticas Reflexivas e**  
**Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública**  
**COGEAE – PUCSP**

**Área de Concentração:**  
**Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem**  
**Linguagem e Educação**

**Palavras-chave: EJA, Ensino de Inglês na EJA, Ensino-Aprendizagem**  
**de Inglês para Jovens e Adultos, Heterogeneidade na EJA**

**Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e/ou científicos, a**  
**reprodução total ou parcial desta monografia, por processos de fotocópia**  
**ou eletrônicos, desde que citada a fonte.**

**Assinatura:** \_\_\_\_\_

**Flávio Wilson de Oliveira Pereira**

**São Paulo, \_\_\_\_ de fevereiro de 2014.**

**BANCA EXAMINADORA**

---

---

---

Aos estudantes e professores que compartilham sua vida escolar na EJA-  
Educação de Jovens e Adultos.

## AGRADECIMENTOS

Ao Deus, Criador e Mantenedor de tudo de bom que existe. Sou grato a Ele pela força, coragem e sabedoria que me concede e por permanecer ao meu lado em todo o percurso da minha vida até este momento.

Às professoras do Curso de Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública, oferecido pela PUC-SP, subsidiado pela Escola de Idiomas Cultura Inglesa.

À professora Mestre Márcia Mathias Pinto, pela orientação, direcionamento, paciência e conselhos na condução desta pesquisa.

À esposa, Rosemeire D. S. Pereira\*. Aos filhos Pedro e André\* pelo apoio e compreensão durante o processo de estudo e execução deste trabalho.

Aos colegas do curso Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública – turma da 5ª feira, período manhã – anos 2012/2013, especialmente José Vieira, Maxwell, Maria Luisa, Regina Célia, Cleide Antônia, Roseli Barbosa e Marisa Donega.

À amiga Léia Soares de Abreu\*, pelas dicas de leitura e de como realizar pesquisas em fontes seguras na Internet.

Às minhas colegas de trabalho Marilu Beani, Roseli Ruiz\*, Maria da Penha M. Pádua\*, Josefa Avelino Nascimento\* pelos conselhos, incentivo, motivação, solidariedade, confiança e apoio conferidos a mim ao longo de todo o período de estudo do curso Práticas Reflexivas.

À professora Mieko K. Tamura\*, professora de Inglês para EJA, pelos depoimentos e experiências compartilhadas comigo.

À professora Maria Clara\*, diretora da escola em que essa pesquisa foi realizada, bem como a todos os alunos da EJA que estudam naquela escola.

\*Todas as pessoas acima relatadas têm ciência de que seus nomes verdadeiros estão mencionados nesta nota de agradecimento.

“Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de *aprender*. Por isso, somos os únicos em quem *aprender* é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a *lição dada*. Aprender para nós é *construir, reconstruir, constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.”

Freire (2011)  
*Pedagogia da Autonomia*, p.68

## RESUMO

Este estudo tem como objetivo expor questões que têm a ver com o ensino-aprendizagem de Inglês em um grupo heterogêneo de estudantes matriculados no segmento de EJA, bem como com este pesquisador, ingressante nesta modalidade de ensino. Consiste na exposição de alguns aspectos legais para o ensino-aprendizagem de Inglês no segmento de EJA. Discorre a respeito das concepções e teorias de Ensino-Aprendizagem vigentes no processo de ensino-aprendizagem em geral. À luz dos teóricos e pesquisadores Michael Knowles, Paulo Freire, Edgar Dale, Lev Vigotsky, Stela Piconez, entre outros, caracteriza o aluno jovem ou adulto e como ele aprende. Delineia um perfil mais amplo do segmento de EJA ao trazer o público adolescente cuja faixa etária não permite seu enquadramento no Ensino Fundamental regular, para o ambiente de EJA, anteriormente considerado mais adulto. Expõe ainda como o ensino-aprendizagem é visto sob a perspectiva de Carl Rogers, essencialmente humanista, o qual sustenta a abordagem da Aprendizagem Centrada na Pessoa e as Atitudes facilitadoras que o professor pode adotar para um ensino eficaz. Por meio de um estudo de caso, esta pesquisa registra as relações, os anseios, as necessidades, dificuldades e progressos desse grupo de alunos no que se refere à aprendizagem de Inglês. Reúne, também, as reflexões do professor pesquisador sobre como lidar com a heterogeneidade presente no grupo estudado na tentativa de promover a aprendizagem significativa, sustentada pelo psicólogo Carl Rogers. Aponta ainda, a abordagem do ensino de Inglês voltado às práticas sociais, defendido por Liberalli e Paulo Freire como um dos meios de promover a aprendizagem significativa do estudante sob a visão humanista, sócio-histórica-cultural.

## QUADROS E GRÁFICOS

Descrição	Pag.
Cap. 1 - Quadro 1.1 Teorias de Aprendizagem	13
Cap. 1 - Quadro 1.2 Cone Aprender - Agindo	19
Cap. 3- Gráfico 3.1 Gênero ↔ Quantidade	34
Cap. 3- Gráfico 3.2 Faixa Etária ↔ Quantidade de Alunos	35
Cap. 3- Gráfico 3.3 Fez Inglês fora da Escola	36
Cap. 3- Gráfico 3.4 Contribuição do Inglês para a Vida ↔ Principais Fatores	37
Cap. 3- Gráfico 3.5 Motivação para Aprender Inglês	38
Cap. 3- Gráfico 3.6 Como você estuda melhor. Sozinho ou com colegas.	39
Cap. 3- Gráfico 3.7 O que você faz no seu tempo livre?	40
Cap. 3- Gráfico 3.8 Você tem acesso a jornais, revistas, livros em Inglês?	41
Cap. 3- Gráfico 3.9 O que mais você gostaria de fazer com Inglês?	42
Cap. 3- Gráfico 3.10 Você se sente a vontade à vontade par fazer as atividades	42
Cap. 3- Gráfico 3.11° que você gostaria de aprender em Inglês ?	43
Cap. 3- Gráfico 3.12 Assuntos que você gostaria de ver nas aulas de Inglês	45
Cap. 3- Gráfico 3.13 Quais itens são um problema na aprendizagem de Inglês ?	46

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
<b>CAPÍTULO I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	
1.1 Um breve histórico sobre a Língua Estrangeira Moderna no Brasil	06
1.2 Aspectos legais para o ensino-aprendizagem de Inglês o segmento de EJA	08
1.3 Concepções e Teorias de Ensino-Aprendizagem	09
1.4 Características do Aluno Jovem ou Adulto	14
1.5 Como o Jovem e Adulto Aprendem	16
1.6 A Aprendizagem sob a ótica de Carl Rogers	20
1.7 O Ensino na Perspectiva de Carl Rogers	23
<b>CAPÍTULO II – METODOLOGIA</b>	
2.1 Estudo de Caso	26
2.2.1 Contexto de Pesquisa	26
2.2.2 Sala de Aula	28
2.2.3 Da Região	28
2.3 Participantes – Novo Perfil de EJA	29
2.4 Instrumentos de Coleta	32
2.5 Procedimentos de Análise	33
<b>CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE DADOS</b>	
3.1 Perfil atual do Aluno de EJA – Gráficos e comentários	34
3.2 Questões de Aprendizagem da Língua Inglesa – Gráficos e comentários	36
3.3 Aspectos que dificultam a aprendizagem de Inglês no grupo pesquisado	46
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	47
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	55
<b>ANEXOS</b>	
ANEXO A - Termo de Compromisso Livre e Esclarecido	57
ANEXO B - Questionário sobre Necessidades e Expectativas	58
ANEXO C - Tabulação dos Dados	61
ANEXO D - Parecer do Comitê de Ética – Plataforma Brasil	62

## INTRODUÇÃO

Venho lecionando Língua Inglesa desde 2002 nas escolas da rede privada e a partir do ano de 2004 na pública. Tive a grata experiência de trabalhar com estudantes da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Em março de 2013 efetivei-me como professor de Inglês em uma escola pública da rede municipal de São Paulo. Nessa escola, atualmente, estou tendo a oportunidade de vivenciar uma nova fase em minha incipiente carreira: lecionar para a 3ª e 4ª etapas da EJA. Um público cujas características são bem diferentes do Ensino Fundamental ciclos I, II e Médio regulares, principalmente em relação à heterogeneidade diante das necessidades e anseios manifestados em uma sala de aula com alunos de 16 a 60 anos de idade.

Os estudos em didática de ensino que realizei na graduação, em 2003, foram bons. Porém, as especificidades da Educação de Jovens e Adultos receberam menor atenção, principalmente quanto ao ensino-aprendizagem de Inglês. Houve, infelizmente, pouco debate sobre as características de aprendizagem dessa população de estudantes.

Dez anos se passaram desde a minha formação e essa situação vem ao encontro de Piconez (2013), estudiosa do segmento da EJA, ao afirmar que “a formação inicial dos professores ainda não contempla as especificidades da Educação de Jovens e Adultos em seus currículos”.

Considero que tem sido desafiador gerir os diversos ritmos de aprendizagem e estruturas de pensamento dos alunos que frequentam a EJA. Trabalhar com jovens e adultos envolve, além de considerar essa heterogeneidade, encarar também as particularidades de suas experiências de vida, suas habilidades e ritmos diferentes na busca pelo saber escolar.

Ao longo desse tempo de convívio com essas pessoas, tenho percebido suas angústias e dificuldades em sua vida como estudantes, porque, enquanto alguns deles estão aprendendo e relembrando aspectos da Língua Portuguesa, outros estão em processo de alfabetização e letramento. Por mais que o grupo adulto seja maduro em relação à idade e à experiência de vida, muitas vezes, se sente inseguro, receoso e incapaz de aprender a Língua Inglesa.

Já ouvi de alunos algumas inquietações que desenham um quadro negativo e traumático em relação ao aprendizado de Inglês: “*Oh, professor, eu não sei nem o Português, eu lá vou saber falar Inglês?*” “*Ah, professor! Eu só sei copiar da lousa. Não*

*consigo ler esse diálogo!” “Estudar Inglês é bom, mas é muito difícil! Tem vez que as expressões estão de trás para frente; aí eu não entendo, professor”.* Outros se defendem dizendo: *“Professor, faz muito tempo que eu comecei a estudar Inglês. Eu não sei nada, hein!”*.

A preocupação com o ensino-aprendizagem de língua inglesa não é recente. Entre as diversas pesquisas sobre esse assunto posso citar Costa (1987), para quem o ensino-aprendizagem de Inglês pode e deve transpor os bancos escolares, possibilitando a aplicação do conhecimento adquirido em situações do trabalho. Almeida Filho (1991, 1993) explora as dimensões comunicativas no ensino de línguas e seu “uso significativo e contextualizado da língua estrangeira, em contraposição ao ensino tradicional, centrado na gramática e/ou na aquisição de comportamentos verbais mecanizados”.

Em seus estudos, os autores ora discutem ou fazem reflexão sobre crenças e representações de alunos e práticas pedagógicas de professores de Inglês, ora sobre práticas e eventos de letramento e de situações didáticas de aprendizagem na EJA como é apresentado no estudo de Tamura (2011). Alguns pesquisadores buscam informações mais abrangentes que auxiliem na compreensão do aluno e de suas características como aprendiz, suas representações acerca do saber e aprender tais como apresentadas em Chiaro (2009), a qual viabiliza uma forma de aplicação metodológica adequada às necessidades do educando adulto, bem como um olhar sensível às dificuldades encontradas por ele em seu processo de aquisição de uma língua estrangeira.

Esta pesquisa tem preocupação semelhante às elencadas acima. No entanto, procuro direcioná-la para questões de ensino-aprendizagem de inglês as quais foram investigadas em um grupo não apenas de jovens e adultos, mas também de adolescentes que não se encaixam mais no chamado segmento regular de ensino, todos reunidos em uma mesma sala de aula.

Busco informações em estudos que revelam como a relação professor-aluno e vice-versa pode afetar o ensino-aprendizagem desse idioma, bem como a razão ou inteligência é afetada pela emoção, em especial na vida escolar desse grupo heterogêneo da EJA, pois, segundo Vigotsky (1987), “para entender o processo cognitivo é preciso entender o aspecto emocional. Os dois são uma unidade: o afeto interfere na cognição, e vice-versa. A própria motivação para aprender está associada a uma base afetiva”.

Penso existir aí uma especificidade da EJA que precisa ser trabalhada e conhecida pelo professor, pois em uma sala de aula desse segmento é possível haver a representação de até quatro gerações, cada uma com seu nível de conhecimento e de afetividade que influem de maneira diferente no processo de aprendizagem.

Face a essas inquietações, fui motivado a continuar e desenvolver minha formação e como fruto do processo reflexivo construído desde 2012, quando iniciei o curso de especialização Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública, oferecido pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em parceria com a escola de idiomas Cultura Inglesa, venho, em conjunto com colegas da mesma função, procurando aperfeiçoar minha prática pedagógica.

Desde o primeiro módulo fui sendo motivado e instruído por minhas professoras a descrever, informar, confrontar e reconstruir a minha prática de maneira que seus ensinamentos, suas posturas, experiências e reflexões foram fundamentais para minha formação e assim, de alguma forma, elas estão representadas nesta pesquisa. Freire (2011), ao escrever sobre a prática da formação docente, confirma a importância dessa relação professor-pesquisador e professor orientador. Segundo o patrono da educação brasileira, é fundamental o ‘aprendiz educador’ assumir que o

‘indispensável pensar certo’ não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (FREIRE, 2011)

Por meio deste trabalho acadêmico, tenho por objetivo investigar algumas representações desse segmento tão singular como a EJA com vistas a tentar adequar minha prática no ensino-aprendizagem de Inglês para melhor atender às suas expectativas e necessidades.

Tenho ciência de que as considerações aqui apontadas não se esgotam neste estudo. Todavia, creio ser relevante para minha formação profissional apresentar e buscar respostas para minhas inquietações e apresentar os resultados obtidos neste estudo a título de uma contribuição.

Para atingir o objetivo dessa adequação pretendida, na condição de professor reflexivo e pesquisador, desenvolvi um estudo de caso com a 3ª etapa turma B, da escola em que leciono no período noturno, a fim de buscar responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- Qual o perfil dos estudantes desse grupo de Educação de Jovens e Adultos?
- Como o aluno da EJA, que retorna aos bancos escolares, vê o estudo de Inglês?
- Como essa população de jovens e adultos aprende?
- Como o professor pode promover o ensino de Inglês de maneira positiva?

Esses e outros questionamentos despertaram em mim o desejo de refletir na e sobre a minha prática, na busca por melhorar minhas ações didático-pedagógicas por meio desta pesquisa, a qual é constituída das seguintes partes:

No 1º capítulo, apresento na Fundamentação Teórica um breve histórico da Língua Estrangeira Moderna no Brasil, mais especificamente a Língua Inglesa no segmento da EJA. Em seguida, apresento os aspectos legais para a oferta dessa modalidade no Brasil e em São Paulo. Depois, discorro a respeito das teorias de ensino-aprendizagem mais conhecidas, bem como suas características.

Neste estudo, direciono as leituras, reflexões e discussões a partir de textos mais voltados à abordagem Humanista, tendo Carl Rogers com um dos principais teóricos; alinhavo a abordagem sócio-histórica-cultural (na pessoa de Lev Vigotsky (1987, 2001)) à abordagem Interacionista de uma educação que permeia a tomada de consciência, autônoma, dialética e menos mecânica, tendo como representante para o segmento da EJA o educador Paulo Freire (2011).

Por fim, estabeleço um diálogo entre um dos precursores na pesquisa do conceito de Andragogia, Malcom S. Knowles (1980, 1988, 1998) com a teoria do Cone da Aprendizagem, do pesquisador Dale (1969), o qual apresenta como o aluno jovem e adulto melhor aprende.

À luz dos textos escritos por Rogers (1959, 1969, 1983, 1985), apresento como, a partir do estudo das suas teorias e ideias e de outros educadores, é possível facilitar e promover um aprendizado significativo na vida dos estudantes para quem leciono. A teoria da Abordagem Centrada na Pessoa, seus princípios básicos para essa modalidade de aprendizagem e as atitudes facilitadoras do professor elencadas por esse psicólogo, contribuem para fundamentar e nortear minhas ações didático-pedagógicas ao enxergar como o estudante da EJA aprende.

As contribuições de Perrenoud (2002), Liberali (2009, 2012) e Duarte (1996, 2002) servem de apoio à essa afirmação anterior. Eles apresentam conceitos teórico-metodológicos que propiciam uma forma de compreender e trabalhar melhor o ensino-aprendizagem de Inglês sob a perspectiva sócio-histórico-cultural que contempla a EJA. Esses conceitos vêm promovendo uma transformação em meu fazer pedagógico, e, conseqüentemente, minha ação vem sendo construída sob a ótica de facilitar e promover um aprendizado significativo na vida dos estudantes com os quais entro em contato.

No 2º capítulo, Metodologia de Pesquisa, informo esta pesquisa ter sido desenvolvida por meio de um estudo de caso, que, necessariamente pressupõe a apresentação do contexto, dos participantes, dos instrumentos de pesquisa e os procedimentos de análise.

No 3º capítulo, faço a Apresentação e Interpretação dos Dados por meio da interpretação e comentários dos dados sob o ponto de vista crítico-reflexivo, no que se refere ao ensino-aprendizagem de Inglês na modalidade da EJA.

Apresento na sequência, as Considerações sobre a minha prática, como professor de Língua Inglesa e como esse estudo acadêmico contribuiu para o desenvolvimento da minha carreira como professor reflexivo.

Finalizam este trabalho, as Referências Bibliográficas e Anexos.

## CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

*“Em favor de que estudo?  
Em favor de quem?  
Contra que estudo?”  
(Freire, 2011).  
Pedagogia da Autonomia, p. 75.*

Este capítulo tem por objetivo apresentar o embasamento teórico que norteou esta pesquisa sobre questões de ensino-aprendizagem de inglês em uma turma da EJA. Discorro brevemente sobre o histórico da Língua Estrangeira Moderna no Brasil, aspectos legais para o ensino-aprendizagem de inglês no segmento da EJA, concepções de ensino-aprendizagem, características do aluno jovem ou adulto, como o jovem e adulto aprendem e, finalmente, o ensino-aprendizagem sob a ótica de Carl Rogers.

### 1.1 - UM BREVE HISTÓRICO SOBRE A LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA NO BRASIL

Segundo DONINI, PLATERO, WEIGEL (2011), o ensino de Línguas Estrangeiras Modernas – LEMs no Brasil teve seu início oficial no ensino secundário em 1855, “quando havia no currículo, a oferta do francês, inglês e alemão em três anos, em caráter obrigatório; e de italiano, em um ano, em caráter facultativo”. O enfoque no aprendizado dessas línguas era possibilitar aos estudantes o acesso a textos literários escritos nesses idiomas, ou seja, leitura e compreensão de textos. Havia também o ensino das línguas consideradas ‘mortas’: o latim e o grego clássico. No entanto, o enfoque era outro: gramática e tradução. A partir de 1915, o número de LEMs foi reduzido para dois – francês e inglês ou francês e alemão.

Em 1931, houve um incentivo maior ao ensino das LEMs. A Reforma Francisco Campos instituiu e recomendou a adoção do Método Direto para o ensino de línguas com o objetivo de desenvolver a habilidade oral.

Em 1942, a Lei Orgânica do nosso país (Reforma Capanema) instituiu o ginásio e o colégio. O ginásio, com duração de quatro anos tendo o inglês obrigatório a partir do segundo ano e o colégio, com duração de três anos em duas modalidades: o clássico e o

científico, sendo o inglês obrigatório nos dois primeiros anos. Já naquela época, o espanhol era obrigatório no primeiro ano do colégio. Em 1961, com a criação do Conselho Federal de Educação e dos Conselhos Estaduais, as línguas estrangeiras deixaram de ser disciplinas obrigatórias. Reduziu-se a apenas uma por segmento, no geral a língua inglesa.

É na década de 60 que aparecem, timidamente, políticas públicas educacionais voltadas ao aluno adulto tais como os exames de madureza seguidos dos supletivos, entre outros. Destaco o **Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)**, que foi um projeto do governo brasileiro, criado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Esse projeto propunha a alfabetização funcional de jovens e adultos, visando *"conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la à sua comunidade, permitindo melhores condições de vida"*. Cabe salientar que esse movimento foi implantado no regime militar e Paulo Freire à época o contestava, sempre que podia. Segundo esse educador, o MOBRAL tinha nascido para negar o método freireano e silenciar o seu discurso. A língua estrangeira moderna não era contemplada nesse movimento.

Quatro anos depois, a Lei Federal nº 5.692, estabeleceu a distinção entre 1º e 2º graus, atuais Ensino Fundamental e Médio, sem mudanças significativas em relação à oferta de LEMs. No Estado de São Paulo, em 1984, a resolução 355/84, transformou a língua estrangeira em “atividade” no 1º Grau e a manteve como disciplina no 2º.

Na década de 90, em dezembro de 1996, com a nova Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, o ensino de LEMs, classificado na parte diversificada do currículo, foi regulamentado como obrigatório e regulamentou a oferta de uma língua estrangeira moderna a partir da 5ª série [atual 6º ano] e uma no Ensino Médio.

## **1.2 - ASPECTOS LEGAIS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS NO SEGMENTO DA EJA**

Normatizada pela última LDB (nº 9394/96), a educação de jovens e adultos – EJA é instituída no âmbito das secretarias municipais e estaduais de educação com a oferta dessa modalidade pelas escolas de Ensino Fundamental e Médio.

Aprovada em 10 de maio de 2000, a resolução CNE/CEB Nº 11, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, destacando a importância de considerar as situações, os perfis e as faixas etárias dos estudantes. Destaca que a EJA vem a) reparar a dívida histórica e social relacionada a uma parte da população brasileira que teve negado o direito à educação; b) possibilitar seu reingresso no sistema educacional, oferecendo-lhe melhoria nos aspectos sociais, econômicos e educacionais; e c) buscar uma educação permanente, diversificada e universal. Esse parecer qualifica as funções da EJA, a saber: *reparadora, equalizadora e qualificadora*.

Para que a *função reparadora* se efetive, o parecer considera que “a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos”.

A *função equalizadora* considera que “o indivíduo que teve sustada sua formação, qualquer tenha sido a razão, busca restabelecer sua trajetória escolar de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade”. Assim, na perspectiva de possibilitar que todos disponham das mesmas condições de acesso ao conhecimento, a EJA manifesta-se como “uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades”, de modo que “adolescentes, jovens, adultos e idosos atualizem conhecimentos, mostrem habilidades, troquem experiências e tenham acesso a novas regiões do trabalho e da cultura”.

A *função qualificadora* é considerada pelo parecer como o “próprio sentido da EJA”. Seu fundamento está na assunção definitiva do “caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares”.

Nessa perspectiva, a EJA assume, como apresentam as reflexões mais atuais sobre ela realizadas em nível mundial, um caráter de “educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade”.

À luz dessas informações, sabe-se que “o termo ‘*jovens e adultos*’ indica que, em todas as idades e em todas as épocas da vida, é possível se formar, se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendem os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito”.

### 1.3 - CONCEPÇÕES E TEORIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Em termos de ensino-aprendizagem, considero oportuno apresentar os conceitos e características a respeito das quatro teorias de aprendizagem [ou correntes pedagógicas] mais comuns no ambiente educacional nos últimos anos: Behaviorista, Humanista, Cognitivista e Interacionista & Sócio-histórico-cultural. Segundo Moreira (1999), “as teorias que o ser humano constrói [são] para sistematizar o conhecimento a fim de explicar e prever eventos, e são constituídas de conceitos e princípios”. Os conceitos estão mais atrelados a apontar como determinado evento ou objeto responde diante de determinado conhecimento. Portanto, as teorias envolvem um sistema de conceitos e princípios carregados de valores ideológicos, sociológicos e históricos.

No caso das teorias de aprendizagem, na abordagem *comportamentalista* [behaviorismo] o professor é o detentor do saber. Dessa forma, os verbos instruir, orientar, apontar, treinar, formar, amoldar, doutrinar, instrumentar, são bastante praticados por professores, os quais, na maioria das vezes, reproduzem os processos por que passaram ao longo de sua formação. Os conceitos de estímulo e resposta, de condicionamento e reforço são muito perceptíveis nessa abordagem teórica. O aluno não questiona, ele é passivo ao aprender. As habilidades de lecionar, o conhecimento erudito do assunto, os objetivos das aulas são exclusivas do professor. Por conseguinte, o ensino é caracterizado, por um lado, pelo seu verbalismo, e, por outro, pela memorização e prática de exercícios realizados por parte do aluno, em uma didática que pode ser resumida em “lição dada”, “lição exercitada” e “lição tomada”. A avaliação consiste em verificar a exatidão daquele conteúdo transmitido nas aulas.

Na abordagem *humanista*, a aprendizagem está centrada na pessoa; consideram-se seus aspectos afetivos e motivacionais, ou seja, os sentimentos, os pensamentos e ações estão integrados. Os professores preocupam-se em identificar as aptidões dos alunos, suas necessidades e interesses com vistas a auxiliá-los no desenvolvimento de suas habilidades, capacidades e expectativas em aprender a aprender com liberdade, visando o crescimento pessoal. Esses profissionais, portanto, atuam como facilitadores da aprendizagem. É comum em suas estratégias indagarem, por exemplo, ‘quais são as expectativas dos meus

alunos?’ ou ‘em que medida determinado aprendizado é significativo para eles?’. A relação professor-estudante é complexa e abarca diferentes aspectos. Ela envolve tanto a relação de caráter mais pessoal, referente ao reconhecimento dos êxitos dos alunos, ao reforço de sua autoconfiança e à manutenção de uma atitude de cordialidade e respeito, quanto a voltada à criação de uma estrutura que facilite a comunicação e o aprendizado. Os professores que se utilizam dessa corrente pedagógica têm a habilidade de perceber em seus alunos os momentos de apatia, de desinteresse e a resistência em aprender, e procuram lidar com esses conflitos de maneira autêntica e empática. Na abordagem *humanista*, busca-se o cuidado com o aprendiz e o equilíbrio na dosagem das tarefas didáticas, a fim de que a qualidade da aprendizagem não seja prejudicada.

Na abordagem *cognitivista*, a aprendizagem é assimilada e construída pelo aprendiz em fases e o conhecimento é resultante da assimilação que houve entre o sujeito e o objeto estudado. O professor, ao utilizar essa abordagem, desconstrói os saberes que estão acomodados e provoca em seus alunos a expressão de suas ideias; os estimula a investigar e construir, com independência, os novos saberes, os quais, segundo GIL (2012, p.11), são “fundamentados em ações de ‘ensaio-erro’, na pesquisa, na solução de problemas por parte dos estudantes e não na aprendizagem de definições, nomenclaturas e fórmulas.” Portanto, o que interessa é a aquisição e o desenvolvimento de uma mentalidade científica, autônoma, crítica e criativa em busca de um resultado final, o qual é construído por meio de conceitos tais como o esquema, a busca do signo e modelo mental. A capacidade de análise, síntese e de estabelecer relações entre os conteúdos é bastante explorada pelo professor que utiliza a abordagem *cognitivista*. Nesse contexto, esse professor não assume um lugar de destaque, já que o estudante é o centro da aprendizagem e deve estar constantemente mobilizado para pensar e construir o seu próprio aprendizado, embora o professor exerça uma função secundária. Professor e aluno estão em nível de igualdade no processo de ensino-aprendizagem construtivista. Nesse ambiente, o estudante disciplinado não é aquele ser passivo, mas o que participa, questiona, contesta e respeita as regras do grupo. A tarefa básica do professor é auxiliar o desenvolvimento livre e espontâneo desse aluno.

As abordagens *Interacionista & Sócio-histórico-cultural* possuem características que complementam uma à outra. Entendendo que existam mais convergências que

divergências entre as duas concepções, descrevo suas características em conjunto, respeitando seus precursores.

Na abordagem *interacionista*, a aprendizagem é alcançada a partir da problematização, a qual tem papel fundamental na relação entre o que o estudante vive e aprende. Considera-se sua visão de mundo e o que ele sabe a respeito do conteúdo estudado. Essa abordagem visa ampliar o conhecimento do educando partindo do diálogo, da reflexão, da conscientização e obtenção de mais ideias e conceitos conforme as dúvidas que vão surgindo. Paulo Freire defendeu essa concepção de ensino. Os debates suscitados por meio de ‘palavras geradoras’, propiciavam o exercício da consciência entre o que se estudava e o que se vivia. Assim, os conhecimentos compartilhados e debatidos eram sistematizados. E nesse momento acontecia a interação. O que foi aprendido em sala de aula é fruto do diálogo com a realidade do estudante. Resultado: a transformação do seu cotidiano. Como já mencionado, o professor *interacionista* perceberá que suas ações didático-pedagógicas são bem semelhantes às da abordagem *sócio-histórica-cultural*. Nela, a aprendizagem acontece na relação com o outro mais experiente. Segundo Vigotsky (1996), essa forma de aprender

desperta uma série de processos evolutivos internos capazes de operar apenas quando a criança [ou outro aprendiz] está em interação com as pessoas do seu meio e em cooperação com algum semelhante. Uma vez que esses processos tenham se internalizado, tornam-se parte das [suas] conquistas evolutivas. (VIGOTSKY, 1996)

Assim, o ser humano se desenvolve socialmente por meio da interação e mediação qualificada entre o educador e o aprendiz. Quanto mais próximas forem essa interação e mediação entre esses agentes, melhor será a aprendizagem. Refiro-me à ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal, criada e proposta pelo referido psicólogo soviético. As atividades propostas são de cunho cooperativo.

Antunes (2012), ao discorrer sobre esse estudo de Vigotsky, afirma que os sujeitos situados “no entorno do aprendiz não são objetos estáticos e passivos, mas companheiros dinâmicos que guiam, regulam, selecionam, comparam, analisam, registram o desenvolvimento”.

Dessa forma, “o ser humano torna-se efetivamente ‘um ser sujeito’ à medida que, integrado ao seu contexto, reflete sobre ele e toma consciência de sua historicidade”. GIL (2012, p.11)

Sendo o aluno protagonista de sua própria educação, as ações educativas têm como principal objetivo promovê-lo e não apenas ajustá-lo à sociedade. Os professores se utilizam do exercício do diálogo com os alunos, no qual ambos tornam-se sujeitos de um processo em que crescem juntos.

Assim, o acesso e produção do conhecimento são realizados em dois momentos, os quais Freire (2011, p. 30) sintetiza ao dizer que “ensinar, aprender e pesquisar lidam com [o momento] em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente”.

Esse educador ainda acrescenta que,

[...] ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. FREIRE (2011, p. 25)

Nesse sentido, o conhecimento deve ser encarado como uma chave que abre possibilidades que vão além de respostas prontas para os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Essas teorias tentam explicar o que é, porque e como funciona a relação ensino-aprendizagem.

O quadro a seguir tem por objetivo apenas apresentar as principais características dessas correntes pedagógicas:

TEORIAS OU CORRENTES PEDAGÓGICAS					
	Comportamentalista	Humanista	Cognitivista	Sócio- histórico- cultural & Interacionista	
<b>Ênfase</b>	Concentra-se no ambiente que produz o comportamento	Centra-se nos relacionamentos interpessoais	No processo cognitivo [ato de conhecer: processos mentais]	Na cultura popular	No desenvolvimento da cultura
<b>O Ser Humano</b>	Visto como tábula rasa – receptor passivo – repete as informações aos outros. Pode ser controlado e manipulado pelo meio que o influencia	Pessoa em transformação e agente transformador; É um processo em vir a ser	Desenvolve-se por estágios	Concreto, indissociável do mundo e inserido no contexto social, económico, cultural, religioso e político	Indivíduo concreto, sujeito ativo e com alto grau de plasticidade
<b>Mundo</b>	Constante evolução com o ambiente que controla o ser humano	É configurado pelo ser humano	Está em constante evolução	Indissociável do ser humano. Processo de ação-reflexão do homem sobre o mundo	Meio social real e historicamente situado
<b>Sociedade e Cultura</b>	Desenvolvem quando surgem novas práticas	Lugar de autenticidade e relacionamento interpessoal	O desenvolvimento social de deve caminhar em direção à democracia	O ser humano cria a cultura e se cultiva nas relações. A comunidade é dividida entre o OPRRESSOR E OPRIMIDO	Constructo socio-histórico do homem
<b>Escola</b>	Agência que reproduz a sociedade e sistematiza a cultura. Ela é controladora do comportamento	Ambiente de respeito e desenvolvimento para a autonomia e democracia por parlamento	Lugar de conhecimento sistematizado	Lugar de crescimento mútuo	Espaço de cultura sistematizada
<b>Conhecimento</b>	É mensurado pela repetição de modelos. É experiência	Fundamenta-se na experiência pessoal e subjetiva do ser que aprende; é visto como um todo – sentimento, pensamento e ações	É resultante da interação entre o meio e o sujeito. Se dá por meio da atribuição de significados, percepção e compreensão objetiva, científica	É resultante da reflexão sobre o meio, comprometimento e buscas de respostas para os desafios	É desenvolvimento real
<b>Professor / Aluno</b>	O professor [detentor do saber] planeja e desenvolve o ensino e o aluno aprende. Relação diretiva	O professor tem o seu saber e a sua individualidade para ensinar. O aluno se responsabiliza pelos objetivos da aprendizagem	Ambos ensinam e aprendem – cabe ao professor problematizar e provocar desequilíbrios: problematização/ assimilação/ acomodação/ adaptação	Relação horizontal não imposta	Professor é mediador da aprendizagem e age próximo ao aluno
<b>Metodologia</b>	Aulas expositivas –classe 'auditório'- ativa para o professor e passiva para o aluno. As estratégias são pautadas nos estímulos observáveis e mensuráveis do aprendiz, nas respostas que ele realiza; o erro é punido, e as ações são pouco dialógicas	Professor escolhe o estilo próprio para facilitar a aprendizagem	Lembra o processo de construção, cientificidade; privilegia o trabalho em equipe, a ludicidade e o replanejamento; o erro é parte do processo	Parte da realidade do aluno com estudo de temas sociais para o desenvolvimento da práxis	Dialética respeitando-se a individualidade e o ritmo do aprendiz. O erro é visto como parte do processo. Todavia, a correção pode ser realizada pelo par mais experiente. O professor intervém e medeia propondo a resposta
<b>Pre-cursor</b>	Burrhus F. Skinner	Carl Rogers	Jean Piaget	Paulo Freire	e Vigostsky

Quadro 1.1: Teorias de Aprendizagem

Discorro a seguir sobre alguns suportes teóricos que estão norteando minha investigação em relação ao ensino-aprendizagem de Inglês para EJA. Venho percebendo que não há como seguir um único método ou teoria pedagógica. Os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem são diferentes, portanto, as posturas devem ser diferentes. Segundo PRABHU (1990 *apud in* DONNINI, L., PLATERO, L., WEIGEL, 2011, p.13) não haver um método ideal “pode significar que métodos diferentes são ideais em contextos de ensino diferentes ou que todos os métodos são parcialmente verdadeiros – ou ideais – e, portanto, têm sua validade”.

Assim, acho interessante estudar as várias concepções teóricas revisitadas no quadro anterior. Penso que o estudo dessas correntes pedagógicas amplifica nosso olhar e aprofunda nossa concepção de como pode se desenvolver o processo de ensino-aprendizagem de Inglês ou de outra disciplina para determinado grupo ou pessoa.

#### **1.4 - CARACTERÍSTICAS DO ALUNO JOVEM OU ADULTO**

Em meio a tanta diversidade, penso ser importante conhecer quem é o jovem ou adulto, atualmente. Trata-se de um público que volta aos bancos escolares e possui algumas especificidades a serem consideradas, tais como a heterogeneidade de idade e experiências nos encargos sociais e civis, bem como anseios e metas que querem alcançar, seja na área pessoal, social ou de estudo.

Na *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2007)* e no *Censo Escolar 2009* são apresentados dados referentes especificamente à EJA do Ensino Fundamental – Ciclo II. Os resultados indicam que, em relação à faixa etária, seis (6) em cada dez (10) estudantes declararam ter até trinta (30) anos, concentradamente em duas faixas etárias: de 15 a 17 anos e de 18 a 24 anos. Ainda, segundo a pesquisa, o conjunto de estudantes já está inserido no mercado do trabalho.

Faz parte do cotidiano desses alunos a rotina de acordar cedo, enfrentar longas horas no transporte, conviver com os colegas de sala de aula. Portanto, esses alunos têm dois diferenciais importantes em relação ao Ensino Fundamental regular: são pessoas inseridas no mundo do trabalho e que voltam a estudar por decisão própria, mesmo que seja

sob alguma pressão externa. A partir dessas duas evidências, é possível destacar mais algumas características referentes ao público da EJA, conforme a caracterização de quem é o aluno adulto, feita por PICONEZ (2013, p. 21-23):

- Possui habilidade de fazer escolhas
- Sabe perceber e analisar as consequências
- Toma decisões e as assume de forma lúcida
- Segundo Rice (1997 apud in PICONEZ), possui independência financeira e age com autonomia
- Possui maturidade física e emocional
- Consegue relacionar-se socialmente de maneira altruísta e compromissada
- Tem compreensão e consciência de si

Por outro lado, existem outras características referentes ao aluno da EJA, resultantes de inúmeros percalços vividos na sua trajetória escolar e pessoal, que precisam ser levadas em consideração. Entre elas, pode-se mencionar a dificuldade que ele tem para resgatar ou utilizar o quanto já sabe e, muitas vezes, por se sentir limitado e despreparado subestima sua capacidade para aprender, temeroso de ampliar e aprofundar determinado assunto a ser estudado. Malcom S. Knowles (1980), em seu livro *The Modern Practice of Adult Education*, confirma essa condição:

Os adultos que se afastaram por determinado tempo de um sistema educacional provavelmente [ao voltarem] subestimam suas habilidades em aprender, e esta falta de confiança pode frustrá-los ao se dedicarem completamente a esse aprendizado. (KNOWLES, 1980, p. 55) - Minha Tradução.

Outro traço importante é quanto ao ritmo de aprendizagem do aluno jovem ou adulto. É preciso ser sensível a essa diferença de ritmo de um aluno para outro e quando percebida deve ser levada em consideração. Segundo Piconez, tanto

o ciclo de vida como o contexto ao qual determinada aprendizagem esteja relacionada devem ser considerados em qualquer proposta pedagógica de qualquer faixa etária, nível ou modalidade de ensino.[...] A indefinição do conceito de ser adulto e ser jovem requer maior reflexão devido à heterogeneidade de sua demanda no sistema de ensino brasileiro. (PICONEZ, 2013, p. 19)

## 1.5 - COMO O JOVEM E ADULTO APRENDEM

A EJA se configura como um segmento que traz expectativas também diversas, além da diversidade etária e da singularidade de cada estudante. O aluno adulto espera que irá aprender Inglês ou qualquer outra disciplina como aprendia quando saiu da escola: todos sentados enfileirados, um atrás do outro, cópia do conteúdo da lousa e só o professor é quem fala. No entanto, esse aluno percebe que em sala de aula não existe apenas só um grupo homogêneo de pessoas com o qual ele se identifica. Há outros no grupo com características de aprendizagens diferentes. O estudante adolescente ou jovem que adentrou à EJA espera que as aulas sejam mais dinâmicas como, por exemplo, incluindo o uso de áudio e vídeo, jogos, músicas, etc.

Enfim, as diferenças individuais relativas à habilidade de aprender, motivação e hábitos de estudo são muito variáveis de pessoa para pessoa. A motivação para aprender está na própria vontade de crescimento dos estudantes.

No padrão utilizado para a educação de crianças há uma proposta determinada de que elas vão aprender. Já na Educação de Jovens e Adultos, há necessidade de entendimento sobre as expectativas de aprendizagem que se tem para eles. Partindo dessa afirmação, entendo que a proposta de como o aluno da EJA aprende deveria ser construída não apenas sob a ótica da Pedagogia, mas também da ‘Andragogia’. Piconez (2013) relata que esse termo foi utilizado por Knowles em um artigo sobre liderança adulta no ano de 1968:

Daquela data em diante, [ele] se tornou conhecido como o especialista cuja teoria enfatiza que os adultos apreciam a autodireção e acreditam que assumem a responsabilidade por suas decisões. (PICONEZ, 2013, p. 22)

KNOWLES (1980; 1988; 1998) descreve os seguintes pressupostos andragógicos:

- adultos precisam saber por que precisam aprender o que está sendo ensinado (sejam, operações, funções, causas, razões, estratégias, um idioma etc.);
- adultos precisam aprender experimentalmente; as instruções devem ser orientadas para tarefas e atividades comuns a serem executadas ao invés da memorização;
- adultos abordam o aprendizado como resolução de problemas orientados pelo desenvolvimento de seus papéis sociais; as instruções sobre os conteúdos devem levar em conta a heterogeneidade da história e trajetória dos alunos e os materiais de

aprendizagem e atividades devem permitir diferentes níveis/tipos de experiência anterior;

- adultos aprendem melhor sob a perspectiva de aplicação da aprendizagem e apreciam a autonomia e as possibilidades de descobrir por si mesmos. As intervenções dos professores devem ocorrer como auxílio no caso de dúvidas;
- adultos se motivam para aprender quando percebem as transformações em suas aprendizagens.

Segundo esse autor, os adultos aprendem de forma mais eficaz por meio de técnicas experimentais de ensino, como discussão ou resolução de problemas. Para Piconez (2013), quando se trata da educação de pessoas jovens e adultas, principalmente os adultos de maior faixa etária, o acúmulo de ricas experiências de vida deve ser sempre considerado por conferir sentido e significado para a aprendizagem. No caso da escola brasileira, a heterogeneidade já citada e reunida numa mesma sala de aula dificulta a condução tradicional das abordagens pedagógicas. Os estudantes adultos, mais do que os jovens, têm uma vida inteira de experiências que podem fornecer uma base adicional de conhecimento a ser usado em sala de aula. Os adultos querem usar o que sabem e querem ser reconhecidos por ter esse conhecimento. Dessa forma, as propostas da EJA podem contemplar e incluir oportunidades para que esses estudantes usem seus conhecimentos e experiência. Por outro lado, é preciso convencer parte dos mais jovens a serem receptivos a essa vivência.

O aprendizado de Inglês na EJA poder ser mais significativo e melhor aproveitado quando o estudante consegue estabelecer relações entre o que foi visto nas aulas e o que ele vê no mundo do lazer, do trabalho, da sociedade onde vive.

Em contrapartida, especialistas dizem que depois dos vinte e cinco anos, nós perdemos por volta de um por cento de nossa capacidade de aprender. Mais tarde alguns estudiosos revelaram em suas pesquisas que o que perdemos é a velocidade de aprendizagem, não o poder intelectual. Pesquisas sobre a aprendizagem do adulto indicam que a habilidade básica de aprender persiste essencialmente de maneira ímpar durante toda a vida.

Se o adulto não tem um desempenho tão bom nas situações de aprendizagem como poderia, as causas podem ser outros fatores a serem considerados pelos sujeitos no ensino-aprendizagem, tais como as variações fisiológicas resultantes do processo de envelhecimento e dos sentidos, como por exemplo variações relacionadas à visão, ao tato, à audição, à redução da velocidade dos reflexos e menores níveis de energia. Tais aspectos precisam ser compensados com o uso de letras maiores, o volume de som mais alto, e o diálogo em um ritmo mais lento.

Outro aspecto que acredito ser importante destacar no processo de aprendizagem da pessoa jovem ou adulta é o que Piconez (2013) chama de “aprendizagem reflexiva”. Conforme a palavra reflexiva indica, refletir sobre sua aprendizagem auxilia os alunos a examinar e rever seus preconceitos, valores, posturas e hábitos formados pelos conteúdos curriculares e a direção de nova compreensão do que se estuda. Segundo a pesquisadora,

a aprendizagem ocorre de acordo com os conhecimentos anteriores que se tem; se efetiva de forma não linear; permite ao estudante seguir seu próprio caminho para aprender e favorece a reflexão permanente sobre sua própria aprendizagem [...] Os recursos televisivos apresentam informações utilizando diversas linguagens a partir de demonstração, encenação, situações reais vivenciadas no contexto diário. (PICONEZ, 2013, p. 26)

Enquanto na pedagogia infantil a criança aprende brincando, o adulto na EJA aprende melhor fazendo, criando, discutindo e expondo suas ideias ou o que aprendeu em atividades colaborativas, conforme indicação de estudos de Edgar Dale (1969).

Durante os anos 60, Dale teorizou que os estudantes retêm mais informação pelo que eles “podem fazer” em oposição ao que é “ouvido”, “lido” ou somente “observado”. Sua pesquisa levou ao desenvolvimento do *Cone da Experiência* ou *Cone da Aprendizagem*.

Atualmente, de acordo com Piconez (2013), esse “aprender fazendo” tornou-se conhecido como “aprendizagem experiencial” ou “aprendizagem de ação”.

Achei conveniente e oportuno expor nessa pesquisa o referido cone a seguir:



Quadro 1.2: Cone aprender - agindo

Fonte: adaptado <http://blog.atepasstar.com/aprender-agindo/> Acesso em dezembro de 2013.

Como se pode observar no quadro acima, Dale (1969) indica que a aprendizagem é passiva e menos eficaz quando apenas parte das informações é apresentada por meio de símbolos verbais, ou seja, por meio de ouvir as palavras faladas ou fazer leitura; a aprendizagem acontece de maneira passiva e a pessoa retém de 10 a 20% nesse tipo de atividade. Já as atividades que envolvem direta e propositalmente experiências de aprendizagem, tais como projetos, demonstrações ou experiência de campo são mais eficazes; mesmo assim, a aprendizagem ainda é passiva, porém a retenção do que se aprende é maior: de 30 a 50%. As experiências representam a realidade cotidiana e determinam que é possível saber fazer fazendo.

As pessoas são capazes de aprender de forma mais ativa quando conseguem expor ideias verbalmente e realizar atividades colaborativas, simular ou modelar uma experiência real, construir uma maquete, produzir uma apresentação etc. Conforme pode ser observado no Cone da Experiência, os estudantes conseguem reter de 70 a 90% do que aprendem.

Quanto mais atividades atenderem às habilidades previstas no cone, de cima para baixo, maior progresso na aprendizagem pode ser constatado e mantido. Em relação à construção dos conhecimentos, maior será sua compreensão e retenção do conhecimento construído. Quanto mais as pessoas usam os canais sensoriais e quanto mais sentidos empregarem no que está sendo estudado, melhor e mais rápida será a aprendizagem.

## **1.6 – A APRENDIZAGEM SOB A ÓTICA DE CARL ROGERS**

Como apresentado no item 1.3 deste estudo, a teoria Humanística visa a aprendizagem “pela pessoa por inteira”, ou seja, engloba o cognitivo, afetivo e psicomotor. A esta aprendizagem é que ROGERS (1969, p. 114) chama de *Significant Learning*, a qual é governada por “princípios de aprendizagem” elencados a seguir:

- O SER HUMANO POSSUI APTIDÕES NATURAIS PARA APRENDER. Essa tendência é natural da pessoa para descobrir, aumentar o conhecimento e a experiência em aprender.
- A APRENDIZAGEM AUTÊNTICA [SIGNIFICANTE] SUPÕE QUE O ASSUNTO SEJA PERCEBIDO PELO ESTUDANTE COMO PERTINENTE EM RELAÇÃO AOS SEUS OBJETIVOS. Essa aprendizagem se efetiva mais rapidamente quando o indivíduo busca uma finalidade precisa e quando ele julga os materiais didáticos que lhe são apresentados como capazes de lhe permitir atingi-la mais depressa. Ela é, para Rogers, mais do que uma acumulação de fatos. É uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja o comportamento do indivíduo, na orientação da ação futura que escolhe, ou nas suas atitudes e na sua personalidade. Portanto, é um processo penetrante que não se limita a um aumento de conhecimento, apenas. Quando uma pessoa tem algum objetivo a alcançar e vê que dispõe de um material relevante à obtenção do que quer, a aprendizagem se faz com grande rapidez.
- A APRENDIZAGEM QUE IMPLICA UMA MODIFICAÇÃO DA PRÓPRIA ORGANIZAÇÃO PESSOAL – DA PERCEPÇÃO DE SI – REPRESENTA UMA AMEAÇA E O ALUNO TENDE A RESISTIR A ELA. Para grande parte das pessoas, parece que na medida em que os outros estão certos sobre determinado evento ou fenômeno, elas têm a sensação de que estão erradas. Há resistência em aceitar os valores dos outros. Exemplo: Os resultados de cálculos matemáticos, geralmente podem ser obtidos de maneiras

diversas. Se a pessoa aprendeu só daquele jeito, de repente vem outra e resolve o exercício de forma diferente e o resultado acaba sendo igual, só que obtido por um caminho diferente é visto com certa resistência ao novo modo de cálculo.

- APRENDIZAGEM QUE CONSTITUI UMA AMEAÇA PARA ALGUÉM É MAIS FACILMENTE ADQUIRIDA E ASSIMILADA QUANDO AS AMEAÇAS EXTERNAS SÃO MINIMIZADAS. Pode-se exemplificar essa situação quando alguém está aprendendo a cantar ou a recitar um poema. Caso tenha um acompanhamento musical de fundo, e um retorno de voz, as ameaças que nesses casos seriam cantar *acappella* (sem acompanhamento ou *play-back*) seriam menores.
- QUANDO O SUJEITO SE SENTE POUCO AMEAÇADO, A EXPERIÊNCIA PODE SER PERCEBIDA DE MANEIRA DIFERENTE E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM PODE SE EFETIVAR. Na situação educacional do dia a dia, as ameaças reais de vida ou de morte são raras e, quando ocorrem, os alunos reagem bem. As crianças aprendem, por exemplo, as regras do tráfego, rápida e satisfatoriamente. Mas, humilhações, ridículo, depreciações, menosprezo e desrespeito – essas são ameaças à própria pessoa, à percepção que se tem de si mesmo e, como tal, interferem duramente na aprendizagem. Por outro lado, quando a ameaça ao ‘eu’ é reduzida ao mínimo, o indivíduo utiliza-se das oportunidades para aprender, a fim de se engrandecer. Esse princípio se aplica, inclusive, na fase adulta.
- A VERDADEIRA APRENDIZAGEM OCORRE EM GRANDE PARTE ATRAVÉS DA AÇÃO. Aprender fazendo. Como exemplo, natação, andar de bicicleta. Uma situação de grupos de alunos empenhados numa produção teatral, escolhendo a peça e o elenco, desenhando e montando o cenário e o vestuário, treinando os atores, vendendo ingressos, até confrontações mais sutis. É fazendo que se aprende.
- A APRENDIZAGEM É FACILITADA QUANDO O ALUNO PARTICIPA DO PROCESSO. A aprendizagem significativa privilegia ao máximo a participação. Quando o aluno escolhe suas próprias direções, ajuda a descobrir recursos de aprendizado próprio, fórmula problemas que lhe dizem respeito, decide quanto ao curso de ação a seguir, vive as consequências de cada uma dessas escolhas.
- A APRENDIZAGEM ESPONTÂNEA [AUTOINICIADA] QUE ENVOLVE A PERSONALIDADE DO ALUNO EM SUA TOTALIDADE - SENTIMENTOS E INTELECTO IMBRICADOS – É A MAIS PROFUNDA E DURADOURA. É um tipo de aprendizagem

‘em nível visceral’, profunda e penetrante. Pode ocorrer, também, na descoberta experimental de uma nova ideia autogerada ou na aprendizagem de uma habilidade difícil ou no ato de criação artística – um quadro, um poema, uma escultura. É toda a pessoa que se vê empenhada nessas aprendizagens criativas.

- INDEPENDÊNCIA, CRIATIVIDADE E AUTONOMIA SÃO FACILITADAS QUANDO A AUTOCRÍTICA E AUTOAVALIAÇÃO NÃO SÃO PRIVILEGIADAS EM RELAÇÃO À AVALIAÇÃO FEITA POR TERCEIROS. Se uma criança deve crescer e tornar-se independente e autoconfiante, é preciso proporcionar-lhe oportunidades, desde os primeiros anos de vida, tanto de fazer os seus próprios juízos e cometer os seus próprios enganos quanto de avaliar as consequências de tais juízos e escolhas. Os pais e mestres podem oferecer informação e modelos de comportamento, mas é a criança em desenvolvimento e o adolescente que devem avaliar seus próprios comportamentos, chegar a conclusões próprias, decidir quanto aos padrões que lhes sejam apropriados. A criança ou o adolescente que, tanto na escola quanto no lar, vive na dependência das avaliações dos outros, ficará, provavelmente, dependente e imaturo, ou se rebelará, explosivamente, contra as apreciações e juízos externos. E, quando adulto, esse mesmo estudante correrá o risco de ver seus valores desrespeitados, suas ideias e crenças manipuladas, ou seja, um ser incapaz de fazer valer sua voz e sua vez em seu entorno. Resultado: um ser autômato, sem autonomia.
- NO MUNDO MODERNO, A APRENDIZAGEM MAIS IMPORTANTE DO PONTO DE VISTA SOCIAL É AQUELA QUE CONSISTE EM CONHECER BEM COMO ELE FUNCIONA E QUE PERMITE AO SUJEITO ESTAR CONSTANTEMENTE DISPOSTO A EXPERIMENTAR E A ASSIMILAR O PROCESSO DE MUDANÇA. Para viver em um mundo cuja característica central é a mudança, o indivíduo tem que aprender a aprender, isto é, estar aberto à experiência, a uma busca contínua de conhecimentos, sendo a atitude como se encara essa mudança tão importante quanto a experiência vivida.

Rogers acredita que as pessoas têm dentro de si a capacidade de descobrir o que as está tornando infelizes e de provocar mudanças em suas vidas. Segundo MOREIRA (1999), “propensão do homem para crescer em uma direção que engrandeça sua existência é uma premissa básica da psicologia rogeriana”.

Mahoney (1976), ao comentar sobre os dez pontos teóricos elencados por Rogers, propôs um conjunto de nove princípios, o qual dialoga com o conjunto proposto pelo psicólogo:

- Todo aluno tem potencialidade para aprender e tendência a realizar essa potencialidade;
- Todo aluno possui ‘capacidade organísmica de valoração’;
- Todo aluno manifesta resistência à aprendizagem significativa;
- Se é pequena a resistência do aluno à aprendizagem significativa, então ele realiza sua potencialidade para aprender;
- [O estudante] ao realizar sua potencialidade para aprender torna-se aberto à experiência e reciprocamente [...];
- A autoavaliação é função da ‘capacidade organísmica de valoração’;
- A criatividade é função da autoavaliação; a autoconfiança é função da autoavaliação;
- A autoconfiança é função da autoavaliação;
- A independência é função para a Autoavaliação.

## 1.7 – O ENSINO NA PERSPECTIVA DE ROGERS

A Abordagem Centrada na Pessoa propõe um tipo de relacionamento interpessoal propício ao desenvolvimento do ser humano. Trata-se de um tipo de ambiente favorável, um clima facilitador, capaz de provocar mudanças construtivas na personalidade do indivíduo.

Essa condição pode ser obtida pelo professor quando ele utiliza as três atitudes facilitadoras apresentadas por Rogers (1983): *Congruência*, *Consideração Positiva* e *Empatia*.

*Congruência* – “Entre as atitudes positivas essenciais, a mais importante é sem dúvida o caráter verdadeiro, ou a autenticidade. O trabalho será tanto mais eficaz quando se tratar de uma pessoa sincera e autêntica, que assuma tal como ela é e que estabeleça com o aluno uma relação verdadeira sem buscar dissimular a si mesma por trás de uma fachada. Eu entendo, além disso, que os sentimentos presentes na situação em que esta pessoa realiza a experiência lhe são acessíveis e que são acessíveis à sua consciência; que ela é capaz de vivê-los, de identificar-se com eles e, eventualmente, de comunicá-los. Isto significa que ela instaurará um diálogo direto com o aluno sobre a base de uma relação de pessoa a pessoa, que é ela mesma, sem subterfúgio nem censura. O que sugiro, nesta perspectiva, é que o formador seja verdadeiro em sua relação com os alunos. Ele pode demonstrar entusiasmo, cansaço, interessar-se por eles, ficar nervoso (ou encolerizado), mostrar-se compreensivo e acolhedor. Assumindo estes sentimentos como próprios e seus, o educador não terá necessidade de impô-los aos alunos. Poderá apreciar ou detestar o trabalho de algum deles sem que isto implique que este aluno, ou seu trabalho, seja objetivamente bom ou ruim. O professor apenas exprimirá, no tocante a este trabalho, um sentimento que ele experimenta pessoalmente”. (ROGERS, 1983, p. 106).

Em diálogo com Rogers, Freire (2011) registra:

...quando vivemos a autenticidade exigida pela prática ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, [...], pedagógica, estética e ética, [...] Se trabalho com jovens ou adultos, não menos atento devo estar com relação a que o meu trabalho possa significar como estímulo ou não à ruptura necessária com algo defeituosamente assentado e à espera de superação.[...] Não posso negar-lhe o esconder-lhe minha postura, mas não posso desconhecer o seu direito de rejeitá-la. (FREIRE, 2011, pp. 26-69)

*Consideração Positiva* - Valoração, aceitação e confiança constituem um segundo grupo de atitudes positivas (ou facilitadoras) que Rogers descreve nestes termos:

“Naqueles que são excelentes para facilitar a aprendizagem, nota-se outra atitude que tenho observado e que já experimentei pessoalmente, mas que é difícil de designar com uma única palavra; proponho, portanto, várias. Trata-se, penso eu, de valorizar aquele que aprende, os seus sentimentos, as suas opiniões, sua pessoa. Trata-se de lhe demonstrar uma atenção afável sem que seja possessiva. Trata-se de aceitar o outro como uma pessoa distinta, dotada de qualidades próprias. Trata-se de uma verdadeira confiança, da convicção íntima de que esta outra pessoa é digna de confiança. Seja qual for o nome que se dê a esta atitude – valorização, aceitação ou confiança, por exemplo – ela se manifesta de formas muito diversas. O formador, no qual esta disposição de espírito é particularmente presente, pode aceitar sem restrições os temores e as hesitações que o aluno experimenta no momento de abordar um novo problema, assim como acolherá a satisfação que o aluno retira de seu sucesso. Um professor assim aceita a apatia ocasional de um aluno, suas inclinações repentinas por explorar as zonas marginais do conhecimento em vez dos esforços que são necessários para atingir objetivos importantes. Ele pode aceitar sentimentos suscetíveis, ao mesmo tempo, de perturbar e de favorecer o processo de aprendizagem, quer se trate de rivalidade fraterna, de recusa de autoridade ou de um questionamento a respeito de suas atitudes pessoais. O que descrevemos acima corresponde à valorização daquele que aprende enquanto um ser humano imperfeito, mas rico de sentimentos e de potencialidades. Isto é a tradução operacional, para o formador, de sua fé e confiança fundamentais nas capacidades do organismo humano”. (ROGERS, 1983, p. 109).

Piconez (2013) dialoga com Rogers (1983) quando declara que

ao agir com tolerância e solidariedade, conhecer as especificidades das trajetórias sociais, culturais e escolares com intuito de criar oportunidades de espaços efetivos e afetivos para o aluno jovem ou adulto faz parte das atitudes do professor facilitador. (PICONEZ, 2013, p. 20)

Portanto, nesse processo de ensino-aprendizagem centrado no aluno é preciso se levar em conta: Quem são os estudantes com que me relaciono? Quais são suas características?

Como eles aprendem? Quais são suas necessidades e expectativas? Quais experiências dos estudantes favorecem mais a aprendizagem significativa? Quais situações didáticas se aproximam mais das situações reais da vida?

*Empatia* - Uma terceira atitude positiva e facilitadora é a que Rogers comenta desta forma:

A compreensão do outro, profunda e autêntica, constitui um elemento a mais que contribui para criar um clima próprio para a autoaprendizagem fundada sobre a experiência. Quando aquele que ensina é capaz de compreender as reações do estudante no seu íntimo, de perceber a maneira como nele repercute o processo pedagógico, aí a probabilidade de uma aprendizagem autêntica torna-se ampliada. Esta atitude é radicalmente diversa da maneira tradicional de compreensão fundada sobre a avaliação e traduz-se pela clássica fórmula: “Eu compreendo o que você não consegue [...]”(ROGERS, 1983, pp. 111-112).

Fundada na sensibilidade e na compreensão dos sentimentos do outro, o exercício da *empatia* suscita no aluno esta reação: “Afinal, alguém compreende o que eu experimento e o que eu sinto sem buscar me analisar nem me julgar. Eu posso [romper], desenvolver-me e aprender”.

Colocar-se no lugar do aluno, ver o mundo através dos seus olhos: tal atitude é, infelizmente, muito rara nos professores. Freire (1996) dialoga com Rogers ao alertar que “às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora” na vida do educando.

A didática, o estudo e a pesquisa não são colocados de lado. Pelo contrário, no lugar da desistência ou da limitação em aprender, privilegia-se a superação daquela fase ou processo.

Em lugar do discurso “o aluno não faz nada, por isso não aprendeu”, adotam-se as atitudes facilitadoras que permitem ao professor enxergar as dificuldades do estudante e intervir de maneira consciente na busca de soluções para a melhoria de seu desempenho.

Enfim, quando há empatia, seu efeito desencadeador é extraordinário.

## 2 – METODOLOGIA

*“... Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.”*

Paulo Freire (2011).  
Pedagogia da Autonomia, pp. 30-31.

Neste capítulo, justifico a escolha metodológica ter sido feita por meio de um estudo de caso, que, necessariamente leva à apresentação do contexto, dos participantes da pesquisa, dos instrumentos de coleta e dos procedimentos de análise.

### 2.1 - ESTUDO DE CASO

Esta pesquisa foi desenvolvida por meio de um estudo de caso. Essa modalidade de pesquisa vem ao encontro deste estudo, pois ele trata de uma investigação em uma unidade escolar específica, situada em seu contexto, selecionada segundo critérios pré-determinados e com utilização de múltiplas fontes de dados. Utilizei esse tipo de pesquisa fundamentando-me na indicação de Van Lier, pois

quando queremos entender como uma unidade [pessoa ou grupo] funciona no mundo real ao longo de um período significativo de tempo, a abordagem com o estudo de caso pode ser a melhor maneira de trabalhar [e de se entender o que está se estudando]. (VAN LIER, 2005, p. 196)

Este trabalho envolve dados qualitativos e quantitativos. À pesquisa qualitativa é facultada a utilização de dados quantitativos (NUNAN, 1992), a fim de propor uma análise numérica que contribua para a compreensão. Assim, por meio de um questionário composto de perguntas fechadas e abertas, levantei dados para análise e compreensão de questões relacionadas ao ensino-aprendizagem de Inglês em uma turma da EJA. (ANEXOS B e C)

### 2.2 – CONTEXTO DE PESQUISA

#### 2.2.1 - Da escola

Trata-se de uma escola pública municipal localizada em um bairro não planejado

da região periférica do município de São Paulo- SP. A instituição funciona nos três períodos: manhã, tarde e noite. Oferece os cursos para as séries/ anos iniciais (manhã) e finais do Ensino Fundamental–Ciclo II (tarde) e EJA (noturno).

O policiamento é realizado pela GCM – Guarda Civil Metropolitana; a Associação de Pais e Mestre é ativa.

A instituição tem 1105 alunos, distribuídos nesses três períodos. Há uma (01) diretora e dois (02) assistentes de direção. Dois Professores Coordenadores Pedagógicos, 62 professores efetivos, 5 estáveis, cinco professores readaptados, uma secretária e cinco inspetores.

A diretora tem o papel principal de garantir o pleno funcionamento da escola, em todos os aspectos, seja na utilização do espaço físico, do acompanhamento de todos os documentos relativos aos alunos, docentes e dos funcionários ou no acompanhamento e execução do projeto político pedagógico da unidade escolar.

No referido projeto político pedagógico, há várias ações que são norteadoras do funcionamento da escola, a começar pelas ações combinadas construídas com os alunos, cujas regras são aplicadas e cobradas. Várias ações pedagógicas são realizadas durante o ano letivo: Projeto Leitura Compartilhada, Projeto Estudos do Meio, Projeto Pré e Pós-Aula, Projeto Orientações de Estudos (quando o professor de determinada disciplina falta, já existem atividades previamente elaboradas por ele, prontas para a aplicação em sala de aula naquele horário; o objetivo é evitar aulas vagas), Jornal trimestral da Escola, EDUCOM, Grêmios Estudantil, Mostras Culturais, Olimpíadas da escola (Cultural e Esportivo), Preparatório para ETEC, Projetos diversos de Informática e de Sala de Leitura, inclusive para o segmento da EJA.

O prédio está estruturado em térreo e primeiro (1º) pavimento, nos quais são distribuídas as dezesseis (17) salas de aula, além de cinco (5) salas distribuídas entre Direção, Secretaria, Coordenação, Auxiliares de Direção e professores. Uma (1) sala para a fanfarra está desativada. Há ainda Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão-SAAI, sala para EDUCOM, para Educação Física, sala de Leitura, sala de Informática e sanitários para os educadores, alunos e portadores de necessidades especiais. Os professores, funcionários e direção dispõem de estacionamento dentro da escola. A escola desenvolve alguns projetos

educacionais em outros espaços como os de convivência (onde há mesas com tabuleiros de xadrez e cadeiras), uma (1) cozinha, pátio com refeitório (mesas com cadeiras), um (1) jardim de inverno e três quadras de esportes, duas das quais cobertas.

A sala de informática está equipada com 20 computadores, 02 projetores *multi-media*, quadro branco, ventilador e uma (1) mesa ao centro com cadeiras suficientes para atender até 40 alunos. A cor predominante da pintura é verde, cor essa que foi mantida nos diversos ambiente, porém pintados em tons diferentes.

### 2.2.2- Da Sala de Aula

A sala de aula é acomoda turmas de 35 a 40 alunos. É arejada por meio de janelas amplas, uma (1) porta, um (1) ventilador, dois (02) armários sendo um para a professora do Fundamental I e o outro para ser dividido com os professores do Fundamental II. Há um quadro branco na frente. Em outras salas há lousa com fundo verde na lateral, e um quadro no fundo da sala, que usamos para expor trabalhos dos alunos ou outras informações como os combinados e os conteúdos dos bimestres.

As carteiras estão disponibilizadas em sete (7) fileiras com oito (8) carteiras em média. As janelas têm cortinas de pano na cor verde. A escola conta com duas TVs e dois aparelhos DVDs, móveis, um para cada lado do corredor onde ficam localizadas as salas de aula, e, quando necessário, esses aparelhos são instalados na classe pelos inspetores de alunos.

### 2.2.3 – Da Região

A região é predominantemente residencial. Os alunos da EJA atuam em áreas como transportes, vigilância, construção civil, higiene e limpeza, alimentação e comércio em geral. O subemprego é comum nessa comunidade. Há poucas agremiações ou associações que representem o bairro.

O comércio local é formado por mercados, depósitos de construção, bazares, pizzarias, academia de ginástica, farmácias, bares, oficinas automotivas e um posto de combustível.

### 2.3 - PARTICIPANTES – PERFIL DO ALUNO DA EJA

Leciono Inglês no período noturno para as duas turmas: a 3ª etapa turma B e 4ª etapa C, das 19h às 23h.

Escolhi a turma B da 3ª etapa: sala com 37 estudantes matriculados, dos quais 25 frequentam as aulas regularmente. Acho importante ressaltar que alguns desses alunos escolheram matricular seus filhos nessa escola, também.

Esse grupo de alunos informou suas ocupações, a saber: auxiliar de funilaria e pintura de autos, empregados domésticos, copeira, jardineiro, garçoneiro, porteiro, entregador, ajudante de obras, repositor, assistente geral, *office-boy* e atleta-amador de ‘jiu-jitsu’, entre outros.

Dos 25 que frequentam regularmente as aulas, destaquei para este estudo de caso os seguintes estudantes, cujos nomes estão trocados para preservar sua privacidade: Sandro e Willian, ambos 16 anos, Viviane, 20, Diva, 47 e Gerson, 60 anos. Escolhi esse grupo menor de alunos pela limitação de tempo desta pesquisa e por retratar a diversidade em relação aos perfis, anseios, objetivos, dificuldades e conflitos que afetam o ensino-aprendizagem de inglês, comuns a essa turma heterogênea da EJA.

Sandro (16 anos) é natural de Minas Gerais. Em conversa com o estudante, ele externou que tem pouca expectativa de melhorar sua vida em todos os aspectos. Segundo o adolescente, seu contexto familiar é muito conturbado. Essa instabilidade emocional tem sido refletida em sala de aula: o aluno desconcentra-se facilmente. Acredita pouco em suas habilidades. Pouco participa e não se interessa pelas aulas ministradas pelos professores. Conversa em excesso com um colega de sala, Willian (16 anos), de perfil similar ao seu. O ritmo de aprendizagem dos dois é muito lento, não devido a fatores biológicos, mas sim a fatores sociais e emocionais, principalmente. Eles acreditam que a frequência às aulas já é suficiente ‘*para passar de ano*’. Os colegas da sala mais amadurecidos se incomodam com a postura dos dois jovens; é comum ouvir os mais velhos chamar atenção dos dois para que possam (os mais velhos) se concentrar nos estudos e demais orientações propostas pelo professor. O professor precisa constantemente intervir a fim de acalmar os ânimos e propor soluções para amenizar o conflito entre as gerações ali presentes. Em uma das aulas de Inglês, Sandro surpreendeu a todos quando, ao ser questionado por mim sobre seus planos

de estudo e carreira, declarou que não tinha sonhos e nem metas. Ele queria apenas sobreviver. Nesse sentido, Piconez (2013) destaca que

...em relação aos estudantes adolescentes, as inquietações são muitas e são identificadas pelos professores na dificuldade de lidar com a disciplina, com a falta de motivação e com o reduzido envolvimento com as tarefas escolares [...] (PICONEZ, 2013, p. 20).

Busco, por meio desta pesquisa, levantar informações sobre os alunos de forma que eu possa dar conta dos diferentes ritmos de aprendizagem em uma sala tão heterogênea. Em geral, os alunos da EJA conhecem bem a discriminação social de todas as ordens. As vivências de determinadas experiências os levam a esconder sua origem e a renegar ou desvalorizar aspectos de sua cultura, por considerá-los menores ou sem importância. Desse modo, tenho procurado me empenhar no sentido de que o aluno possa construir e reconstruir sua relação com saberes populares, com suas festas, danças e costumes, valorizando-os e percebendo a riqueza do patrimônio sociocultural brasileiro que ele traz, independente da região de origem. Penso que assim, esse estudante poderá ser capaz de valorizar e de se interessar em conhecer culturas de outros povos e nações, sendo o estudo da Língua Inglesa uma importante ferramenta de comunicação que amplia as expectativas não apenas em relação à cultura, mas também em relação ao mercado de trabalho.

Aos 21 anos, Viviane trabalha na área administrativa. Suas atitudes demonstram que está motivada a aprender e praticar o Inglês, não apenas para o mundo do trabalho, mas também para o lazer. Participa em sala de aula, porém, tem dificuldade para trabalhar em grupo. A aluna tem bom desempenho nas atividades individuais. Entretanto, nas atividades coletivas, acha que só as ideias dela valem. Os conflitos acontecem porque a aluna não mostra disposição em querer ouvir ou respeitar o ritmo de aprendizagem dos demais colegas de grupo, e muito menos suas ideias.

Por outro lado, Diva, 47 anos, viúva, trabalha em uma empresa como copeira. É uma líder positiva na sala de aula. Gosta de estudar; afirmou que já precisou se comunicar em Inglês no local de trabalho e está muito motivada a aprender o idioma. Seu ritmo de aprendizagem é mais rápido em relação aos demais. A estudante, sem conhecer as atitudes elencadas por Carl Rogers, usa muita empatia nas relações em sala de aula, principalmente quando a situação tem a ver com Sandro e Willian, os mais jovens na turma. A atitude

acolhedora dessa estudante faz com ela seja uma importante coadjuvante na administração dos conflitos em sala de aula.

Gerson, 60 anos, aposentado, é o mais velho da turma. Seu ritmo de aprendizagem é bem lento em relação a qualquer outro da sala. Como já mencionei anteriormente, o estudante da EJA prende-se muito à cópia de assuntos ou textos do quadro em relação ao estudo de Inglês. Mesmo tendo dificuldade em ler e compreender textos diversos, o aluno quer ‘conteúdo’ escrito na lousa. Para ele, aula tem que ter registro no caderno e no quadro branco. Sua motivação para o estudo de Inglês é diferente da de Diva. Ele quer aprender Inglês para se aproximar do neto que joga *vídeo game* e, às vezes, pergunta alguma coisa em Inglês e ele não sabe dizer o que é. Nas aulas, o Sr. Gerson já aprendeu a pesquisar as palavras em um dicionário bilíngue e essa atividade já o ajudou a buscar por si mesmo os significados das palavras. A persistência desse homem me impressiona. Ele é inquiridor; não leva a dúvida para casa. No entanto, ele esquece muito facilmente. Acaba, em alguns momentos, sendo alvo de brincadeiras vindas do demais da sala que não chegam a constranger, mas às vezes podem causar certa tensão em sala. Como professor, meu papel é sempre validar a pergunta do aluno; trazer à reflexão sobre o porquê daquele questionamento e promover o exercício da paciência, necessária ao estudo de Inglês, independente da idade.

Considero os quatro casos acima como exemplos típicos da configuração das salas da EJA, atualmente. Acredito que esse perfil não seja apenas na escola onde trabalho. As turmas da EJA têm se tornado cada vez mais diversificadas no que se refere à faixa etária dos estudantes. Não quero, nesta pesquisa, levantar nenhuma bandeira em defesa de salas homogêneas, até porque, essa configuração de sala não garante o aprendizado eficaz e significativo, nem a não ocorrência de conflitos, desentendimentos e diferentes ritmos de aprendizagem.

Nesse contexto de tanta diversidade sócio-histórica-cultural, almejo promover e garantir a aprendizagem e a prática da língua inglesa mediada por uma relação professor-aluno que me permita nele estimular o sentimento de confiança em sua capacidade afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, de modo a estimulá-lo a agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania.

O que desejo destacar por meio dos casos acima é que penso que as atitudes facilitadoras propostas por Carl Rogers podem contribuir para o reconhecimento e aproveitamento da diversidade existente em uma classe heterogênea, em favor da aprendizagem. Busco propiciar momentos em que os alunos compartilhem expectativas, vivências e saberes de maneira respeitosa e produtiva, desde que bem mediados pelo professor humanista.

#### **2.4 – INSTRUMENTOS DE COLETA**

Para a coleta de dados utilizei um questionário com perguntas abertas e fechadas com a finalidade levantar o perfil dos estudantes da EJA e buscar entender seus anseios, necessidades e dificuldades de aprendizagem de Inglês. Segundo Nunan (1992), os questionários podem ser constituídos por perguntas abertas, por perguntas fechadas ou mesmo pela combinação dos dois tipos. Optei por este último. Esse instrumento de coleta é muito utilizado especialmente pela facilidade que apresentam no momento de análise. Nos questionários com perguntas fechadas, o entrevistado é direcionado para respostas padronizadas, preestabelecidas pelo entrevistador, o que pode facilitar o processo de análise. Por outro lado, no questionário constituído por perguntas abertas, o entrevistado pode expressar-se livremente. Para o autor, os questionários com perguntas abertas podem fornecer uma gama maior de informações por parte do entrevistado, o que pode ser vantajoso para o pesquisador.

Ao envolver os educandos nessa pesquisa, expliquei o objetivo do meu estudo e aponte a importância da participação voluntária de cada um, o propósito das questões, como eles deveriam responder ao questionário etc. Na sequência, distribuí o termo de participação livre esclarecido (ver ANEXO 'A'). Li o documento em voz alta para todos os estudantes que quiseram participar da pesquisa. A aplicação do questionário ocorreu durante o mês de setembro de 2013 no dia 17, para quem tinha faltado realizei a aplicação no dia 19. A participação voluntária contou com 25 alunos da mesma turma descrita no item 2.3 deste capítulo.

O questionário é composto de 14 perguntas abertas e 08 fechadas. Utilizei duas aulas para aplicação das perguntas. O Anexo 'B' deste trabalho apresenta as questões aplicadas, com o objetivo de levantar o perfil atual da EJA e a influência do Inglês na vida desses estudantes.

## 2.5 - PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Atuando como professor-pesquisador estabeleci relações interpessoais com os alunos da minha turma da EJA, na tentativa de buscar respostas para as seguintes perguntas de pesquisa:

- Qual o perfil do estudante da Educação de Jovens e Adulto no grupo em estudo?
- Como o aluno da EJA, que retorna aos bancos escolares, vê o estudo de Inglês?
- Como essa população de jovens e adultos aprende?
- Como o professor pode promover o ensino de Inglês de maneira positiva em um grupo da EJA?

Nessa direção, a contribuição de John Munby (in Hutchinson, T & Waters, A., 1987) pareceu-me útil para reunir as diferentes representações dessa comunidade tão heterogênea. Munby (1978) elaborou uma série de procedimentos para levantar e identificar as necessidades [*necessities*], as lacunas [*lacks*] e os anseios [*wants*] de determinado grupo de estudantes do idioma. Quanto às questões de aprendizagem de Inglês, tomei como critério o que Munby (1978) chama de *Communication Needs Processor* – CNP. Após o levantamento de dados, o autor sugere que na leitura dos dados se busque analisar as necessidades da situação-alvo [*target needs*], para identificar e compreender: a) do que o aprendiz necessita – *needs*, b) suas lacunas – *lacks* e c) o que ele quer – *wants*. Logo, por meio desse prisma de análise, o autor sugere que se identifiquem suas necessidades de aprendizagem [*learning needs*], para que professor e aluno possam conduzir o processo de aprendizagem satisfatoriamente. Seguindo os critérios acima, agrupei os dados que me conduziram ao perfil de estudante (qual sua recepção do ensino do ensino de Inglês, no nível de um supletivo e o que ele quer), suas necessidades e o que lhe faltava em relação à aprendizagem de Inglês.

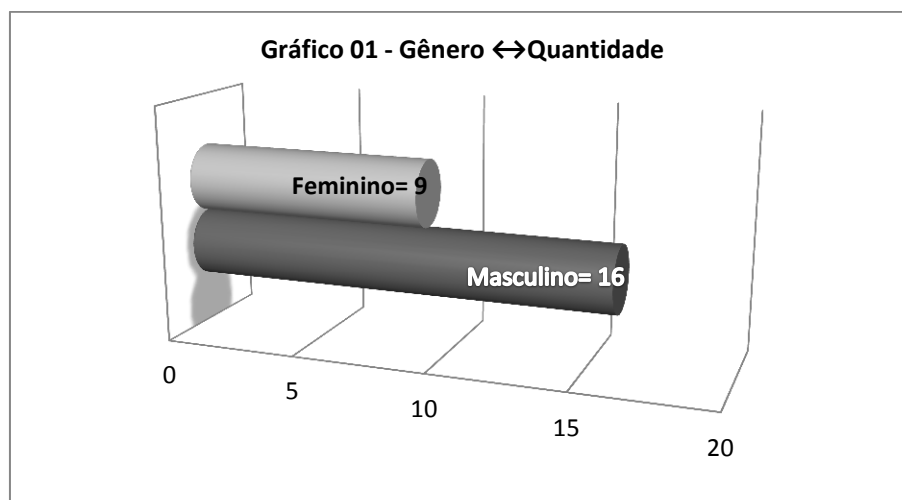
Assim é que, com todos os dados agrupados e catalogados, dividi o material de pesquisa em três grandes blocos de informação: Perfil do aluno e Questões de aprendizagem de Inglês e Aspectos que dificultam a aprendizagem do idioma. Agrupei os dados coletados das perguntas abertas. Para permitir maior clareza do que foi organizado, construí uma tabela que contém todas as perguntas e a quantidade de respostas de cada item. (ANEXO ‘C’)

### 3 - APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

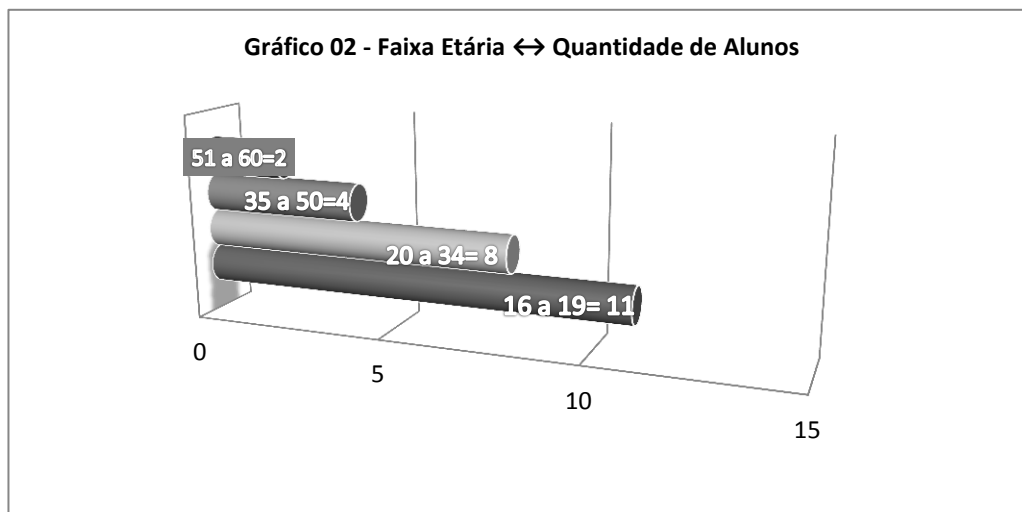
*“... É crucial que todo professor - e na verdade, todo cidadão - entenda o mundo em que vive e, portanto, [entenda] os processos sociais, políticos, econômicos, tecnológicos e culturais que está vivenciando. Não se pode transformar o que não se entende.” (MOITA LOPES, 2003, p. 31)*

Este capítulo tem por objetivo apresentar e interpretar os dados coletados e reunidos ao longo dessa pesquisa acadêmica. Início caracterizando o perfil diferente e atual do estudante da EJA em relação aos anos anteriores cuja faixa etária era mais adulta. Em seguida, apresento como esse aluno vê o estudo da língua Inglesa e quais suas motivações para continuar estudando esse idioma. Quais aspectos facilitam e quais dificultam a aprendizagem de Inglês em um grupo de adolescentes, jovens e adultos da 3ª etapa de uma escola pública municipal de São Paulo, reunidos em uma mesma sala de aula.

#### 3.1 Perfil do aluno



No gráfico 1, pode-se observar que o gênero masculino é predominante em um grupo de 25 alunos, com 16 homens e 9 mulheres.



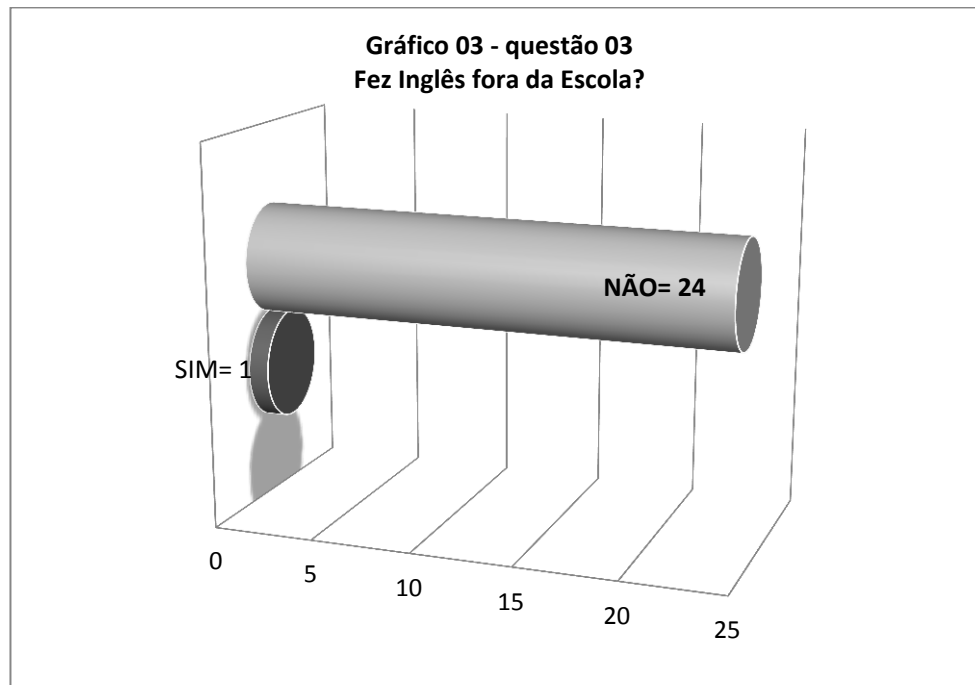
O gráfico 2 acima, retrata as diferentes gerações representadas nessa turma. Dentre os 25 alunos do grupo, onze (11) estão na faixa etária de 16 a 19 anos, oito (8) de 20 a 34 anos, quatro (4) de 35 a 40 anos e dois (2) de 51 a 60 anos. Nesse grupo específico de alunos os dados apontam que a faixa etária predominante não é o público adulto e sim o que se configura na transição de adolescente para jovem, seguido pela faixa etária de 24 a 34 anos.

No contexto legal, quando Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 reduz para 15 e 18 anos a idade mínima para que as pessoas prestem os exames de conclusão do Ensino Fundamental e Médio, respectivamente, junto à Secretaria de Educação de seu Estado, há uma mudança na formatação e no perfil dos alunos de EJA.

Essa mudança não passa despercebida por PICONEZ (2013), ao afirmar que “... as variações biológicas e psicológicas dos alunos adultos e principalmente dos mais jovens que, cada vez mais cedo, ocupam o espaço de EJA traz novos questionamentos sobre a heterogeneidade das turmas”.

Segundo a pesquisadora, “o fenômeno da evasão ou migração das turmas regulares para as turmas de EJA precisa ser considerado a partir dos motivos relacionados à própria sobrevivência”. (PICONEZ, 2013, p. 10)

### 3.2 QUESTÕES DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA

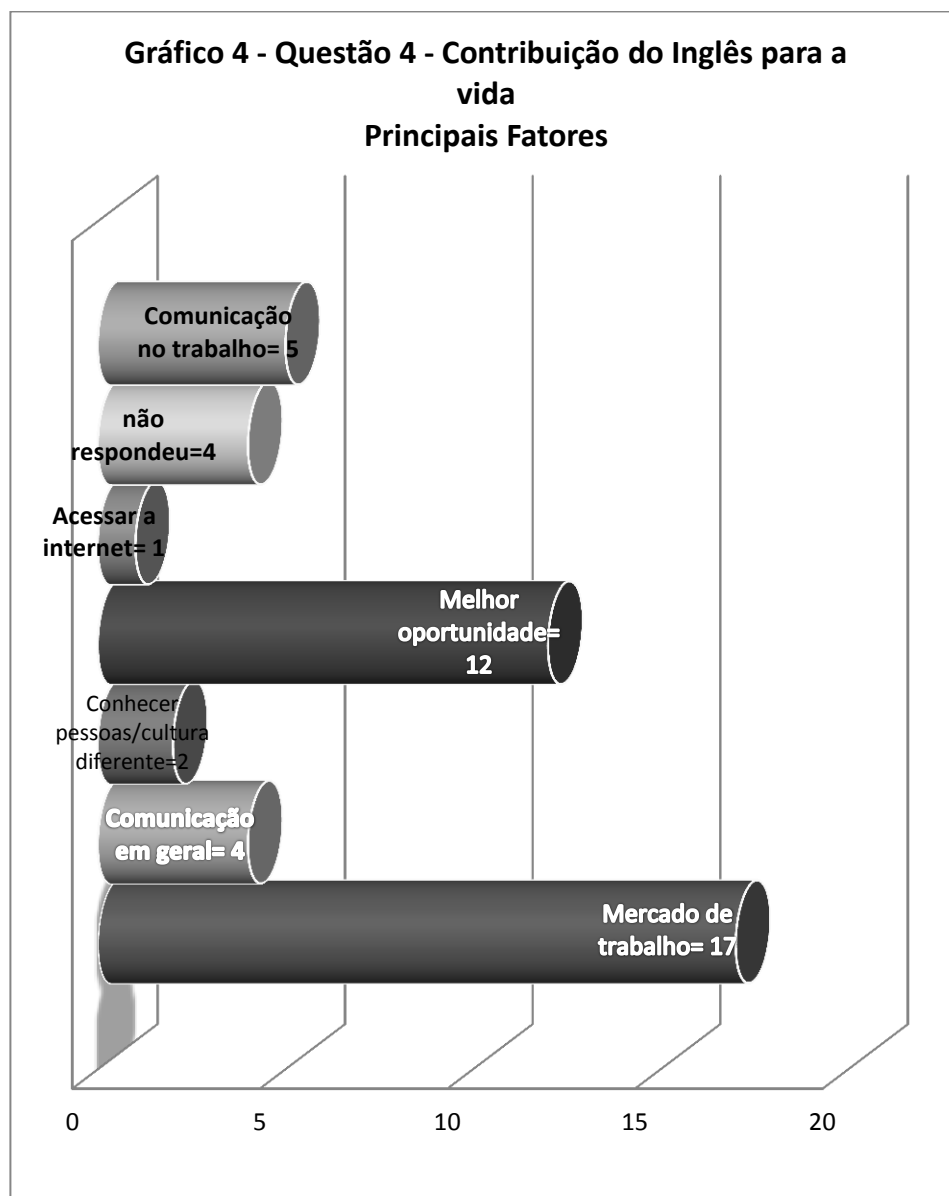


O gráfico 3 retrata que o estudo de Inglês se apresenta restrito ao Ensino Fundamental. Dente os 25 alunos de grupo, 24 deles nunca estudaram Inglês fora da escola pública, do que se pode inferir que nunca frequentaram Institutos de Idiomas, nem tiveram professores ou cursos particulares. Apenas um aluno teve experiência de estudo de Inglês extra classe. De acordo com DONNINI, PLATERO E WEIGEL (2011), o acesso e o ensino de uma Língua Estrangeira Moderna-LEM, como o Inglês, “tem como base relevante a formação integral do indivíduo sob três aspectos: *o instrumental, o linguístico-pedagógico e o psicossocial*”. Para as pesquisadoras,

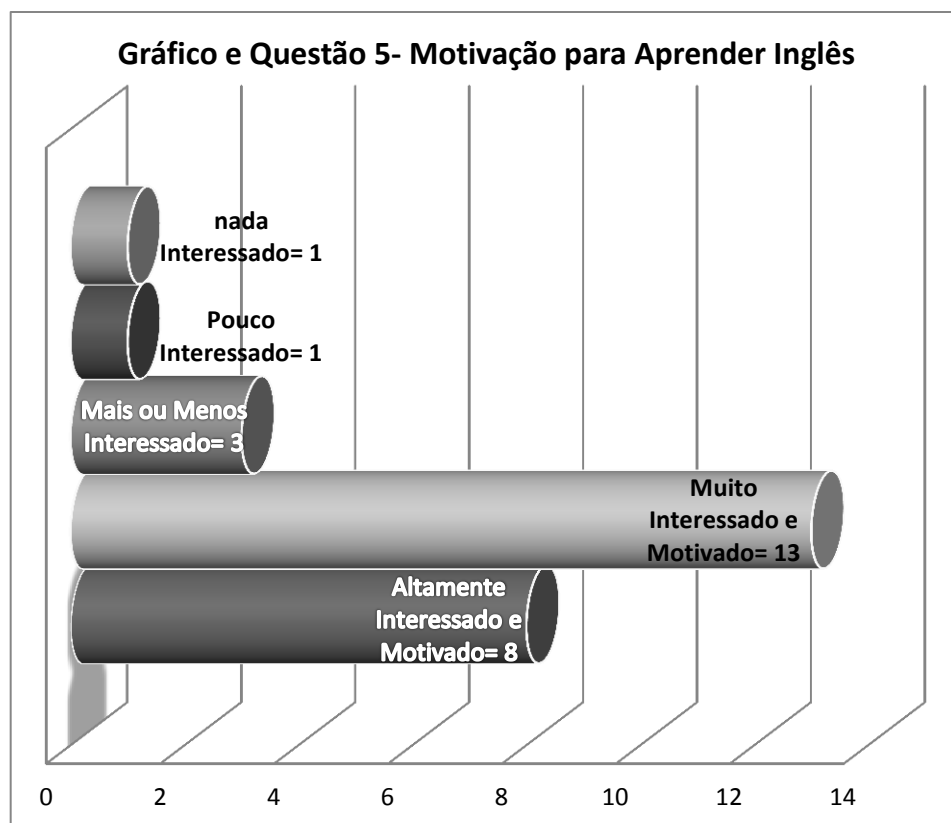
o aspecto *instrumental* se refere à língua como instrumento de acesso a novos conhecimentos; [*o linguístico-pedagógico* se refere] à possibilidade de ressignificação da própria língua materna, uma vez que processos cognitivos são revisitados e aprofundados por meio da aprendizagem de uma LEM; [*o psicossocial* se refere] à possibilidade de vivenciar novas situações e novos papéis em contato com a complexidade de uma cultura diferente da sua própria, ao mesmo tempo ampliando o universo cultural do estudante e permitindo-lhe refletir sobre sua própria identidade cultural.  
(DONNINI, L., PLATERO. L, WEIGEL, A., p. 6)

Penso que os 24 estudantes que nunca estudaram Inglês fora da escola tiveram em sua formação os aspectos instrumental, linguístico-pedagógico e psicossocial desenvolvidos

de forma muito superficial. Ao ter esse grupo de volta aos bancos escolares, percebo a chance dessa formação integral do indivíduo ser realidade na vida de cada um.



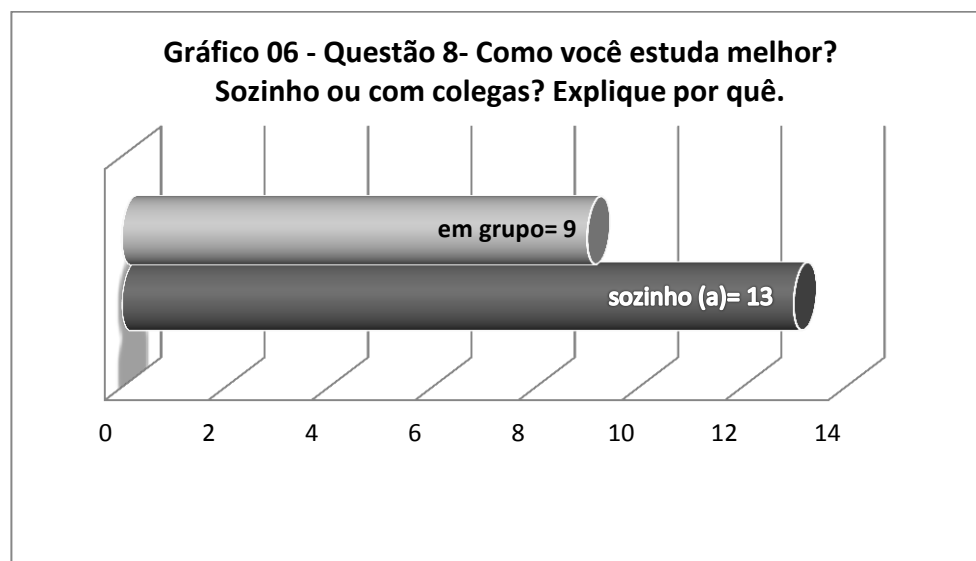
No que se refere a ‘qual a contribuição do inglês para a vida do aluno?’, os dados do gráfico 4 indicam ‘Mercado de Trabalho e Melhor Oportunidade’ como os principais fatores que impulsionam o estudo de inglês na vida desses alunos. Cogito a hipótese de que eles estão se conscientizando da importância de se estudar uma LEM, nesse caso, a língua Inglesa, particularmente para fins de trabalho.



O gráfico 5, que representa a questão ‘Você tem interesse e está motivado para aprender Inglês?’, confirma a conscientização dos alunos quanto à importância de se aprender o idioma. Confesso que esses dados me surpreenderam positivamente. Explico: com apenas duas aulas de Inglês semanais, percebi que o Inglês foi recebido com interesse, e, embora vários dos alunos entrevistados ainda estejam em processo de letramento na língua Portuguesa, essa turma se mostrou muito motivada a aprender o idioma estrangeiro. Com o decorrer das aulas, percebi que o receio e a indiferença que eu, antes desta pesquisa, pensava existir por grande parte dos alunos, foram aos poucos sendo substituídos pelas atitudes de interesse necessárias para a aprendizagem de Inglês em uma sala heterogênea.

Nesse sentido comprovei na prática as atitudes facilitadoras e positivas elencadas por Rogers (1983) quando as incorporei em minhas aulas na EJA:

Para mim, facilitar a aprendizagem é o objetivo essencial da educação, a melhor maneira de contribuir para o desenvolvimento do indivíduo que aprende e de aprender ao mesmo tempo a viver como indivíduos. Eu vejo o processo que permite facilitar a aprendizagem como uma função capaz de levar a respostas construtivas, provisórias e evolutivas para certas interrogações muitíssimo importantes que assaltam os homens hoje. (ROGERS, 1983, p. 105) Tradução de Marco Antonio Lorieri.



Os dados do gráfico 6 mostram a tendência a trabalharem sozinhos. Dentre 25 alunos, 13 preferem fazer as atividades sozinhos, enquanto 9 gostam de trabalhar em grupo.

Por conta de uma série de circunstâncias, a baixa estima pessoal coexiste com a percepção de que as pessoas pouco se relacionam, principalmente quando o assunto é o estudo em grupo. A sala é heterogênea. Diante dos diferentes níveis de faixa etária, 13 pessoas preferem estudar sozinhas. Nas justificativas para essa escolha, esses alunos insistem que individualmente se concentram melhor nas atividades de leitura e compreensão de textos.

Penso ser esses dados um alerta para uma atitude não colaborativa no estudo de Inglês. Tenho procurado respeitar essa ação. No entanto, venho propondo atividades professor-aluno e aluno-a-aluno que promovam a aprendizagem do idioma de maneira interativa, pois trata-se do estudo de uma língua em uso e a interação na relação aluno-professor e/ou aluno e seu par tem fundamental importância.

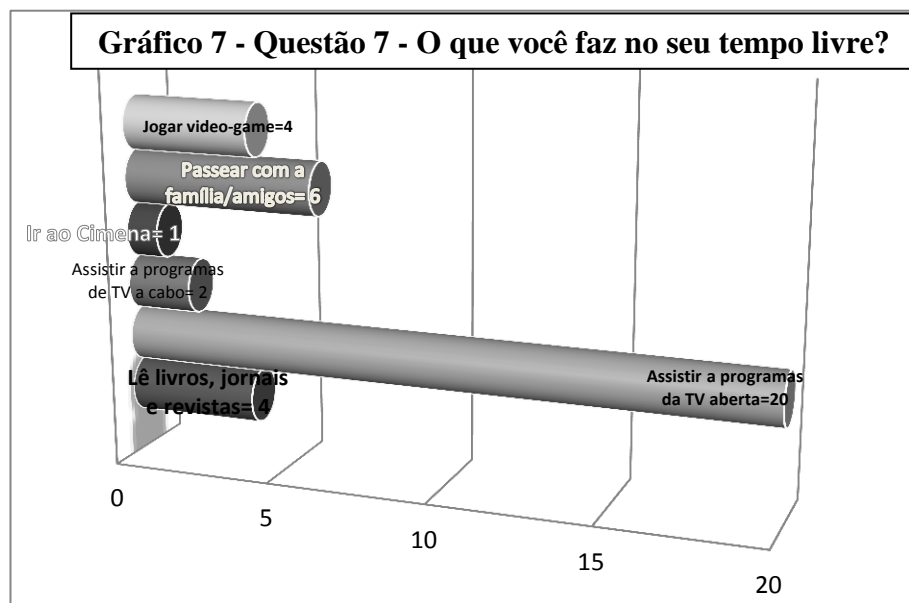
A ideias de Piconez (2013:26) vão ao encontro dessa minha percepção acima, pois a autora afirma que “a aprendizagem é sempre um processo interativo entre o sujeito e o meio, fenômeno multidimensional cujas consequências não podem ser previstas [...]”. Assim, creio que o planejamento do estudo e prática de Inglês de forma coletiva deve ter seu momento e espaço no processo de aquisição desse idioma.

No entanto, a maioria dos alunos (13) tem dificuldade de trabalhar em grupo. Percebo essa situação quando proponho que desenvolvam a oralidade em Inglês em pares, na fala de pequenos diálogos. É preciso muita argumentação para convencê-los a trabalhar em parceria uns com os outros, principalmente quando a faixa etária é muito diferente.

Sempre que procuro articular e ampliar as relações entre eles na sala, alerta para a importância de se saber trabalhar em equipe, no século XXI.

Confesso que estou aprendendo muito a administrar conflitos. Deixei bem claro para o grupo que falar inglês sozinho é muito complicado. Além disso, as ações de falar, ler, ouvir, escrever sugerem interação com o outro. Foi preciso, portanto, enfrentar os medos e perseverar nos exercícios orais em dupla ou grupo. Segui os conselhos de Rogers (1983), quando ele afirma que:

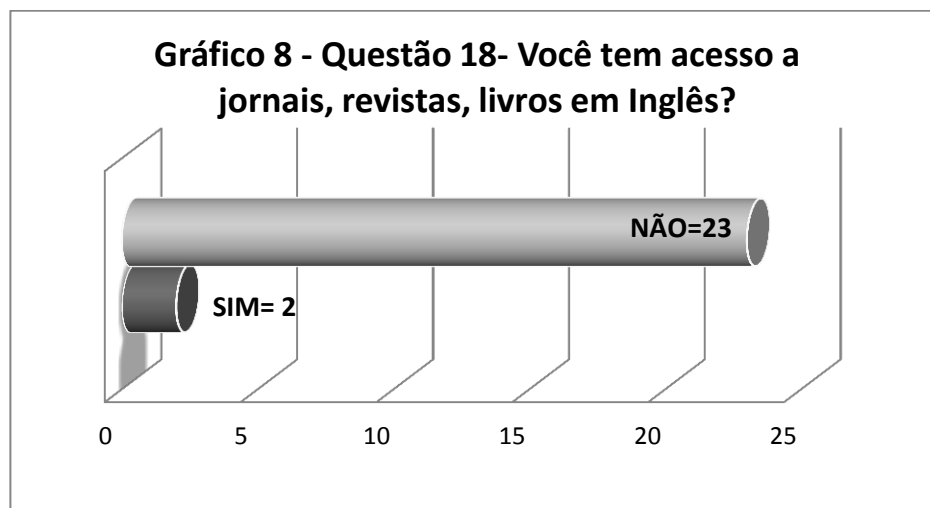
Talvez a mais importante das atitudes essenciais seja a autenticidade. [O trabalho será mais eficaz] quando se tratar de uma pessoa sincera e autêntica, que assuma como ela é e que estabeleça com o aluno uma relação verdadeira sem buscar dissimular a si mesma por trás de uma fachada. [...] Ele pode demonstrar entusiasmo, cansaço, interessar-se por eles, ficar nervoso, mostrar-se compreensivo e acolhedor. [...] Ele se mostrará assim, para seus alunos, com uma pessoa autêntica e não a expressão desencarnada de um programa que ele os faz estudar ou como um vetor estéril de transmissão de conhecimentos de uma geração para a outra. (ROGERS, 1983, p. 106) - Tradução de Marcos Antônio Lorieri.



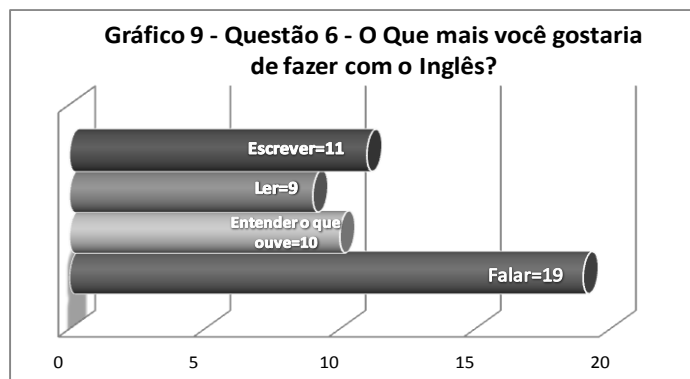
Os dados do gráfico 7 acima indicam, o pouco acesso às condições básicas para o exercício da cidadania tais como o acesso às informações, via jornais escritos, livros,

revistas. Assistir programas de TV veiculados em canais abertos é a opção que os estudantes predominantemente marcaram. Trata-se atividade passiva, que não necessariamente envolve participação ou presença de outras pessoas. Acho possível inferir que os meios de comunicação de massa, tais como a TV aberta e o rádio, são os principais formadores de opinião de que esse grupo de estudantes se utiliza na sua língua materna.

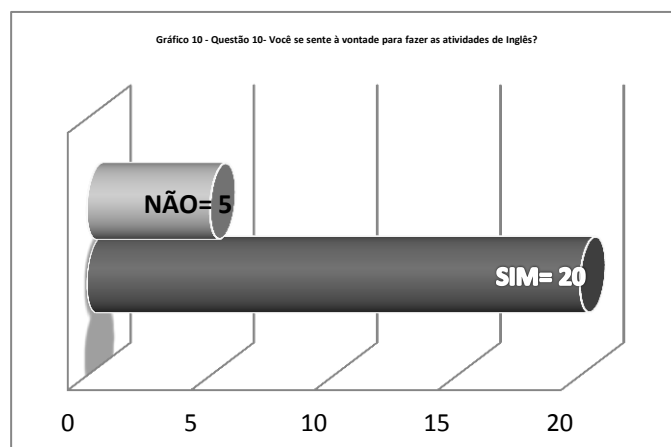
Os dados indicam, ainda, que atividades como ir ao cinema, jogar vídeo-game e passear com a família, cuja articulação de tempo e espaço pressupõe sair e pensar não são prestigiados.



O gráfico 8, da questão 18, mostra que os estudantes de EJA majoritariamente têm pouco ou nenhum acesso a documentos escritos em Língua Inglesa em seu dia a dia. Face a esses números, acredito que o estudo de temas relacionados a questões sociais, econômicas e culturais deve ser promovido, não apenas sob o foco no meio social e cultural em que os cursos de EJA estão inseridos, mas também, para que se estabeleçam relações com dimensões mais amplas do país e do mundo, usando a Língua Inglesa como instrumento de acesso. Livros com histórias curtas em inglês, *sites* onde é possível acessar e ler, além de histórias em Inglês nos jornais eletrônicos, portfólios de empresas ou instituições culturais e educativas disponíveis em nosso entorno podem ajudar a aculturação desejada.



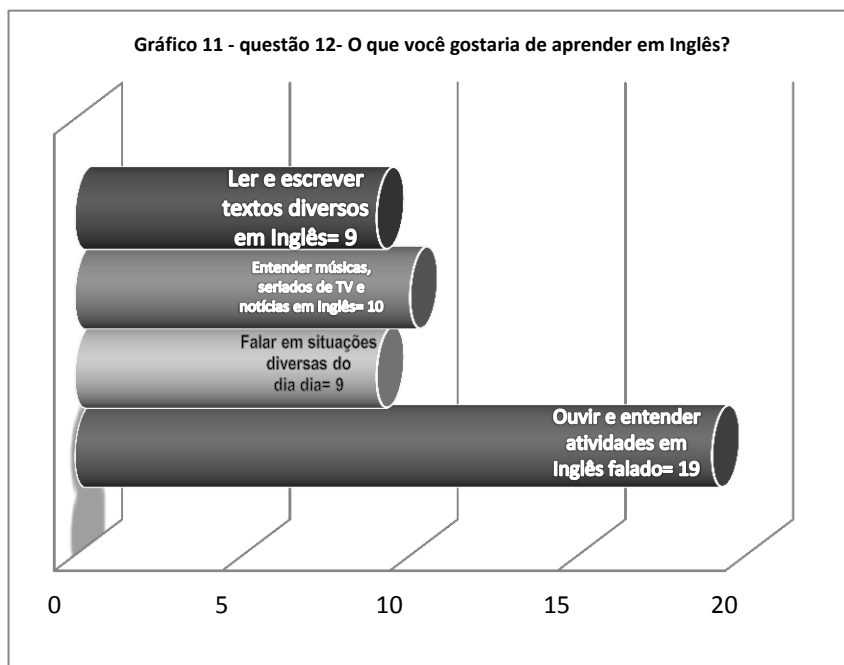
No gráfico 9 acima, os dados indicam, as preferências dos alunos desse grupo de EJA em relação às quatro habilidades de aprendizagem de Inglês. A maioria prefere falar, seguida de perto por quem quer entender o que ouve. Esses dados, novamente me fazem inferir que atividades de produção e compreensão orais (*speaking and Listening*) como pequenos diálogos que retratam situações do dia a dia, músicas com atividades de *listening and fill in the blanks*, assistir filmes e vídeo, entre outras, despertam a atenção para ‘ouvir’ e ‘falar’ inglês de maneira mais atrativa para essa turma heterogênea. Assim, conhecendo os anseios, necessidades e lacunas do meu grupo de estudantes, posso escolher atividades que tornem o ensino-aprendizagem de Inglês mais eficaz.



Entendo que as respostas às perguntas 6 – ‘O que mais você gostaria de fazer em Inglês’ e (10) ‘você se sente à vontade para fazer as atividades de Inglês’, retratadas nos gráficos 9 e 10, respectivamente, mostram que o grupo de alunos e o professor têm uma estreita relação. A pesquisa por meio do questionário (ANEXO B) intensificou o diálogo entre nós.

Os dados que revelaram as preferências e estilos de estudo do grupo nortearam

meu planejamento e a minha ação docente, tanto no que diz respeito à seleção de conteúdos e atividades quanto à proposição de grupos de trabalho nos quais os estudantes já escolheram participar.



Os dados do gráfico 11, correspondente à questão sobre o que os alunos gostariam de fazer em Inglês me permitem concluir que o estudante de EJA está aberto para é capaz de dialogar e aprender por diferentes formas de estudo que favoreçam a aprendizagem de Inglês. Assim, quando se exercita o diálogo sobre o que aprender e como aprender, busca-se também, soluções para determinada situação-problema. Nesse sentido, Freire (1996) sugere:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina? [...] Por que não estabelecer uma ‘intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?’ (FREIRE, 1996, p.32)

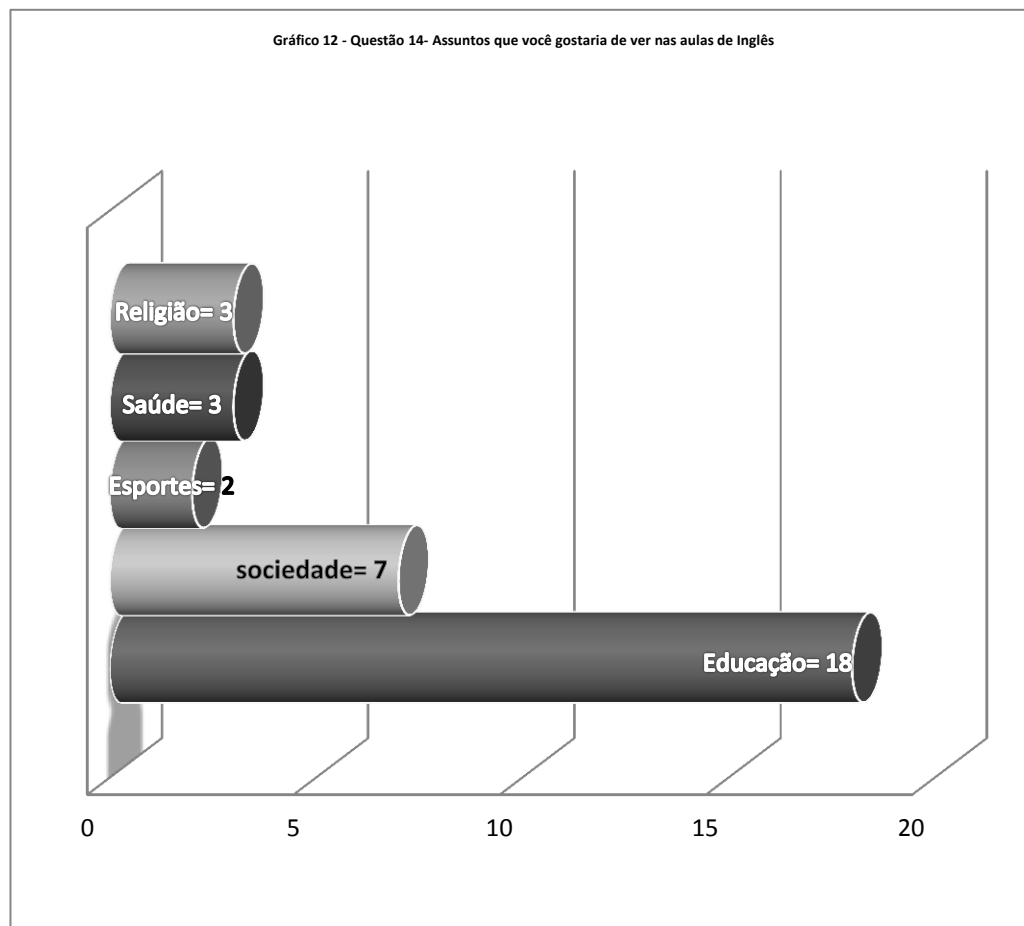
Registro nesse trabalho algumas experiências de aprendizagem bem-sucedidas para essa turma que, a princípio estava receosa em aprender inglês e que confirmam os dados do referido gráfico. No que se refere ao uso da música na aprendizagem, utilizei esse recurso a fim de praticar o domínio do vocabulário em Inglês referente ao ‘*The English Alphabet, Fruits and Vegetables, Numbers*’. Relato a seguir, três dessas situações didáticas.

*The English Alphabet:* Após lermos e pronunciarmos as letras do alfabeto em Inglês, nós cantamos a famosa e tradicional *The Alphabet Song*. Em seguida, enumerei uma sequência de dez siglas comuns aos alunos (ONU; IPTU; SPTRANS; CET; INSS; IPVA; DETRAN; CPTM; CUT; ICMS). Parte do grupo não sabia o que era uma ‘sigla’. Parei para explicar e em seguida, realizamos o ‘*spelling*’ de cada uma, em dupla. Por fim, cantamos novamente a referida canção.

*Fruits and Vegetables:* Elencamos uma lista dos vegetais e das frutas mais populares. Nos moldes do gênero ‘entrevista’, aprendemos a perguntar e responder em Inglês ‘qual o tipo de ‘*fruit*’ ou ‘*vegetable*’ que mais gostávamos e como oferecer o alimento a alguém. Por fim, marcamos uma aula prática que consistia em fazer uma ‘*Fruit Salad*’. Os estudantes combinaram entre si e cada um trouxe um tipo de fruta. Outros trouxeram os acompanhamentos. Após o preparo da salada, os alunos saíram pelas dependências da escola e ensinaram o que aprenderam aos funcionários que estavam em outros setores do prédio. Ao final da aula os alunos relataram que aprenderam de modo real e prático o vocabulário sugerido.

*Numbers:* Primeiro, fizemos uma reflexão sobre em quais situações reais utilizamos os números. A seguir, elencamos em uma folha parte os números de zero a mil, em Inglês. Utilizei a música, novamente, como recurso de memorização do vocabulário de números. Os alunos aprenderam a canção tradicional “*Three Little Indians Boys*”. Na outra aula, conseguimos os materiais para ‘brincarmos’ de BINGO. Os alunos ficaram bastante envolvidos.

Essas atividades de instrução construídas coletivamente e com base em experiências reais de vida confirmam o provérbio de Confúcio: ‘o que eu ouço, eu esqueço. O que eu vejo, eu lembro. O que eu faço, eu entendo’.

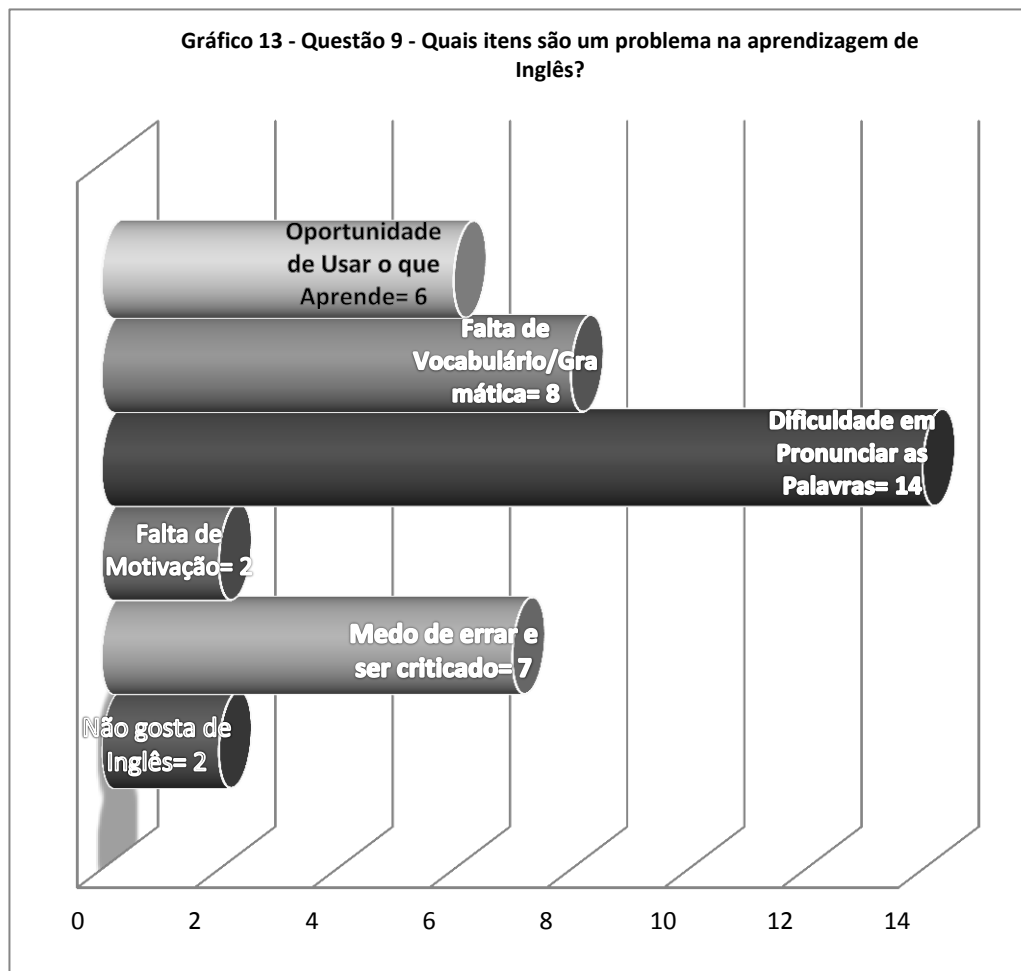


As respostas referentes à questão 14, reunidas no gráfico 12 acima, confirmaram a falta de acesso a documentos escritos sobre assuntos em Inglês que os estudantes apontaram na questão do gráfico 8.

O anseio dos alunos para ter acesso à informação voltada à educação (18 alunos) e à sociedade (7 alunos) me indica, como seu professor, escolhas que favoreçam a compreensão e produção oral e escrita.

Explico: os referidos assuntos me direcionam na busca e proposição de textos com tópicos sobre fatos sociais, econômicos, políticos, comportamentais, educacionais de cunho moral e ético, etc. E o que mais me surpreendeu foi o desejo dessa turma realizar essa leitura em Inglês, logicamente, respeitando o nível de proficiência dos estudantes.

### 3.3 - ASPECTOS QUE DIFICULTAM A APRENDIZAGEM DE INGLÊS NO GRUPO PESQUISADO



O gráfico 13 apresenta os dados sobre questões de aprendizagem que trazem dificuldades para os alunos aprenderem Inglês, dentre as quais se destacam ‘Dificuldade em pronunciar as palavras’, ‘Falta de vocabulário’ e ‘medo de errar e ser criticado’. A que mais me chamou a atenção foi ‘medo de errar e ser criticado’. As histórias de fracasso escolar, associadas às dificuldades de inserção profissional, constroem um sentimento de medo e desconfiança nas próprias capacidades das pessoas. É impossível para mim, ao fazer uma reflexão como esta, não pensar em estratégias que se integrem ao meu fazer pedagógico, as quais, no ensino de Inglês, criem condições favoráveis ao desenvolvimento das capacidades desses alunos a fim de que superem esses traumas. Essa ação tem sido até aqui um dos meus maiores desafios.

É preciso discutir que, embora “não sejamos necessariamente brilhantes em tudo o que fazemos”, é fundamental agir com perseverança em busca das próprias metas e por fim, alcançá-las.

No que se refere às respostas sobre ‘a dificuldade de pronunciar as palavras’ e ‘falta de vocabulário’, vejo esses receios como fatores comuns em um novo aprendizado. E para ajuda-los a gradualmente superar essas barreiras, procurarei trabalhar com esses alunos diferentes atividades que privilegiem o exercício da oralidade e da pronúncia, por meio da música, dos pequenos diálogos, das cenas de vídeos curtos etc.

Quanto à parte de vocabulário, venho incentivando os alunos a consultar os dicionários, bilíngues ou monolíngues e até mesmo os dicionários *online* como forma de aprender.

O item ‘oportunidade de usar o que se aprende’ me faz refletir sobre a importância de aproveitar as aulas de Inglês para a conscientização dos meus alunos de que a Língua Inglesa está ao nosso redor. Os mundos do comércio, da tecnologia, do trabalho, da publicidade, da comunicação em geral têm no Inglês o idioma que une e estabelece relações comunicativas. Pretendo ainda em minhas aulas, estreitar essa aparente distância entre os alunos e a língua Inglesa apresentando comerciais de produtos brasileiros com fundos musicais em Inglês, propagandas, rótulos de produtos alimentícios, de higiene e limpeza e etc. Essa estratégia poderá ser um dos caminhos para que esse segmento de alunos enxergue as oportunidades de praticar o Inglês em seu dia a dia.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

É possível notar alguns avanços que a Secretaria Municipal da Educação de São Paulo (SMESP) vem realizando desde 2008, na busca por um currículo que atenda às expectativas de aprendizagem dos alunos que frequentam a rede municipal. Entre essas ações posso citar o Programa de Orientação Curricular do Ensino Fundamental do qual fazem parte o *Caderno de Orientações Didáticas Para EJA - Língua Estrangeira – Inglês - Etapas Complementar e Final (2010)* e as *Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental para a Educação de Jovens e Adultos*. De acordo com a equipe da diretoria de orientação técnica da SMESP, esses documentos foram organizados por professor especialista e submetidos à leitura nas

diversas unidades escolares e Coordenadorias de Educação, as quais apresentaram propostas de reformulação e sugestões. Segundo os organizadores, esse processo de construção coletiva exigiu o envolvimento amplo de todos os educadores que atuam na rede municipal e a participação ativa das Coordenadorias de Educação e das instâncias dirigentes na Secretaria Municipal de Educação.

Ao analisar as orientações Curriculares e as expectativas de aprendizagens para a EJA, estranhei não haver menção alguma dos Parâmetros Federais para esse segmento. Por mais que esse documento municipal esteja em conformidade com as diretrizes nacionais, pareceu-me haver algumas lacunas entre as orientações expressas na esfera municipal e as que estão apontadas na esfera federal. Acredito que essas orientações expressas são úteis aos profissionais que atuam na EJA, principalmente àqueles que estão começando sua carreira, tal como eu. Discordo da equipe que organizou as referidas orientações Curriculares do Município de São Paulo quando ela afirma (p. 18 3§) que “não existem referenciais específicos” para o segmento da EJA. O que procurei apresentar neste trabalho acadêmico são alguns parâmetros que permitirão um diálogo mais estreito entre os documentos oficiais das duas esferas, municipal e federal, tais como: a trajetória da EJA no Brasil; as diretrizes da EJA como modalidade da Educação Básica; as funções da EJA e recomendações Internacionais. Esses parâmetros estão disponíveis na Proposta Curricular de Língua Inglesa para a EJA do 2º segmento do Ensino Fundamental, elaborada em 2002<sup>1</sup>, pela equipe da Secretaria da Educação Fundamental do Governo Federal.

No entanto, após a análise desses dois referenciais, a pouca articulação que percebi entre eles foi no que concerne à existência de diretrizes específicas para a Língua Inglesa em EJA, as quais permitem ao professor reflexivo promover uma identidade da disciplina de Inglês.

Como já mencionado neste trabalho, a Lei de Diretrizes e Base de 20 de dezembro de 1996 norteia em seu Artigo 26, que haja a oferta de ao menos uma Língua Estrangeira Moderna "em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela". O parágrafo 5º desse mesmo artigo deixa bem claro a necessidade

---

<sup>1</sup> documento na íntegra pode ser acessado em [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja\\_livro\\_01.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf)

da língua estrangeira no ensino fundamental, infelizmente não como ciência, mas como parte diversificada:

Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição [...]" (Art. 26, § 5º) [...] no Ensino Médio, a lei dispõe que "será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição. (Art. 36, Inciso III).

É fato que a Lei acima vem sendo cumprida pelo município de São Paulo, não apenas na EJA, mas desde o Ensino Fundamental - Ciclo I.

Já em relação à melhoria do ensino, vejo que as políticas públicas dos governos municipais, estaduais e federais estão procurando se articular com entidades educativas não governamentais e juntas, investirem na formação do professor de Inglês. Sou prova do resultado dessa parceria público-privada.

A existência desses investimentos e parcerias e por mais que esses recursos atualmente estejam disponíveis em maior quantidade, percebo que o ensino-aprendizagem de Inglês deveria ter um número maior de aulas. Digo isso, reverberando a voz dos alunos da EJA quando responderam à questão de nº 22: (como você gostaria que fossem as aulas de Inglês neste curso?); eles gostariam que tivesse mais aulas de Inglês na escola pública municipal de São Paulo.

Pautando-me na reflexão continuada sobre o processo de ensino-aprendizagem de pessoas jovens e adultas e fazendo dela um dos mecanismos para o aprimoramento das minhas ações didático-pedagógicas, aprofundei-me na leitura de pesquisas e estudos, os quais apontam que para atribuir identidade aos cursos de jovens e adultos é preciso se levar em conta suas crenças e valores, bem como respeitar a heterogeneidade de traços, origens, ritmos de aprendizagem e demais estruturas de pensamento. Percebi que se deve ainda, considerar as variáveis biológicas e psicológicas dessa comunidade. É preciso conhecer o contexto de vida dessa comunidade relacionando-o às expectativas de aprendizagem de Inglês, valorizando o tempo já percorrido de muitos conhecimentos construídos na vida social e no trabalho dessa turma heterogênea. A adoção de postura metodológica interdisciplinar com uso de estratégias didáticas de interação dinâmica de grupo, é relevante

para o alcance de competências e habilidades previstas para o desenvolvimento das necessidades básicas de aprendizagem, como podem ser vistas na proposta Curricular Federal para o segundo segmento da EJA<sup>2</sup>.

Partindo dessa reflexão, entendo que essas especificidades na população de pessoas jovens e adultas não podem ser desconsideradas, principalmente as de caráter sócio-histórico-cultural. Por motivos de sobrevivência, muitos estudantes incorporam-se às turmas de EJA para concluir etapas de sua escolaridade com o objetivo de buscar melhores ofertas no mercado de trabalho. Eles estão cientes de que a aquisição de uma língua estrangeira como o Inglês é uma vantagem a ser levada em conta na busca por melhor oportunidade de emprego. Os dados da pesquisa realizada com eles validam essa afirmação.

Como professor-pesquisador, procurei à luz de Carl Rogers, sempre que possível criar um ambiente facilitador em minha ação no ensino de Inglês como a ferramenta de trabalho para gerar mudanças construtivas na personalidade dos indivíduos, a começar por mim. Estou aprendendo e reaprendendo a ensinar.

Os jovens e muitos dos adultos são, na maioria das vezes, fundamentalmente, trabalhadores; ora em condições de empregado ora em busca de um emprego; e, muitas vezes na dificuldade de conciliação entre o ponto de retomada da escolaridade e as possibilidades para a continuidade dos estudos é que eles decidem manter o emprego e desistem da escola.

Porém, mesmo levando em consideração como o jovem e o adulto aprendem, (VIGOSTKY, KNOWLES, PICONEZ, DALE) mais as sugestões humanistas de ROGERS (1959, 1969, 1983) e FREIRE (2011), alguns desafios estão sendo enfrentados por mim e por alguns dos meus pares. Apresento alguns deles:

- Promover a interação de forma cooperativa dentro do grupo, entre os colegas em uma sala heterogênea.
- Organizar formas de desenvolver o trabalho escolar de modo a incorporar os diferentes níveis de conhecimento dos alunos e ampliar suas oportunidades de acesso.

---

<sup>2</sup>Proposta Curricular para o segundo segmento  
[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol2\\_linguaestrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol2_linguaestrangeira.pdf)

- Partir de uma diversidade de experiências e promover interesses comuns a todos da sala.
- Garantir ao aluno uma experiência de construção de significado pelo domínio de uma base discursiva de Inglês que lhe permita comunicar-se com outras pessoas por meio de textos orais e escritos e a possibilidade de ampliar essa base conforme for necessário.
- Ajudar os alunos a confiar na própria capacidade de aprender.

Levando-se em conta que tudo que se aprende precisa ser utilizado, considero que o ensino-aprendizagem de inglês focado nas práticas sociais deve ser uma boa estratégia para o aprimoramento dessa importante ferramenta internacional de comunicação. De acordo com Liberali (2009), trabalhar com Atividades Sociais é “reunir os sujeitos que estão em interação uns com os outros em contextos culturais determinados e historicamente dependentes” e trabalhar com gêneros, tais como definidos por Bakhtin, como “todos os nossos enunciados [que se] baseiam em uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um texto”. Ainda sob a linha de raciocínio do pesquisador, Liberali escreve que

[...] os gêneros organizam-se em primários e secundários. Os primários aproximam-se mais da modalidade oral e estão mais presentes no cotidiano. Já os secundários surgem em situações sociais mais complexas e evoluídas, que são, mais comumente relacionadas à escrita. (LIBERALI, 2009, p.13 e 14)

### **Quanto à Pesquisa em EJA**

O estado do conhecimento é um instrumento valioso como referencial para aqueles que orientam trabalhos de pesquisa na área: tanto contribui para uma avaliação crítica do que já foi produzido como para a identificação dos avanços teóricos das temáticas relacionadas ao assunto que é estudado. Procurei explicitar aqui algumas questões que, a meu ver, emanaram desta pesquisa, ligadas às representações de um professor que está iniciando sua carreira no segmento da EJA.

Por meio da análise das necessidades desse grupo de estudantes da EJA, experimentei juntamente com eles a construção de um conteúdo de Inglês em que a aprendizagem aconteceu de maneira significativa. Acredito que, quando essa turma perceber que todos são capazes de ampliar as fronteiras de seus conhecimentos, eles se sentirão mais à vontade para tomar a iniciativa de buscar novos conhecimentos, tornando-se cada vez mais autônomos e conscientes de sua aprendizagem. Além disso, ao

desenvolverem essa busca, penso estar permitindo-lhes o repensar de condutas, atitudes e conceitos. Vejo, nesse processo, o exercício que os estimula a participar mais das discussões que envolvem o convívio ético entre as pessoas a partir do estudo da Língua Inglesa. Devido à interrupção na trajetória escolar, alguns alunos mostraram um comportamento bastante introvertido e receoso de se posicionar, de dar sua opinião. Para romper essa atitude receosa, desenvolvi atividades que privilegiaram o resgate de sua autoestima, a construção da confiança em suas próprias opiniões e capacidades, aliadas, também, à ideia de que é preciso ouvir as opiniões dos outros, considerá-las, mantendo o canal de comunicação aberto ao diálogo e troca de experiências.

Procurei destacar a participação desses estudantes na pesquisa fazendo valer sua voz e a vez e, de maneira crítica e honesta. Pude analisar as respostas de cada aluno envolvido, enriquecendo, assim, este trabalho acadêmico. De maneira dialógica, fui criando um ambiente que colocou por terra aquele medo em se posicionar diante das questões apresentadas. Nesse sentido, coloquei em prática a sugestão de Rogers (1959), que diz:

o professor que for capaz de acolher e de aceitar os alunos com calor, de testemunhar-lhes uma estima sem reserva, e de partilhar com compreensão e sinceridade os sentimentos de temor, de expectativa e de desânimo que eles experimentam quando de seu primeiro contato como novos materiais, este professor contribuirá amplamente para criar as condições de uma aprendizagem autêntica e verdadeira. Tradução de Marcos Antônio Lorieri

É essencial que nós, professores, consideremos as representações que os alunos da EJA têm da escola, da aprendizagem e de si mesmos. As histórias de fracasso escolar, associadas às dificuldades de inserção profissional, constroem um sentimento de desconfiança nas próprias capacidades. No ensino de Inglês, tenho como meta fazer uso de meios que promovam o desenvolvimento de capacidades para sobrepor a esses traumas. No entanto, reconheço que é fundamental agir com perseverança em busca das próprias metas.

Tenho clareza de que consegui, por meio de um estudo de caso, responder e caracterizar por meio dos dados coletados, o perfil atual dos estudantes de Educação de Jovens e Adultos que a cada dia vem abrindo as portas para os adolescentes que estão fora da faixa etária adequada ao sistema regular de ensino. Expus como o aluno da EJA, que retorna aos bancos escolares cheio de traumas e limitações, vê o estudo de Inglês e como essa população de jovens e adultos aprende.

Com relação ao professor de Inglês, pude encontrar respostas para ele promover o ensino-aprendizagem desse idioma de maneira positiva, conscientizadora e autônoma.

No que se refere aos aportes teóricos desta pesquisa, percebo ainda uma ampla área para estudo e discussão que não foi contemplada neste trabalho, na qual acredito que outros professores pesquisadores poderão se pautar tanto no que se refere à prática reflexiva no ensino-aprendizagem de Inglês quanto na formação continuada dos professores que atuam nesse segmento.

Muitos trabalhos poderão ser enriquecidos quando puderem conhecer, aprofundar, avançar ou contestar temas aqui abordados. Neste sentido, torno pública a divulgação dos dados levantados e analisamos por mim, desde que sejam resguardados os valores éticos norteados pelo comitê de ética e Plataforma Brasil, a título de contribuição para o aprofundamento do estudo referente à heterogeneidade da EJA.

Por fazer parte de uma universidade que tem seus valores e crenças baseados nos princípios bíblico-cristãos, sinto-me livre para incluir nesta minha representação acadêmica alguém que de maneira direta ou indireta influenciou os autores citados neste estudo, inclusive a mim. Dividiu a História antes e depois dele. Refiro-me a Jesus Cristo, o Mestre por excelência. Acredito que Ele soube lidar como ninguém o fator heterogeneidade em um grupo de pessoas, principalmente de jovens e adultos. É de se admirar como ele conseguiu com autenticidade, congruência e empatia, reunir doze pessoas de formação, educação e interesses diversos e tirou o melhor de cada uma delas.

Sua forma de ensinar, as abordagens diferenciadas de pessoa para pessoa mostram uma transformação nítida do sujeito antes e depois do contato com esse Mestre.

Quero pontuar esse estudo tendo a consciência do inacabamento. Quero que esta pesquisa não tenha fim. Que surjam outros questionamentos, outras conclusões e de maneira coesa e coerente saibamos nos valer da sabedoria que edifica valores, que apoia a busca de novos saberes, e que valorize as relações humanas. Tal como FREIRE (2011), gosto de ser gente

[...] “porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, porém [consciente], sei que posso ir além. [...] A consciência do inacabamento entre nós, mulheres e homens, nos fez seres responsáveis, daí a eticidade de nossa presença no mundo. [...] A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. [...] Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser

feito, sem fazer cultura, [...] sem sonhar, sem cantar [...] sem fazer ciência, ou teologia, [...] sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível [...] É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. [...] é também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança.” (FREIRE, 2011, p.52, 54, 56 e 67)

Assim como as notas musicais são diferentes, nós seres humanos somos heterogêneos, únicos, exclusivos. Porém, quando essas notas musicais são submetidas às habilidades de um sábio compositor, elas se transformam em canções agradáveis aos ouvidos. Mesmo sendo diferente, o conhecimento está ao alcance de todos, assim como as notas musicais. Comparo a busca pelo saber como a escrita de uma canção no pentagrama da nossa vida acadêmica e profissional. Nós, teóricos, aprendizes e pesquisadores, comparamo-nos a hábeis compositores, os quais escrevem sua história [ou sua canção] na sinfonia do saber. E que venha o próximo ato!

Enfim, “o único homem que se educa é aquele que aprendeu como aprender, que aprendeu como se adaptar e mudar e que percebeu que nenhum conhecimento é seguro e que só o processo de buscar conhecimento oferece alguma fonte de segurança”. (ROGERS, 1971) – Liberdade para Aprender, p. 104.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, C. **Na Sala de Aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. Cap. 12, p. 288-314.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BRASIL. 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 : Introdução** / Secretaria de Educação Fundamental, 2002.
- CELANI, M. A. A. (ORG.). **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.
- CNE/CEB-Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica-DF. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Relator Conselheiro: Carlos Roberto Jamil Cury; Parecer 11/2000, aprovado em 10 de maio de 2000. [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf)
- CHIARO, T. R. P. D. **O aluno adulto e suas representações acerca do saber e aprender: uma investigação em um contexto de ensino de inglês para fins específicos**. 2009 P.

Mestrado – Educação: Faculdade de Educação (FE) – Universidade de São Paulo-USP–  
<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-15122009-101647> - acesso em 22/09/2013.

DONNINI, L., PLATERO, L., WEIGEL, A. **Ensino de Língua Inglesa**. 1ª ed. São Paulo: CENGAGE Learning, 2011.

DUARTE, V.C. **Aprendendo a Aprender. Experienciar, Refletir e Transformar: Um processo sem fim**. 200f. Tese (Doutorado em Educação) - PUC- SP, 1996.

\_\_\_\_\_. Reflective Learning: discussions upon reports on students' feelings and achievements. **Letras e Letras** - Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Letras e Linguística, Uberlândia, v. 18, n. 1, Jan./Jun. 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

HUTCHINSON, T. WATERS, A. **English for Specific Purposes: a learning Centred Approach**. Chapter 6. Cambridge University Press, 1987.

KNOWLES, M. S. **The Modern Practice of the Adult Education**. CAMBRIDGE Adult Education Press, NY, 1980.

LIBERALLI, F.C. **Formação Crítica de Educadores: Questões Fundamentais**. 2. ed. Campinas-SP: Pontes Editores, 2012.

MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO – IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007. Suplemento – Aspectos complementares da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional**. Rio de Janeiro: IBGE, 2009.

MOITA-LOPES, L. P. **A Nova Ordem Mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino de Inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política**. In. L. BARBARA; RAMOS, R.C.G (orgs.). **Reflexão e Ação no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2003, p. 29-57.

MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. Cambridge. Cambridge University Press, 1992.

PEDAGOGIA ADVENTISTA/DIVISÃO SUL-AMERICANA DA IASD. **Quadro Comparativo de Correntes Pedagógicas** – 2. ed. ver. e atual.–Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2009. p. 108 –111.

PERRENOUD, P. **A prática Reflexiva no Ofício do Professor; profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002. Cap. 2.

ROGERS, C. **Liberdade para Aprender em nossa década**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

\_\_\_\_\_. **Freedom to Learn: a view of what education might become**. Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishing Company, 1969.

\_\_\_\_\_. **Freedom to Learn for the 80s: a view of what education might become**. Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishing Company, 1983.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia – SDECT. **Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Mundo do Trabalho: Arte, Inglês e Língua Portuguesa: Ensino Fundamental**. São Paulo: SDECT, 2012.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. Centro de Educação de Jovens e Adultos. **Reflexões Pedagógicas Sobre o Ensino e Aprendizagem de Pessoas Jovens e Adultas**; [elaborado por] Stela C. Bertholo PICONEZ. – São Paulo: SEE/SP, 2013.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para Educação de Jovens e Adultos – EJA/Secretaria Municipal de Educação**. São Paulo: SME/DOT, 2008.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Caderno de orientações didáticas para EJA Língua Estrangeira - Inglês: etapas complementar e final** – São Paulo: SME / DOT, 2010.

TAMURA, M. K. **Análise de uma situação didática de aprendizagem de Inglês na Educação de Jovens e Adultos e proposta de plano de ensino**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, São Paulo, 2011.

VAN LIER, L. Case Study. In: HINKEL, E. **Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2005, Cap. 11, p. 195-208.

VARGAS, Patrícia Guimarães e GOMES, Maria de Fátima Cardoso. **Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos: novas práticas sociais, novos sentidos**. *Educ. Pesqui.* [online]. 2013, vol. 39, n.2, pp. 449-463. Epub May 10, 2013. ISSN1517-9702. [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1517-97022013000200011&lng=en&nrm=iso&tlng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1517-97022013000200011&lng=en&nrm=iso&tlng=en) Acessado em 10 de janeiro de 2014.

VIGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

\_\_\_\_\_. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

\_\_\_\_\_. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZIMRING, F. **Carl Rogers**. tradução e organização: **Marco Antônio Lorieri**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2010. Também pode ser acessado via internet em Inglês: <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/rogerse.PDF> Acessado em 10 de dezembro de 2013.

ANEXO 'A'



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Questionário para coleta de dados para a pesquisa “Representações de um professor reflexivo sobre o Ensino-Aprendizagem de Inglês para o segundo segmento [ou etapa] do Ensino Fundamental da EJA em uma escola pública da rede municipal de São Paulo”, sobretudo em relação à heterogeneidade desse grupo, desenvolvida como exigência final para obtenção do título de Especialista em “Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública”.

Comprometo-me a usar as informações deste levantamento apenas para esta pesquisa, conforme orientações previstas pelo Comitê de Ética e Plataforma Brasil.

Aluno: Concordo \_\_\_\_\_

Professor: \_\_\_\_\_

Flávio Wilson de Oliveira Pereira  
RG nº: 24.717.248-0 – SSP/SP

ANEXO 'B'



## PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

**Curso de Especialização** *Práticas reflexivas e ensino-aprendizagem de Inglês na Escola Pública.*  
 Questionário elaborado pelos professores pesquisadores Flávio Wilson de Oliveira Pereira e José Vieira Lins.  
 Adaptado do original criado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> 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).

FOLHA 1/3

O objetivo deste questionário é obter informações a seu respeito para um melhor planejamento do curso de Inglês para EJA. Sua participação de maneira crítica e honesta, contribuirá para evolução positiva e progressiva do processo de ensino-aprendizagem desse idioma em sua escola. Grato, professor Flávio Wilson.

QUESTIONÁRIO DE NECESSIDADES/EXPECTATIVAS -SÃO PAULO, \_\_/\_\_/2013

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

1 – Você trabalha?

a. ( ) Não b. ( ) Sim. Em que você trabalha? \_\_\_\_\_

2–Por que você voltou a estudar? \_\_\_\_\_

3 – Você fez ou faz algum curso de Inglês fora da escola?

( ) Não

a. ( ) Sim. Quanto tempo? \_\_\_\_\_ Onde? \_\_\_\_\_

4 – No que você acha que o Inglês contribui ou pode contribuir para sua vida? \_\_\_\_\_

5 – Você tem interesse e está motivado para aprender Inglês? Assinale com um X uma das alternativas abaixo:

- a. ( ) Altamente interessado e motivado
- b. ( ) Muito interessado e motivado
- c. ( ) Mais ou menos interessado e motivado
- d. ( ) Pouco interessado e motivado
- e. ( ) Nada interessado e motivado

6 – O que você mais gostaria de fazer com Inglês? Assinale com um x uma ou mais alternativas:

- a. ( ) Falar
- b. ( ) Ouvir
- c. ( ) Ler
- d. ( ) Escrever

7 – O que você faz no seu tempo livre?

- a) ( ) Ler livros, jornais e revistas
- b) ( ) Assistir a programas de TV aberta (SBT, Globo, Record, Rede TV, TV Cultura, etc)
- c) ( ) Assistir a programas e seriados em Inglês da TV a cabo
- d) ( ) Passear com a família e amigos
- e) ( ) Ir ao cinema
- f) ( ) Jogar vídeo-games

- 8 – Como você estuda melhor? FOLHA 2/3
- a) ( ) Sozinho. Explique por quê. \_\_\_\_\_
- b) ( ) Com colegas. Explique por quê. \_\_\_\_\_
- 9 – Na sua opinião, qual ou quais do(s) item/itens abaixo é/são um problema para sua aprendizagem de Inglês? Assinale com um X uma ou mais alternativas.
- a. ( ) Medo de errar e ser criticado
- b. ( ) Falta de vocabulário
- c. ( ) Pouco conhecimento das regras gramaticais
- d. ( ) Falta de motivação
- e. ( ) Não gosta da Língua Inglesa
- f. ( ) Não gosta do povo que fala Inglês
- g. ( ) Tem dificuldade de pronunciar as palavras em Inglês
- h. ( ) Falta de oportunidade de usar o que aprende
- i. ( ) Outros. Especifique: \_\_\_\_\_
- 10 – Você se sente à vontade para desenvolver as atividades em Inglês na sala de aula?
- a. ( ) Sim b. ( ) Não
- 11- Se a resposta for negativa, qual a razão? Assinale mais de uma alternativa se necessário.
- a. ( ) Crítica dos colegas quando alguém comete um erro.
- b. ( ) Frustração diante de repetição de um determinado erro de gramática ou pronúncia.
- c. ( ) Falta de interesse.
- d. ( ) Professor fica indiferente aos erros.
- e. ( ) Professor critica os erros
- f. ( ) Professor pede para que o aluno repita e tente falar corretamente
- 12 – O que você gostaria de aprender nas aulas de Inglês? Assinale com um X mais de uma alternativa se necessário.
- a. ( ) Ouvir e entender atividades em Inglês falado
- b. ( ) Falar em Inglês em situações diversas do dia-a-dia
- c. ( ) Ler textos diversos em Inglês
- d. ( ) Escrever textos diversos em Inglês
- e. ( ) Entender músicas, seriados de TV e notícias em Inglês
- 13 – Quais as atividades que você gostaria que fossem dadas nas aulas de Inglês?
- a. ( ) Música
- b. ( ) Oportunidades de conversar em Inglês
- c. ( ) Jogos
- d. ( ) Informação sobre eventos culturais
- e. ( ) Leitura de textos em Inglês de revistas e jornais
- f. ( ) Exercícios gramaticais em Inglês
- g. ( ) Tradução de textos em Inglês
- h. ( ) Filmes em Inglês
- i. ( ) Entrevistas em Inglês
- j. ( ) Outros. Especifique: \_\_\_\_\_
- 14 – Assinale com um X os assuntos que você gosta ou gostaria de ter na aula de Inglês.
- a. ( ) Política
- b. ( ) Esportes
- c. ( ) Educação
- d. ( ) Sociedade
- e. ( ) Religião
- f. ( ) Orientação sexual

15 – Com que frequência você acessa Internet?

- a.  Nunca
- b.  Às vezes
- c.  Raramente
- d.  Todos os dias

16 – Se você acessa a Internet, responda:

- a) Que tipo de página da Internet você acessa em Inglês? \_\_\_\_\_ Para quê? \_\_\_\_\_

17 – Costuma ouvir canções em Inglês?

- a)  Não  Sim. Que tipo? Quais cantores ou grupos? \_\_\_\_\_

18 – Tem acesso a jornais, revistas, livros em Inglês?

- a)  Não
- b)  Sim. Quais? \_\_\_\_\_

19 – Você prefere assistir filmes em Inglês:

- a.  Com legenda    b.  Sem legenda

20 – Você já passou por situações em que o uso do Inglês fez falta?

- a.  Não
- b.  Sim. Qual foi essa situação? \_\_\_\_\_

Explique como se expressou em Inglês nessa situação e indique possível dificuldade que tenha tido.

21 – Por que você está estudando Inglês na EJA? \_\_\_\_\_

22 – Como você gostaria que fossem suas aulas de Inglês neste curso? \_\_\_\_\_

## ANEXO 'C'

## TABULAÇÃO DOS DADOS

<p><b>1- Idade:</b> M: 16 F: 9 [16=2] [17=4] [18=2] [19=3] [20=1] [21=1] [22=2] [23=1] [24=1] [25=1] [34=1] [36=1] [37=1] [38=1] [40=1] [51:1] [60:1] 16 A 19=11 20 a 34 =08 35 a 50=04 51 A 60=02 <b>Você Trabalha?</b> S=19 N=6 <b>Tipo:***</b> Prest. de Serviços: 5 Serv. Operacionais: 11 Vendas: 1 Não mencionou: 2 Segurança e Saúde: -</p>	<p><b>2- Por que voltou a estudar?</b> *terminar os estudos e aprender a ler: 1 *preciso fazer minha faculdade: 3 *foi necessário e importante=2; * exigência do mercado de trabalho: 5 *para ter um bom emprego / melhor oportunidade de trabalho: 7 *para ter um futuro melhor: 6 *fazer um curso: 2 *ter + conhecimento/aprender mais: 8</p>	<p><b>3-Fez Inglês fora da Escola?</b>  S= 1  N=24</p>	<p><b>4-CONTRIBUIÇÃO DO INGLÊS PARA A VIDA</b>  -Mercado de trabalho:17 -Comunicação em geral: 4 -Conhecer pessoas/cultura diferente: 2 -Melhor oportunidade:12 -Acessar a internet: 1 -não respondeu: 4 -Comunicação no trabalho: 5</p>	<p><b>5- Motivação para aprender Inglês</b>  Alt. Interes. Motiv.= 8  Muito Interes. Motiv.=13  +OU - interes.=3  POUCO INT=1  NADA INTER.=1</p>	<p><b>6-O que mais gostaria de fazer com Inglês?</b>  Falar=19  Ouvir /entender o q ouve= 10  Ler=9  Escrever=11</p>	<p><b>7- O que você faz no seu tempo livre?</b> Lê livros, jornais e revistas= 9  Assistir a programas da TV aberta (Globo, Record, Rede TV, TV Cultura, SBT, etc)=15  Assistir a programas de TV a cabo=2 Ir ao Cinema=1 Passear c/ família/amigos: 6  Jogar video-game= 4</p>
<p><b>8- Como vc estuda melhor? Por quê?</b> Sozinho(a): 13 em silêncio:3  melhor: 7  (a)=2  *vou no meu ritmo, com + paciência: 2 * fico + à vontade: 4  <b>Com colegas:</b> 9 *motivação é maior e melhor: 2 * posso pedir/dividir informações: 2 *p/ tirar dúvidas; aprender com os outros:5</p>	<p>*estudo melhor  *me concentro  *fico + interessado</p>	<p><b>9- Quais itens são um problema para a aprendizagem de Inglês?</b> Não gosta de Inglês: 2 Medo De Errar E Ser Criticado: 7 Falta de motivação: 2 -Dificuldade em pronunciar as palavras: 14 Falta de Vocab. /Gramática:8 -Oport. de usar o que aprende: 6</p>	<p><b>10-Vc se sente à vontade para fazer as atividades em Inglês?</b>  S=20 N=4  <b>11- Se não, diga o motivo:</b> -Prof. pede que repita e tente falar corretamente: 8 -acho difícil de entender; -falta de interesse; -crítica dos colegas quando alguém erra: 2 -frustração diante de um determinado erro de gramática ou de pronúncia: 4</p>	<p><b>12- O que você gostaria de aprender nas aulas de Inglês?</b> -Ouvir e entender atividades em Inglês falado: 12 -Falar Inglês em situações diversas do dia a dia: 9 -Entender músicas, seriados de TV e notícias: 10 -Ler e Escrever textos diversos em Inglês: 9</p>	<p><b>13- Quais atividades vc gostaria de aprender que fossem dadas em Inglês?</b> Música= 8 / Entrevistas: 5 Tradução de textos= 4 Leitura de textos [revistas, jornais]= 8 / -Jogos: 2 Info. sobre evento/Cultura:3 - Oportunidade para se conversar em Inglês: 9 Filmes em Inglês: 4 -exercícios gramaticais: 1 -Escrever textos no caderno=1</p>	
<p><b>14- Assuntos que você gostaria de ter nas aulas de Inglês</b>  Educação: 18 Sociedade: 7 Esportes: 9 Religião: 3 Orientação Sexual: 3</p>	<p><b>15- Com que frequência você acessa a Internet?</b>  Nunca=2  Às vezes=8  Raramente=4  Todos os dias= 11</p>	<p><b>16-Que tipo de página você acessa em Inglês?</b> -Não curto Inglês: 1 -sites de busca [google]/ pesquisas: 7 -redes sócias [facebook,youtube, etc]: 5 - esportes, notícias; 1 -quase nenhuma: 1</p>	<p><b>17- Costuma ouvir canções em Inglês?</b> Não:10 Sim: 11 <b>Que tipo?</b> Black Music[2]; hip-hop; RAP; Romântica; Pop; Evangélicas/Gospel; <b>Quais cantores?</b> Beyoncé [2]; Pitty Bull; Feet Joe; 50 cent; Rhianna; Simple Plan; Green Day; Kirk Franklin;</p>	<p><b>18-Tem acesso a jornais, revistas, livros em Inglês?</b>  S= 3  N=23</p>	<p><b>19- Você prefere assistir filmes em Inglês:</b>  A= *Com legenda: 1 *áudio original em Inglês  B= **Sem Legenda: 23 **dublado</p>	<p><b>20- Já passou por situações em que o uso do Inglês lhe fez falta?</b>  NÃO= 13  SIM= 12</p>
<p><b>ONDE? EXPLIQUE COMO VOCÊ SE EXPRESSOU?</b> -Comuniquei por gestos e sinais c/ muita dificuldade; -Não consegui me comunicar. Pessoa pedia ajuda: 2 -Em uma entrevista; / - Atender uma chamada de telefone; -Procurar o nome de uma música em Inglês: 02; -atender cliente em um fast-food. Não entendi o nome, fui pelo nº;</p>	<p><b>21-Por que você está estudando Inglês na EJA?</b> *porque está na grade da escola: 5 *estou aprendendo a gostar do idioma; *porque é importante para a formação/vida: 12 *aprender o vocabulário da língua + falada: 6</p>	<p><b>22- Como você gostaria que fossem as aulas de Inglês?</b> + vídeos [filmes] em Inglês: 2 / - Jogos no computador / + músicas em Inglês:4 / - que as aulas continuem como estão [o professor é legal; tem paciência com a gente]=6; - o que estou aprendendo está muito bom [uma aula alegre e divertida]: 06 / + aulas de Inglês: 6 / - Passeio que pudessemos desenvolver o Inglês; -que o professor colocasse na lousa a tradução das palavras p/ o português;</p>				

## ANEXO D



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE  
CATÓLICA DE SÃO PAULO-  
PUC/SP



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Representações de um professor reflexivo sobre o Ensino-Aprendizagem de Inglês para o segundo segmento [ou etapa] do Ensino Fundamental para a EJA de uma escola municipal da cidade de São Paulo, sobretudo em relação à heterogeneidade.

**Pesquisador:** Flávio Wilson de Oliveira Pereira

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 17989713.9.0000.5482

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

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 499.857

**Data da Relatoria:** 01/10/2013

**Apresentação do Projeto:**

Trata-se de protocolo de pesquisa para elaboração de Monografia de Especialização do curso de Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública, oferecido pela Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão (COGEAE), vinculado à Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes (FAFICLA) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

Projeto de pesquisa de autoria de Flávio Wilson de Oliveira Pereira, sob a orientação da Profa. Dra. Marcia Mathias Pinto.

A proposta visa "(...) busca respostas de como o estudante jovem ou adulto aprende o Inglês em uso. Como a aquisição dessa língua pode ampliar seu conhecimento de mundo, confirmar seus valores, enfim, ampliar as oportunidades no mundo do trabalho desse estudante. Apresenta em paralelo, o papel do professor de Inglês como mediador do conhecimento desse idioma; as diferentes estratégias que ele precisa tomar a fim de atender as expectativas e ajudar o estudante da EJA em suas dificuldades de aprendizagem.

**Endereço:** Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C

**Bairro:** Perdizes

**CEP:** 05.015-001

**UF:** SP

**Município:** SÃO PAULO

**Telefone:** (11)3670-8466

**Fax:** (11)3670-8466

**E-mail:** cometica@puccsp.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE  
CATÓLICA DE SÃO PAULO-  
PUC/SP



Continuação do Parecer: 499.857

#### **Objetivo da Pesquisa:**

##### Objetivo Geral:

- Fundamentar e nortear minhas ações ao enxergar como o estudante, seja jovem ou adulto, aprende. Adequar a teoria da **Abordagem Centrada na Pessoa**, seus princípios básicos para uma aprendizagem significativa e as atitudes facilitadoras do professor elencadas por Carl Rogers (1969, 1985);
- Estabelecer um diálogo com as bases teóricas de Paulo Freire (Freire, 2011) de uma educação conscientizadora, autônoma, dialética e menos mecânica.

##### Objetivo Específico:

As contribuições de Perrenoud (2002), Vigotsky (1987, 2001), Bakhtin (1992), Liberali (2009, 2012), e Duarte (1996, 2002) servirão de apoio com conceitos teórico-metodológicos que propiciarão uma forma de: compreender e trabalhar melhor o ensino-aprendizagem de Inglês sob a perspectiva sócio-histórica-cultural.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

O pesquisador menciona como "(...) Riscos: como já mencionado anteriormente, coloco-me na posição como um professor reflexivo e pesquisador. Tenho ciência de que as considerações aqui apontadas não se esgotam nesta pesquisa. Todavia, as apresento na condição de uma contribuição que é fruto de um processo reflexivo vivenciado e construído desde 2012 quando iniciei o curso de especialização em Práticas Reflexivas de Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública, orientado pelo corpo docente da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Corro o risco de não encontrar todas as respostas aos questionamentos apontados por mim. Um outro fator que deverei levar em consideração é o público flutuante da turma da EJA. Acredito que minha linha de pesquisa em nenhum momento oferecerá risco à vida humana, bem como nenhum tipo de constrangimento aos participantes deste estudo.

E no que diz respeito aos benefícios, informa "(...) como professor crítico-reflexivo principalmente em relação à minha prática, estabelecerei relações interpessoais com os alunos, colegas professores de Inglês que lecionam na mesma escola que eu. Diante disso, pretenderei, com a ajuda da minha orientadora, melhorar minha ação didático-pedagógica.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A exposição do Projeto é clara e objetiva, feita de maneira concisa e muito bem fundamentada, permitindo-se concluir que a proposta de pesquisa em tela, possui uma linha metodológica bem

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@puccsp.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE  
CATÓLICA DE SÃO PAULO-  
PUC/SP



Continuação do Parecer: 499.857

definida, base da qual será possível auferir conclusões consistentes e, portanto, válidas.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Apresentados a contento, conforme o Regulamento Interno do Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - CEP-PUC/SP campus Monte Alegre. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido permite ao voluntário (participante do estudo) compreender o significado, o alcance e os limites de sua participação nesta pesquisa.

**Recomendações:**

Recomendamos que o desenvolvimento da pesquisa siga os fundamentos, metodologia, proposições, pressupostos em tela, do modo em que foram apresentados e avaliados por este Comitê de Ética em Pesquisa. Qualquer alteração deve ser imediatamente informada ao CEP-PUC/SP, indicando a parte do protocolo de pesquisa modificada, acompanhada das justificativas.

Também, a pesquisadora deverá observar e cumprir os itens relacionados abaixo, conforme indicado pela Res. 466/12:

- a) desenvolver o projeto conforme delineado;
- b) elaborar e apresentar o relatório final;
- c) apresentar dados solicitados pelo CEP, a qualquer momento;
- d) manter em arquivo, sob sua guarda, por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, os seus dados, em arquivo físico ou digital;
- e) encaminhar os resultados para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico participante do projeto;
- f) justificar, perante o CEP, interrupção do projeto.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Recomendo sua aprovação integral.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

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@puccsp.br



Continuação do Parecer: 499/857

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE  
CATÓLICA DE SÃO PAULO-  
PUC/SP



SAO PAULO, 18 de Dezembro de 2013

---

**Assinador por:**  
**Edgard de Assis Carvalho**  
**(Coordenador)**

**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@puensp.br