

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP

LUCIANE CRISTINA CORTE

**REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS DE UM CIEJA SOBRE O  
PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZADO DE LÍNGUA INGLESA**

SÃO PAULO  
2013

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP

LUCIANE CRISTINA CORTE

**REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS DE UM CIEJA SOBRE O  
PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZADO DE LÍNGUA INGLESA**

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

Monografia apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica como exigência parcial para obtenção do título de Especialista em Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública, sob orientação da Professora Ms. Adelaide Ferreira Margato.

SÃO PAULO  
2013

**Banca Examinadora:**

---

---

---

## **DEDICO ESTE TRABALHO**

A você, Leticia, querida filha e amiga inseparável.

## **Agradecimento Especial**

À Profª Ms. Adelaide Ferreira Margato, pelo apoio, paciência, carinho e dedicação.

## **Agradecimentos**

Primeiramente, a Deus, pela força e coragem para trilhar o caminho do conhecimento.

A você, Leticia, querida filha, companheira e torcedora fiel.

A você, Oswaldo, meu namorado, incentivador e companheiro de todos os momentos.

A você, minha mãe, pelo apoio e palavras de incentivo.

A você, Nilzete, amiga e colaboradora tecnológica.

A vocês, colegas do curso de Pós-graduação em Práticas reflexivas e ensino-aprendizagem de inglês na escola pública.

A todos os meus professores da COGEAE, pelos valiosos ensinamentos.

A todos os funcionários da COGEAE, que de alguma forma colaboram com o meu trabalho.

A você, Neide pelo apoio ao abrir as portas do CIEJA para realização desse trabalho.

À Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa/SP e a Pontifícia Universidade Católica-PUC/SP, pela bolsa e apoio fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa.

E, finalmente, aos meus alunos, com quem pude crescer como profissional.

## RESUMO

O objetivo desta pesquisa é investigar as representações do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa de alunos do módulo 4 de um CIEJA.

A investigação foi conduzida pela professora-pesquisadora com 6 alunos do módulo 4 de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) de uma escola pública do município de São Paulo. Os dados foram coletados de março a setembro de 2012 por questionários, *minute papers* e entrevistas.

As representações sociais foram fundamentadas na teoria de Moscovici (1961; 2003), Jodelet (1989; 2001) e Celane e Magalhães (2002). Enfoca também as teorias de aprendizagem (behaviorismo, cognitivismo e socio-interacionismo) e o ensino de língua estrangeira no Brasil através dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Língua Estrangeira (1998).

Os resultados revelaram que as representações dos participantes sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês é de que eles estão conscientes da importância dessa língua no atual contexto.

Os resultados permitiram, ainda, marcar diferentes níveis de reflexão, o que resultou numa tomada de consciência que levou à (re) construção da ação pedagógica.

**Palavras chaves:** Ensino-aprendizagem, reflexão, língua inglesa, representações

## **ABSTRACT**

This research aims at investigating the representations of teaching and learning process of the English language of the CIEJA`s students from level 4.

This study was conducted in the teacher-researcher`s classroom with 6 students of the 4<sup>th</sup> level of Young and Adult`s Education (CIEJA) of a public school in São Paulo. The data were collected from March to September of 2012 by questionnaires, minute papers and interviews.

The social representations were supported by the notions of Moscovici (1961; 2003)`s Theory, Jodelet (1989; 2001) e Celane e Magalhães (2002). It also focuses on the learning theories (behaviorism, cognitivism and socio-interactionism) and on the teaching and learning process of a foreign language in Brazil proposed by Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Língua Estrangeira (1998).

The results showed that the representations of the learners about English teaching-learning process is that they are conscious of importance that language in present context.

The results helped, also, identify the different levels of reflection, crucial for the process of self-awareness, which led, on some occasions, to the (re) formulation and reconstruction of the pedagogic action.

**KEY WORDS:** Teaching-learning, reflection, English language, representations.

## INTRODUÇÃO

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.” (Paulo Freire)

## INTRODUÇÃO

Na realidade do contexto educacional brasileiro, fica nítido o desinteresse de uma grande parcela dos alunos em relação ao aprendizado de Inglês e ao mesmo tempo a acomodação do professor em usar o mesmo caderno amarelado contendo aulas que preparou no início de sua carreira. Estas percepções vêm me inquietando desde o meu segundo ano de trabalho, no qual comecei a perceber que, independentemente da unidade escolar em que atuo, a maneira com que os alunos encaram o aprendizado desta língua é o mesmo. Pretendo abordar esse aspecto, com detalhes no decorrer deste trabalho. Atenho-me aqui, todavia, a contar um pouco mais sobre minha experiência. Leciono há doze anos em escola pública, nos Ensino Fundamental e Médio e na EJA<sup>1</sup>, sendo os últimos três anos, também, num CIEJA<sup>2</sup>, projeto de ensino que esclareço com detalhes no capítulo da Metodologia. Os quatro primeiros anos de minha prática foram em escolas localizadas na região da zona Sul da cidade de São Paulo, Capão Redondo.

Portanto, a princípio, eu acreditava que o desinteresse dos alunos tinha relação apenas com os problemas pessoais e familiares que enfrentavam. Ao iniciar na rede particular de ensino desta mesma região, fui percebendo que apesar deste novo público não enfrentar os mesmos tipos de dificuldades dos citados anteriormente, havia, da mesma maneira, desinteresse em relação ao ensino-aprendizagem de língua Inglesa por parte de quem cursava as séries posteriores à 5ª série/ 6º ano.

Com o intuito de melhorar minhas aulas, participei do programa de aperfeiçoamento da língua Inglesa, em parceria da Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, oferecido para professores da rede pública de ensino. Posteriormente, realizei um curso de extensão (Reflexão sobre ação), por meio desta mesma parceria, no qual o foco era a reflexão sobre a prática. Os efeitos desse curso em minha vida profissional e pessoal foram muitos, uma vez que passei, desde então, a me preocupar com a busca de mudanças de ações, no sentido de me distanciar da prática focada no ensino preponderante de gramática; o estímulo à busca pela reflexão e à vontade de

---

<sup>1</sup> Educação de Jovens e Adultos

<sup>2</sup> Centro Integrado de Educação para Jovens e Adultos.

## Introdução

---

aprender cada vez mais, deve-se ao resultado dele. Não tenho dúvidas de que o meu ingresso nesse curso de pós-graduação, também, se deu devido à sua influência. Os anos seguintes de minha prática vêm ocorrendo, também, numa outra região periférica, agora em uma região da Zona Norte de São Paulo, Jardim Maracanã, onde a percepção em relação à posição dos alunos frente ao aprendizado de Inglês parece ser diferente.

Branco (2005:94) “revela que apesar dos documentos oficiais estabelecerem uma nova perspectiva sócio-histórico-cultural para o ensino de línguas, muito pouco mudou.” Ou seja, ainda se tem o conceito de que o bom professor é aquele que detém o domínio do conteúdo e sabe transmiti-lo. Nessa perspectiva, aponta o papel do professor, no processo de ensino-aprendizagem, como um mero transmissor de conhecimentos, revelado como fonte e instrumento de aprendizagem. Tal situação mostra que apesar dos avanços tecnológicos e da diversidade de mudanças que vêm ocorrendo na sociedade, o conceito de instituição escola permanece focando o professor como detentor do conhecimento e o aluno como um mero receptor e reproduzidor deste conhecimento.

Ainda conforme o autor, as representações que os alunos, geralmente, trazem das aulas de inglês são de que essas se mostram inadequadas ao contexto atual. Essas representações se configuram em função do ensino monopolizado pelo *to be*, reforçando a preponderância da gramática. Ações como esta, contribuem para o desinteresse dos alunos para com o aprendizado da língua, tornando-os monolíngues dentro de sua própria língua, conforme aponta Celani (1994).

Todavia, no mundo atual, globalizado, os alunos, segundo Ricci (2007:89):

[...] parecem conceber a língua como um fator social e não mais como um instrumento de comunicação ou um conjunto de regras descontextualizadas a serem decoradas. Neste sentido, o papel do ensino-aprendizagem de língua inglesa deve revelar a prática de intervenção na realidade e o papel da escola representada na visão do professor, tem de ser capaz de ensinar formas de acesso e apropriação do conhecimento de maneira que os alunos possam aplicá-lo em suas vidas.

Apoiada em diversas publicações sobre as representações dos alunos em relação ao

## Introdução

---

ensino-aprendizagem de língua Inglesa e empenhada em compreender os fatores que interferem nestas representações, desde o início do processo de ensino-aprendizagem desta língua até a conclusão do Ensino Fundamental, pretendo com este estudo, especificar os fatores que permeiam tal processo. Convicta da possibilidade de mudança a partir da reflexão sobre a nossa prática e das contribuições que poderei acrescentar aos professores interessados nesta área, principalmente os pós-graduandos em Práticas reflexivas e ensino-aprendizagem de Inglês na escola pública<sup>3</sup> da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, grupo do qual faço parte, é que me propus a realizar o presente estudo.

Para tanto, desenvolvo uma pesquisa que tem como objetivo:

- Analisar as representações de alunos de um CIEJA em relação ao ensino-aprendizagem de inglês.

Dentro dessa perspectiva, elaborei a seguinte pergunta de pesquisa:

- Quais as representações que os alunos de um CIEJA pertencentes a um contexto tão diverso têm sobre ensinar/aprender inglês?

Esta pesquisa será apresentada em mais três partes. A primeira – Fundamentação Teórica - terá como objetivo, mostrar o embasamento teórico que trago para realização deste estudo. Em primeiro lugar, destacarei as contribuições sobre as representações discutidas por Moscovici (1961; 2003), Jodelet (1989; 2001) e Celane e Magalhães (2002), em seguida, trarei as representações sobre o ensino de língua inglesa a partir dos estudos realizados por Branco (2005) e Ricci (2007). Na sequência, ainda, sobre o ensino-aprendizagem de inglês, apresento algumas considerações trazidas pelos PCN-LE (1998) e São Paulo: SME/DOT<sup>4</sup> (2008). Posteriormente, trago o conceito de adequação curricular que se faz necessária no

---

<sup>3</sup> O curso Práticas reflexivas e ensino-aprendizagem de Inglês na escola pública, oportuniza professores de Inglês da rede pública estadual e municipal à participação gratuita num espaço de formação contínua, fruto da parceria entre a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa/SP e a Pontifícia Universidade Católica -PUC/SP.

<sup>4</sup> Secretaria Municipal de Educação/ Diretoria de Orientação Técnica.

## Introdução

---

contexto CIEJA e, por fim, faço uma breve menção sobre as teorias de ensino-aprendizagem e abordagens de ensino, seguida de dois quadros-resumos para facilitar o entendimento do leitor, procurando contextualizar as representações que os alunos do módulo IV do CIEJA em questão trazem em relação ao ensino-aprendizagem de Inglês.

No segundo capítulo – Metodologia de Pesquisa - trago a justificativa da escolha do suporte metodológico que orientará este estudo, a contextualização da pesquisa, para a qual faço um breve histórico do CIEJA e apresento seus aspectos organizacionais e os participantes, apontando a diversidade do contexto do CIEJA, seguidos dos instrumentos de pesquisa.

A última parte destina-se à discussão dos resultados da análise dos dados, na qual procuro responder à pergunta feita nesta pesquisa, embasada no aporte teórico exposto.

Nas considerações finais, discorro sobre as conclusões e reflexões geradas pela presente investigação.

# CAPÍTULO I

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“Essa foi a melhor aula que eu tive do início do ano até agora. A senhora faz a gente falar, cantar e assim a gente aprende melhor”.

( Depoimento da aluna Ana sobre a aula dada por mim para alunos do módulo IV do CIEJA, MP- 02/04/12)

## **Capítulo I**

### **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Esse capítulo tem por objetivo descrever o aporte teórico que fundamenta a pesquisa. Primeiramente, destacarei as contribuições sobre as representações discutidas por Moscovici (1961; 2003), Jodelet (1989; 2001) e Celani e Magalhães (2002).

Na sequência, apresento, brevemente, as representações trazidas por Branco (2005) e Ricci (2007), bem como algumas considerações dos PCN-LE (1998) sobre a língua inglesa, seguidas das orientações de São Paulo: SME/DOT (2008). Como este trabalho visa buscar representações sobre ensino-aprendizagem de alunos de um CIEJA, faço, ainda, uma breve explanação do conceito de adequação curricular baseado em Oliveira (2004), que se faz necessária. Em seguida, apresento um resumo sobre as principais teorias de ensino-aprendizagem e abordagens de ensino, baseando-me em Leffa (1998) e Mizukami (1996), procurando contextualizar as representações que os alunos do módulo IV de um CIEJA do município de São Paulo trazem em relação ao ensino-aprendizagem de Inglês. Por fim, trago um quadro-resumo sobre essas teorias e abordagens com o intuito de facilitar o entendimento do leitor.

#### **1. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

Tendo em vista que o presente trabalho tem como aspecto-chave o levantamento das representações que os alunos têm em relação à língua inglesa, faz-se necessária uma discussão sobre o conceito de representação que será adotado neste trabalho.

##### **1.1 Conceito de Representação**

Moscovici (1961:66) define representações sociais como “um universo de opiniões próprias de uma cultura, uma classe social ou grupo, relativas ao objeto do ambiente social.

## Fundamentação teórica

---

Concordo com Moscovici (2003:40) quando ressalta que as representações se configuram por meio das interações humanas, sejam elas entre duas pessoas ou entre dois grupos, pressupõem representações porque quando nós encontramos pessoas ou coisas e nos familiarizamos com elas, tais representações estão presentes.

Celani e Magalhães (2002: 321) baseadas em Moscovici (1961), trazem o conceito de representações como:

“[...] uma cadeia de significações construída nas constantes negociações entre os participantes da interação e as significações, as expectativas, as intenções, os valores e as crenças referentes a: a) teorias do mundo físico; b) normas, valores e símbolos do mundo social; c) expectativas do agente sobre si mesmo como ator em um contexto particular.”

Corroborando essa ideia Jodelet (1989:174) aponta as representações como:

“[...] sistema de referência que nos permite interpretar nossa realidade e inclusive dar um sentido ao ‘inesperado’; categorias que servem para classificar as circunstâncias, os fenômenos e os indivíduos com os quais mantemos relação.”

Para Jodelet (2001:21), as representações sociais são “fenômenos complexos sempre ativados e em ação na vida social.”

Fenômenos esses que apresentam elementos informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens, organizados de forma a trazer algo a respeito do estado da realidade.

### 1.1.1 Representações sobre o ensino de Inglês

Como essa pesquisa visa conceber as representações dos alunos sobre o ensino-aprendizado de inglês, trago o enfoque dado ao resultado das pesquisas de Branco (2005) e Ricci (2007), seguidas de considerações abordadas nos PCN-LE (1998) e por fim, algumas considerações de São Paulo: SME/DOT(2008) sobre o ensino de inglês na educação de jovens e adultos, já que o meu objetivo é o de levantar as representações de alunos de um CIEJA.

## Fundamentação teórica

---

Ao pesquisar as representações de alunos do primeiro ano de um curso de Letras sobre o processo de ensino-aprendizagem, Branco (2005) mostra que muitos alunos consideram que saber inglês significa saber a gramática da língua. Outros acreditam que falar Inglês em diferentes situações sociais significa saber a língua. Para outros, ainda, a língua inglesa é vista como instrumento para uma vida melhor, já que possibilita o acesso a melhores empregos, *internet*.

Segundo Ricci (2007), as representações dos alunos sobre a língua inglesa mostram que, de maneira geral, os alunos parecem conceber a língua como um fator social. Para muitos deles, saber inglês é falar, comunicar-se oralmente com outras pessoas. Inglês possibilita um conhecimento a mais e novas descobertas, além de desenvolver as atividades de sala de aula e possibilidades de arrumar emprego que garanta um futuro melhor.

Ainda, segundo RICCI (2007:56):

“[...] os alunos representam essa língua como fácil, desde que haja interesse. Além disso, é uma disciplina que permite interação, é desafiante, legal e divertida. Por outro lado, para eles, inglês é difícil devido à pronúncia de sons inexistentes na língua portuguesa e porque as palavras são difíceis”.

De acordo com o PCN-LE (1998), a demanda de conhecimento de língua estrangeira na sociedade de hoje, coloca para o professor o desafio de partir da heterogeneidade de experiências e interesses dos alunos para organizar formas de desenvolver o trabalho escolar de maneira a incorporar seus diferentes níveis de conhecimento e ampliar as oportunidades de acesso a ele.

Ainda de acordo com esse documento, o ensino de uma língua estrangeira na escola tem um papel importante à medida que permite aos alunos entrar em contato com outras culturas, com modos diferentes de ver e interpretar a realidade. Na tentativa de facilitar a aprendizagem, no entanto, há uma tendência a se organizar os conteúdos de maneira excessivamente simplificada, em torno de diálogos pouco significativos para os alunos ou de pequenos textos, muitas vezes descontextualizados, seguidos de exploração das palavras e das estruturas gramaticais, trabalhadas em forma de exercícios de tradução, cópia, transformação e repetição.

## Fundamentação teórica

---

Corroborando essa ideia, São Paulo: SME/DOT (2008) aponta que a falta de clareza dos objetivos e do papel do ensino-aprendizagem de língua inglesa resulta na prática de minimizar conteúdos e adotar procedimentos nem sempre adequados a um ensino escolar que concilie educação e formação dos alunos por meio da aprendizagem crítica e relevante dessa língua estrangeira.

São apontados por São Paulo: SME/DOT (2008:31) objetivos que colocam a aprendizagem de uma língua estrangeira como algo que representa uma experiência valiosa, do ponto de vista educacional, contribuindo para que o aluno:

- Amplie a compreensão do aluno sobre si mesmo na comunicação com o outro, em outro idioma;
- Vivencie a experiência com a língua estrangeira (a relação de identidade-alteridade);
- Reflita sobre outros loci sociais na sociedade e como seria falar de, falar com ou ouvir a partir desses outros loci (noção de cidadania como pertencimento crítico a grupos diversos numa coletividade heterogênea);
- Expandir sua perspectiva sobre a pluralidade, diversidade e multiplicidade presentes na sociedade atual (de formas de comunicação, de culturas e identidades, linguagens e modalidades);
- Construa conhecimento de forma condizente com as necessidades da sociedade (ampliando o foco para a criação com sensibilidade para fatores contextuais, em contraponto à reprodução, tradicionalmente acentuada);
- Interaja com comunicação básica de outra língua, em situações de cotidiano, reconhecendo seus sentidos e usos;
- Compreenda criticamente as razões sócio-históricas do prestígio das línguas hegemônicas (em especial o inglês) e os que este prestígio tem na cultura brasileira;

Ainda nesse documento, na mesma página 31, são abordados para atingir tais objetivos, eixos centrais referentes ao ensino crítico de língua estrangeira, como:

- 1 Língua estrangeira na sociedade globalizada e digital (a noção de global e local e as interconexões entre estes; a relação entre língua estrangeira e as sociedades digitais; a comunicação em suas multimodalidades);

- 
- 2 Língua estrangeira e cidadania crítica (a noção de cidadania crítica; a relação entre língua estrangeira e trabalho);
  - 3 Homogeneidade e heterogeneidade no ensino de línguas estrangeiras;
  - 4 Língua estrangeira e diversidade cultural (o valor da heterogeneidade, da pluralidade e da diversidade cultural como fenômenos regidos por convenções sócio-históricas contextualizadas).

Dessa forma, a língua estrangeira passa a ser abordada segundo um conceito fluido que se define de acordo com os contextos em que a língua é usada e ensinada, tornando-se mais próxima dos interesses e necessidades dos jovens e adultos.

Para Moita Lopes (2003:45):

“[...] ao aprender inglês, o aluno deve aprender a envolver-se nos embates discursivos possíveis na língua, para que seja capaz de refletir sobre os significados construídos no mundo atual e sobre o papel social dos envolvidos no discurso, para então poder alterá-los”. Na visão do autor, “não se trata apenas de aprender uma língua com a perspectiva de uma viagem futura ao exterior ou para ler um texto no futuro profissional, mas sim para agir socialmente no momento presente.”

Segundo São Paulo: SME/DOT (2006:92), “o valor educacional da aprendizagem de uma língua estrangeira vai muito além de meramente capacitar o aprendiz a usar uma determinada língua estrangeira para fins comunicativos”.

Concordo com essa afirmação já que a língua possibilita a construção de valores sócio-histórico e cultural, dando ao aprendiz a condição de perceber-se e perceber o outro, significar o mundo e a realidade.

Na subseção seguinte, trago o conceito de adequação curricular, já que no contexto do CIEJA sua realização é uma prática necessária durante as aulas.

## 1.2 Adequação Curricular

De acordo com a LDB<sup>5</sup> (1996), “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para tentar atender às suas necessidades”. (LDB 9.394/96, Art.59-I, p.42)

### 1.2.1 Conceito de Adequação Curricular

Para que haja uma escola realmente inclusiva e que atenda às necessidades educacionais especiais de todos os alunos, inclusive daqueles com deficiência, introduz-se o conceito de Adequações Curriculares que se define como:

As adaptações curriculares relacionam-se com afirmações conceituais que fundamentam a necessidade de um currículo comum, geral, como resposta curricular à diversidade e respeito às diferenças individuais. Essas adaptações podem ser consideradas como a resposta adequada ao conceito de necessidades educativas especiais e ao reconhecimento, numa sociedade democrática, dos princípios de igualdade e diversidade. Seu ponto de partida, ao contrário do que ocorria na perspectiva anterior, encontra-se num único âmbito curricular: o currículo comum a todos os alunos. Currículo no qual a intervenção educativa deixa de estar centrada nas diferenças para se radicar na capacidade de aprendizagem do aluno integrado a partir de suas características individuais, bem como, na capacidade das instituições educativas para responder às necessidades do aluno. (González 2002:162)

Oliveira e Leite (2000:15) definem esses níveis de adequações em:

Adequações curriculares de escola: são adaptações que realizam nos diferentes elementos do projeto pedagógico desenvolvido pela equipe da escola para atender às necessidades educacionais especiais. [...] Adequações curriculares de aula: conjunto de ajustes nos diferentes elementos da proposta curricular para possibilitar o processo de ensino e aprendizagem e interação do aluno com necessidade educacional especial na dinâmica da sala de aula. [...] Adequações curriculares individuais: só deverão ocorrer quando todas as alternativas foram tentadas e o aluno possua um nível curricular significativamente abaixo do esperado pela sua idade.

---

<sup>5</sup>

## Fundamentação teórica

---

Explorando ainda a questão conceitual, Oliveira (2004) afirma que a proposta de uma educação inclusiva pode caracterizar-se como uma nova possibilidade de reorganização dos elementos constituintes do cotidiano escolar. Nesse sentido, argumenta que não é fácil alcançar uma Educação Inclusiva. Garantir a aprendizagem de todos os alunos já é um desafio, uma vez que é necessário lidar com as diferenças de toda ordem, inclusive de alunos com deficiência intelectual, os quais até então eram vistos como aqueles incapazes do convívio na escola, frente aos déficits intelectuais, considerados como impeditivos orgânicos para acesso ao currículo e à escolarização.

Corroborando essa ideia, Oliveira (2007: 98) sinaliza:

“[...] esses alunos não vão à escola para tratarem das suas deficiências, eles vão para a escola para aprenderem e desenvolverem ao máximo as suas potencialidades, como qualquer aluno. Então, o que precisamos é encontrar respostas educacionais que lhes possibilitem a aprendizagem.”

Nesse sentido, considero que o respeito à diversidade e aos ritmos diferenciados de aprendizagem só ocorre quando a escola se compromete a atender adequadamente a toda diversidade presente no seu interior.

Na subseção seguinte, apresento uma breve explanação sobre as visões de ensino-aprendizagem e as principais abordagens de ensino, uma vez que considero importantes para refletir não só o papel do professor, mas também a visão de alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

De acordo com os PCN-LE (1998), pode-se dizer que as percepções modernas da aprendizagem de Língua Estrangeira foram, principalmente, influenciadas por três visões: a behaviorista, a cognitivista e a sócio-interacionista. Portanto, essas tendências, são as que se apresentam como as mais consistentes dentro do estágio do desenvolvimento de teorias sobre ensino-aprendizagem.

Aqui, farei um breve levantamento dessas teorias seguido de um quadro-resumo para uma análise e comparação.

### **1.3 Concepções de Ensino-Aprendizagem**

Segundo Leffa (1998), é importante que o professor tenha uma visão dos principais métodos de ensino de línguas, não para se doutrinar no uso de um determinado método, mas para ter a informação das opções existentes e, a partir de sua experiência, das características de seus educandos e das condições existentes, tomar sua decisão final, enfim.

Início pelo Behaviorismo, pois foi, sem dúvida, a influência maior nas linhas de ensino-aprendizagem.

#### **1.3.1 Behaviorismo**

Nesta teoria, o conhecimento é visto como uma cópia de algo que simplesmente é dado no mundo externo. O ensino é composto por padrões de comportamento que podem ser mudados através de treinamento, segundo objetivos pré-fixados. O conhecimento é estruturado indutivamente, via experiência.

Skinner<sup>6</sup> pode ser considerado como um representante da “análise funcional” do comportamento, dos mais difundidos do Brasil. Para ele, “é quase impossível ao estudante descobrir por si mesmo qualquer parte substancial da sabedoria de sua cultura.” (Skinner, 1968:110).

Segundo os behavioristas, a experimentação planejada é a base do conhecimento, sendo o aluno considerado como um recipiente de informações. Dessa forma, pode-se afirmar que nesta abordagem, a repetição servia como solução à aprendizagem e o aluno que se formava a partir dela era o reproduzidor do conhecimento, incapaz de mudar o meio e a si próprio.

---

<sup>6</sup> Burrhus Frederic Skinner (1904-1990), Psicólogo, autor da obra “Ciência e Comportamento humano (1953)

## Fundamentação teórica

---

Dessa forma, a educação deverá transmitir conhecimentos, assim como comportamentos éticos, práticas sociais, habilidades consideradas básicas para a manipulação e controle do mundo/ambiente. A escola torna-se mera reprodutora dos valores sociais apregoados por um sistema cruel e excludente, que Costa (1978) esclarece melhor:

A escola, portanto, assumindo-se como agência de controle social, pode ser vista como uma agência de limitação do desenvolvimento da individualidade da pessoa, porque atua de modo que esta seja mascarada ou preenchida por valores sociais e não pessoais, quando oferece ao sujeito as opções permitidas pelo caráter social, como caminhos para que ele desenvolva suas características. (Costa, op: cit 113)

Os modelos são desenvolvidos a partir da análise dos processos por meio dos quais o comportamento humano é modelado e reforçado.

### 1.3.2 Cognitivismo

Esta concepção, fundamentada por estudos de psicólogos sobre o que se denomina como ‘processos centrais’ do indivíduo, tem como principal representante o suíço Jean Piaget<sup>7</sup> e o norte americano Jerome Bruner<sup>8</sup>.

Os estudos se deram a partir da organização do conhecimento, processamento de informações, estilos de pensamento ou estilos cognitivos, comportamento relativos à tomada de decisões.

Neste momento, enquanto o conhecimento torna-se o produto da interação entre sujeito e objeto e é considerado como construção contínua, o desenvolvimento é individual, respeitando o estágio de desenvolvimento de cada um. Pode-se, no entanto, atribuir a Piaget a ideia de que o aprendizado é construído pelo aluno.

---

<sup>7</sup>Jean Piaget (1896-1980), realizou estudos do raciocínio da criança sob a ótica da psicologia experimental.

<sup>8</sup>Jerome Bruner (1915), psicólogo e pedagogo norte americano.

## Fundamentação teórica

---

Segundo o psicólogo suíço, o desenvolvimento do ser humano está diretamente ligado a situações que se inter-relacionam até atingirem sua maturidade. Ele mesmo esclarece com mais detalhes que:

Conhecer um objeto é agir sobre e transformá-lo, apreendendo os mecanismos dessa transformação vinculados com as ações transformadoras. Conhecer é, pois, assimilar o real às estruturas de transformações, e são estruturas elaboradas pela inteligência enquanto prolongamento direto da ação. (Piaget,1970:30)

O ensino, de acordo com esta abordagem, deve estar baseado em proposição de problemas, levando-se em consideração as características estruturais próprias da fase evolutiva do aluno, seu desenvolvimento mental e social. Explicando melhor e usando as palavras de Piaget (1974):

“[...] compreender é descobrir, ou reconstruir pela redescoberta e será necessário submeter-se a esses princípios se se quiser, no futuro, educar indivíduos capazes de produção ou de criação e não apenas de repetição.” ( Piaget, op:cit 21)

Baseada nas idéias piagetianas Mizukami (1986:77) explica que, cabe ao professor “criar situações, propiciando condições onde possam se estabelecer reciprocidade intelectual e cooperação ao mesmo tempo moral e racional”. Tal ideia se contrapõe à teoria behaviorista, em que o professor já vem com as respostas prontas.

Pode-se afirmar, portanto, que para Piaget a educação é condição essencial para a formação e desenvolvimento natural do ser humano. Em outras palavras, os alunos devem ser provocados, constantemente, para a busca de novas soluções e o professor deverá possibilitar situações que exijam o máximo de exploração por parte deles, estimulando novas estratégias de compreensão da realidade. Isto é, fazendo desafios, propondo problemas aos alunos, sem ensinar-lhes a solução. Nesta teoria, o professor auxilia os alunos na busca do conhecimento.

## Fundamentação teórica

---

### 1.3.3 Socio-interacionismo

Esta concepção tem como seu grande expoente, o psicólogo Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934). Para ele “o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola.” (Vygotsky,1934/1998:110).

Nela, é levada em consideração não só questões relativas à cognição e a comportamentos, mas também, o contexto social, a interação e a mediação. A interação mediada pela linguagem sempre ocorre num determinado lugar social e num momento histórico, havendo, portanto, uma preocupação com aspectos políticos, culturais e ideológicos que sempre estão associados à linguagem.

“Uma contribuição importante do enfoque cognitivista foi chamar atenção para a questão dos diferentes estilos individuais de aprendizagem que as pessoas possuem, ou seja, nem todos os alunos aprendem da mesma forma.” (PCN-LE, 1998:42)

Nesta abordagem “a educação assume caráter amplo e não se restringe às situações formais de ensino-aprendizagem.” (Mizukami, 1986:102). O homem assume a posição de sujeito de sua própria educação e o processo de alfabetização é compreendido como um ato de conhecimento, que implica diálogo autêntico entre professor e aluno. Acredita-se que, somente através do diálogo será possível democratizar a cultura.

Segundo Mizukami (1986:86):

[...] sendo o homem sujeito de sua própria educação, toda ação educativa deverá promover o próprio indivíduo e não ser instrumento de ajuste deste à sociedade. Será graças à consciência crítica, cujas características serão analisadas posteriormente, que ele assumirá cada vez mais esse papel de sujeito, escolhendo e decidindo, libertando-se, enfim.

O professor procurará criar condições para que os alunos possam perceber as contradições da sociedade e grupos em que vivem. Portanto, a relação entre professor e aluno é horizontal e não imposta na verticalidade e, surgindo uma educação que problematiza ou

## Fundamentação teórica

---

conscientiza, objetiva o desenvolvimento da consciência crítica e a liberdade. Assim, educador e educando são sujeitos de um processo em que crescem juntos, porque “[...] ninguém educa ninguém, ninguém se educa; os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” (Freire, 1975:63).

Pode-se afirmar que, nesta concepção de ensino-aprendizagem, o aluno é aquele que aprende junto com o outro. O professor passa a questionar mais e a responder menos.

Todo o aprendizado é necessariamente mediado, o que torna o papel do professor mais ativo e determinante.

### 1.4 Abordagens de ensino

Não pretendo, aqui, fazer um estudo histórico dessas abordagens de ensino, mas sim tentar caracterizá-las tanto em seus aspectos considerados positivos, quanto negativos no processo de ensino-aprendizagem.

Existe uma confusão terminológica entre abordagem e método. Tomo neste trabalho as orientações de Leffa (1998). Para o autor, há um problema da terminologia para descrever os diferentes métodos pelos quais se pode aprender uma língua estrangeira. Devido a grande abrangência com que se usava o termo “método” no passado, convencionou-se subdividi-lo em abordagem e método propriamente dito.

Ainda segundo o autor, a abordagem é o termo mais abrangente e engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. Ela varia na medida em que variam os pressupostos. Já o método, tem uma abrangência mais restrita e pode estar contido dentro de uma abordagem. Não trata dos pressupostos teóricos da aprendizagem da língua, mas de normas de aplicação desses pressupostos.

## Fundamentação teórica

---

A seguir faço um breve resumo sobre as principais abordagens baseado no que traz Leffa (1998).

### **1.4.1 Abordagem da Gramática e da Tradução (AGT)**

A AGT tem sido a abordagem com mais tempo de uso na história do ensino de línguas.

Basicamente, consiste no ensino da segunda língua (L2) pela primeira (L1). Toda a informação necessária para construir uma frase, entender um texto ou apreciar um autor é dada através de explicações na língua materna do aluno. Pouca ou quase nenhuma atenção é dada aos aspectos de pronúncia ou entonação. Portanto, nessa abordagem, saber responder a uma dúvida surgida em aula é muito mais importante ao professor do que saber pronunciar corretamente as frases mais simples. A visão de língua nessa abordagem é estruturalista.

### **1.4.2 Abordagem Direta (AD)**

Tradicionalmente conhecida como método direto, a abordagem direta é quase tão antiga como a AGT. Evidências de seu uso datam do início do século XVI e surgiu como uma reação a AGT. No Brasil, a AD foi introduzida em 1932.

O princípio fundamental da AD é de que a L2 se aprende através da L2. Portanto, a língua materna nunca deve ser usada em sala de aula. A ênfase está na língua oral e a transmissão do significado ocorre por meio de gestos e gravuras. O aluno deve aprender a ‘pensar’ na língua. Há o uso de diálogos situacionais. O aluno é primeiro exposto aos ‘fatos’ da língua para mais tarde chegar a sua sistematização.

### **1.4.3 Abordagem Audiolingual (AAL)**

Esta abordagem surgiu durante a segunda guerra mundial quando o exército americano precisou de falantes fluentes em várias línguas estrangeiras e não os encontrou. Ela é apenas

## Fundamentação teórica

---

uma re-edição da Abordagem Direta.

Nesta abordagem, há a predominância da fala sobre a escrita. O aluno só deveria ser exposto à escrita quando os padrões da língua oral já estivessem bem automatizados.

O erro não era visto como parte do processo de aprendizagem. Acreditava-se que quem errava acabava aprendendo os próprios erros. A língua era vista como um hábito condicionado que se adquiria por meio de um processo mecânico de estímulo e resposta.

Pode-se afirmar, portanto, que o behaviorismo de Skinner foi o suporte desta abordagem em termos de aprendizagem.

### **1.4.4 Abordagem Comunicativa (AC)**

Nesta abordagem, a língua passa a ser vista não mais como um conjunto de frases, mas como um conjunto de eventos comunicativos. Há uma preocupação com o uso de linguagem apropriada à situação em que ocorre o ato da fala e ao papel desempenhado pelos participantes. É o contexto, o relacionamento entre os participantes e até as características intelectuais e afetivas do falante que vão determinar a escolha do expoente linguístico.

Nota-se que saber usar a língua para se comunicar pode ser tão ou mais importante do que a competência gramatical.

Os cursos devem ser planejados a partir das necessidades e interesse dos alunos. O que mostra a preocupação com os objetivos específicos no ensino de línguas.

Em seguida, trago um quadro, baseado em Barros, S. & Cavalcante, P. S. 2000, para facilitar o entendimento do leitor sobre as diferentes concepções tratadas nesta discussão. Posteriormente, o quadro 2 apresenta as abordagens adotadas para o ensino da língua inglesa em consonância com as diferentes concepções de ensino-aprendizagem.

## Fundamentação teórica

Quadro 1

	<b>Behaviorismo</b>	<b>Cognitivismo</b>	<b>Sócio-interacionismo</b>
<b>Visão de aprendizagem:</b>	Transmissão. Repetição como solução para a aprendizagem. O conhecimento é disponibilizado de forma sequencial para o aluno.	Conhecimento construído pela troca do indivíduo com o meio. Desequilíbrios e desafios. O aluno constrói seu conhecimento a partir de suas próprias percepções, oriundas das interações com o objeto.	Experiências sociais. Interação do aluno com seus pares. Propicia espaço para a participação. Zona de desenvolvimento Proximal (ZPD) - a distância entre o desenvolvimento real da criança e aquilo que ela tem o potencial de aprender. O aluno é capaz de interagir com os objetos e modificá-los, construindo, assim, seu próprio conhecimento.
<b>Visão do aluno:</b>	Recipiente	Significativo	Interage a partir de experiências sociais
<b>Práticas em sala de aula:</b>	Mecânicas	Respeita o ritmo de cada um (desenvolvimento individual). Autonomia do aluno.	Interação entre os indivíduos. Ampliar o conhecimento do aluno.
<b>Que ser humano está sugerindo a partir dessa concepção teórica:</b>	Reprodutor	Reflexão crítica	Capaz de modificar o meio e a si mesmo
<b>Visão do professor:</b>	Transmissor	Facilitador	Mediador

<b>Visão do erro:</b>	Punição de hábitos incorretos	Estágio de desenvolvimento	Oportunidade para intervenção
<b>Relação aluno-professor</b>	O aluno é conduzido pelo professor que determina a velocidade e a forma de contato com o conhecimento.	O professor deve estimular o aluno a construir seu conhecimento de forma autônoma, a partir de suas descobertas individuais.	O professor é um mediador do processo de construção do conhecimento que se dá através de interações sociais.
<b>Relação aluno-aluno</b>	Desconsiderada	Pouco explorada	O aluno é parte de um contexto social e deve ter iniciativa para questionar, descobrir e compreender o mundo a partir de interações com os demais.

**Quadro 1: Concepções de ensino-aprendizagem**

**Quadro 2**

<b>Principais Abordagens</b>	<b>Sigla</b>	<b>Principais características</b>
Abordagem da Gramática e da Tradução	GT	<p>Explicações dadas através da língua materna do aluno.</p> <p>Memorização prévia de uma lista de palavras, com o uso de ditados.</p> <p>Conhecimento de regras necessárias para juntar essas palavras em frases.</p> <p>Exercícios de tradução e versão.</p> <p>Abordagem dedutiva.</p> <p>Parte da regra para o exemplo.</p> <p>Pouca ou nenhuma atenção é dada aos aspectos de pronúncia ou entonação.</p> <p>Domínio da terminologia gramatical.</p> <p>Conhecimento profundo das regras do idioma.</p>
		A L2 se aprende através da L2, portanto a LM nunca deve ser

Método direto/ Abordagem Direta	AD	<p>utilizada em sala de aula.</p> <p>A compreensão é feita por gestos, imagens, simulações.</p> <p>Ênfase na língua oral.</p> <p>Exercício oral deve preceder o exercício escrito.</p> <p>O aluno é primeiro exposto aos fatos da língua para depois chegar a sua sistematização.</p> <p>Técnica da repetição é usada para o aprendizado automático da língua.</p> <p>O processo de aprendizagem obedece à sequência de ouvir, falar, ler e escrever.</p> <p>As atividades são de compreensão de texto e gramática.</p>
Abordagem Audiolingual	AL	<p>Re-edição da abordagem direta.</p> <p>Língua é um conjunto de hábitos (hábito condicionado).</p> <p>Processo mecânico de estímulo e resposta.</p> <p>Visão behaviorista de linguagem.</p> <p>A gramática era ensinada através da analogia indutiva.</p> <p>Exercícios de repetição (mecanização).</p> <p>Ênfase na forma, em detrimento do significado, fazia com que os alunos papagueassem frases que não entendiam.</p> <p>Não se aprendia errando.</p> <p>Acreditava-se que quem errava acabava aprendendo os próprios erros.</p>
Abordagem Comunicativa	AC	<p>Enfatiza a semântica da língua e não a forma.</p> <p>O objetivo é descrever aquilo que se faz através da língua.</p> <p>Língua em uso – contexto – situações reais da fala.</p> <p>Parte do mais simples para o mais complexo.</p> <p>Saber como usar a língua para se comunicar.</p> <p>Material autêntico.</p> <p>Não existe ordem de preferência na apresentação das quatro habilidades linguísticas (são apresentadas de modo integrado) nem restrições maiores quanto ao uso da língua materna.</p>

**Quadro 2: Concepções de ensino-aprendizagem**

## **Fundamentação teórica**

---

Nesta parte, foi discutida a teoria das representações sociais, que fundamenta este trabalho. Além disso, foi apresentado um breve resumo das teorias de ensino–aprendizagem e abordagens de ensino, visando fornecer um aporte teórico que possibilite entender as representações dos alunos (Módulo IV, CIEJA) sobre o ensino-aprendizagem de Inglês. Na seção seguinte, apresento a metodologia utilizada nesta pesquisa.

## CAPÍTULO II

### METODOLOGIA DE PESQUISA

“Muito boa a aula, não quero perder mais nenhuma delas porque agora sei que vou aprender de verdade”. (Carolina, MP- 02/04/12)

“Assim dá gosto de ter aula de inglês! Antes eu não gostava, também não entendia nada”. (Mário, MP-13/08/12)

(Depoimento de dois alunos, Carolina e Mário, sobre a aula dada por mim para alunos do módulo IV do CIEJA)

## **Capítulo II**

### **METODOLOGIA DE PESQUISA**

Esta parte da pesquisa, objetiva mostrar os caminhos trilhados para a realização deste estudo. O capítulo está subdividido em quatro seções: a escolha da metodologia, o contexto de pesquisa, os participantes, instrumentos e procedimentos de análise e coleta de dados.

#### **2. Escolha da Metodologia**

Considerando o objetivo desta pesquisa, que é o de investigar as representações que alunos de um CIEJA têm sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa, optei, dentre as metodologias do paradigma qualitativo interpretativista, por desenvolver um estudo de caso. Esse tipo de estudo é caracterizado por dados predominantemente descritivos, coletados por meio de entrevistas, depoimentos, questionários.

Segundo Johnson (1992:75), “um estudo de caso é definido em termos de uma unidade de análise que pode ser uma instituição ou de uma sala de aula, objetivando descrever o caso no seu ambiente natural, isto é, descreve o caso em seu contexto.”

#### **2.1 Contexto de Pesquisa**

Graves (2000), aponta a importância de definir o contexto ao elaborar um curso ou plano de ação porque é apenas por meio dele que se faz possível estabelecer os elementos (objetivos gerais e específicos, conteúdos, estratégias, metodologia) necessários para uma tomada de decisão. Concordo com essa afirmação, já que ao traçarmos os objetivos temos que pensar não só no que queremos atingir, mas também no que é possível dentro de uma determinada realidade.

## Metodologia de pesquisa

---

Escolhi como contexto de pesquisa um CIEJA localizado no Jardim Maracanã, uma região periférica da Zona Norte da cidade de São Paulo. Considerada uma escola de médio porte, conta com 10 salas de aula em cada período, atendendo uma demanda aproximada de mil alunos, nos seis períodos de funcionamento.

Com relação ao espaço físico, é inadequado na medida em que funciona em um prédio comercial alugado. Não possui, portanto, as devidas adaptações físicas para alunos portadores de Necessidades Educacionais Especiais. Não há área de lazer, nem biblioteca.

O motivo da escolha é o fato de que venho lecionando nesta unidade escolar por três anos, acompanhada da inquietação de compreender os aspectos que influenciam o processo de ensino-aprendizagem dos educandos com relação à Língua Inglesa.

Este trabalho servirá como contribuição à análise e reflexão não só de minha prática, bem como a dos meus colegas que lecionam nesta escola, já que pretendo atuar como uma professora multiplicadora.

### 2.2 Breve histórico do CIEJA

Conforme cita São Paulo/SME (2003), criados na gestão de Marta Suplicy, Prefeita do Município de São Paulo, pelo decreto 43.052, de 4 de abril de 2003, os Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos – CIEJAs (antigo CEMEs<sup>9</sup>), visam atender à necessidade de ampliação do acesso ao ensino fundamental dos jovens e adultos que não tiveram oportunidade de cursá-lo e concluí-lo na idade própria, assim como de implantar programas de educação especialmente dirigidos a esses educandos, com ênfase na preparação para o mundo da cultura e na orientação para o mundo do trabalho.

---

<sup>9</sup> Centro Municipal de Ensino Supletivo.

## Metodologia de pesquisa

---

Sendo resultado do processo avaliativo pelo qual passou o CEMES durante o ano de 2001, quando se registrava grande demanda e baixos resultados em relação à conclusão do Ensino Fundamental nesta modalidade de ensino, o funcionamento dos CIEJAs é autorizado pelo parecer CME nº 10/02, do Conselho Municipal de Educação com o objetivo de promover uma ação educativa que considere as características dos jovens e adultos, contemplando novas formas de ensinar e aprender, propiciando um espaço de convívio, lazer e cultura, bem como um espaço de discussões sobre o mundo do trabalho e cultura, constituindo-se como alternativa de inclusão de aluno itinerante, jovens e adultos no mundo sócio-escolar.

Em toda a capital de São Paulo existem 14(catorze) unidades de CIEJA, o que dá uma média de 1(um) por diretoria. Cada CIEJA tem o seu projeto pedagógico visando atender aos interesses da comunidade e às peculiaridades locais. Estão diretamente vinculados aos Núcleos de Ação Educativa - NAEs, da Secretaria Municipal de Educação.

Pelo Parecer CME nº 34, de 9/12/04, foi aprovada nova Matriz Curricular, levando-se em consideração a dificuldade que os CIEJAs estavam encontrando para organizar o currículo de modo a atender às necessidades do alunado e, ao mesmo tempo, atender aos objetivos do Projeto CIEJA.

Segundo esse documento, uma das características do Projeto é a flexibilidade da organização curricular, dentro de uma estrutura de tempo e espaço que possibilite a elaboração de Projetos Pedagógicos que promovam a inserção dos jovens e adultos nas dimensões do trabalho e da cidadania.

Nesse sentido, a base dessa organização precisava estar voltada à qualificação profissional e à educação geral, de modo a atender às necessidades e características do alunado de cada unidade educacional que desenvolve o Projeto CIEJA, havendo assim, o respeito à contextualização, à diversidade e à identidade cultural de cada região.

## Metodologia de pesquisa

---

Dentre os princípios que norteiam a concepção do Projeto estão a autonomia pedagógica, o exercício da criticidade e a construção coletiva do conhecimento, assegurado pelo disposto no artigo 22 da LDB (1996: 16):

“A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.”

A partir dessa análise, fica exposto que o Projeto CIEJA oferece possibilidades para a elaboração das Matrizes Curriculares pelas unidades educacionais, desde que sejam respeitados os objetivos, princípios, organização curricular e funcionamento do Projeto CIEJA, bem como a peculiaridade do alunado atendido.

De acordo com a informações apresentadas pela DOT/EJA, a nova Matriz curricular é fruto de discussão coletiva, envolvendo todos aqueles que direta, ou indiretamente atuam no desenvolvimento do Projeto. É de se pressupor que a organização curricular proposta tenha sido fundamentada com base na flexibilidade, na dialogicidade, no desenvolvimento de competências, na interdisciplinaridade e na interação grupal.

### **2.2.1 Aspectos Organizacionais do CIEJA**

Os cursos são organizados em dois ciclos, compostos por quatro módulos, e desenvolvidos em oito semestres. Contemplam os níveis de 1<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental de oito anos:

Módulo I – 2º e 3º anos do Ciclo I do Ensino Fundamental

Módulo II – 4º e 5º anos do Ciclo I do Ensino Fundamental

Módulo III – 6º e 7º anos do Ciclo II do Ensino Fundamental

Módulo IV – 8º e 9º anos do Ciclo II do Ensino Fundamental

## Metodologia de pesquisa

---

As aulas diárias tem duração de 2 horas e 15 minutos por módulo, compondo seis turnos diários de segunda a quinta-feira, nos seguintes horários:

1º horário: 07h30 min. às 09h45min.

2º horário: 10h às 12h15min.

3º horário: 12h30 min. às 14h45min.

4º horário: 15h às 17h15min.

5º horário: 17h30 min. às 19h45min.

6º horário: 20h às 22h15min.

As sextas-feiras, há 45 minutos de aula por turno.

Os cargos/funções existentes na escola são:

1 Coordenador Geral – cargo correspondente ao de diretor de uma EMEF<sup>10</sup>.

1 Assistente de Coordenador Geral - cargo correspondente ao de vice diretor.

2 Orientadores Pedagógicos Educacionais - cargo correspondente ao de coordenador pedagógico.

1 Secretária de escola.

2 Auxiliar Técnico de Educação – secretaria.

2 Auxiliar Técnico de Educação – inspetoria.

3 Agentes escolares.

2 Vigias.

30 Professores – Ciclos I e II do Ensino Fundamental.

1000 alunos no total (aproximadamente).

A supervisão e o acompanhamento técnico-administrativo e pedagógico dos Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos cabe à Secretaria Municipal de Educação, por meio dos Núcleos de Ação Educativa - NAEs, sob a coordenação e orientação da Diretoria de Orientação Técnica – DOT.

---

<sup>10</sup> Escola Municipal de Ensino Fundamental.

## Metodologia de pesquisa

---

Os CIEJAs são instalados em prédios municipais, adaptados ou construídos para esse fim, ou em prédios locados ou cedidos por órgãos públicos e entidades particulares, mediante convênios e acordos de cooperação, nos termos da legislação em vigor.

Todos os professores fazem parte do quadro do Magistério Municipal de São Paulo (professores efetivos) e realizam um processo seletivo. Os professores selecionados passam por uma entrevista e após aprovação, são designados para regência de classe/aula junto ao CIEJA. A atribuição de aulas ocorre de acordo com a formação acadêmica de cada professor. Há uma avaliação geral com relação ao desempenho do professor ao final de cada ano letivo realizada pela Coordenadora Geral e Orientadores Pedagógicos Educacionais. A formação continuada dos professores ocorre num horário coletivo, semanalmente. Os professores regentes da sala de SAAI<sup>11</sup>, também fazem parte do quadro do magistério municipal e são selecionados após aprovação em Conselho Escolar. Devem, obrigatoriamente, apresentar formação específica para a área na qual irão atuar. São elas:

LC – Linguagens e Códigos (Português, Inglês, Arte e Educação Física)

CM – Ciências Matemáticas (Ciências e Matemática)

CH – Ciências Humanas (História e Geografia)

As salas de aulas são salas ambientes. As atividades que ocorrem em sala são planejadas pelos professores por meio de sequências didáticas tomando como orientação teórica os PCNs (1998).

Existe no regimento escolar um Projeto Pedagógico que é de conhecimento de todos.

Ocorrem reuniões pedagógicas bimestralmente e, nelas, são tratados assuntos pertinentes à prática pedagógica da equipe docente.

---

<sup>11</sup> Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão

## Metodologia de pesquisa

---

Há reuniões do Conselho de Escola e da Associação de Pais e Mestres (APM) mensalmente, nas quais todos os membros se relacionam com harmonia e compromisso, participando na tomada de decisões.

### 2.2.2 A Diversidade do Contexto dos Alunos do CIEJA

A equipe discente do CIEJA compunha-se por adultos que não tiveram nenhum acesso ao ensino ou os que não puderam, por algum motivo, dar segmento a ele ou, ainda, por jovens que já planejavam inserirem-se no mercado de trabalho. De alguns anos para cá, esse público vem mudando. Hoje há jovens já inseridos no mercado de trabalho e outros que não realizam nenhuma função, dentre eles, adolescentes advindos de outras escolas por apresentarem problemas disciplinares. É realizado, ainda, o atendimento de aproximadamente cem alunos portadores de necessidades educacionais especiais (NEE) que participam das aulas, no horário normal, nos seus respectivos módulos e no contra turno, duas vezes por semana, passam por um acompanhamento junto à sala de SAAI. Esses alunos são conduzidos até a escola por seus responsáveis ou fazem uso do Transporte Escolar Gratuito (TEG).

Não há seleção de alunos nem restrições nas matrículas conforme garante a LDB (1996:30):

“Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidade educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.” (LDB 9.394/96, art. 38. § 1º)

Por tratar-se de um projeto de ensino voltado às reais necessidades dos alunos, os problemas disciplinares são quase que inexistentes no CIEJA, porém, caso afluam, recebem uma atenção especial por meio de conversas individuais e coletivas com os alunos envolvidos, coordenação geral, orientador pedagógico e professores. Vale ressaltar que mesmo os adolescentes considerados indisciplinados em outras unidades escolares e encaminhados ao CIEJA adaptam-se muito bem à maneira pela qual se realiza o processo de ensino-aprendizagem nesse projeto.

## Metodologia de pesquisa

---

Há uma grande diversidade de alunos que compõem uma mesma sala de aula, desde idosos, senhores e senhoras de meia idade, adultos, jovens e adolescentes até alunos com necessidades educacionais especiais, tais como: deficiência auditiva, baixa visão e deficiência visual, deficiência físico/motora, deficiência intelectual, autismo, esquizofrenia, síndrome de Down, entre outras. Além de tratar-se de um público bastante diverso, os alunos, de maneira geral, apresentam algum tipo de comprometimento, talvez por causa da defasagem de aprendizagem na qual se encontram.

O ritmo das aulas ocorre de acordo com as condições e necessidades individuais dos alunos, tornando necessárias adequações curriculares, conceito teórico já discutido no capítulo da fundamentação teórica, para contemplar a todos regularmente matriculados.

### 2.3 Participantes

Os participantes desta pesquisa são alunos do módulo IV do período vespertino, com faixa etária entre 18 e 80 anos, pertencentes às classes sócio-econômicas que variam entre C, D e E<sup>12</sup>. Nenhum deles, todavia, realiza um curso de inglês fora da escola. Tal critério se deve a tentativa de que não prevaleça apenas a representação sobre o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa de um único perfil de aluno.

#### 2.3.1 Participantes focais

De todos os alunos do módulo escolhido para a pesquisa, foram selecionados seis que participaram de todo o processo de coleta. Somente esses seis alunos foram selecionados para o presente estudo porque além de assistirem a todas as aulas, responderem os questionários e os outros instrumentos de coleta adotados nesta pesquisa, apresentam idades e perfis diferentes, o que contribui para que apareçam as representações do contexto diverso do CIEJA e não apenas o de um único perfil de alunos.

---

<sup>12</sup> Classificação determinada pela Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE). As classes sociais (A,B,C,D,E) são classificadas consoante as faixas salariais, sendo contabilizadas de acordo com o número de salários mínimos que entram na renda familiar.

## Metodologia de pesquisa

---

Somente esse grupo de alunos teve suas respostas analisadas. As informações sobre eles foram obtidas através de um questionário respondido no dia 05 de março de 2012 que discuto em breve, ainda neste capítulo.

A seguir apresento os participantes desta pesquisa e faço uma breve descrição de cada um deles, dando nomes fictícios com o intuito de preservar suas identidades e de garantir sigilo.

**Carlos** tem 80 anos. Mostra-se muito interessado pelas aulas. É bem participativo. Relaciona-se muito bem com a turma. Aposentado, trabalhava, segundo ele, como *office boy*.

**Mario** parece ser introvertido, porém relaciona-se bem com os colegas. Não é muito participativo, só participa quando é solicitado. Tem 30 anos. Por apresentar uma deficiência física, tem dificuldade de locomoção, utilizando-se de muletas. Antes de se aposentar, trabalhava como auxiliar de pedreiro.

**Ana** tem 63 anos. É a aluna mais aplicada da turma. Trabalha como dona de casa, antes trabalhava com confecção de roupas. Relaciona-se muito bem com a turma. Tem interesse em continuar os estudos e fazer uma faculdade, porém diz não saber ao certo a área que pretende seguir.

**Roberto** é bastante participativo. Relaciona-se bem com a turma. Tem 37 anos. Trabalha como porteiro.

Uma das alunas mais participativas da turma é **Carolina**. Tem 18 anos. Relaciona-se bem com os colegas. Não trabalha.

**Marcos** tem 67 anos. Parece se relacionar bem com a turma. Afirmou trabalhar em uma gráfica.

## Metodologia de pesquisa

---

### 2.3.2 A Professora Pesquisadora

Leciono desde 2000 na rede pública de ensino, sendo que durante esse período até o ano de 2009, atuei apenas em escolas públicas estaduais e em escolas da rede privada. Após 2009, ingressei na rede municipal de ensino e a partir de 2011, atuo em dois cargos, sendo um deles como professora polivalente no Fundamental I e o outro, como professora de Inglês no fundamental II. No CIEJA, escola na qual desenvolvi minha pesquisa, trabalho desde 2010. Cursei a graduação em Letras com habilitação em inglês na FAI/Jales (Faculdades Integradas de Jales/SP).

Após terminar a graduação, mudei-me para São Paulo com o intuito de conseguir me tornar professora, afinal, no pequeno município em que morava há uma grande dificuldade para iniciantes nessa área. Passei a lecionar inglês para o ensino médio, em especial para as terceiras séries deste nível de ensino, o que me deixou ansiosa, já que tinha certeza da minha deficiência na eficácia dessa língua.

Devido à preocupação em melhor atender meus alunos, iniciei um curso de aperfeiçoamento oferecido, gratuitamente, pela Cultura Inglesa para professores de escola pública e posteriormente, realizei um curso de extensão oferecido pela COGEAE através dessa mesma parceria. Esse curso contribuiu para que eu tivesse uma grande mudança de olhar com relação à minha prática. Desde então, minha visão de mundo tem mudado.

Em 2011, tive a o privilégio de participar de um curso de especialização, novamente pela parceria citada acima, que me possibilitou um olhar para uma nova perspectiva crítica. Passei a observar com mais atenção as minhas ações em sala de aula, assim como as ações de meus alunos, com o intuito de refletir para transformá-las.

## Metodologia de pesquisa

---

### 2.4 Instrumentos e Procedimentos de Coleta de Dados

Os instrumentos de coleta utilizados nessa pesquisa foram: questionários destinados aos participantes, entrevista gravada em áudio com os alunos focais e depoimentos, dos alunos, colhidos por *minute paper*.

A coleta de dados foi realizada no primeiro semestre de 2012, entre os meses de março e setembro. Deu-se em um período de 10 semanas, sendo que em cada uma das semanas foram ministradas 3 aulas de 45 minutos cada, aulas seguidas e no mesmo dia, o que corresponde a 2 horas e 15 minutos de aula por semana.

Faz-se necessário ressaltar que as aulas nesse CIEJA ocorrem por meio de rodadas<sup>13</sup>. Sendo nesse período (vespertino) há quatro turmas entre os módulos III e IV, significa considerar que ministrei aulas na turma focal a cada três rodadas e, no caso desse módulo, uma vez por semana.

Aqui, explicito com mais detalhes os instrumentos utilizados nesta pesquisa e os procedimentos de coleta.

Os alunos foram orientados a responderem as questões refletindo sobre suas aulas de Inglês no decorrer do módulo.

Tomei como base os dados, localizados em suas respostas, que revelaram suas respectivas representações sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua Inglesa.

---

<sup>13</sup> Período correspondente às aulas da semana numa mesma sala. Normalmente uma rodada ocorre em dois dias da semana com duração de 2 horas e 15 minutos cada. Os demais dias destinam-se à realização de projetos.

## Metodologia de pesquisa

---

### 2.4.1 Questionários

Optei pelo questionário, pois, segundo Nunan (1992), apesar de ser uma maneira relativamente popular de coleta de dados, a confecção de um questionário válido e confiável não é uma tarefa simples. Conforme o autor, o questionário pode ser composto de questões abertas e fechadas. Nas questões fechadas, o pesquisador estabelece as possibilidades de respostas, o que facilita a coleta e a análise dos dados, porém, em questões abertas, é possível obter informações mais detalhadas, uma vez que elas possibilitam ao participante liberdade para decidir o que e como responder.

Nesta seção, explico os procedimentos de análise e interpretação dos dados coletados para esta pesquisa, que foram: 5 questionários respondidos pelos alunos focais.

No período inicial de coleta, foi aplicado por mim um questionário para verificar questões relacionadas ao perfil dos alunos. Foi respondido individualmente. Está denominado como questionário perfil (anexo 1). Esse questionário continha questões abertas, fechadas e de múltipla escolha.

Os demais questionários, também aplicados por mim, serviram para levantar questões relativas à aprendizagem do ensino de inglês e às dificuldades encontradas pelos alunos na realização das atividades. Esses questionários (anexo 2) continham questões abertas e fechadas.

### 2.4.2 Entrevista

Foram utilizadas 2 entrevistas semi-estruturada que, segundo Nunan (1992:149), “dão uma idéia geral das informações que o pesquisador pretende obter.”

Nas entrevistas utilizo perguntas fechadas e abertas para não direcionar as respostas dos participantes.

## Metodologia de pesquisa

---

### 2.4.3 Minute papers

É um instrumento utilizado para coletar dados sobre a aula a partir da resposta dada a uma pergunta feita, pelo professor, sobre a aula em um minuto.

Os 3 minute papers mostraram-se importantes instrumentos na medida em que serviram para confrontar minhas impressões com as impressões dos alunos sobre sua aprendizagem.

A seguir, apresento um quadro-resumo do processo de coleta de dados para esta pesquisa:

Dia de coleta	Semana de coleta	Duração da aula	Questionários	Minute paper	Entrevista
05/03/2012	1 <sup>a</sup>	2h15min.	X		
02/04/2012	2 <sup>a</sup>	2h15min.		X	
30/04/2012	3 <sup>a</sup>	2h15min.	X		
28/05/2012	4 <sup>a</sup>	2h15min.			X
04/06/2012	5 <sup>a</sup>	2h15min.	X		
25/06/2012	6 <sup>a</sup>	2h15min.		X	
23/07/2012	7 <sup>a</sup>	2h15min.	X		
13/08/2012	8 <sup>a</sup>	2h15min.		X	
03/09/2012	9 <sup>a</sup>	2h15min.	X		
24/09/2012	10 <sup>a</sup>	2h15min.			X

**Quadro 3: Resumo do processo de coleta de dados**

No capítulo seguinte, faço a apresentação e discussão dos dados obtidos através desta pesquisa.

## CAPÍTULO III

### APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

“Se a educação sozinha não pode transformar a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda”. (Paulo Freire)

## Capítulo III

### APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, faço a apresentação e discuto os resultados referentes a esta pesquisa, sempre buscando manter um diálogo com a pergunta de pesquisa e a base teórica deste estudo.

Este estudo tem como objetivo verificar as representações dos alunos de um CIEJA sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa. Assim, o objetivo deste capítulo é apresentar a interpretação dos dados de acordo com a teoria e a metodologia propostas, na tentativa de responder a pergunta:

- Quais as representações que os alunos de um CIEJA pertencentes a um contexto tão diverso têm sobre ensinar-aprender inglês?

Sendo assim, este capítulo está dividido em duas seções: na primeira, apresento as representações dos alunos sobre a língua inglesa. Na segunda e última seção, discorro sobre as representações desses alunos com relação ao processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, a partir das escolhas lexicais desses participantes.

#### 1. Análise dos Dados coletados

Esta análise foi feita a partir do conteúdo temático do primeiro ao quinto questionário (Q), dos depoimentos registrados nos *minute papers* (MP) e das entrevistas realizadas com os alunos focais. Posteriormente, as entrevistas (E) foram transcritas e, a partir daí, agrupei todos os dados nos respectivos conteúdos temáticos para uma melhor visualização. Apresento alguns excertos das falas de cada um dos alunos para que se possa observar que os conteúdos temáticos surgiram das escolhas lexicais realizadas por eles.

## Apresentação e discussão dos dados

---

Os conteúdos temáticos levantados indicaram a sua organização em dois blocos distintos: o primeiro refere-se às representações dos alunos sobre a língua inglesa e o segundo, refere-se às representações que os alunos trazem sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês.

### 3.1 Representações sobre a língua inglesa

Partindo da análise das escolhas lexicais dos participantes, apresento abaixo os conteúdos temáticos que surgiram dos dados em relação à representação que os alunos têm sobre a língua inglesa.

#### 3.1.1 A importância do inglês no mundo do trabalho

Este conteúdo temático pode ser justificado com a fala dos alunos: Roberto, Carolina, Ana, Carlos e Marcos, apresentadas abaixo.

Roberto – *É uma língua importante porque **todo mundo conhece** e ela pode me ajudar no meu futuro.* (Q/PA/04/06/2012)

Carolina - *É importante aprender uma língua que **tá em todo lugar, tá na internet**. Se você não tiver um ensino de inglês, até outras línguas, assim, **é um pouco difícil** você **arrumar serviço** em empresas grandes, internacional.* (E/PA/24/09/2012)

Ana - *Inglês é um **idioma universal**, assim né, que **se fala em todos os países**. Eu acho importante. Todos deveriam saber. Eu acho que uma pessoa que tem um curso de inglês e sabe falar, ela tem muito **mais chance de arrumar um trabalho** melhor do que quem não tem.* (Q/PA/04/06/2012)

---

Os termos em negrito usados nas falas dos participantes foram colocados por mim e servem para destacar os pontos que serão discutidos nessa pesquisa.

## Apresentação e discussão dos dados

---

Carlos – *Gosto. É muito bom pro futuro da gente, serve pra gente aprender coisas novas.* (E/PA/28/05/2012)

Marcos - *Saber inglês é uma oportunidade que a gente pode ter na vida de crescer no emprego.* (E/PA/24/09/2012)

Nos excertos acima, percebemos que a necessidade e a presença da língua inglesa vão além do âmbito nacional, marcadamente nas falas dos participantes, que ao utilizarem as expressões: *língua que todo mundo conhece, tá em todo lugar, tá na internet, idioma universal, se fala em todos os países, serve para aprender coisas novas* para se referir ao papel da língua inglesa nos dias atuais.

Os depoimentos e termos em negritos utilizados pelos alunos: Carolina, Ana e Marcos revelam que, veem o inglês como um diferencial no mercado trabalho, tido hoje em dia, como extremamente competitivo e cuja língua predominante é a língua inglesa.

Nota-se nessas escolhas lexicais uma preocupação com a necessidade de aprender esse idioma, que implicitamente demonstra ser um requisito básico, para que aumentem as chances de uma colocação no mercado de trabalho.

Essa representação corrobora com o que Moita Lopes (2003) aponta sobre a língua inglesa. Para o autor, essa língua:

*[...] “é um instrumento essencial para operar no novo capitalismo, inclusive para ter acesso a modos contemporâneos de produção de conhecimento. [...] é, também, fundamental para construir futuros promissores ao se aprender em sala de aula [...] como os discursos veiculados nessa língua dão acesso à multiplicidade da vida humana em várias partes do mundo, de modo que podemos questionar sobre quem somos, sobre como somos constituídos e sobre como podemos reconstruir práticas sociais cristalizadas com base em princípios éticos.”* (Moita Lopes, 2003 op:cit 54)

## Apresentação e discussão dos dados

---

### 3.2 Representações sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês

Apresento, aqui, partindo ainda da análise das escolhas lexicais dos participantes, os conteúdos temáticos que surgiram dos dados em relação à representação que os alunos têm sobre o ensino-aprendizagem de inglês.

#### 3.2.1 O que dizem os alunos sobre aprender inglês x O que eles efetivamente querem

Dos 6 alunos participantes desta pesquisa, quando interrogados se gostavam de estudar inglês, 2 alunos assinalaram, na pergunta 10 do questionário perfil (Anexo1), a alternativa *Adoro*, 3 assinalaram a alternativa *Gosto*, e 1 assinalou, *Não Gosto*. É interessante observar que mesmo o aluno que assinalou a alternativa *Não Gosto*, justificou que já gostou dessa disciplina, porém pela dificuldade que sempre encontrou, passou a não gostar mais. Dessa forma parece que todos os alunos participantes desta pesquisa gostam ou já gostaram de estudar essa disciplina.

10. Você gosta de estudar Inglês? Assinale com X uma das alternativas e depois justifique sua resposta. a) _____ adora b) _____ gosta c) _____ não gosta d) _____ detesta	
Ana	<b>Adoro inglês.</b> É uma língua que sempre quis aprender. (QP/PF/05/03/12)
Carolina	<b>É a matéria que eu mais gosto.</b> Acho lindo quem sabe falar. Tenho muita vontade de aprender falar. (QP/PF/05/03/12)
Roberto	<b>Gosto de inglês.</b> Porque é uma língua importante no mundo. (QP/PF/05/03/12)
Carlos	<b>Gostar eu gosto, mais é difícil de entrar na cabeça com a minha idade, né. Porque acho bonito.</b> (QP/PF/05/03/12)
Marcos	<b>Gosto.</b> Porque é que muito interessante e importante essa língua. (QP/PF/05/03/12)
Mario	<b>Não gosto.</b> No começo até gostei, depois que vi o quanto era complicado, larguei pra lá. (QP/PF/05/03/12)

**Quadro 4: Conteúdo temático-Questionário Perfil- Pergunta:10.**

## Apresentação e discussão dos dados

---

Ao serem questionados sobre o que mais dificulta o aprendizado da língua, os dados parecem revelar, como mostra os excertos abaixo, que a dificuldade está na oralidade.

Roberto - *Acho que o mais **difícil** é a **pronúncia**. Não consigo pronunciar as palavras direito.* (MP/13/08/12)

Carolina - *\_\_X\_\_ falar. **O mais difícil é para falar, né! Porque as palavras são de trás para frente, algumas palavras é super complicado e, ler também, a gente tem que enrolar a língua em inglês.*** (E/PF/28/05/2012)

Mário - ***É difícil aprender a falar inglês. Eu acho que é porque eu nunca aprendi a falar.*** (Q/PA/04/06/12)

Três dos participantes apontaram que a dificuldade em aprender inglês está diretamente ligada à pronúncia. Essa representação está de acordo com o que traz o PCN-LE (1998:38), quando aponta que “[...] o aluno se depara com a necessidade de compreender a construção do significado na língua estrangeira, com uma organização diferente das palavras nas frases, das letras nas palavras, um jeito de escrever diferente da forma de falar, outra entonação, outro ritmo.”

Ilustro, agora, com excertos que se referem a uma aula com ênfase na habilidade oral.

Ana - *Gostei muito da aula, pois é muito bom **aprender a falar inglês**. Senti um certo nervosismo, mas gostei porque **quero aprender inglês**.* (MP- 02/04/12)

Marcos - *Sim, porque foi muito **boa para aprender a falar inglês**.* (Q/PF/23/07/12)

Roberto - *Adorei a aula. **Foi divertido falar outra língua**. Só acho que tenho que praticar mais. Foi muito bom.* (MP/02/04/12)

Carlos - *( x ) Sim. Porque gostaria muito de **aprender a falar inglês**.* (Q/PF/23/07/12)

## Apresentação e discussão dos dados

Mário– *Gostei porque **aprendi pronunciar** algumas palavras que não sabia.* (MP/02/04/12)

Pode-se, a partir desses depoimentos, levantar a representação de que quase todos os participantes desejam aprender a falar inglês. Em contrapartida, ao analisar a resposta dada pelo participante Carlos ao responder a duas das questões do questionário perfil e ao realizar um depoimento num dos *minute papers*, nota-se uma contradição ao comparar as respostas dadas e o depoimento.

Questões	Respostas/ depoimentos
O que mais gosta de fazer com o inglês? Assinale uma ou mais alternativas: __falar; __ouvir; __ler; __escrever. (QP/PF/05/03/12)	Carlos – <b>falar</b> (QP/PF/05/03/12)
O que você gostaria de aprender nas aulas de inglês? Assinale mais de uma se necessário: __escrever textos; __traduzir textos; __ler melhor textos diversos; __falar bem em diversas situações; __ouvir e conseguir entender o que os outros falam; __outros. Especifique _____. (QP/PF/05/03/12)	Carlos – <b>traduzir textos</b> (QP/PF/05/03/12)
Gostou ou não da aula? Porquê? (MP/02/04/12)	Carlos – <i>Gostei, porque gostaria muito de <b>aprender a falar inglês</b>.</i> (MP/02/04/12)

**Quadro 5: Conteúdo temático-Questionário Perfil- Perguntas: 7 e 12. Minute Paper (1°)**

Na primeira resposta traz a habilidade oral como o que mais gosta de fazer com o inglês. Posteriormente, com a resposta dada a uma outra questão, aponta a tradução como o que gostaria de aprender nas aulas de inglês. Novamente, no *minute paper*, demonstra seu interesse em aprender a falar inglês.

Essa contradição mostra que o aluno não tem clareza do que realmente gosta ou gostaria de aprender durante as aulas de inglês.

## Apresentação e discussão dos dados

---

Além disso, é importante ressaltar que apesar dos participantes manifestarem o desejo de aprender a falar, todos eles apontaram os exercícios gramaticais como a atividade que deveria ser dada mais vezes durante as aulas, ao responderem a questão de número 13 no questionário perfil (anexo 1).

Todavia, ao selecionar o excerto a seguir, pode-se afirmar que o aluno ao sentir confiança em si próprio, passa a realizar a atividade com prazer. O aluno quer aprender inglês, gosta e sente prazer.

Mário - *Assim dá gosto de ter aula de inglês! Antes eu não gostava, também, não entendia nada.* (MP/13/08/12)

Carlos - *Gostei muito da aula porque a professora explica muito bem. Me senti um pouco tímido no começo, mas depois me soltei e não queria parar mais de falar.* (Q/PA/04/06/12)

Carolina - *Muito boa a aula, não quero perder mais nenhuma delas porque agora sei que vou aprender de verdade.* (MP/02/04/12)

“A inclusão de atividades significativas em sala de aula permite ampliar os vínculos afetivos e conferem a possibilidade de realizar tarefas de forma mais prazerosa.”

(PCN-LE, 1998:40)

Pode-se afirmar que, apesar da diversidade dos alunos e da diferença de idade que apresentam, o que de fato querem, é aprender a falar, porém demonstram receio ao enxergarem a dificuldade dessa habilidade. Os participantes parecem ter consciência do quão sofrido é o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa. Acredito que isso acontece devido às experiências negativas pelas quais passaram no decorrer de suas vivências escolares.

## Apresentação e discussão dos dados

---

Um outro aspecto relevante, refere-se à representação que alguns desses participantes trazem em relação à aprendizagem de inglês. Parecem ter incutido que não conseguirão aprender por conta da idade ou do tempo de defasagem escolar na qual se encontram.

Carlos – *Sempre tive vontade de aprender inglês, mas não entra na cabeça. Devia ter aprendido enquanto era novo, né. Agora não dá mais.* (Q/PA/04/06/12)

### 3.2.3 A relação professor-aluno/aluno-aluno contribui para o aprendizado de inglês

Carlos – [...] *you* deixa a gente a vontade para falar, participar. (MP/13/08/12)

Carolina – [...] *quando o professor tem paciência, o aluno se sente mais confiante em realizar as tarefas.* (E/PA/28/05/12)

Marcos - **O jeito que a professora explica, abriu minha mente para eu entender o quanto é útil aprender.** (MP/13/08/12)

Ana - Essa foi a melhor aula que eu tive do início do ano até agora. **A senhora faz a gente falar, cantar e assim a gente aprende melhor.** (MP/02/04/12)

Mário - *Fazer a atividade em grupo é melhor e fica mais fácil porque um ajuda o outro.* (Q/PA/04/06/12)

Ana - *Na minha opinião, as tarefas em grupos foram importantes porque a gente aprendeu a respeitar o ritmo de cada colega, um pode ajudar o outro a entender como era para fazer as atividades.* (Q/PA/04/06/12)

Roberto - *Gostei de fazer as tarefas em grupo porque assim a gente perde a vergonha de falar e se esquecer alguma palavra o colega tá a postos para ajudar.* (Q/PA/04/06/12)

## Apresentação e discussão dos dados

---

Quatro dos participantes apontam para a forma de ensinar da professora como um fator facilitador, capaz de atenuar as dificuldades.

Essa representação vai ao encontro do que cita São Paulo: SME/DOT (2007:37), quando explicita que no processo de ensino aprendizagem o professor assume o papel de mediador, se torna parceiro responsável por garantir o espaço e as condições para a produção criativa do conhecimento.

Corroborando essa ideia, Freire (1997:25) afirma que “não há docência sem discência, as duas 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.”

Três dos participantes citam a importância do trabalho em grupo para a obtenção de um melhor resultado na realização de tarefas. Parte da explicação para essa representação está no fato de que “[...] não é apenas a aprendizagem de inglês que vai fazer o aprendiz se tornar mais crítico e criativo, mas é a combinação do conteúdo e da forma como ele vai aprender.”

(São Paulo: SME/DOT, 2007:32)

Nesse sentido, conforme trazem os PCN-LE (1998), as atividades em grupo devem contribuir para um trabalho que possibilite aos alunos confiarem na própria capacidade de aprender, em torno de temas de interesse e interagir de forma cooperativa com os colegas. Dessa forma, podem contribuir, ainda, no desenvolvimento desse trabalho, à medida que, com a mediação do professor, os alunos aprenderão a compreender e respeitar atitudes, opiniões, conhecimentos e ritmos diferenciados de aprendizado. (PCN-LE, 1998)

### **3.2.4 A crença de que só se aprende inglês em escolas de idiomas**

Este conteúdo temático pode ser justificado com a fala dos alunos: Ana, Mário e Carolina, apresentadas abaixo.

## Apresentação e discussão dos dados

---

Ana - *É diferente porque numa escola de idiomas o ensino é direcionado, então, o aluno **tem mais aproveitamento do que numa escola normal** que são poucas aulas. Na de idiomas, você vai estudar especificamente aquele assunto e vai ter mais aproveitamento.* (E/PA/24/09/12)

Mario - *Eu acho que o ensino na escola comum é um pouco, **não vou dizer atrasado né**, mas assim, **não tem os mesmos recursos** que tem nesses outros colégios.* (E/PA/24/09/12)

Carolina - *É diferente porque na escola você **tem pouco tempo de aula de inglês** e tem também, outras matérias e **num curso de idiomas é mais fácil**, você vai tá num curso só aprendendo inglês.* (E/PA/24/09/12)

Nota-se que “[...] as escolhas lexicais feitas por esses alunos reforçam, dia a dia, o preconceito de que só se aprende língua estrangeira em cursos livres.” Os alunos não encontram motivação para essa aprendizagem na escola regular e, é possível, ainda que, esses fatores justifiquem que os objetivos não sejam alcançados no ensino formal. (Brasil, 2006:89)

A partir das respostas dadas pelos participantes sobre o ensino-aprendizagem de inglês, é possível levantar representações sobre essa língua. Os alunos representam a língua inglesa como difícil de aprender, como muito importante para o mundo do trabalho, como uma língua que se aprende em escolas de idiomas, e que o seu aprendizado se torna mais fácil quando a atividade é em grupo.

A análise apontou que os alunos representam que uma boa aula de inglês é aquela em que o professor ensina e os alunos aprendem a desenvolver habilidades de comunicação oral.

Ao pensar sobre as representações trazidas por esses participantes, acredito que parte da explicação pode estar nos dizeres de São Paulo: SME/DOT (2007), quando cita que o ensino-aprendizagem da língua estrangeira (LE) torna-se uma ação política para a transformação social; é mais uma ferramenta da qual o estudante se apropria para entrar em contato com diferentes formas de ser e de saber no mundo; o contato com a LE coloca cada

## **Apresentação e discussão dos dados**

---

um em uma situação para além do que tem possibilidade de fazer cotidianamente e essa possibilidade leva a uma reflexão sobre seu papel como cidadão, compreendendo e participando social e politicamente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aqui, são apresentadas, juntamente com a síntese dos resultados desta pesquisa, as minhas percepções e reflexões como uma professora que teve a oportunidade de realizar um curso de extensão denominado Ação-Reflexão-Ação sobre o ensino de inglês e uma pós-graduação sobre práticas reflexivas deste ensino. Acredito que, após a realização desses cursos, trago uma maneira diferente de refletir sobre minha prática diária em sala de aula, afinal, tais cursos contribuíram com conhecimentos teóricos e fundamentos para a minha reflexão e avaliação sobre o que isso significa para a minha prática pedagógica.

A pergunta de pesquisa que norteou este trabalho buscava respostas às representações dos alunos de um CIEJA, escola pública municipal, sobre ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Os dados evidenciaram que a maioria dos participantes mostrou estar interessados no aprendizado da língua, revelando que apenas um deles diminuiu o seu interesse com o passar do tempo, mas pelo fato da complexidade que encontrou nessa língua e não, necessariamente, por não estar interessado em aprendê-la.

Posso afirmar que a principal contribuição deste trabalho está nas percepções que esses alunos trazem sobre o ensino-aprendizagem da língua inglesa, principalmente o fato de revelar que os alunos gostam das aulas de inglês e que todos os alunos participantes da pesquisa afirmaram que o ensino de inglês poderia ajudá-los, de alguma forma, no futuro.

A interação entre os alunos e a professora também parece ter sido fundamental para a aprendizagem dos alunos. Os alunos demonstram ter consciência sobre a importância do papel do professor, sendo o responsável pelas atitudes que podem contribuir, positiva ou negativamente, para sua aprendizagem.

## Considerações finais

---

Embora esta pesquisa descreva as representações dos alunos, utilizo esta análise de representação para olhar a minha prática, com a necessidade de entender o que eles esperam do ensino da língua inglesa e com isso, sendo professora de inglês dessa turma, observar se atendo ou não às suas expectativas e como posso criar situações de aprendizado significativas durante as aulas.

A análise dos dados me possibilitou observar que, ao contrário do que eu imaginava, a diminuição do interesse pelas aulas de inglês se dá em decorrência da aprendizagem não alcançada.

Apesar do foco do meu trabalho ser o professor de língua estrangeira, particularmente o de inglês, espero, com esta pesquisa, deixar uma contribuição à formação de professores das diferentes áreas, possibilitando uma reflexão sobre suas práticas e a possibilidade de melhorá-las, caso julguem necessário.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, S. & CAVALCANTE, P. S. **Os recursos computacionais e suas possibilidades de aplicação no ensino segundo as abordagens de ensino-aprendizagem.** Em A. Neves e P. Cunha Filho (org.), *Projeto Virtus: educação e interdisciplinaridade no ciberespaço.* Editora Universitária UFPE & Editora Anhembi Morumbi, 2000.

BRANCO, A.S.C. **Representações sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa de alunos iniciantes de um curso de Letras.** São Paulo. 111 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

BRASIL, **Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica.** – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio ; volume 1)

BRASIL. 1998. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília.

BRASIL, **Lei nº. 9.394, de 20 de novembro de 1996.** Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional.

CELANI, M.A.A. **As línguas estrangeiras e a ideologia subjacente à organização dos currículos da escola pública.** São Paulo: Claritas, 1994, v.1, dezembro.

CELANI, M.A.A; MAGALHÃES, M.C.C. **Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução.** In: MOITA LOPES, L.P.; BASTOS, L.C. (Org.) *Identidades: recortes multi e interdisciplinares.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

COSTA, M. L. A. **As implicações do currículo centrado na proposição de Skinner.** São Paulo. Tese de Mestrado em Supervisão e Currículo, PUC-SP, 1978.

## Referências Bibliográficas

---

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo, Paz e Terra, 1997. p.25

\_\_\_\_\_. **Uma Educação para a Liberdade**. Porto, Textos Marginais, 1975b.

p. 63

GONZÁLES, J. A. T. **Educação e Diversidade: bases didáticas e organizativas**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p.162

GRAVES, K. **Formulating goals and objectives**. Newbury House Teacher Development. 2000.

JODELET, D. **Representações sociais: um domínio em expansão**. In: JODELET, D. *As representações sociais*. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. p.21.

\_\_\_\_\_. **Folies et representations sociales**. Paris: Press Universitaires de France, 1989. p.174.

JOHNSON, D.M. **Approaches to research in second language learning**. New York & London: Longman, 1992.

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

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino: As Abordagens do Processo**. São Paulo: EPU, 1986.

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: BARBARA, L.; ROCHA, R. C. G. (Org.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 29-57.

## Referências Bibliográficas

---

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigação em psicologia social.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. **La psychanalyse: son image et son public.** (Deuxième édition: 1976 ed.) Paris: Press Universitaires de France, 1961.

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

OLIVEIRA, A.A.S. **Um dialogo esquecido – a vez e a voz de adolescentes com deficiência.** Londrina: Práxis, 2007 p. 98

\_\_\_\_\_. **Formas de organização escolar: desafios na construção de uma escola inclusiva.** In: OMOTE, S. *Inclusão: intenção e realidade.* Marília, SP: Fundepe Publicações, 2004.

OLIVEIRA, A.A.S.; LEITE, J.P. **Escola Inclusiva e as Necessidades Educacionais Especiais.** In: MANZINI, E. J. (org.) *Educação Especial: temas atuais,* Marília, 2000 p.15-16

PIAGET, J. *et alii* **Educar para o Futuro.** Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1974h. p.21.

\_\_\_\_\_. **Psicologia e Pedagogia.** Rio de Janeiro, forense, 1970a.p.30.

RICCI, A. **Representações sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa dos alunos da 5ª e 8ª séries de uma escola pública do estado de São Paulo.**

117 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

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

## Referências Bibliográficas

---

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino fundamental: ciclo II: Língua Inglesa/ Secretaria Municipal de educação** – São Paulo: SME/DOT, 2007.

SÃO PAULO. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Secretaria de Educação Básica.** 2006. p.92. In Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio e ROJO, MOITA LOPES, 2004.

SÃO PAULO, SME. **Decreto nº 43.052.** Dispõe sobre a criação do CIEJA. São Paulo, 2003.<[http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/EJA/EJA\\_CIEJA\\_DECRETO\\_4305\\_2\\_DOT.pdf](http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/EJA/EJA_CIEJA_DECRETO_4305_2_DOT.pdf)>acessado em: 20/04/2012.

SEADE. **Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados.** São Paulo.  
<[http://www.seade.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1138&Itemid=48](http://www.seade.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1138&Itemid=48)> acesso em: 10/03/2012

SKINNER, B.F. **The Technology of Teaching.** New York, Appleton-century-Crofts, 1968e.p.110.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1934/1998.p.110.

## ANEXOS

**Anexos**

---

**Anexo1 - Questionário perfil**

Idade: \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

1. Você estudou Inglês no Ensino Fundamental?

Sim: \_\_\_\_\_ Quanto tempo? \_\_\_\_\_  
 Não: \_\_\_\_\_

2. Qual a sua faixa salarial?

- ( ) sem renda própria                      ( ) de 04 a 06 salários mínimos  
 ( ) de 01 a 03 salários mínimos        ( ) acima de 07 salários mínimos

3. Por que você decidiu voltar a estudar?

4. Você faz / fez algum curso de Inglês fora da escola? \_\_\_\_\_

Quanto tempo? \_\_\_\_\_

5. No que você acha que o Inglês contribui / pode contribuir para sua vida?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. Você tem interesse e está motivado (a) para aprender Inglês? Assinale com um X uma das alternativas abaixo:

- a) \_\_\_\_\_ altamente motivado  
 b) \_\_\_\_\_ muito interessado e motivado  
 c) \_\_\_\_\_ mais ou menos interessado e motivado  
 d) \_\_\_\_\_ pouco interessado e motivado  
 e) \_\_\_\_\_ nada interessado ou motivado

7. O que mais gosta de fazer com o Inglês? Assinale com um X uma ou mais alternativas:

Falar \_\_\_\_\_ Ouvir \_\_\_\_\_ Ler \_\_\_\_\_ Escrever \_\_\_\_\_

8. O que você faz no seu tempo livre? Escreva abaixo 5 atividades que você mais gosta de fazer:

- a) \_\_\_\_\_

**Anexos**

---

- b) \_\_\_\_\_  
 c) \_\_\_\_\_  
 d) \_\_\_\_\_  
 e) \_\_\_\_\_

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

Sozinho (a)? \_\_\_\_\_ Com colegas? \_\_\_\_\_

10. Você gosta de estudar Inglês? Assinale com X uma das alternativas e depois Justifique sua resposta.

- a) \_\_\_\_\_ adora  
 b) \_\_\_\_\_ gosta  
 c) \_\_\_\_\_ não gosta  
 d) \_\_\_\_\_ detesta

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

11. Na sua opinião, quais itens abaixo são um problema para sua aprendizagem de Inglês?

Assinale com X uma ou mais alternativas:

- \_\_\_\_\_ falta de vocabulário  
 \_\_\_\_\_ falta de motivação  
 \_\_\_\_\_ falta de oportunidade para usar o que pretende  
 \_\_\_\_\_ medo de errar e ser criticado  
 \_\_\_\_\_ pouco conhecimento das regras gramaticais  
 \_\_\_\_\_ não entender o que o outro fala  
 \_\_\_\_\_ outros. Especifique \_\_\_\_\_

12. O que você gostaria de aprender nas aulas de Inglês Assinale mais de uma se necessário:

- \_\_\_\_\_ escrever textos diversos  
 \_\_\_\_\_ traduzir textos  
 \_\_\_\_\_ ler melhor textos diversos  
 \_\_\_\_\_ falar bem em diversas situações  
 \_\_\_\_\_ ouvir e conseguir entender o que os outros falam  
 \_\_\_\_\_ outros. Especifique \_\_\_\_\_

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

- \_\_\_\_\_ oportunidades de conversar em Inglês  
 \_\_\_\_\_ leitura de textos autênticos (de revista, jornais, etc.)  
 \_\_\_\_\_ música  
 \_\_\_\_\_ exercícios gramaticais  
 \_\_\_\_\_ jogos  
 \_\_\_\_\_ informação cultural

**Anexos**

\_\_\_\_\_ outros. Especifique \_\_\_\_\_

14. Escreva abaixo os assuntos de que você mais gosta e gostaria de ter na aula de Inglês:

**Anexo 2- Questionários**

**Questionário 2**

1- Alguma vez você já usou ou usa expressões como:  
(Coloque **N** para **não** e **S** para **sim**. Favor justificar as expressões que receberam **S**)

- ( ) Não sei nem o português, porque aprender inglês.
- ( ) Inglês é muito complicado.
- ( ) Não sei porque estudar inglês.
- ( ) O que os professores ensinam não me interessa.

2- Você gosta de estudar inglês?

- ( ) Gosto.
- ( ) Gostei, mas não gosto mais.
- ( ) Nunca gostei.

Por quê?

**Questionário 3**

1- O inglês é importante para o mundo do trabalho? Justifique.

2- O que você aprendeu em termos pessoais?

3- Você tem apresentado dificuldades? Quais? Dê exemplos. Como você as solucionou?

4- O que achou de trabalhar em grupo? Por quê?

5- Que palavra você usaria para descrever sua experiência nas aulas?

**Anexos**

**Questionário 4**

1- Como você avalia as atividades de hoje? Assinale quantas alternativas forem necessárias:

- a) A atividades são atrativas?  sim     não
- b) O assunto é interessante?  sim     não
- c) Entendemos o que era para fazer?  sim     não
- d) As ilustrações ajudaram na compreensão das atividades?  sim     não
- e) As instruções dadas pela professora foram claras?  sim     não
- f) O vocabulário usado nas atividades é difícil?  sim     não
- g) Os colegas do grupo colaboraram?  sim     não

h) Outro: \_\_\_\_\_ Comentários:

**Questionário 5**

1- Você sentiu alguma dificuldade relacionada a parte de conversação na aula de hoje?

2- Nesta aula, você ficou satisfeito com o seu desempenho?  
 Sim       Não

Resposta Não: Porque você o considera insatisfatório?

3- Você sentiu-se a vontade ou desconfortável para falar inglês?  
 Sim       Não

Resposta Não, explique o porquê.

4- Quais eram sua expectativas antes do início das aulas? Elas foram atingidas? Dê exemplos

---

**Anexo 3 – Roteiro para Entrevistas****Roteiro para Entrevista 1**

- 1- Você gosta de inglês? Por quê?
  
- 2- O que é mais difícil para você em termos de aprendizagem de inglês? Por quê?
  - a. \_\_\_\_\_ falar
  - b. \_\_\_\_\_ ler
  - c. \_\_\_\_\_ escrever
  - d. \_\_\_\_\_ interpretar textos
  - e. \_\_\_\_\_ compreender o que o outro fala
  
- 3- Na sua opinião, o que é preciso para que você, aluno, seja bom em inglês?
  
- 4- Que fatores provocam o desinteresse em estudar inglês?
  
- 5- Você se sente à vontade falando Inglês em sua sala de aula?  
Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

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

- a. \_\_\_\_\_ atitude do professor diante dos erros
  - b. \_\_\_\_\_ crítica dos colegas quando alguém comete um erro
  - c. \_\_\_\_\_ frustração diante da repetição de um determinado erro de gramática ou pronúncia
  - d. \_\_\_\_\_ falta de interesse
  - e. \_\_\_\_\_ outros. Especifique \_\_\_\_\_
- 
- 6- Na sua opinião, como é ser um bom professor de inglês? Descreva.
  
  - 7- Na sua opinião, o que é considerada uma aula de inglês ruim? E uma boa?

**Roteiro para Entrevista 2**

- 1- O que você aprendeu em termos pessoais?
  
- 2- Que palavra você usaria para descrever sua experiência nas aulas?
  
- 3- Aprender inglês significa aprender coisas novas?
  
- 4- Na sua opinião, inglês é importante para o mundo do trabalho?

**Anexos**

---

- 5- Você acha que a aula de inglês em uma escola de idiomas e em uma escola pública é igual ou diferente? Por quê?
- 6- Na sua opinião, inglês só se aprende em escola de idiomas?

**Anexo 4 - Minute papers**

1º. Gostou da aula ou não? Por quê?

2º. As minhas aulas de inglês são \_\_\_\_\_  
porque \_\_\_\_\_

3º. O que achou da aula de hoje? (Comente os pontos positivos e negativos e dê sugestões)