

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

SIMONE ALVES DE SOUZA

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O ENSINO DA LÍNGUA
INGLESA A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS E
NECESSIDADES DOS ALUNOS**

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

**SÃO PAULO – SP
2017**

SIMONE ALVES DE SOUZA

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O ENSINO DA LÍNGUA
INGLESA A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS E
NECESSIDADES DOS ALUNOS**

Monografia apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Especialista, no curso de Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Aparecida Caltabiano.

**SÃO PAULO – SP
2017**

SOUZA, Simone Alves de

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA A
PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS E NECESSIDADES DOS ALUNOS

_____ f. 2017.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida Caltabiano

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

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

Palavras-chave: EJA, Ensino de Inglês na EJA, Ensino-Aprendizagem de Inglês
Formação de professores

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

Assinatura: _____

Simone Alves de Souza

São Paulo, _____ de fevereiro de 2017.

DECLARAÇÃO

Declaro, para os devidos fins, que este trabalho é de minha autoria e que não contém plágio, sob nenhum aspecto. As referências utilizadas foram devidamente citadas e os créditos de autoria foram mencionados, de acordo com as normas de publicação vigentes.

Declaro, ainda, que estou ciente de que, se alguma alegação de plágio for feita e comprovada, deverei responder por ela nos termos da lei.

São Paulo, _____ de fevereiro de 2017.

Simone Alves de Souza

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela oportunidade deste estudo e por ter colocado em meu caminho pessoas iluminadas que me apoiaram nesta caminhada.

Em especial, agradeço à Prof^a. Dr^a Maria Aparecida Caltabiano, por ter aceitado ser minha orientadora, por seus ensinamentos e paciência durante o processo de desenvolvimento da pesquisa e pelas reflexões proporcionadas durante as aulas e nas orientações.

A todos os professores do curso de Práticas Reflexivas, por compartilharem conosco o seu vasto conhecimento e pelas importantes contribuições que nos deixaram para o aprimoramento de nosso desenvolvimento profissional.

A todos os alunos do 1º Termo A, que generosamente aceitaram participar da pesquisa para a conclusão deste trabalho.

Ao meu saudoso pai Gabriel, por sempre ter sido meu exemplo de vida, meu incentivo aos estudos por também ter sido um estudante da EJA.

A minha querida irmã Sandra pelo seu apoio incondicional e incentivo.

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa busca refletir sobre as necessidades e expectativas dos alunos do curso de Educação de Jovens e Adultos, e diante de levantamento de dados, propor sugestões de atividades que atendam aos participantes desta modalidade de ensino, no que diz respeito à leitura de textos em Língua Inglesa. Considerando que estes alunos retornam à sala de aula por motivos diversos, é importante delinear o perfil e suas expectativas em relação aos estudos. Diferentemente do antigo Mobral, que tinha como principal objetivo a alfabetização, a EJA visa preparar os alunos para o mercado de trabalho e para o exercício da cidadania. Este estudo fundamenta-se na Proposta Curricular para EJA/MEC (2002) e nos referenciais teóricos de autores como Hutchinson & Waters (1987), Vygotsky (1989), Rizzini (1999), Abreu (2005), Freire (2007), Leffa (2007). A pesquisa tem uma abordagem com foco na ação do professor. Os participantes serão a professora-pesquisadora e os alunos do Primeiro Termo do Ensino Médio da EJA.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	12
1.1 – História da EJA	13
1.2 – Estudos Sobre a EJA.....	17
1.3 – Estudos Sobre o Ensino de Língua Inglesa para adultos	19
1.4 – ESP – Ensino de Línguas para Fins Específicos	23
1.5 – O Conto de Fadas no Ensino de Línguas.....	24
2 – METODOLOGIA	26
2.1 – Contexto.....	26
2.2 – Participantes.....	26
2.3 – Instrumentos de coleta.....	27
3 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS	30
3.1 – Discussão de dados.....	31
3.2 – Planejamento das aulas.....	36
3.3 – Descrição das aulas.....	39
3.4 – Questionário final.....	45
CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	50
ANEXOS	
Anexo 1 – Questionário 1	53
Anexo 2 – Questionário 2	54
Anexo 3 – Texto: Little Red Riding Hood	55
Anexo 4 – Pre Reading	56
Anexo 5 – Texto: The little girl and the wolf	57
Anexo 6 – Reading Comprehension	58
Anexo 7 – Música: Head and Shoulders.....	59

INTRODUÇÃO

A educação de jovens e adultos, EJA, é uma modalidade de ensino cuja finalidade é atender ao público adulto que não concluiu os estudos na faixa etária convencional, que seria aproximadamente até 18 anos de idade. Atualmente este tipo de curso tem tido um aumento de procura por motivos diversos, entre eles, porque proporciona aos estudantes a oportunidade de concluir a educação do Ensino Fundamental e Médio, em um curto prazo de tempo.

Os alunos que optam por ingressar na Educação de Jovens e Adultos possuem um perfil bem diferenciado dos demais alunos do ensino regular, são em sua maioria pessoas que deixaram os bancos escolares há anos e por razões muito variadas, ou que nunca tiveram acesso à escola. Muitos abandonaram os estudos, dentre outras razões, para ajudar a família, porque se casaram e assumiram outras responsabilidades, por questões de conflito quanto ao horário de trabalho ou até mesmo por desistência quando cursavam o ensino regular devido à falta de adaptação e repetência.

Estes alunos, de volta ao contexto escolar, são colocados todos em uma mesma sala que é classificada de acordo com as respectivas séries às quais cursarão. Sendo assim, comumente encontraremos em uma mesma sala de aula, indivíduos com idades variadas entre 18 e 60 anos. Cada um desses jovens e adultos traz consigo suas marcas, carregadas por experiências próprias e trajetórias de vida diversas. Cada um está inserido ali por diferentes motivos. Seja pela necessidade de concluir os estudos, devido à exigência profissional, por estarem fora do mercado de trabalho e buscarem melhores condições ou a necessidade de ingressar em uma faculdade, almejando um futuro melhor. Há ainda aqueles alunos que já se encontram aposentados e buscam preencher a lacuna da falta de conhecimento, concluindo os estudos que outrora foram impossibilitados pelos motivos já citados anteriormente.

Trabalhando com alunos da EJA há dois anos, sinto a dificuldade de ensinar o básico da língua inglesa, pois muitos demonstram certo receio ou resistência em adquirir novos conhecimentos, alguns chegam a dizer que se sentem incapazes de aprender. Percebo uma grande falta de motivação, talvez pela lembrança do

fracasso em tentativas no passado ou simplesmente pela baixa autoestima e timidez em relação aos demais alunos da mesma turma pelo fato de se sentirem em situação de inclusão.

A escola atualmente reflete as mudanças que ocorrem na sociedade, diferente de como era o antigo Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização). Criado no regime militar, o Mobral teve seu início em 1967 e término em 1985, e propunha a alfabetização funcional de jovens e adultos, visando “conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo, como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida” (Lei nº 5.379, de 15/12/1967).

Hoje sabemos que as necessidades dos estudantes da EJA vão muito além de aprendizagem de leitura e escrita, é preciso inserir o indivíduo na sociedade possibilitando a oportunidade de ampliar suas competências e despertar no aluno o exercício da cidadania (PCN 2000). Nessa perspectiva, o ensino da língua inglesa poderá contribuir não só para que possibilite alguma melhora sob o ponto de vista profissional, mas também pela oportunidade de estar em contato com outras culturas.

A preocupação com a educação de jovens e adultos ao longo dos anos despertou o interesse de pesquisadores, destacando-se entre eles Mello (1993), Pereira (2006, 2007), Freire (2007), Piconez (2013), cujos estudos muito contribuíram para o entendimento de como aprendem os jovens e adultos e portanto serão por mim utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa.

Com o presente trabalho, busco compreender as necessidades e expectativas dos aprendizes, me oriento nos estudos de Hutchinson & Waters (1987) que defendem a importância de um planejamento voltado para atender às características do público alvo.

Diante desse contexto e levando em consideração que a maioria das escolas estaduais não dispõe de material para que esses estudantes tenham uma aprendizagem significativa, surgiu então a minha pergunta de pesquisa: **Como motivar a leitura em língua inglesa, a partir das experiências e necessidades dos alunos da EJA?**

Para tanto, este trabalho segue a seguinte estrutura: no primeiro capítulo apresento os alicerces teóricos sob o qual me fundamentei para a realização da

presente pesquisa. Remonto uma breve história sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil com as valiosas contribuições de Couto (1933), Bello (1993) Pereira (2007), Ribeiro (2007) e recortes de documentos oficiais brasileiros, referente aos objetivos da EJA, tais como PCN-LE (Brasil, 2000) e LDB. Sobre como os adultos aprendem, tomo como base os estudos de Pizzolatto (1995) e Piconez (2013). A questão da importância da autoestima na aprendizagem é lembrada por Rogers (1985) e Vygotsky (1989) a respeito do papel da interação na aprendizagem. Trago considerações sobre o ensino de línguas para fins específicos tomando como base Hutchinson & Waters (1987). Finalizo o capítulo tecendo comentários sobre a relevância do conto de fadas na aprendizagem, Coelho (2003).

No segundo capítulo, apresento a metodologia utilizada para a realização desta investigação. Inicialmente apresento o contexto em que a pesquisa está inserida bem como o perfil dos participantes e na sequência descrevo os instrumentos da coleta.

No terceiro capítulo, referente à apresentação e discussão de dados, trago a interpretação dos resultados apontados no primeiro questionário respondido pelos alunos participantes. Norteada por esse resultado, exponho o planejamento das aulas e na sequência descrevo como foram essas aulas acompanhadas de meus comentários. Termina com as observações do último instrumento de coleta que foi o questionário final.

Nas Considerações Finais, comento os resultados do trabalho, bem como as possíveis contribuições dessa pesquisa em estudos futuros.

CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresento alguns dos pilares teóricos que me orientaram para a realização desta pesquisa. Nas contribuições do educador Paulo Freire (2001, p.78), que foi um dos percussores da educação de adultos no Brasil, procuro bases para fundamentar a necessidade de um plano de ensino visando atender às características de um público adulto. Nesse sentido, Freire (2001) afirma que a função do professor é promover uma educação libertadora, capaz de gerar oportunidades para que os estudantes se tornem donos de sua própria história, o que vai ao encontro do que os estudantes da EJA buscam, quando decidem retomar seus estudos, pois de uma maneira ou outra buscam refazer suas histórias de vida.

Lembrando que a EJA é uma modalidade de ensino oferecida pela escola pública, trago a concepção de Leffa (2007), quando diz que a escola deveria ser um espaço de inclusão, onde todos tivessem as mesmas condições para aprender.

Considerando o perfil dos alunos da EJA, ou de um aprendiz de qualquer faixa etária, serão melhores os resultados no aprendizado de uma nova língua, se o conteúdo ensinado estiver de acordo com o contexto social em que estão inseridos, porém nada impede que sejam oferecidas oportunidades de novos conhecimentos para expandir seu aprendizado. Essa concepção está em conformidade com as palavras de Moita Lopes (2003), quando afirma que:

Isso significa se engajar no discurso, em outras palavras, agir no mundo por meio do acesso que os discursos em inglês possibilitam com base nas marcas sócio históricas que temos como homens, mulheres, negros, brancos, homoeróticos, heteroeróticos, pobres, ricos, com terras, sem terras, etc.” (Moita Lopes, 2003, p.45).

Ao concluir os estudos o aluno deverá ser capaz de interagir nas diferentes dimensões da vida: trabalho, lazer, família, participação social, cultura e política. Nesse contexto, o ensino da língua inglesa tem um importante papel no desenvolvimento da cidadania porque possibilita o discurso em qualquer área de conhecimento. Para assegurar esses direitos a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação de Jovens e Adultos (1996) estabelece como objetivos o desenvolvimento cognitivo, afetivo a inserção social de forma a possibilitar a formação básica necessária para o exercício da cidadania.

Cabe aos sistemas educativos viabilizar a oferta de cursos gratuitos aos jovens e aos adultos, proporcionando-lhes oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos, exames, ações integradas e complementares entre si, estruturados em um projeto pedagógico próprio. (LDB, Lei nº 9.394/96 Art. 28 Parag. 1º)

Fundamento-me em Vygotsky (1989) para explicar que a interação entre os alunos tem um papel fundamental na aprendizagem; a troca de experiências na EJA é muito rica se olharmos toda a bagagem histórica e de conhecimento de mundo trazida pelos alunos mais velhos. Em contrapartida, entre os alunos mais jovens há a facilidade de lidar com as novas tecnologias e o tema que está sendo ensinado é por vezes compreendido com mais facilidade porque o tempo fora da escola foi menor para eles.

Como esta pesquisa está voltada também para a reflexão sobre a prática da professora-pesquisadora, haverá a descrição de fatos ocorridos em sala de aula para posterior reflexão sobre a ação do professor, conforme Liberali (2008).

Por fim, como roteiro para um plano de ensino focado nas necessidades dos alunos “*Need Analysis*”, sugerido por Hutchinson & Allan Waters (1987), será feito primeiramente um levantamento das necessidades (*Needs*), carências (*Lacks*) e o que o aluno quer aprender (*Wants*).

1.1 – História da EJA

A preocupação com a Educação de Jovens e Adultos é um fato recente no Brasil; em meados do século XIX, o acesso à educação ainda era restrito a uma pequena parcela da sociedade. No século XX, após o final da Segunda Guerra Mundial (1945), os avanços nos setores da indústria, economia e sociedade fizeram com que surgisse a necessidade de mão de obra mais qualificada, o que originou uma preocupação das políticas públicas no sentido de alfabetizar e instruir os trabalhadores para que pudessem se integrar à nova realidade e atender às novas demandas (Soares e Galvão, 2004).

Antes disto, o primeiro documento formal do Brasil que garantia textualmente a educação primária de adultos foi a constituição de 1934. Com o aumento no número de analfabetos no Brasil e a necessidade do desenvolvimento do país,

houve uma maior preocupação com relação à educação de adultos e o governo lançou em 1940 um projeto voltado para a educação de adultos intitulado Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, o qual tinha como foco principal o trabalhador rural de acordo com Ribeiro (1997).

Esta campanha previa a alfabetização e a conclusão do curso primário em um curto espaço de tempo e as aulas geralmente eram ministradas por voluntários. Este período na trajetória da educação de jovens e adultos foi definido assim por Ribeiro (1997, p.20):

Pretendia-se, numa primeira etapa, uma ação extensiva que previa a alfabetização em três meses, e mais a condensação do curso primário em dois períodos de sete meses. Depois, seguiria uma etapa de “ação em profundidade”, voltada à capacitação profissional e ao desenvolvimento comunitário. (RIBEIRO, 1997, p.20)

As Campanhas Nacionais para alfabetização (1946-1958), ou Cruzadas como eram chamadas, tinham a função de erradicar com o analfabetismo no Brasil, que era considerado como uma doença que impedia o crescimento do Brasil, como bem definiu Couto (1933, p.190).

Analfabetismo é o cancro que aniquila o nosso organismo, com suas múltiplas metáteses, aqui a ociosidade, ali o vício, além o crime. Exilado dentro de si mesmo como em um mundo desabitado, quase repellido para fora da espécie pela sua inferioridade, o analfabeto é digno de pena e a nossa desídia indigna de perdão enquanto não lhe acudirmos com o remédio do ensino obrigatório. (COUTO, 1933, P.190)

Em 1958, ocorreu um evento chamado Congresso Nacional de Educação de Jovens e Adultos, o qual contou com a participação de Paulo Freire que defendia uma pedagogia libertadora, e que criou um Programa para Alfabetização de Adultos baseado na própria vivência e realidade dos alunos, buscando atender às suas necessidades.

Com o golpe militar de 1964, Paulo Freire, que liderava o programa de alfabetização foi exilado e o novo governo criou o sistema Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização).

Nesse novo sistema os educandos eram alfabetizados, contudo não havia interesse em ampliar a capacidade de leitura e escrita, por ser um regime

conservador, visava basicamente ter o controle da população. A respeito desse período Bello (1993) diz:

O projeto MOBREAL permite compreender bem esta fase ditatorial por que passou o país. A proposta de educação era toda baseada aos interesses políticos vigentes na época. Por ter de repassar o sentimento de bom comportamento para o povo e justificar os atos da ditadura, esta instituição estendeu seus braços a uma boa parte das populações carentes, através de seus diversos Programas. (BELLO, 1993, p. 38)

A Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1971) destacou um capítulo ao ensino supletivo e o Conselho Nacional de Educação (CNE) regulamentou os cursos supletivos, que seguiram a mesma proposta curricular do curso regular de forma sintetizada. Diz o Capítulo IV sobre o ensino supletivo.

Capítulo IV

Do ensino supletivo

Art.24 - O ensino supletivo terá por finalidade:

- a) Suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não tenham seguido ou concluído na idade própria;
- b) Proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

[...] Art.26- Os exames supletivos compreenderão a parte do currículo resultante do núcleo comum, fixado pelo Conselho Federal de Educação, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular, e poderão, quando realizados para o exclusivo efeito de habilitação profissional de 2º grau, abranger somente o mínimo estabelecido pelo mesmo Conselho. (BRASIL, 1971, Lei da Reforma 5672/71)

Com o início da Nova República em 1985, o Mobral foi extinto e o direito à Educação Básica que compreende o Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos passou a ser obrigatório, conforme consta na Constituição de 1988.

Nos anos de 1990, surgiu a necessidade de se estabelecer metas para o ensino de Jovens e Adultos, visando que estes alunos não ficassem restritos apenas ao processo de alfabetização, buscando fortalecer os saberes para que tivessem acesso a outros conhecimentos.

Esta passou a ser também uma preocupação de outros países e o tema foi amplamente discutido em reuniões da UNESCO. A Lei de Diretrizes e Bases

(BRASIL, 1996) foi criada reafirmando o direito ao ensino gratuito, garantido pela Constituição Federal inclusive para “os indivíduos que não deram continuidade ou não tiveram acesso à educação na idade convencional”.

A partir de então a sigla EJA passou a ser usada para denominar o segmento de ensino para jovens e adultos e os objetivos eram além de alfabetizar, preparar para o mundo do trabalho, desenvolver o senso de cidadania e, sobretudo valorizando os conhecimentos de mundo trazidos pelos alunos, conforme consta no Artigo 38, parágrafo 2º. Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (BRASIL, 1996, Lei 9.394).

No ano seguinte 1997, na cidade de Hamburgo na Alemanha, ocorreu a V CONFITEA (Conferência Internacional de Educação de Adultos) que contou com a participação do Brasil e a qual foi de suma importância para uma mobilização internacional a respeito da necessidade de se oferecer uma educação de qualidade ao público adultos (MEC, 2007)¹.

Foi na V CONFITEA que se definiu o conceito de que a educação de adultos envolve processos de aprendizagens que ocorrem ao longo da vida, não depende necessariamente de atividades feitas dentro do âmbito escolar tampouco é uma questão apenas de alfabetização.

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século 21; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. (DECLARAÇÃO DE HAMBURGO, 1997)

O Conselho Nacional de Educação elaborou no ano 2000, as Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Este documento reconhece a pluralidade dos educandos e valoriza as diversidades culturais e regionais entendendo que estes possuem uma rica bagagem cultural baseada na oralidade. O documento ainda apresenta as especificidades de tempo e espaço de jovens e adultos, a formulação de projetos próprios para cursos noturnos regulares e os de

¹ Disponível em < <http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 27/01/2007.

EJA e regulamentam a matrícula para alunos acima de 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio (BRASIL, 2000).

Chegamos ao século XXI, e ainda há muitos ajustes a serem feitos no que diz respeito à educação de jovens e adultos, de acordo com Pereira (2007), que afirma em seu artigo que a Educação de Jovens e Adultos fez algumas conquistas no Brasil, tornando-se uma das preocupações nacionais, porém há muito o que fazer “em busca de direitos legalmente instituídos, mas socialmente negados” (PEREIRA, 2007, p.71).

Neste capítulo busquei fazer um pequeno resumo para delinear o percurso histórico da EJA no Brasil, tomando como referência o documento do Ministério da Educação e Cultura (2007) ² e os trabalhos de Pereira (2007) e Aneas (2010). No capítulo a seguir apresento alguns estudos a respeito dessa modalidade de Ensino.

1.2- Estudos sobre a EJA

A modalidade de ensino EJA, utilizada nas escolas públicas é oferecida aos jovens e adultos que nunca frequentaram a escola ou não puderam concluir seus estudos na idade apropriada.

Ao analisarmos o histórico da educação de jovens e adultos no Brasil, conforme mencionado no capítulo anterior, percebemos que houve uma preocupação dos órgãos competentes no sentido de conscientizar o governo e criar diretrizes para que esse segmento de estudo fosse realmente significativo, bem como tentar sanar os problemas básicos como a falta de propostas pedagógicas mais próximas da realidade dos alunos.

É impossível falar de educação de adultos no Brasil, sem mencionar Paulo Freire, que desempenhou um papel fundamental para a propagação da alfabetização. Seu envolvimento nas questões junto aos trabalhadores das classes mais pobres teve início no final dos anos de 1940 até 1964, sendo que a primeira experiência em alfabetização foi em 1963, quando ensinou 300 trabalhadores do setor de cana-de-açúcar em Pernambuco a ler e escrever em 45 dias.

² Disponível em <<http://www.mec.gov.br/seecad>>. Acesso em: 25/07/2016.

Para Freire, o aluno aprende a partir de suas próprias experiências, história de vida e contexto social o qual está inserido. A interação e a troca de experiências entre professor e aluno favorecem o processo de aprendizagem e a partir da aquisição de escrita o indivíduo torna-se independente para adquirir novos conhecimentos, tornando-se também responsável por sua própria aprendizagem.

“O objetivo do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo ele o sujeito de sua ação”, diz Freire (1993).

Sobre a atuação de Paulo Freire, frente ao programa de alfabetização, Pereira (2006) descreve:

Paulo Freire dizia que a educação não poderia ser vista apenas como ferramenta para a transmissão de conhecimento e reprodução das relações de poder, mas sim como um ato político de libertação e emancipação das pessoas. Enxergava na relação pedagógica uma ação política. Pois compreender o saber como mera transmissão ou como criação e recriação humana; tratar o educando como sujeito ou como objeto do processo, faz uma grande diferença na vida das pessoas (PEREIRA, 2006, p.52).

Depois de Freire e após um longo período, durante a Ditadura Militar sem que de fato surgissem projetos que atendessem às necessidades educacionais do público adulto, a Lei de Diretrizes e Bases estabelece que o ensino de jovens e adultos deve possibilitar ao aluno a leitura, a escrita, e a habilidade com as operações matemáticas simples, conhecimentos da ciência, cultura, arte, comunicação, lazer e esporte. No entanto o mesmo documento afirma que para esses alunos o sentido da palavra educação abrange também os saberes e a cultura adquiridos ao longo da vida, como “a do conhecimento, das práticas sociais, do trabalho, do confronto de problemas coletivos e da construção da cidadania” (GADOTTI & ROMÃO, 2001, p.119).

Como vemos, um dos principais avanços foi desvincular a ideia de que Jovens e Adultos não retornam à escola somente em busca de alfabetização, nem tampouco devemos submetê-los ao mesmo método de ensino do curso regular.

Segundo Piconez (2013), é preciso considerar as idades diferenciadas, a capacidade intelectual, as necessidades, preocupações e valores, que não são os mesmos dos educandos que cursam o Ensino Fundamental e Médio na idade adequada.

Os alunos da EJA são geralmente trabalhadores, empregados ou desempregados, que tiveram seus estudos interrompidos ou nunca tiveram acesso à cultura letrada e precisam concluir seus estudos, pois almejam uma melhor posição ou precisam ser inseridos novamente no mercado de trabalho.

No Brasil há uma grande disparidade entre ricos e pobres, segundo pesquisas realizadas a maior parte dos estudantes da EJA encontra-se nas camadas mais pobres da população (BRASIL, 2009).

De acordo com a pesquisa acima que aponta os motivos pelos quais os alunos ingressam ou evadem desta modalidade ensino, Piconez (2013) aponta como principais desafios da EJA:

- Utilizar uma metodologia adequada de ensino, considerando as especificidades dos alunos jovens e adultos;
- Considerar a população da EJA com suas crenças e valores formados;
- Respeitar a heterogeneidade de traços, origens, ritmos e aprendizagem e estruturas de pensamento.

Por fim, constatamos que houve alguns avanços na definição de como deve ser a educação voltada para jovens e adultos. Sabemos que ainda há muito que fazer, como a preparação dos professores que atuam nesse segmento, a elaboração de material adequado e colocar em prática propostas pedagógicas que visem a atender as singularidades dos alunos da EJA. A escola deve ser o local onde estes indivíduos irão adquirir novos saberes e assim terem acesso aos bens culturais da sociedade.

1.3- Estudos sobre o ensino da Língua Inglesa para adultos

As grandes transformações econômicas, políticas e sociais que ocorreram no mundo ao longo dos anos possibilitaram a integração do Brasil ao mundo globalizado. Com isso surgiu também uma maior preocupação com a comunicação e o ensino da Língua Inglesa.

A Língua Inglesa não é mais vista como um idioma distante, falado apenas nos países de origem, vai muito além disso, está presente em nosso cotidiano e

também é um meio importante de acesso à cultura de outros países. Sobre este aspecto Moita Lopes (2003, p. 42) sintetiza:

A relevância dos discursos em inglês no que se refere ao acesso que dá a novos conhecimentos de várias naturezas (tecnológicos, sociais, econômicos, ecológicos e culturais), por exemplo, tanto sobre a multiplicidade da experiência humana como também sobre o tipo específico de inteligência em rede, que passaram a ser essenciais na vida contemporânea. (MOITA LOPES, 2003, p. 42)

Nos setores da indústria e comércio torna-se cada vez mais imprescindível que os trabalhadores tenham algum conhecimento da língua inglesa para que possam atender melhor os clientes bem como interagir em negociações internacionais.

O estudo da Língua Inglesa deve estar atrelado a outros propósitos; como por exemplo, para instrução, promover a solidariedade e a cidadania (LEFFA, 2006). Este tipo de ensino é fundamental para que os educandos possam se inserir no mundo e interagir em diversos setores da sociedade. Essa afirmação dialoga também com os estudos de Gimenez (2008), quando diz que “o papel do professor de língua inglesa nos dias de hoje é possibilitar espaços que contribuam para a construção da identidade cultural e da cidadania global dos alunos”.

Na educação de Jovens de Adultos, os estudantes já estão integrados ao mundo do trabalho, e por falta de condições na maioria das vezes a escola é o único local onde é possível desenvolver o aprendizado da Língua Inglesa.

Para fazer parte da sociedade contemporânea é necessário fazer uso da linguagem, é por meio do discurso que o indivíduo desempenha seu papel como cidadão na sociedade, nos lembram os Parâmetros Curriculares Nacionais. A linguagem organiza o pensamento, nós pensamos e nos comunicamos por meio da linguagem.

Assim, a Língua Inglesa possibilita uma ampliação na forma de ver o mundo, interpretar e compreender as manifestações políticas e sociais das quais fazem parte, abrindo oportunidades para o acesso às novas culturas. De acordo com os PCN do Ensino Médio (2000, p. 25)

A Língua Inglesa tem importância como qualquer outra disciplina, pois vai fazer parte da formação do indivíduo, fazendo parte do conjunto indissociável de conhecimentos que permitem ao estudante

aproximar-se de várias culturas e propiciam sua integração ao mundo globalizado. (BRASIL, 2002, p.20)

Para aprender uma língua estrangeira é necessário que o conteúdo a ser desenvolvido esteja de acordo com a realidade do aluno. A aprendizagem do idioma torna-se significativa para o aprendiz a partir do momento que ele percebe sua finalidade e seu uso na prática, passando a compreender o mundo de forma diferente.

Quanto aos conteúdos que fazem parte da EJA, são os mesmos do ensino regular, nos níveis Fundamental e Médio e deve ser trabalhado na sua totalidade, porém com metodologia diferenciada. As Diretrizes Curriculares da EJA (2006, p.26), estabelecem que:

O tempo diferenciado do currículo da EJA em relação ao currículo na escola regular não significa tratar os conteúdos escolares de forma precarizada ou aligeirada (DCE, 2016, p.20).

Em relação aos adultos quanto à idade e capacidade intelectual para se aprender inglês, estudos comprovam que a idade é apenas um dos fatores que determinam o modo pelo qual se aprende uma língua, conforme afirma Figueiredo (2007, p. 26):

A idade do indivíduo é um dos fatores que determinam o modo pelo qual se aprende uma língua. Mas as oportunidades para a aprendizagem, a motivação para aprender, e as diferenças individuais são também fatores determinantes para o sucesso na aprendizagem (FIGUEIREDO, 2007, P.26).

Na modalidade EJA, o ensino de inglês, bem como as outras disciplinas, é entendido como uma forma de inclusão na qual o aluno é sujeito, já que traz consigo a bagagem de experiências anteriores e de mundo que são relevantes no processo de sua aprendizagem.

Com a chegada da idade adulta, além das transformações físicas há também, algumas perdas e ganhos na parte cognitiva que influenciam na aprendizagem, se compararmos ao desempenho de crianças e adolescentes.

Na vida adulta o sujeito passa a ter outras preocupações como trabalho, família, dificuldades financeiras, o que pode acarretar em uma maior dificuldade para

concentração nos estudos. Por outro lado, na fase adulta, o senso de responsabilidade, a facilidade para administrar problemas e superar obstáculos são maiores devido à sua experiência de vida. Todos esses fatores também influenciam na aprendizagem de uma nova língua.

Lenneberg (1967: 176, apud Pizzolatto, 1995), em seus estudos sobre a aquisição de uma nova língua na idade adulta, não descarta a possibilidade de uma pessoa adulta aprender a se comunicar em uma língua estrangeira aos quarenta anos, porém afirma que:

A maioria dos indivíduos com inteligência média está apta a aprender uma segunda língua depois de sua segunda década de vida, embora a incidência de bloqueios para a aprendizagem da língua aumente rapidamente depois da puberdade. A aquisição automática a partir da mera exposição a uma língua dada parece desaparecer depois dessa idade e as línguas estrangeiras devem ser ensinadas e aprendidas através de um esforço laborioso.

O componente afetivo também influencia no processo de ensino aprendizagem; de acordo com Carl Rogers (1985), as pessoas só aprendem aquilo que necessitam ou o que querem aprender, dessa forma a aprendizagem significativa pertencem tanto ao professor como ao aluno. O aprendiz, ao se ver pressionado a corresponder às expectativas de aprendizagem, pode se sentir ameaçado e criar um bloqueio psicológico.

Ainda, baseado nos estudos de Rogers (1985), o professor pode contribuir como *facilitador* para que a aprendizagem aconteça, sendo responsável por três atitudes que podem favorecer o afloramento da aprendizagem significativa: *Empathy* (empatia), *Acceptance* (valoração positiva) e *Genuineness* (autenticidade). Para o autor Rogers (1985):

- **Empatia:** Saber colocar-se no lugar do aprendiz, para tentar conhecer sua realidade e descobrir os motivos que o leva à falta de motivação;
- **Valoração Positiva:** Valorizar o mínimo que o aluno fizer, sem julgamentos. Fazer o aluno acreditar em si mesmo;
- **Autenticidade:** Ser verdadeiro, procurar sempre conversar com os alunos.

De acordo com Vygotsky (1989), a aprendizagem ocorre a partir das interações entre os indivíduos no meio social onde o par mais experiente pode contribuir na aprendizagem do outro. Ao trazermos essa teoria para a sala de aula é

possível entender a figura do professor como orientador, porém nada impede que os alunos troquem suas experiências e vivências e também aprendam uns com os outros.

Assim, ao educador cabe entender as especificidades dos aprendizes e buscar desenvolver atividades de forma atraente com temas que façam parte do cotidiano, respeitando as experiências de vida e realidade dos educandos, valorizar o que o aluno sabe para, a partir daí, construir outros saberes.

1.4 – ESP – Ensino de línguas para fins específicos

O ensino de inglês para fins específicos (ESP – English for Specific Purpose) é uma abordagem na área do ensino de línguas desenvolvida visando a atender às necessidades do aprendiz dentro de uma situação comunicativa específica, sendo assim, a metodologia e o conteúdo são determinados de acordo com essas necessidades.

Estudiosos como Hutchinson & Waters (1987), definem ESP como sendo uma abordagem de aprendizagem da língua baseada nas necessidades do aprendiz ou nas razões que o fizeram querer aprender a língua. Por exemplo, o mecânico, o atendente de aeroporto ou hotel, precisa aprender a usar a língua inglesa, para uma situação específica dentro de suas profissões, não precisam aprender o *General English* (Inglês Geral) que consiste em desenvolver habilidades linguísticas de forma ampla em contextos sociais variados.

De acordo com Hutchinson & Waters (1987), é fundamental fazer um levantamento de necessidades do aluno. A partir dessa análise dessas necessidades é possível elaborar um plano de ensino com o tipo de linguagem adequada e os recursos necessários para atender às necessidades dos aprendizes.

Hutchinson & Waters (1987, p.55-58) ainda afirmam que é por meio da análise das necessidades que se busca entender o que deve ser ensinado e de que maneira deve ser ensinado, o que o aprendiz almeja aprender. Sendo assim após identificar o que o aluno precisa aprender em determinada situação (*Target Situation Needs*) é necessário identificar o que ele precisa fazer para aprender o que deseja (*Learning Needs*).

Segundo os mesmos autores, a análise das necessidades envolve: o levantamento das necessidades (*Needs*) - que é tudo aquilo que o aluno precisa saber para agir em determinada situação; das lacunas (*Lacks*) - identificar o que o aluno já sabe para a partir daí, inserir novos saberes e levantamento dos desejos (*Wants*) - saber o que interessa ao aluno para tornar o processo de aprendizagem mais motivador.

1.5 – O Conto de fadas no ensino de línguas

Os contos de fadas são narrativas que há anos, reproduzem histórias que misturam fantasia e personagens fictícios, que a partir de um motivo principal visam transmitir conhecimento e valores culturais que são passados de geração para geração³. Sua origem se perde no tempo, e não há, portanto como determinar uma data exata, sabe-se que nasceu do povo e foi feito para ele (Carvalho, 1987).

Para Coelho (2003), os contos de fadas são símbolos de situações arquetípicas que: "vêm sendo revividas desde a origem dos tempos, sob diferentes formas, em virtude do desejo de auto-realização do eu em relação ao outro (ao mundo)."

No ensino de língua estrangeira o conto de fadas pode ser usado para despertar o interesse pela leitura, uma vez que estas histórias fazem parte do conhecimento de mundo da maioria dos alunos na língua materna. No caso dos alunos da EJA, em algum momento em sua infância, já ouviram, leram ou tiveram algum tipo de contato com os contos literários.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, para que a aprendizagem seja significativa deve partir de algo que os alunos já conhecem, para que a experiência do aprendizado seja bem sucedida evitando dessa forma o sentimento de fracasso que pode gerar o desinteresse pelo assunto (BRASIL, 1998, P. 54).

[...] diagnosticar os conhecimentos que os alunos trazem, proporcionando a eles a oportunidade de identificar e reconhecer esses conhecimentos e oferecer possibilidades de troca de

³ Disponível em < https://pt.wikipedia.org/wiki/Contos_de_fadas>. Acesso em 17/11/2016

conhecimentos entre eles, na perspectiva de dar continuidade à construção de novos conhecimentos. (Brasil, 1998, p. 54).

Dessa forma, o conhecimento do enredo dos contos literários, que possui “gramática e vocabulário simples” (Coelho, 2000), seria um elemento facilitador na compreensão dos textos, pois os alunos podem fazer uso do vocabulário já adquirido e inferir significados para deslindar a narração, sem a necessidade de entender todas as palavras que foram escritas.

Na aprendizagem de língua inglesa, a leitura dos contos como instrumento de leitura para os alunos da EJA, contribuiria para mudar a ideia que a maioria dos alunos tem de que não conseguem aprender e que nunca aprenderão, reflexo talvez de tentativas frustradas no passado.

Ainda de acordo com os Parâmetros Curriculares da EJA, quando ocorre uma aprendizagem significativa, e os alunos são capazes de romper as fronteiras de seus conhecimentos, estes se tornam mais confiantes e tornam-se autônomos para assim buscarem novos conhecimentos (PCN EJA, 2008, p. 75).

Sem se deixar prender apenas pela parte lexical (vocabulário/gramática), a leitura e interpretação dos contos antigos (originais) em comparação com outras versões de diferentes autores, feitas em outras épocas, contribuiria para despertar o senso crítico dos alunos, fazendo-os refletir sobre sua própria realidade e como a mudança dos valores culturais ao longo dos anos influencia no comportamento das pessoas e da sociedade. No que diz respeito à aprendizagem de Jovens e Adultos a pesquisadora Piconez (2013) denomina esse processo de “aprendizagem reflexiva.”

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA

A presente pesquisa, voltada para os alunos da EJA (Educação de Jovens de Adultos), tem como foco a ação do professor. A proposta foi intencionalmente elaborada visando maior interação entre a professora-pesquisadora e os participantes para que juntos pudessem delinear um plano de ensino de língua inglesa que estivesse de acordo com as expectativas e necessidades do grupo.

De acordo com Cavalcanti & Moita Lopes (1991), na pesquisa ação, cabe ao pesquisador desenvolver ações que permitam a solução do problema. Nessa perspectiva, conforme Kincheloe (1997, p.195 apud LIBERALI: 2011, p.25), por meio do levantamento dos dados, o pesquisador participante pode tomar decisões que visam atender às necessidades dos envolvidos.

2.1- Contexto

A Escola Estadual onde foi realizada a pesquisa está inserida na área central de Diadema, que pertence à região Metropolitana da Grande São Paulo. A unidade escolar atende alunos do Ensino Fundamental II, Ensino Médio e EJA no período noturno, totalizando 1.320 alunos nos três períodos.

2.2 - Participantes da Pesquisa

Eu, professora-pesquisadora, atualmente leciono para o Ensino Fundamental II, Ensino Médio e EJA, sendo este último o grupo focal da minha pesquisa, que é uma sala de estudantes do primeiro termo, do Ensino Médio da EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Os alunos que inseridos nessa turma são na maioria de pessoas que trabalham de dia e estudam à noite, alguns se encontram desempregados ou em busca de oportunidades melhores. Dentre os alunos encontramos aqueles que

trabalham em indústrias, vendedores, autônomos, domésticas com idades que variam dos 18 aos 60 anos, totalizando 29 alunos.

A quantidade de homens e mulheres matriculados é equilibrada, apesar da assiduidade feminina ser maior. O fato de muitos terem ficado um longo período de tempo fora da escola parece causar-lhes certo constrangimento em dividir a mesma sala com os mais jovens. Alguns dizem acreditar não serem capazes de aprender, principalmente o conteúdo da língua inglesa, relembram sempre das dificuldades que tiveram em aprender no passado e que já esqueceram tudo, diante disso há a necessidade de buscar melhorar-lhes a autoestima.

2.3 – Instrumentos de Coleta

Para fazer um levantamento das necessidades dos alunos da EJA, serão feitos dois questionários, sendo um inicial para identificar as necessidades (*Needs Analysis*) e conhecer melhor os alunos e outro ao final da pesquisa para detectar se os objetivos foram alcançados.

O questionário inicial foi elaborado com base em Ramos (2008) e adaptado pela professora-pesquisadora para atender os objetivos dessa pesquisa.

Os questionários são compostos por perguntas com respostas abertas, em que as respostas são formadas a partir das opiniões dos entrevistados. Esse tipo de pergunta possibilita um leque maior de respostas, o que a meu ver pode ser mais vantajoso por trazer maiores informações sobre o entrevistado e por perguntas com respostas fechadas, que possuem um alto grau de objetividade (RIZZINI, CASTRO e SARTOR, 1999). Ainda a respeito das respostas fechadas, Mattar (1999, p. 230 apud LIBERALI, 2012, p.28) prevê dois tipos de respostas fechadas: dicotômicas, com duas opções de respostas - sim ou não; múltipla escolha, na qual são feitas escolhas entre as opções pré-estabelecidas pelo pesquisador o que facilita o processo de análise.

Após análise dos questionários, serão elaborados os planos de aula, visando atender ao que foi previsto no decorrer da pesquisa que se realizará em aproximadamente cinco aulas e em seguida, a descrição das aulas, conforme Liberali (2008, p.46).

No primeiro contato que tive com a turma do 1º. Termo A, em 08 de agosto de 2016, após as apresentações iniciais, perguntei se aceitariam de maneira voluntária, fazer parte de uma pesquisa que poderia contribuir para a motivação da leitura de textos em inglês. Expliquei ainda que seus nomes seriam resguardados e não haveria penalidades para quem não tivesse interesse em participar.

A sala era composta por 38 alunos sendo que neste dia em que foi aplicado o questionário estavam presentes 29 alunos, os quais prontamente aceitaram participar, respondendo inicialmente ao primeiro questionário.

Entreguei aos estudantes o questionário, li e expliquei a forma correta de preenchimento. O questionário era composto por 9 perguntas, das quais 2 eram abertas e sete fechadas.(ABAIXO).

QUESTIONÁRIO 1

Perguntas	Objetivo
1- Sexo:(<input type="checkbox"/>) Masculino (<input type="checkbox"/>) Feminino	- Identificar a quantidade de homens e mulheres que compõem a turma alvo da pesquisa.
2- Faixa Etária: Assinale com um X apenas uma das alternativas: (<input type="checkbox"/>) Até 20 anos (<input type="checkbox"/>) Entre 21 a 30 anos (<input type="checkbox"/>) Entre 31 a 40 anos (<input type="checkbox"/>) Entre 41 a 50 anos (<input type="checkbox"/>) Entre 51 a 60 anos (<input type="checkbox"/>) Acima de 60 anos	- Delinear o perfil dos alunos participantes da pesquisa.
3- Por que você decidiu voltar a estudar? Assinale com o X uma ou mais alternativas: (<input type="checkbox"/>) Exigência da empresa onde trabalha (<input type="checkbox"/>) Exigência do mercado de trabalho (<input type="checkbox"/>) Quer terminar os estudos e fazer faculdade (<input type="checkbox"/>) Porque quer aprender (<input type="checkbox"/>) Outros Especifique:_____	- Entender as necessidades que levaram os estudantes a retornarem para a sala de aula.
4 - Por quanto tempo você ficou fora da escola, antes de retomar seus estudos na EJA? (<input type="checkbox"/>) Entre 1 e 2 anos (<input type="checkbox"/>) Entre 3 e 4 anos (<input type="checkbox"/>) Entre 5 e 10 anos (<input type="checkbox"/>) Mais de 10 anos	-Delinear o perfil dos alunos participantes da pesquisa.

<p>5 – Você tem interesse e está motivado para aprender Inglês? Marque com um X apenas uma alternativa:</p> <p>() Altamente motivado () Muito interessado () Mais ou menos interessado e motivado () Pouco interessado e motivado () Nada interessado e motivado</p>	<p>- Identificara visão do aluno diante do aprendizado da língua inglesa.</p>
<p>6 – No que você acha que o inglês contribui ou pode contribuir para a sua vida?</p>	<p>- Entender as expectativas e necessidades dos alunos nas aulas de inglês.</p>
<p>7 – Que tipo de texto em inglês, você se sentiria motivado a ler?</p> <p>() textos dos livros didáticos () quadrinhos () textos literários () receitas () anúncios () notícias jornais</p>	<p>-Identificar o tipo de texto que poderia motivar os alunos para a compreensão da escrita (leitura) em inglês.</p>

Apresento a seguir, um resumo com os instrumentos da coleta de dados e os passos que me direcionaram para o desenvolvimento da pesquisa.

RESUMO DOS INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS

INTRUMENTOS	OBJETIVOS
Questionário Inicial	Delinear o perfil dos alunos da EJA, bem como suas expectativas a respeito do curso e gêneros de textos que possam motivá-los na compreensão escrita (leitura).
Planejamento	Organizar os conteúdos e estratégias utilizados para a execução da unidade didática.
Unidade didática	Após a análise dos dados do questionário, elaborar uma unidade didática, utilizando os gêneros textuais escolhidos pelos alunos.
Descrever	Descrever as aulas gravadas em áudio, realizadas nos dias 02/08, 09/08, 16/08, 23/08 e 25/08.
Questionário final	- Verificar se as atividades desenvolvidas foram representativas para os alunos e se por meio dos gêneros escolhidos e trabalhados, sentiram-se mais confiantes para o aprendizado da leitura.

CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Como já dito anteriormente este estudo objetiva desenvolver atividades que possam motivar a leitura de textos em Língua Inglesa pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos.

Para análise dos dados, me utilizei de questionário com perguntas que buscavam responder a minha pergunta de pesquisa: **Como motivar a leitura em Língua Inglesa, a partir das experiências e necessidades dos alunos da EJA?**

O primeiro questionário entregue aos alunos tinha como objetivo:

- Delinear o perfil dos alunos participantes da pesquisa;
- Entender as necessidades que levaram os estudantes a retornarem para a sala de aula;
- Identificar a visão do aluno diante do aprendizado da língua inglesa, bem como entender as suas expectativas e necessidades;
- Identificar o tipo de texto que poderia motivar os alunos para a prática da leitura.

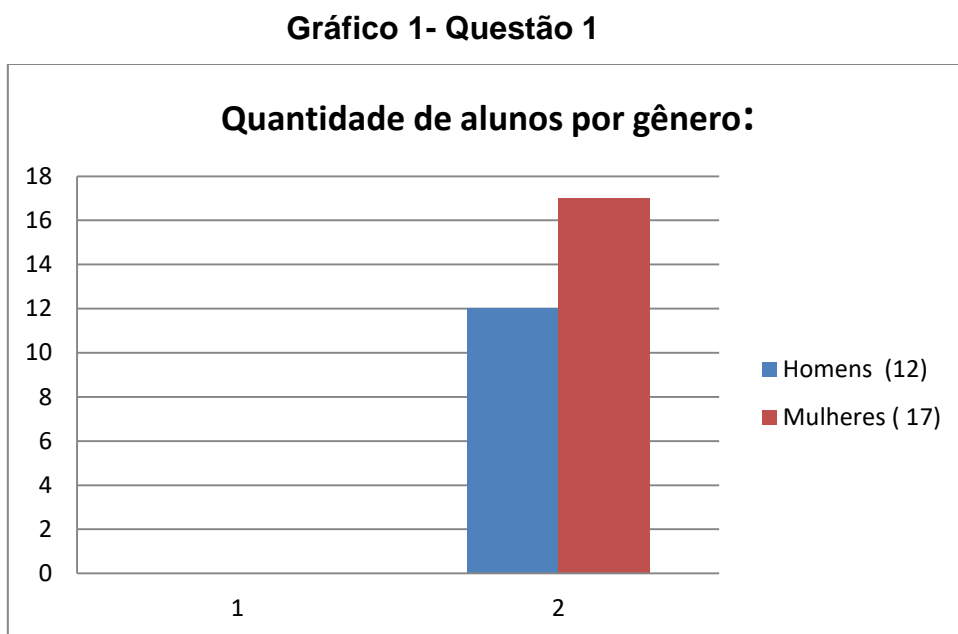
Para tanto, oriento-me pelos critérios de Hutchinson & Waters (1987) que destacam a importância de conhecer o perfil dos aprendizes a fim de traçar suas necessidades e elaborar estratégias para alcançar o que desejam, a partir do que os alunos já conhecem.

A mesma linha de raciocínio também é reforçada no estudo de Piconez (2013) a respeito do diagnóstico das necessidades básicas de aprendizagem na EJA:

[...] cada professor em sua disciplina deverá realizar um levantamento diagnóstico dos conhecimentos existentes nos alunos, sobre prováveis pré-requisitos decorrentes de aprendizagens da escolaridade anterior (por exemplo, saber divisão com números decimais para compreender cálculos sobre porcentagem, com frações; dominar repertório vocabular específico dos conteúdos curriculares etc.). Tais estratégias reiteram a necessidade de desenvolvimento das habilidades básicas e mínimas para qualquer aprendizagem a ser desenvolvida. (Piconez, 2013, p.41)

3.1 – Discussão dos dados

O questionário foi respondido por 29 alunos que estavam presentes no dia da coleta de dados. As respostas para a primeira pergunta que pretendia identificar a quantidade de homens e mulheres na sala estão representadas no gráfico abaixo:



Fonte: Simone Alves de Souza, Agosto 2016.

Como se pode observar, embora a quantidade de alunas no gênero feminino seja maior (17) esta diferença não é muito representativa se comparada à quantidade de alunos do gênero masculino (12). Quanto à faixa etária dos homens, era entre 18 a 45 anos e das mulheres entre 18 a 53 anos.

Ao responderem sobre os motivos pelos quais não concluíram seus estudos no ensino regular, a maioria dos homens respondeu que pararam por falta de interesse, o que fica claro na resposta de um dos alunos: *“Achei em minha adolescência que estudar era perca de tempo, depois não tive vontade de retornar.”* O segundo item mais apontado foi por motivo de trabalho e as demais respostas ficaram divididas entre problemas pessoais, falta de tempo e problemas familiares.

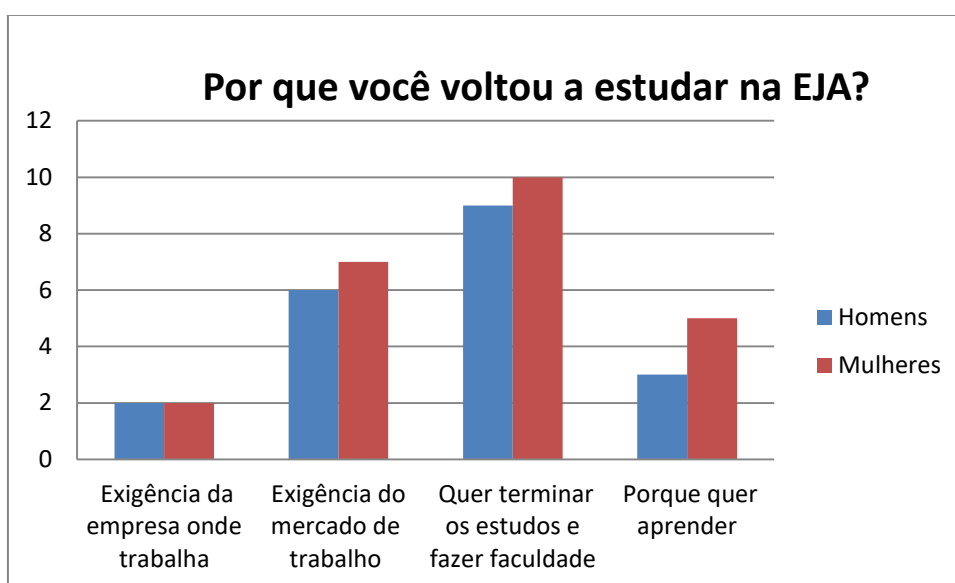
Entre as mulheres, o motivo principal por parar os estudos foi por terem engravidado precocemente e assim tiveram que assumir outros compromissos como

cuidar dos filhos e ajudar no sustento da família. “Por engravidar, tive que me ausentar, agora ele está com 8 anos. Pude enfim voltar.”

As demais se viram obrigadas a parar por não conseguirem conciliar o horário de trabalho e da escola. Uma aluna mencionou que precisou mudar para o interior do estado e não havia escolas por perto.

Quando questionados sobre os motivos que os levaram a retomar os estudos na Educação de Jovens e Adultos, a maioria dos alunos demonstrou ter interesse em prosseguir estudando até o ensino superior. Conforme ilustrado no quadro abaixo, (Gráfico 2 – Questão 3), exigência do mercado de trabalho aparece em seguida, pois muitos que perdem o emprego ao tentarem uma recolocação percebem que há uma lacuna em seus currículos pela falta da conclusão dos estudos.

Gráfico 2- Questão 3



Fonte: Simone Alves de Souza, Agosto 2016.

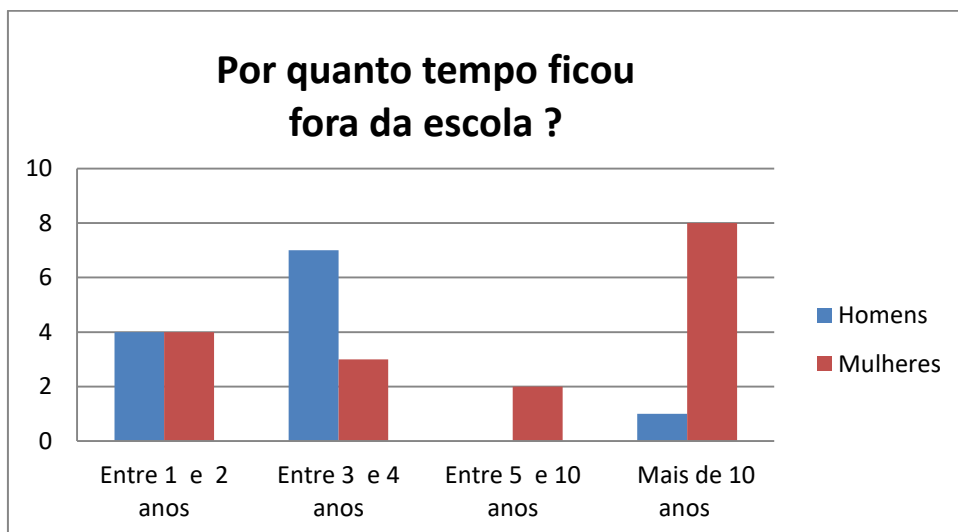
A vontade de querer aprender escolhida por alguns alunos aparece entre aqueles de maior idade, os quais, em conversas informais, especificaram entre outros motivos, gostar de estar na escola por se sentirem acolhidos entre colegas ou pela necessidade de aprenderem para poder ajudar os filhos e até netos com os deveres escolares.

A maior parte dos alunos do gênero masculino ficou fora da escola entre três e quatro anos enquanto que entre o gênero feminino, esse tempo de afastamento foi

maior, passando dos dez anos, como mostra o gráfico abaixo (Gráfico 3 – Questão 4).

Isso se explica talvez pelo fato de algumas mulheres terem assumido outras responsabilidades como a chegada dos filhos por exemplo, conforme já foi dito anteriormente.

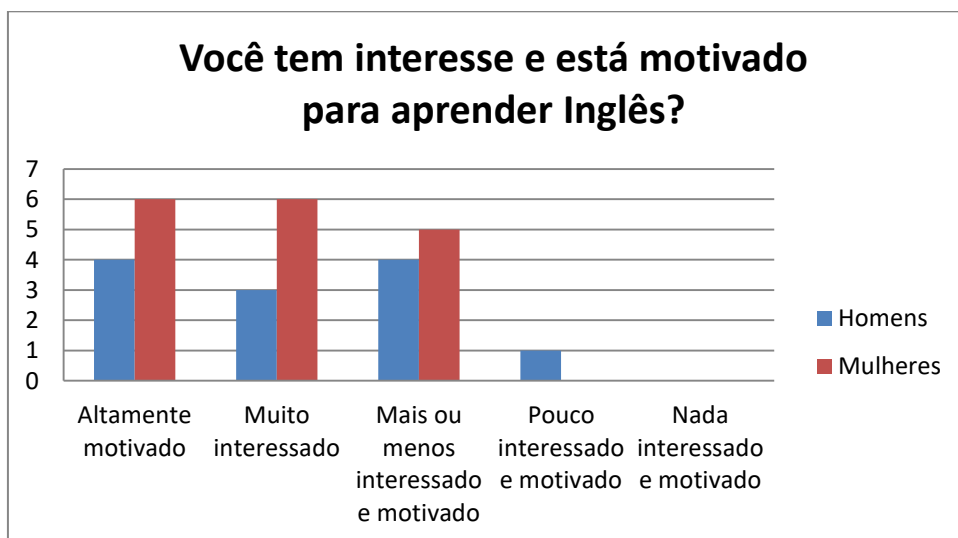
Gráfico 3 – Questão 4



Fonte: Simone Alves de Souza, Agosto 2016.

Conforme se pode observar no Gráfico 4 – Questão 5, a seguir, as mulheres demonstraram maior interesse e motivação para aprender inglês, a média dos alunos informou estar mais ou menos interessada e apenas um aluno disse ter pouco interesse.

Gráfico 4 - Questão 5



Fonte: Simone Alves de Souza, Agosto 2016.

A maioria dos alunos relaciona a contribuição do aprendizado de inglês a melhores perspectivas de emprego e possibilidades de viagens. Esse resultado vai ao encontro da pesquisa feita por Pizzolato (1995) quando se refere à motivação de adultos na aprendizagem de uma língua estrangeira.

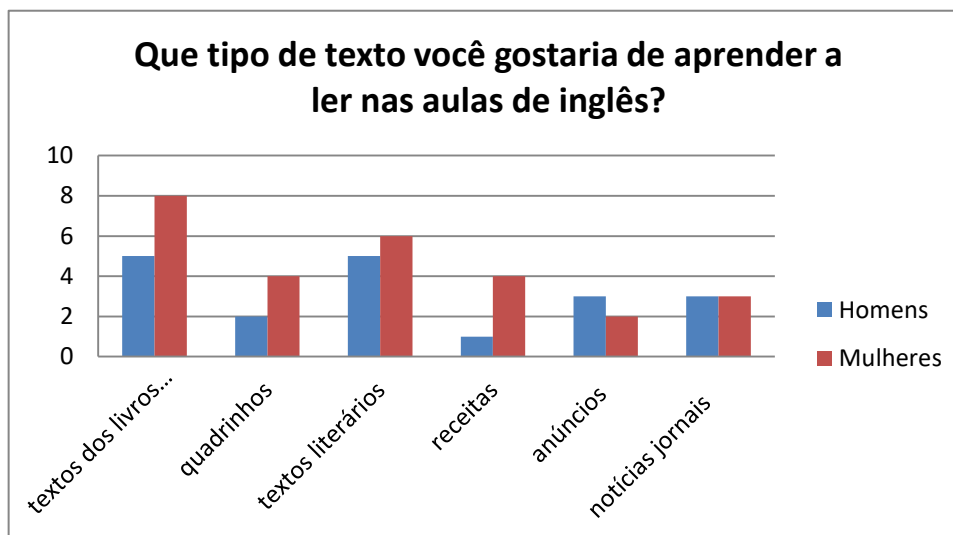
Na idade adulta a obrigatoriedade da aprendizagem de línguas deixa de partir de instituições como família e escola e passa a existir por motivação interna, não raramente ligada ao mercado de trabalho, por exemplo. (PIZZOLATO, 1995 p., 100)

Uma aluna justificou que o inglês poderia contribuir para sua vida: *“Na área do trabalho, e também por já ter filhos poder ajuda-los com alguma dúvida.”*

Embora a maioria dos alunos tenha demonstrado interesse em aprender a língua inglesa, alguns não souberam especificar claramente em qual sentido esse aprendizado contribuiria para suas vidas, como o exemplo de respostas de dois alunos: *“O inglês vai contribuir muito na minha vida”* e *“É bom saber outro idioma”*.

O gráfico a seguir indica o interesse dos participantes pela leitura de vários tipos de textos.

. Gráfico 5 – Questão 7



Fonte: Simone Alves de Souza, Agosto 2016.

De acordo com a pesquisa, dentre os tipos de texto que gostariam de aprender a ler nas aulas de inglês, os que se destacaram foram textos de livros

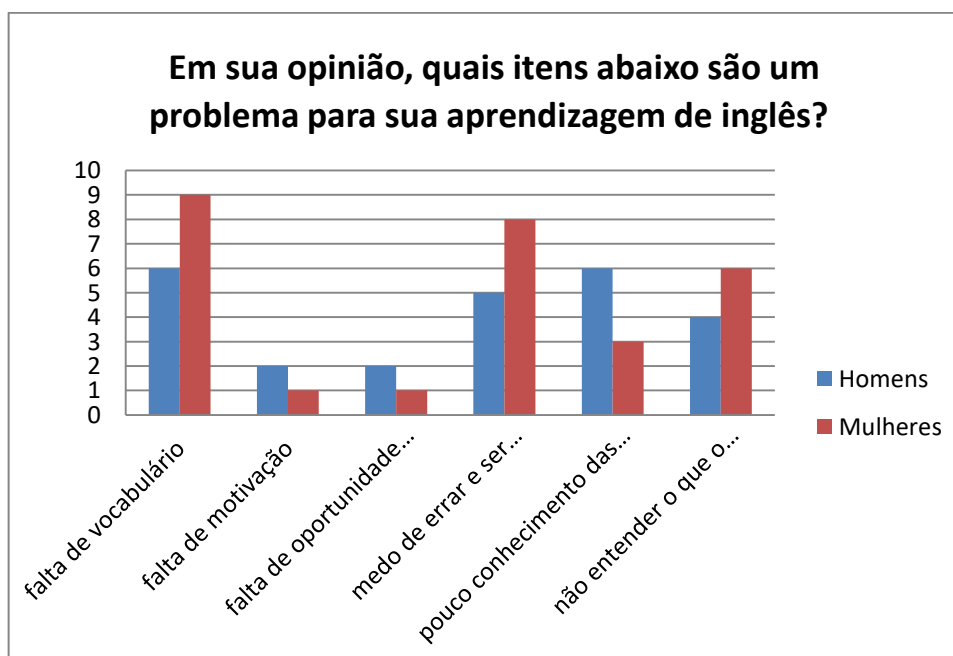
didáticos e textos literários (entende-se aqui como exemplos de textos literários as peças teatrais, romances, crônicas, contos, fábulas, poemas, etc).⁴

Este resultado causou certa estranheza uma vez que os anúncios, as notícias de jornais, os quadrinhos e as receitas seriam os gêneros textuais mais próximos da realidade dos alunos pesquisados, por estarem diariamente expostos a eles por meio da mídia e internet.

Devido aos avanços tecnológicos, a leitura de material impresso como jornais e revistas praticamente não existe entre o público mais jovem, com exceção do livro didático ainda muito utilizado no contexto escolar. O mesmo não acontece com a maioria dos alunos mais velhos que muitas vezes ainda não estão familiarizados com as tecnologias e preferem manusear os impressos.

Ao responderem a pergunta sobre as dificuldades para a aprendizagem de inglês, conforme o Gráfico 6 – Questão 8, a falta de vocabulário e o medo de errar e ser criticado são os fatores mais apontados, sendo que para os homens o pouco conhecimento da gramática também influencia na falta de motivação para aprender.

Gráfico 6- Questão 8



Fonte: Simone Alves de Souza, Agosto 2016.

⁴ Disponível em <https://www.significados.com.br/texto-literario/>. Acesso em: 20/01/2017.

A maior parte dos alunos demonstra interesse, porém apresenta dificuldades para escrever na língua materna devido ao tempo que ficaram afastados da escola e esse problema se agrava ainda mais quando são induzidos a escrever ou ler algo em inglês.

A falta de vocabulário e o medo de errar e ser criticado ou ridicularizado pelos colegas, contribuem para que não participem mais efetivamente das aulas.

No que diz respeito às características acima, Piconez (2013) menciona:

Os jovens e adultos demonstram grande desejo de aprender e também a necessidade de romper barreiras relacionadas a preconceitos, reduzida autoestima e identidade. (PICONEZ, 2013, p. 44)

A carência de vocabulário, por sua vez, interfere no entendimento que diminui sempre que o aprendiz erra, fazendo com que o aluno sintasse desmotivado e achando que nunca aprenderá inglês. Um dos alunos especificou que considera um problema para a aprendizagem de inglês o fato de “não ter um curso para frequentar” (fora da escola).

Essa afirmação, bem como os dados representados no gráfico abaixo, dialoga com os estudos de Leffa (2007), quando diz que a própria escola transmite ao aluno uma falsa ideia de que é difícil aprender uma língua estrangeira na escola, uma vez que poucos podem viajar para o exterior ou frequentar um curso de idiomas.

3.2 - Planejamento das aulas

Após o levantamento e análise dos dados sobre o perfil dos alunos e seus interesses, conforme mencionado no capítulo anterior, foi elaborado o planejamento das aulas, buscando atender às expectativas e necessidades apontadas.

Quadro 1 -1ª. Aula – 02/08/2016

Organização da aula	Objetivos da aula	Procedimentos
Apresentações	Conhecer o perfil dos	A professora se apresenta para

<p>iniciais;</p> <p>Apresentação da Pesquisa;</p> <p>Aplicação do questionário 1</p>	<p>alunos da EJA;</p> <p>Conscientizar sobre a importância da pesquisa;</p> <p>Identificar gêneros textuais que possam motivá-los na compreensão da escrita (leitura).</p>	<p>a sala.</p> <p>Escreve na lousa a frase <i>My name is_____</i> e convida os alunos a fazerem o mesmo. Em seguida acontecerá a apresentação da pesquisa, leitura e instruções para preenchimento do primeiro questionário.</p>
--	--	--

Quadro 2 - 2ª. Aula – 09/08/16

Organização da aula	Objetivos da aula	Procedimentos
<p>Música <i>Head and Shoulders</i>;</p> <p>Apresentação do vocabulário "body parts";</p>	<p>Fazer com que os alunos relembrem os nomes das partes do corpo;</p> <p>Por meio da música, buscar maior descontração da sala e socialização entre os alunos.</p>	<p>A Professora começa a aula informando aos alunos que ouvirão uma música <i>Head and shoulders</i> e que a mesma menciona as partes do corpo .</p> <p>Os alunos que estiverem dispostos podem levantar e acompanhar a letra tocando nas partes do corpo mencionadas.</p> <p>Após ouvirem a música duas vezes a professora escreve na lousa o vocabulário de forma aleatória e os alunos devem identificar os significados de acordo com o que ouviram na música .</p>

Quadro 3 - 3ª. Aula –16/08/16

Organização da aula	Objetivos da aula	Procedimentos
<p>Audio do conto <i>Little Red Riding</i></p>	<p>Fazer com que o aluno identifique o conto a</p>	<p>No primeiro momento a professora conversa com os</p>

<p><i>Hood;</i></p> <p>Pre reading do texto: <i>The little girl and the wolf</i> ;</p> <p>Correção do <i>pre reading</i>;</p>	<p>partir do áudio do vocabulário aprendido;</p> <p>Possibilitar o conhecimento de palavras e expressões que auxiliem na compreensão do texto que será apresentado posteriormente..</p> <p>Facilitar a compreensão do texto;</p>	<p>alunos sobre os contos de fadas, explicando que são histórias transmitidas de geração em geração, possuem características da sociedade da época em que foram escritas e buscam transmitir valores morais.</p> <p>Os alunos serão questionados sobre os contos que conhecem. Em seguida ouvem o áudio da história <i>Little Red Riding Hood</i> e tentam descobrir o nome do conto.</p> <p>A professora entrega folha com uma atividade de pre reading (anexo) com exercícios simples contendo palavras e expressões que aparecerão no texto que será lido posteriormente. Os alunos poderão pesquisar em dicionários.</p> <p>O próximo passo é a correção do <i>pre reading</i></p>
---	--	--

Quadro 4 - 4ª. Aula 23/08/2016

Organização da aula	Objetivos da aula	Procedimentos
<p>Leitura do texto <i>The little girl and the wolf</i>;</p> <p><i>Reading Comprehension</i>;</p>	<p>Retomar conhecimentos anteriores;</p> <p>Levar o aluno a deduzir e inferir significados, para melhor compreensão do texto a ser lido;</p> <p>Esclarecer as dúvidas dos alunos após a leitura;</p>	<p>No início da aula a professora distribui o texto para que os alunos olhem a imagem e façam inicialmente um <i>skimming</i> do que vai ser lido (anexo).</p> <p>Os alunos são instruídos a atentarem para a imagem do texto e perceberem se esta imagem lembra a que tradicionalmente aparece no conto original.</p>

	<p>Compreender a ironia decorrente de uma nova versão que o autor dá a um conto infantil clássico.</p>	<p>Com ajuda do exercício do pre reading, a professora orienta a fazerem uma leitura mais atenta no texto, observando as palavras cognatas e inferindo significados.</p> <p>Após a leitura e eventual esclarecimento de dúvidas, os alunos em duplas fazem o exercício de compreensão do texto.</p> <p>A aula termina com a discussão sobre a reescrita do conto e a moral da história, envolvendo toda a classe.</p>
--	--	---

Quadra 5 - 5ª. Aula – 25/08/2016

Organização da aula	Objetivos da aula	Procedimentos
<p>Aplicação do questionário.</p>	<p>Aplicar o segundo questionário da pesquisa.</p>	<p>Nesta aula os alunos respondem ao segundo questionário da pesquisa que é composto por perguntas abertas, cuja finalidade é entender como se sentiram durante a execução das atividades propostas.</p>

3.3 --Descrição das aulas

Abaixo segue a descrição das aulas gravadas em áudio, bem como os comentários das notas de campo que foram feitas por mim após o término de cada aula.

Aula gravada em 02 de agosto de 2016

A professora entrou na sala pela primeira vez, os alunos acabam de iniciar o semestre letivo. Os alunos conversavam entre si, e ao verem a professora entrar um deles falou, *“silencio a professora entrou”*. A professora agradece e cumprimenta os alunos em inglês *“Hello, everyone! My name is Simone...”*, outro aluno interrompe para dizer *“acho que é a professora de inglês”*, a professora diz *“Yes, I am your English teacher.”* Fez-se silêncio novamente, alguns alunos, se entreolharam, outros no fundo da sala riram. A professora observou a reação dos alunos e disse *“Oi, pessoal! Meu nome é Simone e sou sim a professora de inglês de vocês, traduzindo o que eu disse”*. *“Assim fica bem melhor”* disse uma aluna *“a gente não teve professor de inglês no semestre passado e outro ano o professor que tinha faltava muito”* complementou. A professora responde, *“Ok não se preocupem, vamos começar devagar. Vocês viram como me apresentei em inglês? Agora quero conhecer vocês. Vamos tentar fazer o mesmo para começar?”* A professora escreve na lousa *My name is _____*. *“Please, repeat after me (Por favor, repitam depois de mim)”*. Os alunos repetiram e a professora pediu que completassem a frase com seus nomes para que cada um pudesse se apresentar *“please, now complete with your name”*. Uma aluna falou, *“Ah, professora eu não consigo tenho muita vergonha”*, outro aluno disse *“eu não sei falar inglês.”*

“Tudo bem, então vamos fazer uma brincadeira para descontrair, vocês conhecem a brincadeira da batata-quente?” A professora mostra uma pequena bola de pano para os alunos *“Do you know hot potato?”*. Os alunos disseram que conheciam e aceitaram fazer a brincadeira. Assim os alunos foram um a um se apresentando entre risos e brincadeiras. Em seguida a professora falou sobre a importância da pesquisa e a necessidade da colaboração voluntária de cada um para o preenchimento do questionário e execução das atividades que seriam feitas nas próximas aulas. A professora lê as perguntas e explica o preenchimento. Os alunos devolvem os questionários e a aula se encerra.

Nessa primeira aula, onde também ocorreu nosso primeiro encontro, pude observar que o grupo era bastante unido talvez por terem cursado juntos nos semestres anteriores em outra escola. Este fato contribuiu para uma maior interação e participação dos alunos nas atividades propostas, que nesse primeiro momento, tinha como objetivo, conhecer a turma e apresentar a pesquisa.

Ao falar sobre a pesquisa, senti certa preocupação por parte deles porque não tinham tido aulas de inglês nos dois últimos semestres na escola anterior e pensaram que poderiam ter notas baixas por isso. Após a minha explicação e a opção de participarem voluntariamente, se sentiram mais tranquilos e o preenchimento do questionário foi feito normalmente.

Aula gravada em 09 de agosto de 2016

A professora entrou na sala com um CD player e ao vê-la um aluno perguntou “*Hello, teacher. Vai ter música hoje?*” a professora respondeu “*yes, we have a song today (sim, nós temos uma música hoje)*. *Do you know the name of the human body parts? (Vocês sabem os nomes das partes do corpo humano?)*”. Outro aluno disse “*eu sei que foot é pé por causa do football, né professora?*”, Uma “aluna complementa “*eu já aprendi isso, mas já esqueci*”. “*Ok então vamos ouvir a música, que é uma musica infantil porém pode nos ajudar a memorizar, se fizermos a coreografia juntos*”. Nesse momento, ouviu-se risos e um aluno fez um comentário que uma aluna (já uma senhora) poderia dançar se fosse *funk*. Os demais alunos riram e a referida senhora disse que deixasse o *funk* para a próxima aula. “*Now I’m going to play the CD, stand up and let’s sing with me (agora eu vou colocar o CD, fiquem de pé e vamos cantar comigo)*. *The name of the song is Head and Shoulders (o nome da música é Head (cabeça, toca na cabeça) and Shoulders (ombros, toca nos ombros)*”. No início, apenas três alunos se levantaram, os demais foram se levantando aos poucos e logo a maioria estava cantando e fazendo a coreográfica, tocando as partes do corpo mencionadas na música, apenas dois ou três alunos permaneceram sentados. Em seguida a professora escreveu na lousa os nomes das partes do corpo mencionadas na música, de forma aleatória e os alunos. A professora lia e perguntava aos alunos o significado e os alunos foram respondendo até o final. Um aluno perguntou como se escrevia a palavra “dedo” e a professora explicou “*dedos da mão, escrevemos fingers e dedos do pé toes*”. A aula termina e ao sair a professora ouve de uma aluna “professora traz mais música pra gente na próxima aula”.

As atividades parecerem ter contribuído para a aquisição de vocabulário dos alunos, que, em algum momento ao longo de seus estudos, já haviam se deparado com essas palavras, portanto alguns já tinham um conhecimento prévio e outros disseram não se lembrar.

Optei por usar a música *Head and Shoulders* por acreditar que contribuiria para a memorização, por ter uma letra simples e coreografia. A princípio, pensei que não funcionaria porque poucos alunos se dispuseram a acompanhar, mas logo percebi um aluno encorajando o outro até que a maioria participasse. Essa participação foi importante no desenvolvimento da atividade final na lousa.

Aula gravada em 16 de agosto de 2016.

A professora entrou na sala e cumprimentou os alunos e perguntou se lembravam o que aprenderam na aula anterior. Um aluno respondeu “*sim, eu anotei tudo no meu caderno*”, outra aluna disse “*fiquei com aquela música na cabeça, agora não esqueço mais*”. “*Muito bem, então hoje vamos conversar um pouquinho sobre Fairy Tales (contos de fadas)*. *Todos aqui sabem o que é conto de fadas?*”. Um aluno respondeu, disse que sabia que conto de fadas eram histórias de bruxas. Outro aluno disse que ouvia “*historinhas*” quando

era pequeno. Outra aluna mencionou nomes de algumas histórias infantis e a professora foi escrevendo na lousa os nomes dessas histórias em inglês *The Sleeping Beauty* (A Bela Adormecida), *Snow White* (Branca de Neve), *Beauty and the Beast* (A bela e a Fera)... Apenas um aluno disse não saber o que era. Houve manifestações de outros alunos e ao término das discussões a professora explicou que os contos de fadas eram histórias contadas de geração em geração, que possuem valores morais e características da época em que foram escritas, portanto serviam não só para as crianças para os adultos podiam também refletir sobre alguns aspectos. Um aluno disse “*eu assisti dois filmes do Romeu e da Julieta e um era diferente do outro...*” A professora explicou que os contos podem ser adaptados, ou seja a partir dos personagens de uma história original podem ser criadas outras histórias de acordo com a época. “*Ah, entendi*”, respondeu o aluno, “*por isso que num filme eles vestiam roupas parecidas com as nossas e em outro era aquelas roupas antigas*”. “*Ok, Now we’re going to listen to a fairy tale, please pay attention.. (Agora nós vamos ouvir um conto de fadas, por favor, prestem atenção)*”. A professora passa o áudio duas vezes e pergunta se conseguem entender algo na história que está sendo contada. Nesse momento uma aluna disse que os diálogos parecem familiares. Então a professora leu novamente a história enfatizando a parte do diálogo. “*Agora eu já sei, é a história da Chapeuzinho Vermelho*”. “*Sim, Little Red Riding é Chapeuzinho Vermelho. Agora nós vamos ouvir o áudio novamente e tentar completar com algumas palavrinhas que faltam referente ao vocabulário que aprendemos na última aula*”. No final de cada frase do diálogo, pausou o CD para que os alunos pudessem completar. Cinco alunos conseguiram completar todas as palavras, os demais tentaram completar, mas não conseguiram transcrever tudo corretamente. A professora fez a correção na lousa e entregou uma folha com uma atividade de *pre reading* (anexo) e disse aos alunos “*peessoal, eu havia planejado fazer esse exercício na sala, mas devido ao tempo que está acabando, eu vou explicar e pedir que vocês façam em casa para corrigirmos na próxima aula. É muito importante que façam, porque vai ajudar a entender o texto da próxima aula, ok*”. A professora explica o que deve ser feito e a aula se encerra.

Nessa aula senti que os alunos estavam mais a vontade. Começamos a aula com discussão sobre contos de fadas e todos se sentiram aptos a falar o que se lembraram da aula anterior e isso fez com que a aula se estendesse mais que o planejado.

As discussões sobre a trajetória e diferentes versões dos contos de fadas, fizeram com que refletissem sobre as mudanças que há na sociedade e contribuíram para ampliar o conhecimento de mundo dos alunos.

Aula gravada em 23 de agosto de 2016.

A professora começa a aula perguntando aos alunos “*Did you do the homework? (Vocês fizeram a lição de casa?)*”. Nesse momento um aluno respondeu “*eu não fiz, professora porque não vim na última aula*”, outro respondeu “*eu também não fiz também porque essa*

semana foi muito puxado lá no meu trabalho". Outros três alunos alegaram motivos diversos para não terem feito a tarefa solicitada. A professora sugeriu que se sentassem em duplas assim aquele aluno que fez a tarefa poderia ajudar o outro que não tinha feito.

Em seguida começou a correção. No primeiro exercício os alunos teriam que relacionar as colunas A e B, com os respectivos significados das palavras, todos conseguiram fazer. A professora leu o enunciado do segundo exercício "*Complete the expressions using the words in the box (complete as expressões usando as palavras do quadro)*". Leu as palavras do quadro "(*forest – wood – girl – Wolf*). Pessoal quando eu quero dizer 'um lobo grande' eu digo '*a big.....*'". Um aluno que estava sentado na primeira carteira respondeu imediatamente "*Wolf.....*", continua "*um lobo grande é 'a big wolf', né professora? Eu lembrei da história que você leu, eu já conhecia...*". "*Yes, it's correct (sim, está correto). How can I say, (como eu posso dizer) 'uma garotinha', I say, (eu digo) a little..... a little....*". "*A little girl*", responderam seis alunos.

Na folha de atividades havia três exercícios que foram corrigidos na sequência. Ao término da correção, a professora entregou aos alunos uma folha com um texto intitulado *The little girl and the wolf*. A professora pediu aos alunos em inglês que olhassem para o texto "*look at this text*" e perguntou sobre o que era o texto "*what is this text about?*". Os alunos olham e rapidamente respondem que é a história da Chapeuzinho Vermelho. A professora perguntou como eles sabiam disso e um aluno sentado próximo a janela respondeu "*por causa da figura*". "*Então olhem a figura com atenção, vejam a expressão da Chapeuzinho, é a mesma da história que vocês conhecem?*". "*Não, ela está com cara de brava*", respondeu uma aluna. "*Então pode não ser a mesma história. Olhem o texto com calma*", disse a professora, "*vejam as palavras que conhecem, usem o exercício que fizemos e conversem com os colegas para descobrirmos o final dessa história*". Após algum tempo, a aula foi interrompida pelo som do sinal de término da aula. A professora recolhe o material e pede aos alunos que não falem na próxima aula para a finalização da atividade.

A questão dos alunos estudarem à noite e trabalharem durante o dia faz com que muitas vezes não consigam acompanhar as aulas e nesse sentido o grupo se ajuda entre si por conhecerem as dificuldades um do outro.

Pelas respostas que os alunos deram, pode-se observar que as atividades de sensibilização ajudaram no entendimento das atividades. É digno de nota o comportamento de um aluno (que aqui vou chamar de "C"), que apresenta problemas intelectuais e tem dificuldades de leitura e escrita. Ele senta-se na primeira carteira e presta muita atenção nas aulas e quando faço qualquer pergunta é sempre um dos primeiros a responder. Ao término da aula fiz um elogio por sua participação, e nesse momento "C" me respondeu que "*gosto muito de inglês e de ouvir histórias, guardo tudo aqui dentro*" apontou para a cabeça, "*nem preciso escrever*".

Aula gravada em 25 de agosto de 2016.

No início da aula a professora distribuiu as atividades que estavam sendo feitas na aula anterior. Um aluno disse que faltou na aula passada e foi orientado pela professora a sentar-se com os colegas. Os alunos retomaram a leitura do texto. A professora então perguntou “*Did you understand the text? (vocês entenderam o texto?)*”. “*Eu acho que nessa história a Chapeuzinho matou o lobo, porque está escrito aqui ‘automatic’ e no exercício que a senhora deu automatic é arma automática*” respondeu um aluno. “*Eu já li uma história que a vovó saía depois da barriga do lobo e outra que o lobo ficou bonzinho*”, disse outra aluna. “*Então vamos refletir um pouquinho. Quem é o autor dessa história, vocês conseguiram localizar?*” “*Tem um nome aqui embaixo,...foi um tal de James....James Thurber....é isso né?*”, “*Sim, é isso mesmo e por que o autor escreveu essa história de maneira diferente? Hoje em dia, será que as mulheres são ainda ingênuas como era a Chapeuzinho na versão antiga?*”. Uma senhora sentada na primeira carteira disse “*Eu acho que não professora...hoje em dia as mulheres estão ‘piores’ que os homens viu...olha a minha vizinha ela*”. Após a discussão os alunos são orientados a permanecerem em duplas e fazerem os exercícios de *Reading Comprehension*. A professora leu e explicou a folha de atividades que era composta por dois exercícios sobre o texto: *A- Match these fragments of sentences (associe os fragmentos dessas frases)* e *B- Complete with the correct alternative (complete com a alternativa correta)*. O terceiro exercício *C- Answer the questions (responda às questões)*, para responder os alunos teriam que discutir com o seu par a respeito do texto e da moral da história. Não havia portanto uma resposta correta, cada dupla escreveria sua opinião. Ao término da atividade a professora corrigiu e entregou uma folha com o questionário final. Leu o questionário e explicou o preenchimento. Ao término da aula a professora recolheu o material e agradeceu aos alunos pela participação.

Nos diálogos dos alunos percebo que entenderam o texto, de um modo geral, conseguiram extrair informações específicas e inferir significados analisando as imagens e vocabulário trabalhado nas atividades de sensibilização. Por estar lidando com alunos mais velhos que algumas vezes demonstram insegurança, houve a necessidade de mais encorajamento por minha parte orientando-os a consultar as atividades feitas anteriormente.

O fato de alguns alunos não ter comparecido na aula anterior contribuiu para que houvesse um atraso na conclusão das atividades. Nesse dia foi necessário solicitar ao professor da aula seguinte alguns minutos adicionais.

3.4 - Questionário Final

O questionário final foi elaborado com o objetivo de verificar se as atividades propostas contribuíram de alguma maneira para a aprendizagem e diagnosticar o quanto essas atividades foram significativas na perspectiva dos alunos envolvidos na pesquisa. Meu objetivo era verificar o uso de um conto clássico infantil, ao qual todos tiveram acesso na infância, pode contribuir para compreensão de um texto em inglês, embora visto com outra roupagem, em uma nova versão, por alunos adultos.

O questionário final, composto por apenas duas perguntas, sendo uma aberta e outra fechada, foi aplicado no dia 06 de setembro de 2016 e respondido por 20 alunos presentes. A professora pesquisadora gostaria de ter aplicado o questionário ao grupo de 29 alunos que iniciaram as atividades, entretanto entende-se que nos cursos da EJA, é comum os alunos começarem o ano letivo e desistirem nas semanas seguintes por motivos diversos, como trabalho, horários, filhos, etc. Sendo assim, nesse grupo quatro alunos haviam desistido e cinco faltado.

Ao responderem a primeira pergunta aberta sobre as atividades propostas nas últimas aulas, os alunos teriam que responder qual ou quais destas atividades os ajudaram na compreensão do texto em inglês e justificar a resposta.

Para a pergunta 1, doze alunos responderam que pelo fato de já terem conhecimento da história original houve maior facilidade para compreensão do texto. Abaixo seguem trechos de algumas de suas respostas:

Aluna A: A música que não saiu da minha cabeça ajudou a lembrar do vocabulário. A história da Chapeuzinho, pois por ser uma história conhecida foi interessante ouvi-la e ler em inglês.

Aluno B: ... por ser uma história bastante conhecida, por mais que seja em inglês, ajudou bastante a entender e os personagens são bastante conhecidos e a história.

Aluno C: Consegui entender melhor o texto por ser parecido com uma história que li muito na minha infância.

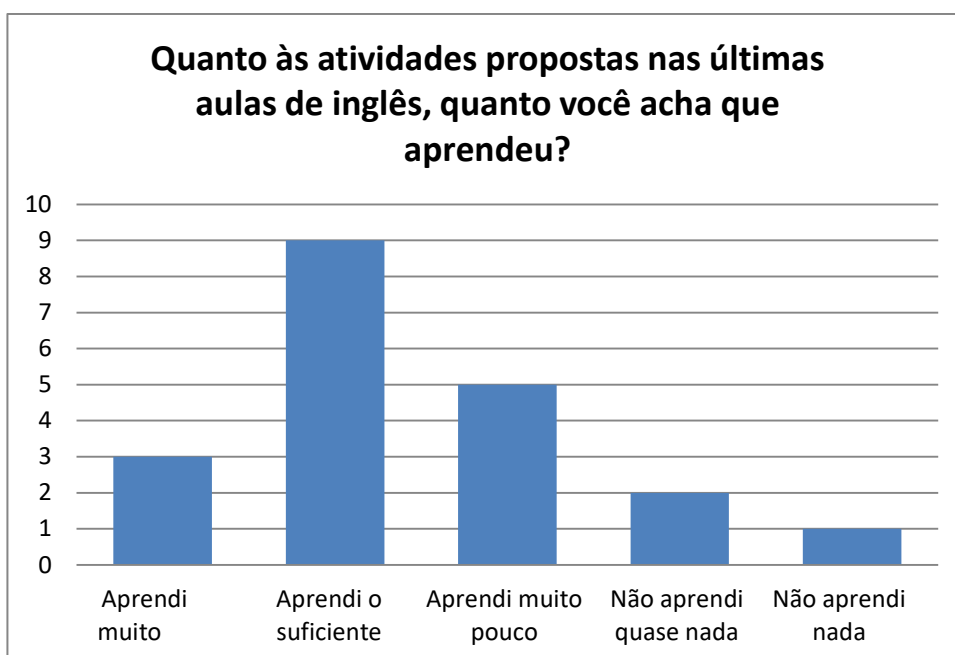
Nas demais respostas, houve também outras referências à música e ao vocabulário trabalhado nos exercícios de *Pre Reading*

Aluna D: As atividades de vocabulário. A professora explicou muito bem as atividades e depois como era falado, assim ficou mais fácil de entender.

Aluno E: Eu gostei de todas as atividades que a professora passou, deu para aprender bastante coisa em inglês.

Aluna F: Preencher os exercícios... os diálogos ajudou também e os vocabulários.

Para a segunda pergunta contendo respostas fechadas que pretendia avaliar o quanto foi possível aprender com as atividades propostas nas últimas aulas de inglês, no gráfico abaixo temos uma ilustração que leva a uma melhor compreensão dos resultados obtidos.



Como podemos observar na leitura do gráfico, o resultado foi satisfatório tendo em vista que a maioria dos alunos que estava presente no dia em que o questionário foi aplicado (9 alunos) apontou como resultado ter aprendido o

suficiente. Não se pretendia neste caso obter maior resultado no item “aprendi muito” devido ao histórico de defasagem de estudo do grupo de alunos.

Uma das alunas que respondeu ter aprendido muito pouco, justificou já ter algum conhecimento e mesmo assim ainda pode ampliar o vocabulário que contou também com a ajuda da música.

“Não aprendi quase nada” foi o item escolhido por alunos faltosos e “não aprendi nada” se justifica pelo fato de um aluno que optou por esta resposta não ter se envolvido como deveria nas atividades propostas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste último capítulo exponho minhas considerações sobre as atividades elaboradas a partir do resultado de análise e necessidades e desenvolvidas pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos, cujo propósito era motivar a prática da leitura em Língua Inglesa e dessa forma responder à pergunta de pesquisa:

- Como motivar a leitura em Língua Inglesa a partir das experiências e necessidades dos alunos da EJA.

As discussões com o grupo de alunos e as atividades propostas no Pre Reading, visavam facilitar a compreensão de uma adaptação do conto Chapeuzinho Vermelho. O engajamento dos alunos e a interação dos pares na execução das atividades fizeram com que a maioria dos alunos atingisse os objetivos.

A escolha do tema apesar de ter sido guiada pelo resultado da análise dos questionários foi uma escolha arriscada visto o texto original se tratar de um conto voltado ao público infantil, mas que foi apresentado para alunos adultos com outra roupagem, o que poderia causar certa estranheza.

Por tratar-se de uma turma heterogênea, principalmente os alunos mais velhos se sentiram motivados a participar das aulas pelo fato de conhecerem bem esta e outras versões da história.

A aceitação dos alunos e o envolvimento deles nas atividades corresponderam às expectativas e essa boa recepção faz acreditar que trabalhos como este, utilizando contos, filmes ou outras histórias que permeiam entre o universo infantil e possibilitam reflexões no mundo adulto possam contribuir para o ensino de Língua Inglesa por partir de algo que os alunos já conhecem e viabilizam a discussão e posicionamento crítico.

No contexto da Educação de Jovens e Adultos, essa ferramenta serviria como uma forma para explorar novas possibilidades para o ensino de língua inglesa principalmente se trabalhado em conjunto com outras matérias, o que não foi possível durante a sequência de aulas desta pesquisa devido a falta de tempo.

Após a leitura do texto e a conscientização da moral da história, as atividades promoveram discussões sobre a evolução do papel da mulher na sociedade,

proporcionaram a troca de opiniões e contribuíram para um melhor relacionamento entre as diferentes identidades no grupo.

Os alunos se sentiram motivados pelo fato de conseguirem perceber as diferenças entre as duas versões da história, isso fez elevar sua autoestima e acreditar que podem fazer o mesmo com outros textos.

Como professora, percebo que há certa resistência por parte dos alunos da escola pública no que diz respeito ao aprendizado de inglês, a maioria acredita que não vale a pena estudar na escola visto que só aprenderão numa escola de idiomas. Essa constatação nos remete às palavras de Leffa (2007), quando diz que a escola:

Transmite com muito sucesso a ideia de que é difícil aprender uma língua estrangeira, que só uns poucos conseguirão, viajando para o exterior ou frequentando um curso caro numa escola de idiomas. Às vezes desqualifica o conhecimento, justificando o fracasso: “aprender uma língua estrangeira não serve para nada mesmo”, “Só para depois jogar fora a cultura brasileira e entrar na americana”. (LEFFA, 2007, p. 8)

Em se tratando de alunos adultos, a resistência é ainda maior por acreditarem que se não aprenderam até o momento, então não aprenderão mais. Entendem somente que aprender inglês é falar como os nativos ou como os personagens dos filmes e se sentem frustrados por não memorizar vocabulários ou não saberem pronunciar corretamente as palavras. No que diz respeito à preocupação com entonação e pronúncia, retomo novamente a afirmações de Leffa e Irala (2014):

[...] não há razão para se exigir do aluno uma entonação impecável nas ocasiões, às vezes raras, em que usa a língua adicional para interagir com falantes que muitas vezes também não falam essa língua como língua materna. (LEFFA e IRALA, 2014, p. 34)

Concluo, portanto que o resultado desse estudo foi satisfatório visto que se pretendia ampliar a capacidade de fazer inferências e motivar a prática da leitura , a de pequenos textos.

Essa prática colabora para o desenvolvimento pessoal dos alunos envolvidos uma vez que ao adquirir confiança e desenvolverem o senso crítico, se sentem aptos a fazer leituras diversas em língua inglesa que podem ajudá-los no trabalho e oportunizar o acesso ao mundo globalizado onde diferentes culturas se relacionam.

Cabe ao professor direcionar um novo olhar para esses alunos, valorizando suas características próprias, por meio de um ensino diferenciado que atenda a suas expectativas e elevem sua autoestima.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEAS, Flávio. Educação de Jovens e Adultos: representações de professores e alunos sobre ensino-aprendizagens de inglês. Dissertação Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010

BELLO, José Luiz de Paiva. Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL. História da Educação no Brasil. Período do Regime militar. **Revista Pedagogia em foco**, Vitória 1993,

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Proposta Curricular para EJA**: segundo segmento, 2002.

CARVALHO, Bárbara Vasconcellos de. **A Literatura infantil**: visão histórica e crítica. 5. ed. São Paulo: Global Universitária, 1987.

COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas: Símbolo, mitos e arquétipos**. São Paulo, Editora: Difusão Cultural do Livro, 2003.

COUTO, Miguel. **No Brasil só há um problema nacional: a educação do povo**. Rio de Janeiro: Typ. Jornal do Comércio, 1933.

FIGUEIREDO, F. J. Q. **Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas**. Editora da UFMG, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. Org. Ana Maria Freire. Série Paulo Freire, São Paulo: Editora Unesp, 2001.

_____, P. Educação de Adultos: Algumas Reflexões. In: M Gadotti e J.E. Romão (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 2007.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOARES, Leôncio José Gomes. História da alfabetização de adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, E. B.; LEAL, T.F. **A alfabetização de jovens e adultos: em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

HUTCHINSON, T. & WATERS, A. **English for Specific Purposes**. Cambridge Language Teaching Library: Cambridge University Press, 1987.

KINCHELOE, J.L. A formação do professor como compromisso político: mapeando

o pós-moderno. In: LIBERALI, F.C; LIBERALI, A.R. **Para Pensar a Metodologia de pesquisa nas Ciências Humanas**. Santo André. Rede Salesiana de Ensino, 2011.

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

_____, Vilson J.; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: Vilson J. LEFFA; Valesca B. IRALA. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014, p.21-48.

LIBERALI, F.C. **Formação Crítica de Educadores: questões fundamentais**. Taubaté/SP. Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

MATTAR, Fauze Najib. Pesquisa de Marketing: Metodologia, planejamento. São Paulo: Atlas, 1999. In: LIBERALI, F.C; LIBERALI, A.R. **Para Pensar a Metodologia de pesquisa nas Ciências Humanas**. Santo André. Rede Salesiana de Ensino, 2011.

MEDEIROS, M.das N. A educação de jovens e adultos como expressão da educação popular: a contribuição do pensamento de Paulo Freire. V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 19 a 22 set. 2005

MOITA L.L. 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; RAMOS, R.C.G. **Reflexões e Ações no Ensino-Aprendizagem de Línguas**. Campinas, SP: Editora Mercado de Letras, 2003.

PEREIRA, D.F.F. Revisitar Paulo Freire: Uma Possibilidade de Reencantar a Educação. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006

PEREIRA, D.F.F. Educação de jovens e adultos e Educação popular: um olhar histórico sobre as políticas públicas ou ausência delas. *Eccos*, São Paulo, v. 9, n.i, p.53-79, jan/jun., 2007.

PICONEZ, S.B. **Reflexões Pedagógicas sobre o Ensino e Aprendizagem de Pessoas Jovens e Adultos**. Governo do Estado de São Paulo. Secretaria da Educação, 2013. Coordenadoria do Centro de Educação de Jovens e Adultos, 2013.

RIBEIRO, V. M. M. **Educação de jovens e adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental**. São Paulo: Ação Educativa, Brasília: MEC, 1997. <https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arg-idvol>. Acesso em: 18/07/2016.

RIZZINI, I.; CASTRO, M.R.; SARTOR, C.D. Pesquisando...guia de metodologias de pesquisa para programas sociais. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1999. In: LIBERALI, F.C; LIBERALI, A.R. **Para Pensar a Metodologia de pesquisa nas Ciências Humanas**. Santo André. Rede Salesiana de Ensino, 2011.

SAMARA, Samira & BIOJONE, Lucia N. **Start Reading**. V. 1, 19ª Edição. São Paulo: Editora: Saraiva, 1997.

STRELHOW, T.B. Breve História sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista HistedbrOn-line**, Campinas, n.38, p. 49-59, jun.2010.

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO1

O objetivo deste questionário é obter informações para fins de pesquisa, visando melhoria do ensino da Língua Inglesa nos cursos de EJA.

1- Sexo:() Masculino () Feminino Idade: ____ Série: ____ Data: ____/____/____

2 – Por que você não concluiu seus estudos no ensino regular?

3- Por que você decidiu voltar a estudar na EJA? Assinale com o X uma ou mais alternativas:

- () Exigência da empresa onde trabalha
- () Exigência do mercado de trabalho
- () Quer terminar os estudos e fazer faculdade
- () Porque quer aprender
- () Outros Especifique: _____

4 - Por quanto tempo você ficou fora da escola, antes de retomar seus estudos na EJA?

- () Entre 1 e 2 anos
- () Entre 3 e 4 anos
- () Entre 5 e 10 anos
- () Mais de 10 anos

5 – Você tem interesse e está motivado para aprender Inglês? Marque com um X apenas uma alternativa:

- () Altamente motivado
- () Muito interessado
- () Mais ou menos interessado e motivado
- () Pouco interessado e motivado
- () Nada interessado e motivado

6 – No que você acha que o inglês contribui ou pode contribuir para sua vida?

7 – Que tipo de texto você gostaria de aprender a ler nas aulas de inglês? Se necessário marque mais de uma alternativa.

- () textos dos livros didáticos
- () quadrinhos
- () textos literários
- () receitas
- () anúncios
- () notícias jornais

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

- () falta de vocabulário
- () falta de motivação
- () falta de oportunidade para usar o que aprende
- () medo de errar e ser criticado
- () pouco conhecimento das regras gramaticais
- () não entender o que o outro fala
- () outros. Especifique _____

Questionário adaptado, do questionário elaborado pela ProFD^{ra} Rosinda de Castro Guerra Ramos para o módulo de *Necessidades e Objetivos do Ensino de Inglês na Escola Pública* do curso *Reflexão sobre a Ação: o Professor de Inglês Aprendendo e Ensinando* (1998).

ANEXO 2

QUESTIONÁRIO 2

1 – Das atividades propostas pelo professor, escreva abaixo, qual ou quais você acha que te ajudam a aprender melhor inglês e por quê?

2 – Quanto às atividades propostas nas últimas aulas de inglês, quanto você acha que aprendeu?

- () Aprendi muito
- () Aprendi o suficiente
- () Aprendi muito pouco
- () Não aprendi quase nada
- () Não aprendi nada

ANEXO 3

LITTLE RED RIDING HOOD



Little Red Riding Hood lived in a wood with her mother. One day Little Red Riding Hood went to see her Granny. She had a nice cake in her basket. On her way Little Red Riding Hood met a wolf. "Hello", said the wolf. "Where are you going?". "I'm going to see my grandmother. She lives in a house behind those trees." The wolf ran to Granny's house, and ate Granny up. He got into Granny's bed. A little later, Little Red Riding Hood reached the house. She looked at the wolf.

"Granny, what big _____ you have!"

"All the better to see you with!", said the wolf.

"Granny what big _____ you have!"

"All the better to hear you with!", said the wolf.

"Granny, what a big _____ you have!"

"All the better to smell you with!", said the wolf.

"Granny, what big _____ you have!"

"All the better to eat with!", shouted the wolf.

A woodcutter was in the wood. He heard a loud scream, and ran to the house. The woodcutter hit the wolf over the head. The wolf opened his mouth wide and shouted – and Granny jumped out.

The wolf ran away and Little Red Riding Hood never saw the wolf again.

http://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/?utm_source=lekids&utm_medium=header-tab&utm_campaign=learnenglish-kids

ANEXO 4

Name: _____ 1º.Termo A Date: ____/____/____

PRE READING EXERCISES

1- Match these words:

- | | |
|--------------------|------------------|
| 1. cesta | () a. bed |
| 2. alimento | () b. basket |
| 3. touca | () c. automatic |
| 4. camisola | () d. nightcap |
| 5. cama | () e. food |
| 6. arma automática | () f. nightgown |

2- Complete these expressions using the words:

forest wood girl wolf

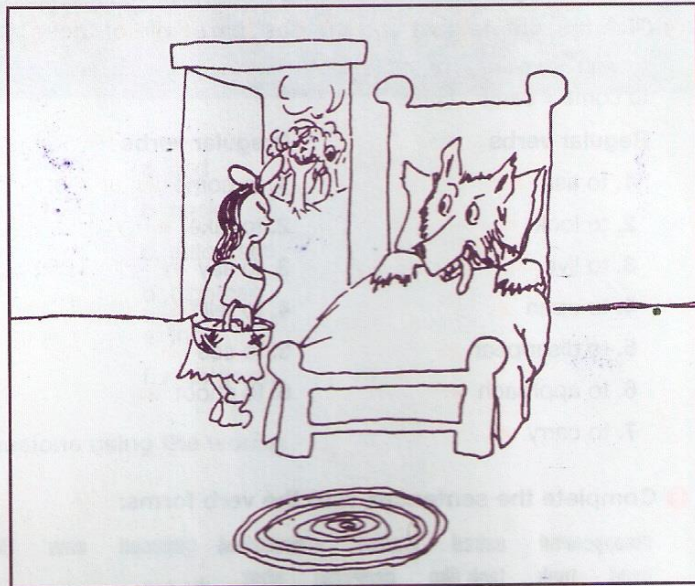
- | | |
|------------------------|----------------|
| a) um lobo grande | a big _____ |
| b) uma floresta escura | a dark _____ |
| c) uma garotinha | a little _____ |
| d) um bosque pequeno | a small _____ |

3- Complete the sentences using the verbs forms:

disappeared asked waited approached opened saw there was
lived took look like carrying shot

- a) A wolf _____ (esperava) for a little girl.
- b) The girl was _____ (carregando) a basket of food.
- c) The wolf _____ (perguntou) where her grandmother live.
- d) The wolf _____ (desapareceu) into the wood.
- e) The girl _____ (abriu) the door of her grandmother's house.
- f) She _____ (viu) that _____ (havia) somebody in bed.
- g) The girl _____ (aproximou-se da) the bed.
- h) A wolf in a nightcap doesn't _____ (se parece com) her grandmother.
- i) The girl _____ (tirou) an automatic out of her basket.
- j) She _____ (matou com um tiro) the wolf.

THE LITTLE GIRL AND THE WOLF



James Thurber's cartoon *Little Red Riding Hood*.

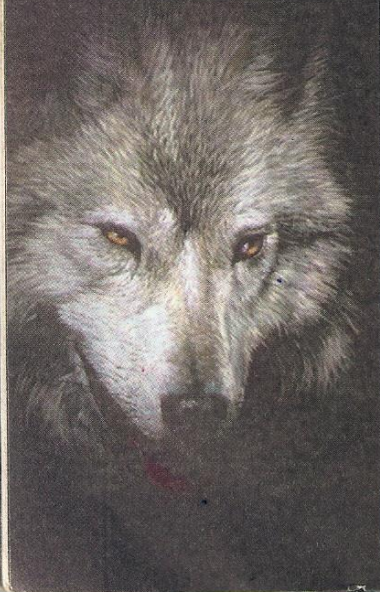
One afternoon a big wolf **waited** in a dark forest for a little girl to come along carrying a basket of food to her grandmother. Finally a little girl did come¹ along and she was carrying a basket of food. “Are you carrying that basket to your grandmother?”, **asked** the wolf. The little girl **said** yes, she was. So the wolf **asked** her where her grandmother **lived** and the little girl **told** him and he **disappeared** into the wood.

When the little girl **opened** the door of her grandmother’s house she **saw** that there **was** somebody in bed with a nightcap and nightgown on. When she **approached** the bed she **saw** that it **was** not her grandmother but the wolf, for even in a nightcap a wolf does not look like your grandmother. So the little girl **took** an automatic out of her basket and **shot** the wolf.

Moral: It is not so easy to fool little girls nowadays as it used to be.

(From James Thurber, in *Fables for Our Time*.)

1. A little girl did come along: **did** na frase afirmativa enfatiza o sentido do verbo principal — A garotinha **veio mesmo**.



ANEXO 6

Name: _____ Group: _____ Date: ___/___/___

READING COMPREHENSION

A- Match these fragments of sentences:

- | | | |
|----------------------------------|-----|---|
| 1. One afternoon a big wolf | () | to her mother |
| 2. The little girl was | () | with an automatic |
| 3. She was taking some food | () | she saw the wolf in her grandmother's bed |
| 4. The little girl told the wolf | () | was waiting for a girl in a forest |
| 5. When she went into the house | () | where her grandmother's house was |
| 6. She shot the wolf | () | going to visit her grandmother |

B- Complete with the correct alternative:

1. *Little Red Riding Hood* is the name of the original version of the story you have just read.

It is _____.

- a) a real story b) a fairy tale c) science fiction d) an anecdote

2. In Thurber's version _____

- a) the little girl was saved by hunters.
b) the wolf swallowed the grandmother and the girl.
c) the little girl killed the wolf.
d) the wolf was killed by a woodcutter.

3. According to Thurber _____

- a) girls were always easy to fool.
b) girls fool everybody nowadays.
c) girls easily fool wolves nowadays.
d) girls are not easy to fool nowadays.

C – Answer the questions:

1. How do you see, from the beginning, that the author was recreating an old story?

2. Extract from the text a sentence that makes it clear that the story is known

3. What do you think about the moral of the story? What critical observation does it make about the society?

ANEXO 7

Head, Shoulders, Knees, And Toes.

Head, shoulders, knees, and toes.

Head, shoulders, knees, and toes.
Head, shoulders, knees, and toes.
Eyes, ears, mouth and nose.
Head, shoulders, knees, and toes.

Head, shoulders, knees, and toes.
Head, shoulders, knees, and toes.
Eyes, ears, mouth and nose.
Head, shoulders, knees, and toes.

Head, shoulders, knees, and toes.
Head, shoulders, knees, and toes.
Eyes, ears, mouth and noooooooooooooose.
Head, shoulders, knees, and toes.
Dun dun dun dah! alright! hah hah!

<https://www.lettras.mus.br/abbreviated-life-expectancy/519173>