

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

**CLAUDETE REBELO CARLOS**

**clauderebel@hotmail.com**

**ALUNOS DE LÍNGUA INGLESA NA EJA:  
O QUE QUEREM E DO QUE PRECISAM.**

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

**SÃO PAULO**

**2014**

**CLAUDETE REBELO CARLOS**

**ALUNOS DE LÍNGUA INGLESA NA EJA:  
O QUE QUEREM E DO QUE PRECISAM.**

Monografia como exigência parcial para a obtenção do título de Especialista em Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública, sob orientação da Profª Drª Maria Fachin Soares.

**SÃO PAULO**

**2014**

## **AGRADECIMENTOS**

À Nossa Senhora Aparecida, por ter me proporcionado mais esta vitória.

À minha família, pelo apoio aos meus projetos e compreensão nos momentos de minha ausência.

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Fachin Soares, pelas sugestões e esclarecimentos durante a elaboração deste trabalho.

Às professoras do curso Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública, pela dedicação e paciência.

Aos queridos colegas de classe da PUC, que permaneceram ao meu lado durante todo o curso de Especialização, dando-me apoio nos momentos difíceis.

Aos meus caros alunos que me auxiliaram em um momento tão importante. Sem vocês, esta pesquisa não existiria.

À Associação Cultura Inglesa de São Paulo, pela contribuição que tornou possível este estudo.

## RESUMO

Este trabalho objetiva identificar as necessidades, expectativas e preferências de aprendizagem da língua inglesa, na visão de alunos do Ensino Médio da EJA (Educação de Jovens e Adultos) de uma escola na cidade de São Paulo. Fundamenta-se na Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2002), nos Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Estrangeira (Brasil, 2002), nas Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2000) e na Constituição da República Federativa do Brasil (1988) e em textos de Haddad (2002), Leffa (2007), Paiva (2006), sobre Educação de Adultos e de Hutchinson & Waters (1987) sobre a análise de necessidades.

A pesquisa constituiu-se como um estudo de caso, cujos dados foram interpretados segundo uma abordagem qualitativa (Liberali, 2011).

Para responder à pergunta de pesquisa “*Quais os desejos e necessidades, manifestados pelos alunos da EJA no que concerne à língua inglesa?*”, foram coletados dados por meio de um questionário aplicado a 26 alunos do 3º ano do Ensino Médio da EJA.

Os resultados revelaram que os alunos gostam de estudar inglês, ouvir música e crêem que o idioma é importante em suas vidas, principalmente para oportunidades de trabalho. Porém, apontaram dificuldades de compreensão devido ao pouco conhecimento da língua e falta de oportunidade para usá-la.

Palavras-chave: desejos, necessidades, ensino-aprendizagem de inglês, alunos da EJA.

## ABSTRACT

This work aims to identify the needs, expectations and preferences for the learning of English by high school EJA students (Youth and Adults Education) from a public school in the city of São Paulo. The theoretical foundation is based on the Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2002), Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Estrangeira (Brasil, 2002), Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2000), the Federative Republic of Brazil Constitution (1988); and texts by Haddad (2002), Leffa (2007), Paiva (2006), on Adult Education and Hutchinson & Waters (1987) on needs analysis.

This research is a case study and results were interpreted qualitatively. (Liberali, 2011). To answer the research question “*What are the needs and wishes expressed by EJA students regarding the English language?*”, a questionnaire was given to 26 students of the 3<sup>rd</sup> year of EJA.

The findings revealed that students like to study English, enjoy learning through music and believe that the foreign language is important in their lives, especially for work opportunities. However, they also pointed out comprehension difficulties due to poor knowledge in the language and lack of opportunities to use it.

Keywords: desires, needs, teaching and learning of English, EJA students.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	7
<b>CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	10
<b>CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA</b> .....	17
2.1 A escolha metodológica .....	17
2.2 O contexto da pesquisa .....	18
2.2.1 A instituição .....	18
2.2.2 Os participantes .....	20
2.2.3 A pesquisadora .....	20
2.2.4 Os alunos .....	21
2.3 Os instrumentos para a coleta de dados .....	22
2.4 O procedimento para a análise dos dados coletados .....	23
<b>CAPÍTULO 3 – INTERPRETAÇÃO DOS DADOS COLETADOS</b> .....	25
3.1 Conhecimento prévio dos alunos em relação ao idioma .....	26
3.2 Contribuição da língua inglesa na vida dos alunos .....	28
3.3 Preferência do inglês no dia-a-dia do aluno .....	31
3.4 Conhecer suas dificuldades .....	31
3.5 As atividades e os assuntos de interesse dos alunos .....	33
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	36
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	37
<b>ANEXOS</b> .....	39

## INTRODUÇÃO

Em minha trajetória como professora de escola pública vivi a falta de estrutura material e acompanhamento/orientação para desenvolver meu trabalho em sala de aula, principalmente em relação à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Que decisões um professor deve tomar quando ele está diante de tão difícil desafio?

Trabalho com o Ensino Médio da EJA. São alunos com idade acima de dezoito anos, alguns jovens, outros na meia-idade e até senhoras e senhores com mais de sessenta anos. Esse alunado reside em diferentes pontos da cidade de São Paulo, tanto próximos à escola, situada em bairro de classe média da Zona Sul, como na periferia mais distante. Muitos deles se afastaram da vida escolar por anos e, agora, retornaram por necessidade de conhecimentos ou de diplomação diante do mercado de trabalho cada vez mais competitivo. Outros sonham com a possibilidade de poder ingressar em um curso superior ou técnico e, uns poucos, principalmente os mais idosos, que já estão até aposentados, buscam mais respeito e integração na família e na sociedade.

Na tentativa de melhor compreender como responder à variedade de desejos e necessidades apresentadas por meus alunos de EJA é que ingressei no curso de *Especialização em Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública*, oferecido pela Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão (COGEAE), da PUC-SP em parceria com a Associação Cultura Inglesa de São Paulo.

Sendo professora efetiva de Língua Inglesa na Rede Pública Estadual Paulista há 14 anos, tenho como objetivo, com esse trabalho acadêmico, identificar as preferências, as necessidades e as expectativas, no que concerne a aprendizagem da língua inglesa dos meus alunos do 3º Termo do Ensino Médio da EJA (equivalente ao 3º ano do Ensino Médio). Espero que a monografia possa orientar-me no trabalho futuro com turmas de perfis com semelhante variedade de participantes.

Os alunos mais jovens, oriundos do Ensino Médio Regular do Estado de São Paulo, alcançaram um nível de conhecimento de inglês pré-intermediário ou básico.

Entretanto, uma grande parte, vindos de regiões remotas do Brasil, não possuem experiência prévia de aprendizagem formal. Surge então uma pergunta: Como desenvolver um trabalho satisfatório sendo que não há, para a EJA, oferecimento de material específico para esse alunado adulto com grande defasagem de conhecimento? Poderíamos acrescentar a dificuldade adicional causada pelo reduzido número de aulas dedicadas ao ensino de língua inglesa (duas aulas de 45 minutos por semana).

Creio ser um caminho relevante responder às necessidades e expectativas dos meus alunos e valorizar aquilo que eles já sabem para evitar a evasão escolar sempre presente em cursos noturnos, principalmente na EJA.

Em uma pesquisa informal realizada com um grupo de 19 alunos de segundo ano do Ensino Médio de EJA em 2013, foram apontados pelos respondentes os seguintes problemas em relação à aprendizagem de língua inglesa: dificuldade de pronúncia; vocabulário insuficiente; lentidão e dificuldade em copiar palavras da lousa; dificuldade em manusear um dicionário; timidez diante do professor e de colegas com nível de conhecimento maior; preocupação com o futuro devido à importância do inglês no mundo do trabalho; necessidade de ensinar inglês aos filhos menores; necessidade para o uso da informática; medo da exclusão social. O leque de respostas foi desde uma habilidade de copiar palavras da lousa até aquela capacidade mais sofisticada de usar o idioma inglês para vencer tarefas de informática.

Passei a refletir, por exemplo, sobre o desafio de ensinar inglês a alunos do Ensino Médio da EJA com dificuldade em algo tão elementar como copiar um texto da lousa, mesmo em língua portuguesa. O desconhecimento da ordem alfabética das palavras é outro item que me causou preocupação quando os observei diante de um dicionário. Naquele instante, notei que a vontade de aprender era grande, mas o problema da falta de habilidades e conhecimentos básicos ligados ao ensino fundamental era muito grave.

Em relação às sugestões oferecidas pelos alunos nesta mesma pesquisa informal, obtive as seguintes respostas: mais tempo de aula; mais conversação; adoção de um livro didático ou apostila; mais comprometimento dos alunos jovens oriundos do ensino regular. Em uma conversa, os alunos comentaram que têm

consciência de suas dificuldades e sentem que somente atingirão o domínio da língua estrangeira frequentando um curso de inglês, pois lá encontrarão grupos reduzidos, turmas homogêneas em relação ao conhecimento prévio e vasto material didático adequado à turma.

Como professora atuante em sala de aula, meu foco é fazer com que meus alunos aprendam. Tento buscar caminhos para que eles percebam que o inglês não é algo inútil ou impossível em suas vidas e passem a compreendê-lo, mesmo nas pequenas coisas do seu cotidiano.

Elaborei o planejamento daquela sala de Ensino Médio levando em conta, a Proposta Curricular para EJA (Brasil, 2002) e, entre outros, o trabalho de Haddad (2002, p.16) que nos orienta a enxergar os alunos não só como trabalhadores, mas como indivíduos culturais que, mesmo com suas dificuldades, carregam suas experiências.

As provocações lançadas pelos alunos em meus 11 anos ministrando aulas para a EJA, confirmadas pela pesquisa informal acima descrita, levaram-me a escolher a seguinte pergunta de pesquisa: *Quais os desejos e necessidades, manifestados pelos alunos da EJA no que concerne à língua inglesa?*

Para responder ao objetivo e à sua pergunta de pesquisa, o presente trabalho acha-se organizado da seguinte forma: primeiramente, na Fundamentação Teórica, discuto os documentos oficiais e alguns autores, Haddad (2002), Leffa (2007), Freire (2001), Romão (2007) para contribuir no levantamento de informações sobre as necessidades e as expectativas dos alunos da EJA. No capítulo seguinte, descrevo a Metodologia utilizada, norteadora das ações da presente investigação e apresento o perfil geral dos participantes da pesquisa, os instrumentos de geração de dados e os procedimentos para análise dos dados. Por fim, no último capítulo, apresento a Interpretação dos Dados Coletados.

## 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo apresento e comento os documentos oficiais que nos orientam sobre todo o processo educacional no contexto da EJA e do ensino de línguas na escola pública brasileira. São eles: os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (Brasil, 2002), a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2002), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA – Resolução nº 1 (Brasil, 2000) e Parecer nº 11 (Brasil, 2000). O capítulo traz ainda além de Haddad (2002), Paiva (2006), Leffa (1999 - 2007), Romão (2007), Figueiredo & Jesus (2005), Moita Lopes (2005) e Paulo Freire (2001), autores que abordam as necessidades da educação e do público em foco.

Início o capítulo com um brevíssimo histórico sobre educação de adultos no Brasil, com o objetivo de conhecer os caminhos percorridos por ela.

Desde o período dos jesuítas, a educação de adultos foi sendo modificada até se chegar em duas categorias estabelecidas atualmente: a presencial e a dos telecursos (modalidade semipresencial), garantidas constitucionalmente, cuja supervisão e administração é realizada pelos municípios (Alfabetização e Ciclo I do Ensino Fundamental) e pelos governos estaduais (Ciclo II do Ensino Fundamental e Médio).

Ensino Supletivo foi o termo utilizado com a Lei nº 5.692/71 (Brasil, 1971). Esta terminologia foi extinta após a complementação dos artigos 37 e 38 da lei citada pelo CNE (Conselho Nacional de Educação) / CEB (Câmara de Educação Básica), complementando a LDB nº 9.394/96 (Brasil, 1996) na questão de mudança de nomenclatura: *Para os alunos que “não tiveram acesso ou continuidade de estudo no ensino fundamental na idade própria”, a nova LDB passa a denominar “educação de jovens e adultos” o que a Lei nº 5.692/71 chamava de “ensino supletivo”* (Parecer nº 05/97).

A expressão EJA como referência à Educação de Jovens e Adultos (modalidade da educação básica nas etapas fundamental e média) passou a vigorar com a atual LDB, seção V (Brasil, 1996).

Em relação à faixa etária, ela deverá ser superior a 17 anos no Ensino Médio, conforme Resolução nº 1/2000 do CNE/CBE (Brasil, 2000). Percebe-se que o fato possibilita a co-existência de jovens e adultos formando classes com discrepância de idade, maturidade, anseios e objetivos. Como consequência, este fator compromete o resultado do trabalho do professor. Cito um exemplo ocorrido em sala de aula: um aluno de 18 anos pediu-me para levar uma música de sucesso ao estilo Hip Hop. Isso não agradou os alunos mais maduros que solicitaram uma música romântica de Paul McCartney. A adaptação costuma ser conflitante e longa. E o professor passa a ser o mediador diplomático diante dos atritos em uma sala heterogênea.

Paiva (2006, p.25) enfoca o fato de que a maioria dos professores teve formação orientada para lidar com crianças e adolescentes e acaba lecionando em classes de jovens e adultos sem suporte. Isso contraria a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais Parecer nº 11/2000 (Brasil, 2000, p.63) que deixa claro: “Não perceber o perfil distinto desses estudantes e tratar pedagogicamente os mesmos conteúdos como se tais alunos fossem crianças ou adolescentes seria contrariar mais do que um imperativo legal. Seria contrariar um imperativo ético”.

Vivemos em um país democrático onde se discute a questão do direito, da igualdade e da dignidade, uma vez que a Constituição Federal do Brasil (Brasil, 1988), no artigo 205, rege que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” e a EJA foi conquistando, neste cenário, mais espaço para atender às minorias que necessitam de educação.

Todavia, Romão (2007, p.55) aponta para a necessidade de avanços tanto no sentido de atender a uma maior parte da população marginalizada, quanto no de estabelecer melhor qualidade pedagógica. O autor destaca que a EJA deveria constituir-se como parte do sistema regular de ensino que compõe a educação básica, mas, algumas vezes, é colocada como forma compensatória ou complementar e deixada de lado por uma série de pormenores em suas características. Deveria ser concebida como ensino voltado a uma clientela específica.

A aprendizagem de uma língua estrangeira, juntamente com a língua materna, é um direito de todo cidadão, conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Sendo assim, a escola não pode mais se omitir em relação a essa aprendizagem (Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira, 1998 p.19).

Sabemos que o conhecimento de outros idiomas é prestigiado na sociedade e agrega um valor maior a quem o possui já que poucos o possuem. A sociedade consciente ou inconscientemente parte do princípio de que poucos devem ser incluídos na comunidade do conhecimento e, por isso, não deseja abrir as portas para todos os alunos. (Leffa, 2007, p.62).

Devido à minha experiência no contexto da EJA de ensino aprendizagem, coloco-me de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p.24) quando apontam para as circunstâncias difíceis em que se dá o ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira diante da “falta de materiais adequados, classes excessivamente numerosas, número reduzido de aulas por semana, tempo insuficiente dedicado à matéria do currículo e ausência de ações formativas contínuas junto ao corpo docente”.

Segundo Celani (2003) apud Figueiredo & Jesus (2005, p.3), quando os Parâmetros para a EJA foram implementados, faltou um programa amplo de educação contínua para docentes que cuidasse de garantir que os princípios expressos neles fizessem sentido para os professores em sua prática.

A Proposta Curricular para a EJA (Brasil, 2002, p.74-75), no tocante à Língua Estrangeira, possui os seguintes objetivos gerais:

- Desenvolver a possibilidade de compreender e expressar, oralmente e por escrito, opiniões, valores, sentimentos e informações.
- Entender a comunicação como troca de idéias e de valores culturais, sendo estimulado a prosseguir os estudos.
- Comparar suas experiências de vida com as de outros povos.
- Identificar, no universo que o cerca, as línguas estrangeiras que cooperam nos sistemas de comunicação, percebendo-se como parte integrante de um mundo plurilíngue e compreendendo o papel hegemônico que algumas línguas desempenham em determinado momento histórico.

- Vivenciar uma experiência de comunicação humana no que se refere a novas maneiras de se expressar e de ver o mundo, refletindo sobre os costumes e possibilitando maior entendimento de seu próprio papel como cidadão do país e do mundo em que vive.
- Reconhecer que o aprendizado de uma ou mais línguas lhe possibilita o acesso a bens culturais da humanidade construídos em outras partes do mundo.
- Construir conhecimento sistêmico sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem nas situações de comunicação, tendo como base os conhecimentos da língua materna.
- Adquirir consciência linguística e consciência crítica dos usos que se fazem da língua estrangeira que está aprendendo.
- Ler e valorizar a leitura como fonte de informação e prazer, utilizando-a também como meio de acesso ao mundo do trabalho e dos estudos avançados.
- Utilizar outras habilidades comunicativas de modo a poder atuar em situações diversas.

A presença de uma língua estrangeira na vida de um aluno da EJA pode ser difícil, pois muitos não precisam realmente saber a língua inglesa nas ocupações e profissões que exercem. Portanto, o que aprendem na escola não lhes é útil em muitas de suas práticas sociais exteriores imediatas, porque no futuro...quem sabe? O ideal seria promover atividades baseadas em situações do dia-a-dia do aluno para estimular, na escola, a construção de seu conhecimento para vida.

O papel do professor é importante e algumas atitudes podem ser desafiadoras, como mostra a Proposta Curricular para a EJA (Brasil, 2002 p.75):

- Promover a interação de forma cooperativa dentro do grupo, entre os colegas.
- Organizar formas de desenvolver o trabalho escolar de modo a incorporar os diferentes níveis de conhecimento dos alunos e ampliar suas oportunidades de acesso.
- Partir de uma diversidade de experiências e interesses.
- Garantir ao aluno uma experiência de construção de significado pelo domínio de uma base discursiva que lhe permita comunicar-se com outras pessoas por meio

de textos orais e escritos e a possibilidade de ampliar essa base conforme for necessário.

- Ajudar os alunos a confiar na própria capacidade de aprender.

Creio que o professor deve se preocupar em orientar o aluno a aplicar, em sua vida cotidiana, os conhecimentos desenvolvidos em sala de aula. Costumo sugerir aos alunos que, ao menos, utilizem a língua na sala de aula para cumprimentar os colegas, pedir algo, agradecer, se despedir ou até cantar suas músicas favoritas durante algum trabalho doméstico ou no trajeto para casa. Penso que apresentar o conteúdo a ser trabalhado sem justificar uma utilização pode causar desmotivação nos alunos. Romão (2000, p.69) reconhece que o aluno adulto quer ver aplicação imediata do que estuda em sua vida.

Os documentos oficiais, disponíveis nas escolas, são os norteadores para o planejamento do professor, abrangendo a dimensão lingüística, cognitiva e interacional com foco no estímulo à leitura e trabalho voltado à compreensão e produção de textos. Porém, cada escola poderá adaptar o planejamento do conteúdo conforme as expectativas dos seus alunos.

Para Leffa (1999, p.17), o foco na leitura, sugerido pelos Parâmetros Curriculares para Línguas Estrangeiras, pode ser justificado em termos da função social das línguas estrangeiras no país e, também, em termos dos objetivos realizáveis tendo em vista condições existentes. Porém, esta ênfase na leitura, segundo o autor, tem gerado muitas críticas por parte de muitos professores. Argumenta-se que enquanto a própria lei baseia-se no princípio do pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas (Art. 3º, Inciso III), os Parâmetros restringem o espaço de ação do professor.

O professor recebe orientação das escolas para trabalhar com os temas transversais que é uma forma interdisciplinar de aprendizagem, pois “os temas transversais oferecem aos alunos a oportunidade de se apropriar dos conteúdos das diferentes disciplinas como instrumentos para refletir sobre a própria vida e mudá-la”. Proposta Curricular para a EJA (Brasil, 2002 p.78). Esta pesquisa também aborda o tema de necessidades de aprendizagem, no caso, particularmente, necessidades de alunos de EJA em relação à aprendizagem de língua inglesa.

De acordo com Hutchinson & Waters (1987, p.55-57), professores, alunos e escola deverão ter consciência das necessidades que influenciarão nas decisões sobre o conteúdo a ser aplicado na aula, fazendo a distinção entre:

- a necessidade da aprendizagem (*learning needs*): *o que os alunos precisam aprender*, ou seja, o que os Documentos Oficiais e a experiência da professora determinam como importantes para aplicar nas aulas.
- o olhar para a situação alvo (*target needs*): *o que os alunos precisam fazer para agirem em situações específicas*, que segundo os autores divide-se em:
  - *necessities*: *o que os alunos necessitam saber*;
  - *lacks*: *as lacunas entre o que sabem para o que precisam saber*. Aqui está um dos maiores desafios: resgatar o conhecimento da língua que o aluno da EJA deixou de adquirir na sua trajetória como estudante em apenas três semestres, colocando-os, ao menos, em um patamar semelhante ao ensino regular.
  - *wants*: *as expectativas, a visão dos alunos sobre o que querem aprender*. Suprir seus anseios e preferências no que diz respeito à aprendizagem do idioma para propiciar motivação.

Refletindo sobre meu contato com a os alunos da EJA ao longo dos anos, percebo o peso da minha responsabilidade, uma vez que muitos deles só tem oportunidade de contato com o idioma no ambiente escolar.

De acordo com Moita Lopes (2005) apud Damianovic (2006, p.32), aprender inglês significa aumentar as oportunidades de realização e desenvolvimento individual e social na vida contemporânea.

Finalizando este capítulo, quero destacar as palavras de Freire: *“Então, o que me desafia não é tanto como facilitar a leitura de vários sons da linguagem, mas como desenvolver a capacidade que os seres humanos possuem para conhecer”*. Paulo Freire (2001, p.57). *“É assim que eu entendo a necessidade que os professores tem de transcender sua tarefa meramente instrutiva e assumir a postura*

*ética de um educador que acredita verdadeiramente na autonomia total, liberdade e desenvolvimento daqueles que ele ou ela educa*". Paulo Freire (2001, p.78).

Apresento, a seguir, o capítulo "Metodologia".

## **2. METODOLOGIA**

Neste capítulo apresento os procedimentos metodológicos que nortearam a pesquisa. Discorro brevemente sobre minha escolha metodológica – a pesquisa crítica – para depois descrever o contexto, os instrumentos da coleta e os procedimentos para a análise dos dados.

### **2.1 A escolha metodológica**

Para melhor compreender meu trabalho como professora e buscando refletir sobre o processo de ensino aprendizagem em parceria com meus alunos, parto do pressuposto que nessa pesquisa desejo não apenas observar e descrever contextos, mas interferir neles, compreendendo-os e transformando-os.

Adotei o paradigma crítico que, segundo Liberali (2011, p.19), vê o conhecimento dentro de contextos constitutivos do indivíduo e como uma possível contribuição para a evolução social, entendida em termos de progressão material e emancipação simbólica de todos os envolvidos no processo de pesquisa.

O enfoque do trabalho é interpretativista de base crítica, pois, conforme descreve a autora, este paradigma preocupa-se com interesses práticos, isto é, o conhecedor e o conhecido estão em relação intensa e direta. (Liberali, 2011 p.19).

Portanto, busquei compreender a realidade dos meus alunos analisando suas falas, ações no contexto da sala de aula, suas aspirações e os relacionei ao seu meio social quando possível.

Utilizei a abordagem de base qualitativa que trabalha com o universo dos significados dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis e ocupa-se, principalmente, do estudo dos significados das ações e das relações humanas. (Liberali 2011, p.21).

Dentro dos vários aspectos essenciais para a pesquisa crítica apontados por Liberali (2011, p.20) destaco:

- percepção do pesquisador como participante no ato de manter ou reconstruir o mundo social;
- pesquisador e participante em relação de reciprocidade;
- orientação para a transformação das condições sociais das minorias e de participantes em posição de desvantagem;
- pesquisa com valor educativo – impulsiona todos a verem o mundo de uma outra forma.

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso que, conforme aponta Rizzini, Castro e Sartor (1999) apud Liberali (2011, p.24) é um estudo intensivo, exaustivo e profundo sobre um evento, indivíduo, instituição ou comunidade. Esse tipo de estudo, segundo Vergara (1998) apud Liberali (2011, p.24), busca profundidade e detalhamento, sendo, normalmente restrita a um grupo específico.

Assim, creio que a escolha deste tipo de investigação melhor ajuda a responder ao objetivo e pergunta da pesquisa.

## **2.2 O contexto da pesquisa**

Este estudo foi realizado em uma escola da rede pública estadual do Estado de São Paulo, localizada na Vila Mariana, região sul da cidade de São Paulo.

O bairro é formado por casas e sobrados de classe média e muitos prédios de apartamentos mais novos de médio e alto padrão. Ele é servido por um comércio variado, escolas particulares de renome, faculdades, hospitais, academias de ginástica e uma unidade do SESC.

Próxima à escola, há uma comunidade pobre que foi sendo formada nos últimos trinta anos em um terreno público. Muitos de seus moradores são alunos dessa escola.

### **2.2.1 A instituição**

A escola é considerada pequena com apenas 11 salas de aula com o número total aproximado de 770 alunos. As matrículas são oferecidas em três períodos:

- Matutino: 11 salas formadas por três turmas de 1º ano, três de 2º ano, duas de 3º ano (Ensino Médio) e três turmas de nono ano (Ensino Fundamental).
- Vespertino: 8 salas de Ensino Fundamental (duas de 6º ano, três de 7º e três de 8º).
- Noturno: 7 salas compostas por três turmas de Ensino Médio EJA (1º, 2º e 3º ano) e quatro turmas de Ensino Médio Regular (1º, 2º e duas salas de 3º ano).

A equipe gestora é composta por uma diretora efetiva, uma vice-diretora, uma coordenadora para o ensino fundamental e outra para o ensino médio. Seus colaboradores são: um secretário, quatro auxiliares de secretaria, quatro inspetores de alunos, duas merendeiras, além da equipe de limpeza que é terceirizada.

O corpo docente é formado por 47 professores, dentre os quais há uma professora readaptada que, por questões de saúde, não assume classes e desempenha a função de auxiliar da coordenação.

A infraestrutura da referida escola não é considerada satisfatória. Há uma pequena biblioteca sem bibliotecário e o aluno só tem permissão para utilizá-la na presença de um funcionário, coordenador ou professor. Ela serve também como sala de projeção e, recentemente, foi instalada uma lousa digital nesse local. A sala de informática está aberta, apenas, das 13h às 20h, período em que existe um aluno bolsista responsável pelo *Acessa Escola*, um programa do Governo do Estado de São Paulo que tem por objetivo promover a inclusão digital e social dos alunos, professores e funcionários da Rede Pública Estadual por meio das salas do programa. Nos demais períodos, o professor agenda na coordenação o dia e horário em que vai lecionar no local e fica responsável pelo espaço no período em que permanecer com seus alunos. Para a prática de esportes, há duas quadras (uma coberta e outra descoberta) e são usadas no período diurno. À noite, como não ocorre aula de Educação Física, não é permitido seu uso pela direção. As refeições são oferecidas por uma cantina gratuita custeada pelo governo e outra particular que paga um aluguel para a APM (Associação de Pais e Mestres). Para os professores existe uma sala para reuniões e outra com três computadores, uma copiadora e uma

impressora. Direção, coordenação e secretaria possuem também espaços próprios de trabalho.

Creio ser importante ressaltar que, mesmo com problemas na infraestrutura, a escola é considerada uma das melhores da Diretoria de Ensino Centro-Sul. Foi a melhor escola pública de Ensino Regular na capital de S. Paulo no exame do ENEM em 2012.

### **2.2.2 Os participantes**

A professora pesquisadora e os alunos de uma sala de 3º ano do Ensino Médio da EJA de uma escola pública estadual da cidade de São Paulo foram os participantes desta pesquisa.

### **2.2.3 A pesquisadora**

Passei a me interessar por tudo que estava relacionado ao inglês desde criança, quando uma vizinha, funcionária da extinta companhia aérea VARIG, passou a me trazer folhetos de viagens internacionais em inglês com inúmeras fotos coloridas para trabalhos escolares. A música pop americana também colaborou na minha preferência, pois procurava conhecer a tradução de suas letras.

Com a conclusão do Ensino Médio, passei a trabalhar em um escritório de uma empresa de transporte de cargas na região portuária de Santos. Naquela ocasião, senti ainda mais a necessidade do inglês.

Iniciei aos 18 anos um curso na Cultura Inglesa e aos 21 ingressei na Universidade Católica de Santos para cursar Letras (Português/Inglês). Naquele ano, passei a lecionar inglês em uma escola particular de educação infantil e ensino fundamental.

Depois de formada, fui admitida em uma empresa estatal de telecomunicações. Porém, continuei lecionando à noite em um curso de inglês.

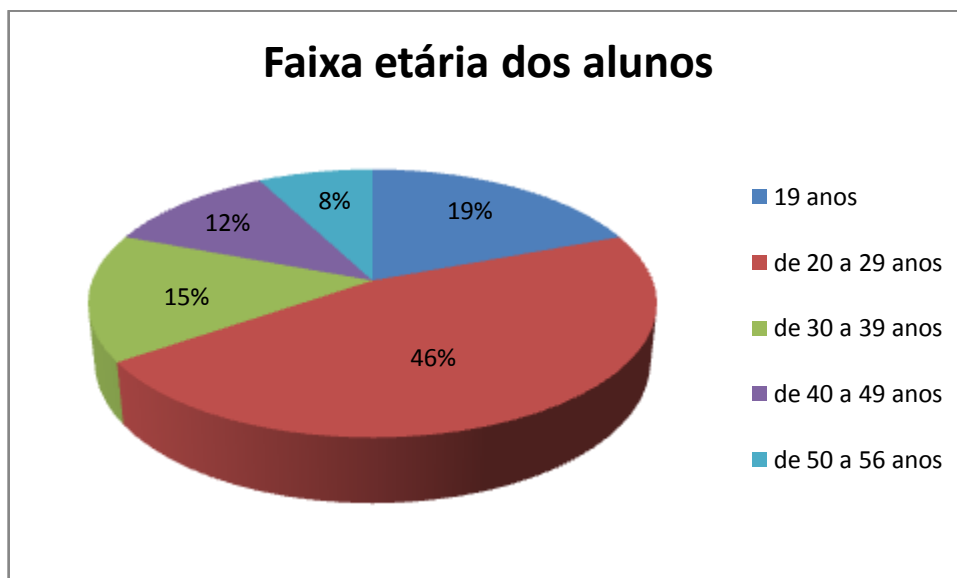
No ano de 2000, já casada e residindo em São Paulo, resolvi me dedicar apenas ao magistério após ingresso na Rede Estadual de Ensino como professora efetiva de educação básica II.

Estou trabalhando desde 2011 na escola pesquisada. Sinto a necessidade de formação e informação contínua uma vez que as cobranças para uma boa elaboração das aulas são grandes. No entanto, os cursos oferecidos para os professores de inglês, através da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, são raros. Sem atualização constante, o professor se encontra perdido e a sociedade, o governo e a mídia colocam a responsabilidade pelo fracasso da educação brasileira nesse profissional. Todavia, as pessoas parecem estar acordando para a valorização dos mestres, conforme aponta Gee (1994) apud Moita Lopes (2003, p.33) “os professores estão no âmago dos temas educacionais, culturais e políticos mais cruciais dos nossos tempos”.

#### 2.2.4 Os alunos

Participaram da pesquisa 26 alunos com idade entre 19 e 56 anos do 3ª ano.

O tempo de estudo da EJA para o Ensino Médio é de três semestres. O aluno, que deverá ter 18 anos no mínimo, conclui o curso em 1 ano e meio, ou seja, a metade do tempo do curso regular.



A maior parcela desses alunos estudou nessa escola desde a 1ª série da EJA. Alguns poucos, principalmente os mais jovens, eram alunos que desistiram do curso regular devido à reprovação e se matricularam na EJA, tendo como meta concluir o ensino médio mais rapidamente.

Entretanto, a maior parte da sala era composta por adultos que migraram de regiões pobres do país (principalmente do norte e nordeste) para São Paulo, na busca de emprego e melhores condições de vida.

Escolheram essa escola por estar em uma região central, próxima ao seu trabalho, com acesso fácil ao transporte (metrô e ônibus) que garantem o retorno às suas residências em bairros distantes e até em outros municípios da grande São Paulo.

Quero destacar que acompanhei essa classe desde o 1º ano do Ensino Médio e que estabelecemos um bom relacionamento ao longo dos três semestres.

### **2.3 Os instrumentos para a coleta de dados**

Como instrumento para a coleta de dados, utilizei um questionário (Anexo A), com perguntas e respostas fechadas para, segundo Rizzini, Castor e Sartor (1999) apud Liberali (2011, p.28), conferir um alto grau de objetividade à pesquisa.

As perguntas objetivaram conhecer o contato prévio dos alunos com o idioma, seus interesses, suas expectativas, suas dificuldades e suas preferências.

Seguindo a proposta de Mattar (1999) apud Liberali (2011, p.28), utilizei respostas dicotômicas - sim ou não - acrescidas da pergunta “quanto tempo?” com a finalidade de obter mais rapidez de resposta e baixa probabilidade de erros. Em outro momento do questionário, elaborei perguntas de múltipla escolha com a inserção da palavra “especifique” ao lado da alternativa “outros”. Acrescentei, também, uma questão com resposta livre para obter dos alunos maior conteúdo da resposta.

Primeiramente, fiz a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, como não houve participantes em desacordo, coletei a assinatura e o número do RG dos mesmos.

Em outra ocasião, distribuí o questionário em folha impressa aos alunos e aguardei a entrega das respostas. Todos os alunos atenderam prontamente meu pedido em um ambiente de calma e muita colaboração.

Posteriormente, fiz as transcrições, tabulei as respostas do questionário e coloquei os dados em gráficos. A análise desses gráficos me deu subsídios para conhecer melhor os anseios dos meus alunos, objetivando a escolha de material didático de acordo com as preferências e necessidades da turma e visando o aprimoramento do meu ofício no magistério.

Declaro que esta pesquisa recebeu da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa o seguinte número de Certificado de Avaliação e Apreciação Ética (CAAE): 23991013.5.0000.5482. (Anexo B).

## **2.4 O procedimento para análise dos dados coletados**

Os dados do questionário foram analisados com o objetivo de responder à pergunta da pesquisa escrita na introdução deste trabalho: Quais os desejos e necessidades manifestados pelos alunos da EJA no que concerne à língua inglesa?

Dentre tantas possibilidades e proposta de análise de dados disponíveis na literatura, optei por Liberali (2011, p.28). A autora lista cinco tipos de análise descritiva dos dados:

- *Análise estatística descritiva*: o trabalho será feito a partir de algumas características essenciais dos elementos existentes que permitirão melhor compreensão do fenômeno estudado e seu resultado são, usualmente, expressos através de gráficos.
- *Análise multivariada*: consiste em medir, explicar e prever o grau de relacionamento entre os atributos.

- *Análise de conteúdo*: revela os interesses e preocupações dos autores do discurso e é usado para discernir os interesses de diferentes indivíduos, grupos ou organizações.
- *Análise por mapeamento cognitivo*: estabelece e mapas cognitivos que são a representação de crenças de uma pessoa ou de uma organização que levam em conta um determinado domínio.
- *Análise do discurso*: são várias as possibilidades, mas a visão de linguagem que perpassa a perspectiva teórica de abordagem, presente no estudo, precisa ser considerada em qualquer opção feita.

Após analisar as categorias propostas pela autora, selecionei duas que mais diretamente mostraram corresponder aos objetivos deste trabalho:

- A *estatística descritiva* objetivando análise através dos gráficos obtidos após tabulação do questionário que me permitiu uma melhor compreensão das necessidades e preferências dos alunos.
- A *análise do conteúdo* que discerniu as preocupações e os interesses dos meus alunos em relação ao aprendizado da língua inglesa.

Tendo descrito contexto, participantes, instrumentos de coleta e de análise de dados, prossigo a análise dos dados coletados no capítulo a seguir.

### 3. INTERPRETAÇÃO DOS DADOS COLETADOS

No presente capítulo dedico-me à interpretação dos dados coletados a partir de um questionário aplicado no final do semestre do 3º ano do Ensino Médio da EJA, cujo objetivo era compreender as necessidades e as preferências de aprendizagem de língua inglesa de uma turma heterogênea em idade, cultura e experiência prévia na língua estrangeira.

Ao longo da análise, levanto considerações sobre possíveis atitudes do professor em sala que podem ajudar a responder as necessidades de quereres e necessidades apontadas.

Apresento as perguntas que compunham o questionário citado e os objetivos que as nortearam:

Objetivos	Perguntas
- Coletar informações sobre a experiência que os alunos já tiveram com o idioma.	- Você estudou inglês no ensino fundamental? - Por quanto tempo você estudou inglês? - Você faz ou fez algum curso de inglês fora da escola?
- Identificar necessidades e interesses.	- No que você acha que o inglês contribui o pode contribuir na sua vida? - Você tem interesse em aprender inglês?
- Identificar as preferências.	- O que você mais gosta de fazer com o inglês?

A seguir, comentarei os dados coletados.

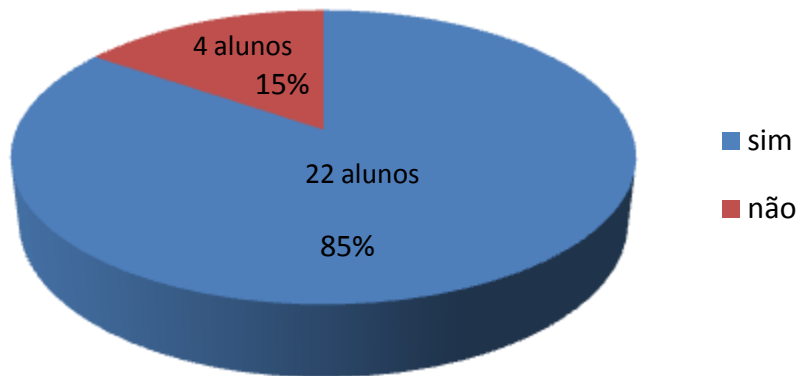
### **3.1 Conhecimento prévio dos alunos em relação ao idioma.**

Conforme as respostas da pesquisa, 22 alunos estudaram o idioma no ensino fundamental e para 4 alunos não foi oferecida a disciplina. Esses últimos, com sérios problemas de alfabetização, tiveram uma grande dificuldade para acompanhar as aulas, o que se via até numa simples tarefa de copiar uma lição da lousa, sem falar na leitura e interpretação de texto mesmo em língua portuguesa.

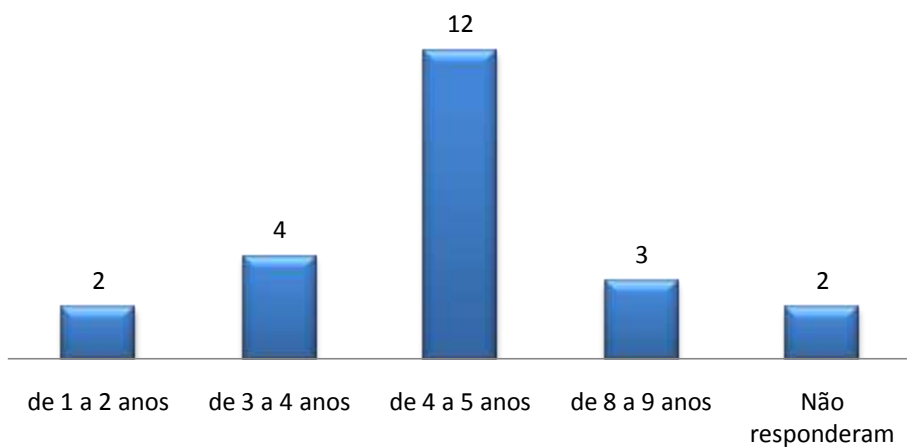
Doze alunos tiveram de 4 a 5 anos de estudo de língua inglesa. Portanto, considero que o ensino fundamental foi o único período de aprendizagem do inglês para a maioria desses estudantes. A pesquisa apontou que apenas dois alunos fizeram curso de inglês fora da escola. No decorrer das aulas foi-se revelando na sala os diferentes níveis: alguns alunos com conhecimento intermediário de língua, outros pré-intermediário e a grande parte apenas o básico. Essa defasagem de conteúdos me obrigou a estar sempre retomando assuntos do ensino fundamental. Foi necessário elaborar material didático à parte para os poucos alunos mais avançados que estavam em condições de acompanhar o nível de complexidade do ensino médio, tarefa elaborada e aplicada para que mantivessem a motivação. Apliquei aos demais alunos atividades relativas aos conteúdos do ensino fundamental para procurar suprir as lacunas existentes.

O que me chamou a atenção foi a opinião de alguns alunos manifestada em conversas informais: “Só se aprende se passar uma temporada em um país falante do inglês”. Discordei deles afirmando que tanto eu como várias pessoas que conheci aprenderam o idioma sem a necessidade de ir ao exterior. Dei o exemplo de uma tia que passou um ano nos Estados Unidos e não consegue escrever sequer uma carta, pois o que importa é a dedicação do aluno e a vontade e oportunidade de aprender.

### Você estudou inglês no Ensino Fundamental?



### Por quanto tempo você estudou inglês?





### 3.2 Contribuição da língua inglesa na vida dos alunos.

A globalização obriga as pessoas a terem um mínimo de conhecimento do inglês. Esta idéia foi reconhecida pelos alunos que acreditam que o idioma pode abrir portas de acesso ao conhecimento e às informações disponíveis em todo o mundo. Verifiquei que 16 vezes foi mencionado que o inglês contribui para terem oportunidades de trabalho, além dos estudos (3 respostas).

A expectativa de fazer uma viagem ao exterior (3 respostas) que advém da curiosidade que demonstram em relação aos costumes e hábitos de culturas de países de língua inglesa, principalmente dos Estados Unidos, também foi assinalada pelos alunos na pesquisa.

Não deixaram de mencionar (2 vezes) o desejo de saber inglês para os relacionamentos. Em conversas informais, comentaram sobre a vontade que têm de acessar as redes sociais pela internet.

Essa percepção dos alunos vai de encontro à Proposta Curricular para a EJA (Brasil, 2002, p.67), que discute a possibilidade de o cidadão jovem e adulto poder desenvolver suas habilidades participando criticamente do mundo em que atua. O documento também menciona o inglês como porta de acesso às culturas existentes. (PCN-EM, 2002, p.105).

Concordo com Arroyo (2005, p.226) quando interpreta a LDB Lei nº 9394/96 e menciona que “a educação popular e a EJA enfatizam uma visão totalizante do jovem e adulto como ser humano, com direito a se formar como ser pleno, social, cultural, cognitivo, ético, estético, de memória...”, ou seja, se formar como sujeito da sociedade atual. Acredito que o ambiente escolar é o espaço onde o alunado deveria ter acesso a esta cultura que é seu direito.

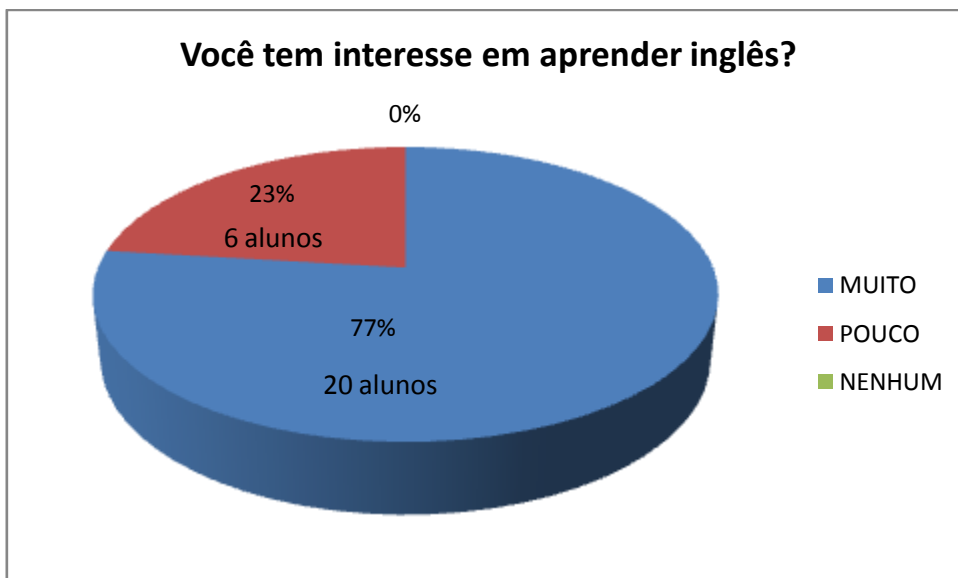
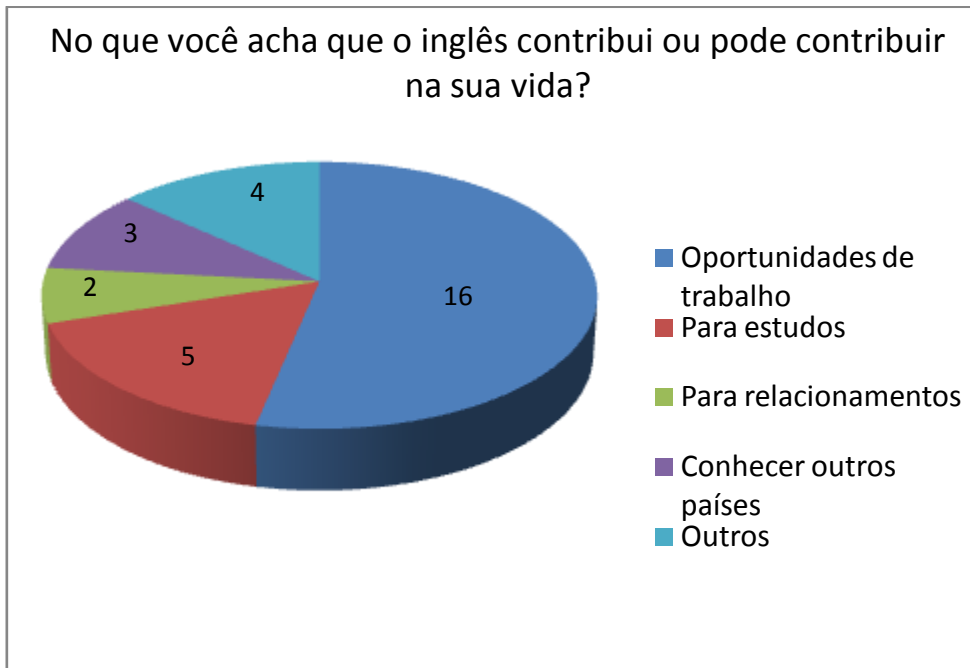
Oportunidade de trabalho foi reconhecida como sendo de extrema importância pelos alunos. É um direito garantido na Constituição, conforme o artigo 205 (Brasil, 1998), que qualquer modalidade de ensino vise o pleno desenvolvimento da pessoa para seu exercício profissional e de cidadania. Além disso, a Proposta Curricular para EJA (Brasil, 2002, p.68) mostra que a aprendizagem de inglês pode contribuir para a ascensão nas carreiras, auxiliando o aluno na leitura de manuais, elaboração de currículo e preparação para entrevistas.

Entretanto, a realidade dentro de uma sala de aula é adversa a esse direito mencionado na LDB. Segundo a pesquisa, 15% dos alunos não estudou inglês no ensino fundamental, seu conhecimento de mundo é pequeno, seu vocabulário, mesmo em língua portuguesa, é restrito. Apenas para exemplificar, ouvi em sala de aula que Nova Iorque ficava na Europa, encontrei as palavras *inglês* escrita com “e” (*englês*) e *Inglaterra* também com “e” (*Englaterra*). Expliquei a eles que para tentar suprir suas dificuldades na língua é necessário ler muito, diariamente.

Quanto aos Documentos oficiais eles parecem utópicos, pois creio ser uma ilusão querer que um aluno, em um nível básico de inglês ou até abaixo dele, consiga enfrentar uma entrevista ou ler manuais, pois requerem um patamar de conhecimento de língua que os alunos não trazem.

Mesmo com esse horizonte negro pelos obstáculos a enfrentar, a maior parte dos alunos (77%) possui muito interesse em aprender inglês, como mostram algumas respostas da pesquisa descritas abaixo.

- acho o inglês bonito;
- ele abre muitas portas;
- ele contribui para muitas coisas na vida;
- também contribui para o mundo globalizado atual.

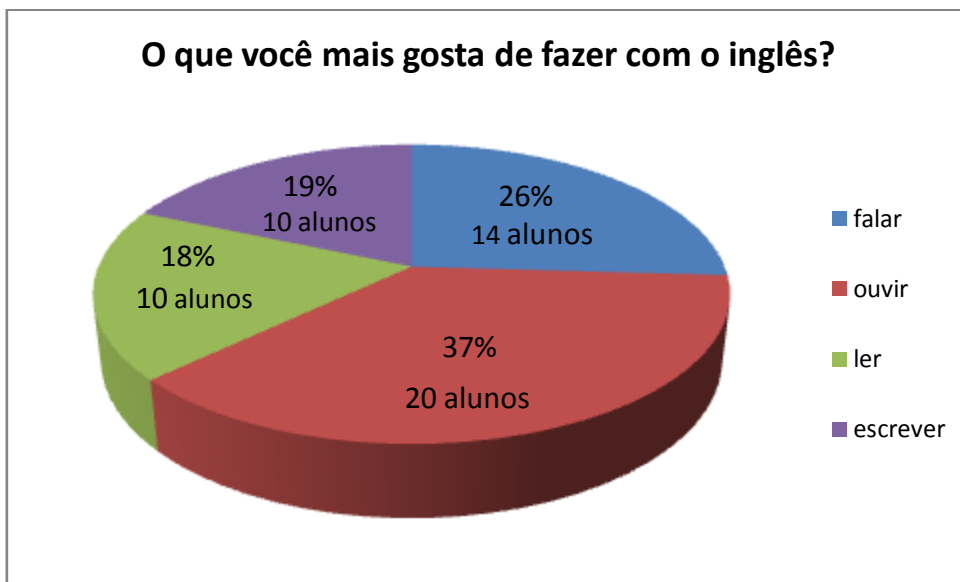


### 3.3 Preferência do inglês no dia-a-dia do aluno.

O uso preferido do inglês foi a habilidade de ouvir, em seguida assinalaram o falar. Ler e escrever foram as habilidades menos apontadas na pesquisa.

É possível, dentro desta expectativa, aplicar atividades corriqueiras da nossa sociedade como ouvir e compreender trechos de música e filmes, além da utilização de computadores que acabam também se tornando fatores de motivação. Romão (2000, p.69) descreve o aluno adulto como aquele que quer enxergar aplicabilidade para o que está sendo estudado, para o que aprende.

Contudo, os documentos oficiais orientam para o estímulo à leitura e trabalho voltado à compreensão e produção de textos, abrindo um vácuo entre sua proposta e a preferência dos alunos que querem ouvir e falar.



### 3.4 Conhecer suas dificuldades.

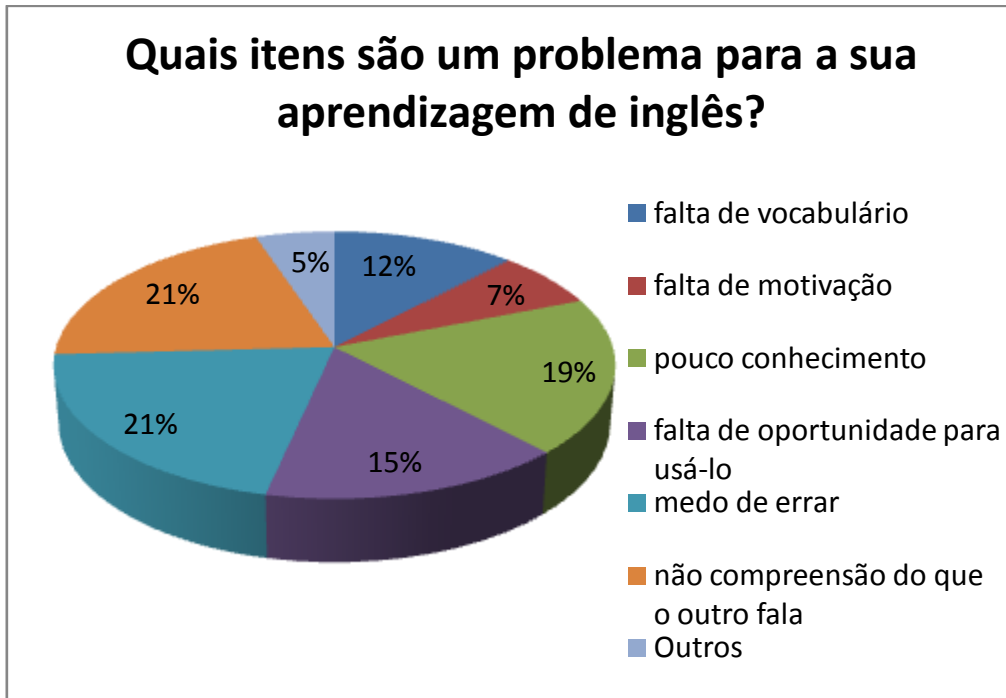
O medo de errar foi a maior dificuldade, seguido pelo pouco conhecimento e não compreensão do que o outro fala. A vergonha, a falta de vocabulário, o reduzido tempo de aula, assim como a pouca oportunidade de usar o inglês fora da escola também foram pontos abordados. Esses obstáculos acabam desmotivando os alunos.

O uso de bilhetes, cartas ou, simplesmente, o envio de mensagens curtas pela internet poderiam ser o caminho para despertar o gosto pela habilidade de escrever. Contudo, a maior parte dos alunos pesquisados não são usuários da língua inglesa e, no momento de interação na sala de aula, eles hesitam por desconhecimento do vocabulário das diversas esferas. Sendo assim, apresentam uma retração no momento de usar a língua devido à falta de competência linguística, resultado de falhas no ensino e no não oferecimento de competências necessárias durante o ensino fundamental.

A busca pela conscientização a respeito dos ganhos obtidos em suas vidas ao se empenharem na sua aprendizagem é importante para que a frustração não acabe com a esperança dos alunos da EJA de falar inglês. Este tema é destacado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA – Parecer nº 11/2000 (Brasil, 2000) e discutido por Araújo (2006, p.56-57), que ressalta a importância de se desenvolver a auto-estima, a sensibilidade e a afetividade na prática educativa.

Cabe a mim, como professora da EJA, repensar minha prática em sala *com* os alunos que sentem dificuldade e estranham o inglês. Preciso ter sempre muito cuidado ao lidar com sentimentos “*negativos*” e “ajudar os alunos a confiar na própria capacidade de aprender”. (Proposta Curricular para EJA, Brasil, 2002, p.75).

A determinação dos alunos adultos para conseguir acompanhar as aulas faz com que lutem para derrubar barreiras. Segundo descreve a Proposta Curricular para EJA (Brasil, 2002, p.90), “o adulto é alguém que evolui e se transforma continuamente e tem grande capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem”.



### 3.5 As atividades e os assuntos do interesse dos alunos.

Com o enfoque no tema motivação, busquei conhecer as atividades desenvolvidas em sala de aula que os alunos mais apreciavam.

A mais solicitada foi música que comprovou ser o ouvir (A) a habilidade de maior preferência. Todavia, nota-se contradição se compararmos tal resposta com outra pergunta (B) do questionário.

Pergunta (A)	Pergunta (B)
<i>O que gosta de fazer</i>	<i>Atividades de seu interesse</i>
1º - ouvir	1º - ouvir música
2º - falar	2º - leitura de textos
3º - escrever	3º - conversação
4º - ler	4º - exercícios gramaticais

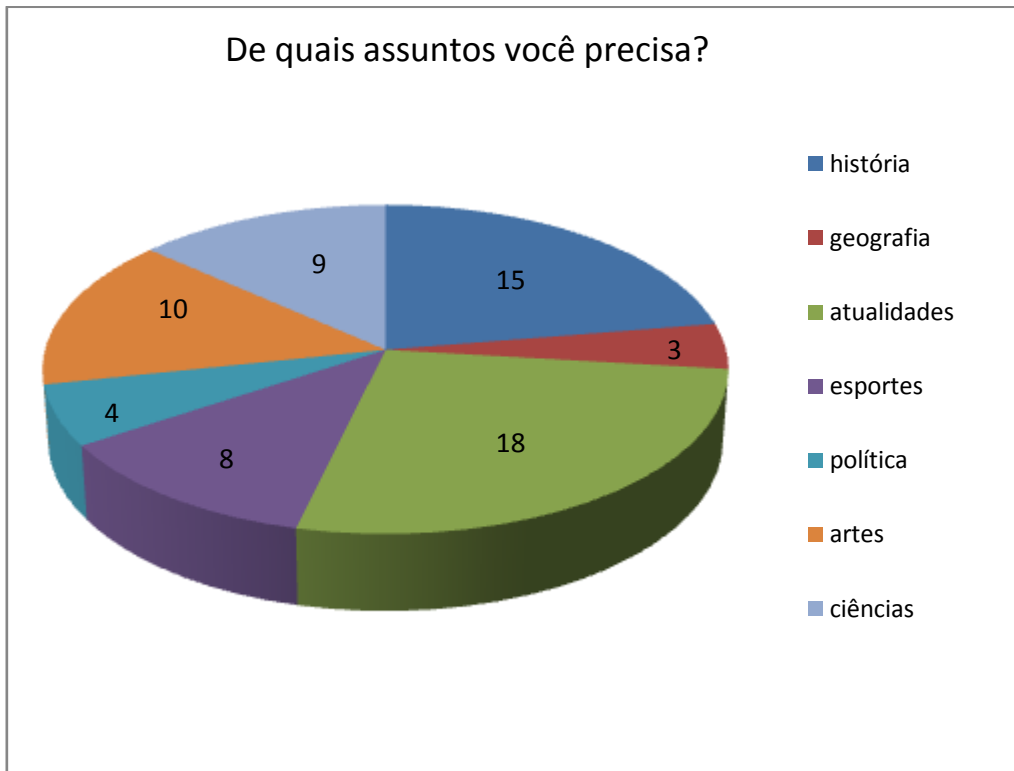
Tomemos como exemplo as respostas da pergunta (A) - *o que gosta de fazer: “ler”* - e as respostas da (B) - *atividades do interesse: “leitura de textos.”* Segundo as respostas dos alunos, o interesse pela leitura mudou do 4º para o 2º lugar na preferência, à frente das atividades de falar e escrever.

Refletindo sobre essa contradição, observo que fizemos várias atividades de leitura no decorrer do curso, seguindo as orientações dos documentos oficiais e, também, para que pudessem se acostumar com a estrutura da língua.

Elenquei alguns assuntos para conhecer quais os alunos mais apreciavam. Atualidades obtiveram 18 solicitações e foi o preferido por este público adulto, pois promove um conhecimento sobre os fatos que os rodeiam. Atualidades, aliada à História (15 solicitações) os ajuda a compreender os caminhos que levaram a humanidade à realidade atual.

Desta forma, acredito que o professor precisa escolher assuntos para ampliar o conhecimento e a inserção do aluno no mundo, além de contemplar suas necessidades, expectativas e preferências.





Com a conclusão do capítulo “Interpretação dos dados coletados”, apresento as considerações finais a seguir.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizei esta pesquisa com a finalidade de investigar o que os alunos do Ensino Médio da EJA querem em sua concepção, precisam aprender no tocante à língua Inglesa e penso que os resultados da pesquisa me ajudarão, como professora, a contribuir para que esses desejos e necessidades possam ser alcançados.

Os obstáculos são muitos pois, na maioria dos casos, os alunos jovens e adultos mantêm uma vida profissional ativa e compartilham o seu tempo entre o trabalho durante o dia, a escola no período noturno e sentem-se sobrecarregados.

O caminho escolhido foi conhecer o alunado participante, através de um questionário que surpreendeu-me ao mostrar que a habilidade que os alunos mais gostam é a auditiva, pouco trabalhada nas aulas de inglês. Destaco, também, que os alunos anseiam por aprender a falar inglês e que o seu foco está nas oportunidades de trabalho surgidas com a globalização.

Entretanto, há problemas graves relacionados à dificuldade que os alunos têm em entender o funcionamento da língua; a este problema, aliam-se outros como a falta de tempo para se dedicarem aos estudos, a ausência de materiais didáticos dirigidos a eles, além da falta de treinamento e atualização do professor.

Desejo que esta pesquisa traga contribuições para a área de Linguística Aplicada com informações importantes para professores e pesquisadores sobre o público em questão, podendo fornecer subsídios para elaboração e adaptação do planejamento das aulas de inglês na EJA.

Percebo que amadureci e cresci pessoalmente com este trabalho acadêmico, tornando-me uma profissional mais crítica e consciente da situação enfrentada pelos alunos e professores no ensino-aprendizagem da língua inglesa. Esses alunos são seres humanos com barreiras a serem superadas e sonhos que os motivam a continuar a lutar.

## REFERÊNCIAS

- ARAUJO, A. I. N. 2006. *Perfil do aluno da Educação de Jovens e Adultos*. *Caesura*, v.27,n.1, p.43-70.
- ARROYO, M. *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos* – Brasília: UNESCO, MEC, RAAB, 2005. 362p. (Coleção educação para todos, 3). p. 221-230. ISBN 85-7652-049-4.
- BRASIL. 1971. Ministério da Educação (MEC). Lei nº 5.692, de 12 de agosto de 1971. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União.
- BRASIL, 1988. Senado Federal. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Centro Gráfico.
- BRASIL. 1996. Ministério da Educação (MEC). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União.
- BRASIL. 1997. Ministério da Educação (MEC). *Parecer do Conselho Nacional da Educação (CNE) nº 5/1997, aprovado em 26 de fevereiro de 1997*. Orientações Preliminares da Câmara de Educação Básica sobre Lei nº 9.394/96. Diário Oficial da União.
- BRASIL.1998. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira*. Secretaria de Ensino Fundamental.
- BRASIL. 2000. Ministério da Educação (MEC). *Parecer do Conselho Nacional da Educação (CNE) nº 11/2000, aprovado em 10 de maio de 2000*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da União.
- BRASIL. 2000. Ministério da Educação (MEC). *Resolução do Conselho Nacional da Educação (CNE) nº 1/2000 homologada em 5 de julho de 2000*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da União.
- BRASIL. 2002. Ministério da Educação (MEC). *Proposta Curricular para EJA: segundo segmento. Apostila Ensino Fundamental. Vol.2. Língua Estrangeira*.
- BRASIL. 2002. Ministério da Educação (MEC). *PCN+Ensino Médio: Orientações Curriculares complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. SEMTEC.

- CELANI, M. A. A. "English for all ... preservando o forró". In: FIGUEIREDO, C.A. & O. F. Jesus (orgs). 2005. *Linguística Aplicada. Aspectos da leitura e do ensino de línguas*. EDUFU. 02-09.
- DAMIANOVIC, M. C. In: SOLETRAS. Revista do Departamento de Letras da UERJ. Nr12. p.20-31. [www.filologia.org.br/soletras/menu.2006](http://www.filologia.org.br/soletras/menu.2006).
- FREIRE, P. Educando o educador. In: FREIRE, P. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Unesp. 2001. p. 55-83
- HADDAD, S. (coord.). 2002. *Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)*. MEC. Inep. Comped.
- HUTCHINSON, T. & WATERS, A. 1987. *English for Specific Purposes: a learning-centered approach*. Cambridge University Press.
- LEFFA, V. J. *O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional*. Contexturas, APLIESP, n.4, 1999. p.13-24.
- LEFFA, V. J. *Pra que estudar inglês, profe?* Claritas: revista do departamento de inglês. São Paulo: Educ. v.13, n.1. 2007. p. 47-66.
- LIBERALI, F.C. Para pensar a metodologia de pesquisa nas ciências humanas. Inter FAINC [recurso eletrônico]/Faculdades Integradas Coração de Jesus. Rede Salesianas de Ensino - vol.1, n.1 (jan./jun. 2011) - Santo André, SP: FAINC, 2011.
- MOITA LOPES, L.P. 2003. "A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política", 1: BARBARA, L. E Ramos, R. C. G. (ORGS.). Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras.
- PAIVA, J. 2006. Histórico da EJA no Brasil: descontinuidades e políticas públicas insuficientes (PGM 1). *EJA: formação técnica integrada ao ensino médio*. Secretaria de Educação à Distância. Programa Salto para o Futuro. Ministério da Educação (MEC) e TV Escola. Boletim n.16, setembro de 2006.
- ROMÃO, J. E. 2000. *Dialética da diferença* – São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire
- ROMÃO, J. E. 2007. Educação de Jovens e Adultos: problemas e perspectivas. In: M. Gadotti e J. E. Romão (orgs.), *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta*. Cortez: Instituto Paulo Freire.

## **ANEXOS**

## ANEXO A

Questionário elaborado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rosinda de Castro Guerra Ramos e adaptado pela Prof<sup>a</sup> Claudete Rebelo Carlos, aluna do Curso de Especialização *Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública*, da PUC - São Paulo.

O objetivo deste questionário é obter informações a seu respeito para um melhor planejamento do seu curso de inglês.

Série:.....

Idade: .....

Data: .....

1. Você estudou Inglês no Ensino Fundamental? ( ) sim. Quanto tempo? .....

( ) não

2. Você faz ou fez algum curso de Inglês fora da escola? ( ) sim. Quanto tempo? .....

( ) não

3. No que você acha que o Inglês contribui ou pode contribuir para sua vida?

.....

4. Você tem interesse em aprender Inglês?

( ) muito interesse

( ) pouco interesse

( ) nenhum interesse

5. O que você mais gosta de fazer com o Inglês? Assinale uma ou mais alternativas.

( ) falar

( ) ouvir

( ) ler

( ) escrever

6. Quais itens são um problema para a sua aprendizagem de inglês? Assinale uma ou mais alternativas.

( ) falta de vocabulário

( ) falta de oportunidade de usar o que aprende

( ) falta de motivação

( ) medo de errar e ser criticado

( ) pouco conhecimento das regras gramaticais

( ) não compreender o que o outro fala

( ) outros. Especifique: .....

7. Quais atividades em Inglês você gosta? Assinale uma ou mais alternativas.

( ) conversação

( ) leitura de textos

( ) música

( ) exercícios gramaticais

( ) filmes

( ) jogos ( ) outros. Especifique: .....

8. Quais assuntos você aprecia numa aula de inglês? Assinale uma ou mais alternativas.

( ) história

( ) geografia

( ) atualidades

( ) esportes

( ) política

( ) artes

( ) ciências ( ) outros. Especifique: .....

## ANEXO B

 PUC-SP	<b>PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE          CATÓLICA DE SÃO PAULO-          PUC/SP</b>	
<b>COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO</b>		
<b>DADOS DO PROJETO DE PESQUISA</b>		
<b>Título da Pesquisa:</b>	Alunos de Língua Inglesa na EJA: O que querem e do que precisam.	
<b>Pesquisador:</b>	CLAUDETE REBELO CARLOS	
<b>Versão:</b>	1	
<b>CAAE:</b>	23991013.5.0000.5482	
<b>Instituição Proponente:</b>	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP	
<b>DADOS DO COMPROVANTE</b>		
<b>Número do Comprovante:</b>	100289/2013	
<b>Patrocinador Principal:</b>	Financiamento Próprio	
<p>Informamos que o projeto Alunos de Língua Inglesa na EJA: O que querem e do que precisam, que tem como pesquisador responsável CLAUDETE REBELO CARLOS, foi recebido para análise ética no CEP Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP em 16/12/2013 às 12:41.</p>		
<b>Endereço:</b> Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C <b>Bairro:</b> Perdizes <b>CEP:</b> 05.015-001 <b>UF:</b> SP <b>Município:</b> SAO PAULO <b>Telefone:</b> (11)3670-8466 <b>Fax:</b> (11)3670-8466 <b>E-mail:</b> cometica@pucep.br		