

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

**PRISCILLA DA SILVA**

**COMO UMA ABORDAGEM DE BASE PEDAGÓGICA  
CRÍTICA PODE CONTRIBUIR PARA O ENSINO-  
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA EJA EM UMA  
ESCOLA PÚBLICA**

Área de Pesquisa: Linguística Aplicada

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

**SÃO PAULO**

**2015**

**PRISCILLA DA SILVA**

**COMO UMA ABORDAGEM DE BASE PEDAGÓGICA  
CRÍTICA PODE CONTRIBUIR PARA O ENSINO-  
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA EJA EM UMA  
ESCOLA PÚBLICA**

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

**SÃO PAULO**

**2015**

Banca examinadora:

---

---

---

## **Dedicatória**

Aos meus alunos da EJA, a razão de ser desse trabalho, pedras preciosas, diamantes lapidados em cada momento para se tornarem ainda mais valiosos com suas capacidades em brilhar.

## **Agradecimentos**

À Profa. Dra. Maria Antonieta Alba Celani, por suas colaborações na formação dos professores de língua inglesa de escola pública e pelas oportunidades promovidas no curso de Práticas Reflexivas – PUCSP.

À minha orientadora, Professora Adelaide Ferreira Margato, por suas orientações, pela paciência diante dos imprevistos, acolhimento nos momentos de dor e principalmente pelo incentivo e colaboração.

Ao meu Diretor, Marcelo Silva, que em todo processo sempre se mostrou solícito a auxiliar no que necessário fosse para a realização da pesquisa.

À turma da EJA, o sétimo ano B, mais que alunos, meus amigos, pelas trocas de experiências de vida, por me permitir conhecê-los, obrigada pelo sim a participação.

Às Professoras do curso Práticas Reflexivas 2013/2014, por toda colaboração teórica, prática e por todo exemplo de humildade.

Aos amigos Rosimeire Nery, André Nascimento e Regiane Almeida, pela amizade, voto de confiança, pela parceria e por todo ombro estendido em momentos de angústia.

Aos colegas do curso, pela troca de experiências e pelas reflexões tecidas ao longo do trajeto.

À minha mãe Francinete Santos da Silva, que me recebeu em alguns momentos desafiadores, por sua companhia e amor.

Ao meu namorado Ricardo Silveira Grotkowski, por me acompanhar nessa jornada, pelas contribuições gramaticais e por toda paciência e compreensão nos momentos em que precisei me abster.

Aos meus sogros Sandra Regina e Luis Carlos, por me acolherem todas as quintas-feiras em seu lar, trazendo mais alívio após um dia de cansaço.

Às minhas amigas Terezinha Lacerda, Cilene e Georgina Fagundes, pela cumplicidade, palavras de carinho e por todo apoio.

Ao meu amigo Mário, por favorecer oportunidades diante de momentos difíceis porque passei.

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

(Paulo Freire. Pedagogia da autonomia, 2003, p. 29).

## RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivos: (1) investigar qual a visão do aluno da EJA fundamental II em relação ao ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, e (2) responder de que forma a abordagem pedagógica crítica contribui para o ensino-aprendizagem de inglês.

Este trabalho fundamenta-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quartos ciclos do ensino fundamental - Língua Estrangeira (Brasil, 1998), na Proposta Curricular: LEM – Inglês: Ensino Fundamental - Ciclo II e Ensino Médio (Brasil, 2008) e na Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos – Segundo Segmento do Ensino Fundamental II (Brasil, 2002).

As proposições de Paulo Freire (2003, 2011) quanto à educação libertadora, crítica e dialética, a proposta de Vygotsky (2000) sobre a abordagem sociointeracionista, assim como as contribuições de Celani (1984) de Liberali (2012) em relação a formação crítica de educadores, também foram fundamentais para o desenvolvimento deste estudo.

Esta pesquisa está inserida no campo metodológico do estudo de caso, Van Lier (2005), caracteriza-se como uma pesquisa Colaborativa/Intervencionista, conforme esclarecimentos de Magalhães (1994) e foi desenvolvida em uma escola pública da cidade de São Paulo. Os participantes foram a professora pesquisadora e o grupo focal, constituído por dez alunos da 7ª série/3º termo, cujo seguimento teve como foco os estudantes do Ensino para Jovens e Adultos.

Em 2014, os dados foram coletados por meio de questionários, gravações e entrevistas. Os resultados apontaram a relevância da abordagem sociointeracionista para o ensino-aprendizagem de inglês para o público da EJA, segundo visão docente e discente.

Palavras-chave: abordagem crítica, ensino-aprendizagem, Língua Inglesa, EJA.

## SUMÁRIO

<b>1 - Introdução</b> .....	<b>11</b>
<b>Capítulo 1- Fundamentação Teórica</b> .....	<b>15</b>
1.1 Abordagens de ensino-aprendizagem.....	16
1.1.1 A Abordagem Behaviorista .....	16
1.1.2 A Abordagem Cognitivista.....	17
1.1.3 A Abordagem Sociointeracionista.....	18
1.2 Visões de Aprendizagem .....	24
1.2.1 Visão Comportamentalista .....	24
1.2.2 Visão Construtivista.....	25
1.2.3 Visão Crítica .....	26
1.3 Temas Transversais e sua relevância para o Ensino Crítico de uma língua estrangeira    30	
1.3.1 Escolhas Temáticas e o Ensino de Língua Inglesa .....	32
1.3.2 A Proposta Curricular LEM- Inglês e a prioridade para o contexto de trabalho. ....	34
<b>Capítulo 2 – Metodologia da Pesquisa</b> .....	<b>39</b>
2.1 A Abordagem Metodológica utilizada .....	39
2.2 O Contexto da Pesquisa .....	41
2.2.1 A Instituição .....	41
2.3 Os participantes da pesquisa .....	43
2.3.1 A EJA: Um Breve Histórico .....	43
2.3.2 A Turma Focal.....	44
2.3.3 A Professora Pesquisadora .....	46
2.4 Os Instrumentos e os Procedimentos de Coleta .....	47
2.4.1 Questionário Q1.....	47
2.4.2 Questionário Q2.....	48
2.4.3 A unidade didática e as gravações em áudio - GA.....	49
2.4.4 Entrevista.....	51
2.5 Procedimentos de Análise dos Dados.....	51
<b>Capítulo 3 – Apresentação dos Resultados: Discussão das Categorias de Análises</b> .....	<b>55</b>
3.1 A Importância do Inglês no Mundo do Trabalho para a Turma da EJA. ....	55
3.2 O Gênero Currículo: um colaborador para o desenvolvimento da Língua Materna e Estrangeira .....	62
3.3. A Criticidade na Abordagem .....	68

3.3.1 OS alunos gostam e querem aprender Inglês, mas não da maneira como as aulas são dadas.....	68
3.3.2 O papel do professor de Língua Inglesa na visão de uma turma da EJA .....	73
3.4 As contribuições da Abordagem Sociointeracional: o antes e um depois acerca do ensino-aprendizagem de Língua Inglesa na Educação de Jovens e Adultos .....	80
3.4.1 Discursos e Contra Discursos .....	80
3.4.2 A aprendizagem de Língua Inglesa por meio da interação .....	83
3.4.3. A aquisição da autonomia e da criticidade no Processo Educativo Linguístico.....	85
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>92</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>96</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>100</b>

## 1 - Introdução

Como professora, de Língua Inglesa em uma escola pública do Estado de São Paulo, percebi que os meus alunos da 7ª série Educação para Jovens e Adultos (EJA), não demonstravam interesse em aprender a língua estrangeira, no caso, o inglês. Durante as aulas, eles se mostraram indiferentes ao ensino-aprendizagem dessa nova língua, contestando a necessidade de aprendê-la reproduzindo discursos estereotipados como: “Aprender inglês pra quê?”, “Eu nunca vou aprender, é muito difícil”, “Aonde eu vou usar o inglês?”, “Eu não sei nem o português, quem dirá o inglês”, “No que aprender inglês vai mudar a minha vida, pô?”.

Sou formada em Letras (Português/Inglês) desde 2010, portanto, leciono há cinco anos em escola pública e por gostar do que faço assumi um compromisso com a profissão docente que me levou a buscar mais formação. Nessa busca, encontrei, em 2013, o curso “Práticas Reflexivas e Ensino e Aprendizagem de Inglês na Escola Pública” promovido pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC) em parceria com a instituição Cultura Inglesa.

Esse curso de formação continuada dividido em módulos é pautado na reflexão crítica e propõe como etapa final uma pesquisa monográfica em que os professores devem investigar sua prática. Assim, meu trabalho de final de curso segue a linha teórica aprendida e tem como premissa maior investigar como uma abordagem pedagógica de base crítica pode contribuir para o ensino e a aprendizagem de Língua Inglesa na (EJA).

A minha escolha baseia-se na realidade atual da turma que leciono, de jovens e adultos, um contexto desafiador devido à heterogeneidade existente na classe: alunos na posição de liberdade assistida, outros que frequentam a escola por obrigação, outros ainda que permaneceram por muito tempo fora da escola e alguns que demonstram falta de consciência crítica e de motivo para aprender uma língua estrangeira.

Diversos autores já desenvolveram assuntos com foco no ensino da (EJA) destaco aqui, como exemplo, Bregeiro (2010) pesquisou as perspectivas, necessidades, expectativas e preferências do 1º termo Médio. Santiago (2008)

tratou das percepções sobre uma unidade didática em uma situação de aprendizagem de Língua Inglesa na EJA. Já Aneas (2010) empreendeu tratar das representações de professores e alunos sobre o ensino de inglês na Educação de Jovens e Adultos.

Todavia, o que diferencia minha pesquisa desses aspectos já tratados é o contexto apresentado com seus desafios e necessidades específicas, bem como a busca do desenvolvimento da consciência crítica discente com relação à aprendizagem da Língua Inglesa. E assim sendo, o foco teve como premissa a abordagem crítico-reflexiva e suas possíveis contribuições no ensino e aprendizagem de Língua Inglesa para a 7ª série/3º termo da EJA. O objetivo foi analisar como uma abordagem de base pedagógica crítica pode contribuir para o ensino de Língua Inglesa no contexto de aula no qual leciono.

Para atingir os objetivos idealizados precisei apoiar-me nas contribuições de Ramos (1998). Apliquei o questionário de necessidades criado pela autora com vistas a obter informações importantes para o andamento da pesquisa e para a seleção de instrumentos posteriores. O questionário forneceu dados relevantes acerca das necessidades da turma da EJA, como também apontou o que os alunos gostariam de aprender com a Língua Inglesa.

Apoiei-me, também, nos documentos oficiais: os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), na Proposta Curricular de língua estrangeira Moderna – Língua Inglesa (2008) e na Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos – Segundo Segmento do Ensino Fundamental II (Brasil, 2002). Assim, elaborei um questionário com questões que permeiam o contexto do mercado de trabalho, pois de acordo com os PCN-LE (1998) deve ser um tema prioritário a ser tratado já no ensino fundamental da EJA, além do que, supus também que desenvolver o ensino e aprendizagem da Língua Inglesa por meio desse tema pudesse trazer mais possibilidades de interesse e de motivação dos alunos em querer aprender o idioma.

O questionário serviu como um dos instrumentos para fornecer dados que iluminaram a criação da unidade didática. O público da EJA não conta com material específico para o desenvolvimento do ensino da Língua Inglesa. A elaboração da unidade, por conseguinte, foi fundamental, uma vez que, com

ela, pude focar atividades de formação e, paralelamente, de reflexão crítica para os alunos e também para mim como pesquisadora. Perrenoud (2002) cita que desenvolver o ensino e aprendizagem partindo de aspectos de formação, dentre eles com temas transversais, muito contribui para desenvolver e formar posturas e competências reflexivas.

Desenvolvida a unidade didática, senti a necessidade de aplicar a entrevista, a fim de coletar informações que me permitissem estabelecer comparações e análises sobre as possíveis mudanças ou não ocorridas na postura e pensamento discente. Elaborei dez perguntas e, por meio delas, obtive parâmetros fundamentais. Estes me permitiram analisar e buscar responder às perguntas que se fizeram necessárias para a minha pesquisa:

- Qual a visão do aluno da EJA fundamental II em relação ao ensino e aprendizagem da Língua Inglesa?
- De que forma a abordagem pedagógica crítica contribuiu para o ensino e aprendizagem de inglês?

Minha pesquisa está estruturada em três capítulos que apresento agora em um breve resumo:

No capítulo I, trato da fundamentação teórica, para tanto, os PCN-LE ensino fundamental (1998), a Proposta Curricular LEM- Inglês (2008), as Orientações Curriculares Ensino Médio (2006) e a Proposta Curricular para EJA (2002), serviram-me de aporte com relação a busca de identificação e análise sobre o ensino de Língua Inglesa para o segmento. Em Freire (2003 e 2011), e Liberali, (2009, 2011 e 2012), embasei-me em orientações quanto às concepções de formação e ensino-aprendizagem reflexiva crítica. Já em Perrenoud (2002), li e refleti a respeito da importância da prática pedagógica reflexiva na formação do professor. Além dos mencionados, entre os principais aportes teóricos escolhidos para embasar meu trabalho, está Vygostky (2000), sedimentando minha pesquisa no que concerne às proposições da abordagem sociointeracional.

No capítulo II, apresento a metodologia adotada para a execução do meu trabalho, defino a abordagem metodológica, traço o contexto da pesquisa,

bem como o contexto escolar em que os indivíduos pesquisados se inserem. Descrevo o perfil da sala, aponto os instrumentos e os procedimentos de coleta de onde surgiram as categorias de análises.

Já, no capítulo III, apresento a análise dos dados, discuto a respeito das categorias que emergiram no decorrer do processo de pesquisa. Interpreto as práticas de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa na turma da EJA, busco compreender as expectativas dos alunos quanto ao processo educativo linguístico, assim como tento responder como esse fenômeno, - o ensinar e aprender a Língua Inglesa via abordagem crítica - pôde trazer contribuições para os alunos.

Nas considerações finais, arremato possíveis conclusões acerca de minhas investigações e interpretações sobre direcionamentos obtidos para futuras contribuições no ensino de Língua Inglesa para Jovens e Adultos da escola pública, a EJA. Por fim, seguem-se as referências bibliográficas e os anexos.

## Capítulo 1- Fundamentação Teórica

O escopo desse trabalho consiste em investigar como uma abordagem de base pedagógica reflexiva crítica pode trazer contribuições para o ensino de língua inglesa na turma da EJA de uma escola pública. O desenvolvimento que concerne às discussões está organizado em três momentos: abordagens de ensino-aprendizagem, as três principais visões de linguagem e os temas transversais levados à sala de aula como temas sociais do mundo moderno. Para tanto, teço essas três partes tendo como suporte teórico os PCN-LE (1998).

Os PCN-LE (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998 – Língua Estrangeira Moderna) foram elaborados com o intuito de expandir e aprofundar debates educacionais, servir de referência no processo educativo e de apoio para os professores durante a reflexão nos planejamentos, nas práticas pedagógicas e na análise de materiais e recursos didáticos:

O papel fundamental da educação no desenvolvimento de pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos. Vivemos numa era marcada pela competição e excelência, onde progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país. (PCN-LE,1998, p.5).

Assim, procuro, à luz dos PCN-LE (1998), tratar com mais ênfase da abordagem sociointeracional, considerada a mais adequada para o ensino de uma língua estrangeira, pois que, nela, o foco recai na interação e na construção coletiva do conhecimento. No segundo momento, apresento a visão de linguagem crítica que tem por prioridade a aprendizagem como coparticipação social e construção de conhecimento compartilhado. No terceiro momento, discuto o processo de ensinar e aprender a língua inglesa levando em conta os temas transversais que, de acordo com os documentos oficiais, é de grande valor educacional, pois propicia um entendimento crítico reflexivo sobre os discursos construídos no meio social em que vivem os alunos. Início, a seguir, a discussão do primeiro momento.

## **1.1 Abordagens de ensino-aprendizagem**

Como grandes paradigmas que sustentam a forma de conceber a prática de ensinar e aprender, essas abordagens de base essencialmente psicológica permitem compreender como em determinadas ações de alunos e professores a história entra na sala de aula e marca as formas de agir e de se constituir das pessoas. Nesse sentido, é fundamental pensar como os sujeitos formam-se nesses diferentes contextos com traços de interesses históricos distintos. (LIBERALI, 2009, p.9)

Ao longo dos anos, o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira sofreu influências de concepções teóricas as quais explicavam como as pessoas aprendem. Os documentos oficiais, PCN-LE (1998) traçam uma breve apresentação das três principais correntes teóricas que fizeram e fazem parte do ensino de uma língua estrangeira, mais especificamente o ensino de língua inglesa. Todas elas foram pautadas pela psicologia numa tentativa de apresentar como ocorre a aprendizagem de uma língua. A seguir, apresento uma breve explicação sobre as três.

### **1.1.1 A Abordagem Behaviorista**

Tendo por teórico exponencial Skinner, a abordagem behaviorista tem como foco o professor e o conhecimento que ele transfere ao aluno por meio de estímulos, resposta e reforço. Nessa visão, o erro deve ser banido para não prejudicar a aprendizagem do aluno. Nos PCN-LE (1998), essa ação é citada como pedagogia corretiva, uma vez que a corrente behaviorista entende o aluno como ser passivo e receptivo apenas. A aprendizagem é compreendida como um processo liderado pela memorização. A maioria dos professores, não obstante defenda a visão crítica, trabalha estribada nessa concepção teórica. Nessa visão, o professor exerce o papel de controlador, pois planeja e executa usando meios para reforçar positivamente os comportamentos desejados e esperados. O papel do aluno passa a ser, assim, o de indivíduo moldável e manipulável.

O papel do ensino, dentro da visão behaviorista, se dá no processo pelo qual o comportamento do aluno é modificado como resultado da experiência vivida, isto é, na relação entre a lógica e a linguagem: estímulos, respostas, reforço e repetição. O papel da aprendizagem está associado à pedagogia

corretiva, a aprendizagem não é significativa, pois visa apenas a condicionar o aluno. O papel da linguagem no desenvolvimento é o de instalar conhecimento, a relação entre linguagem e pensamento não permite ao aluno pensar, porque a língua não é criativa. Um dos méritos dessa concepção de ensino para a educação foi o de despertar a atenção dos professores para a importância do planejamento de ensino.

### **1.1.2 A Abordagem Cognitivista**

É chamada de cognitivista com Piaget como expoente teórico. O objetivo, diferentemente da primeira visão, concentra-se no aluno. É entendido que ele, cognitivamente, já possui a pré-disposição para a aprendizagem a partir das hipóteses que faz quando exposto ao aprendizado de uma língua estrangeira. Dessa forma, o erro aqui já não é punido, pois é levado em consideração inserido na aprendizagem, passando a funcionar como um indicador do nível de desenvolvimento em que o aluno se encontra. É considerado, nessa visão, o processo de transferência linguística como uma estratégia que o aluno faz ao se valer da língua materna a fim de criar as hipóteses na aprendizagem de uma língua estrangeira. Por exemplo, na tentativa de aprender outra língua, o aluno norteia-se em conhecimentos armazenados cognitivamente sobre o que sabe da estrutura da língua materna durante a construção do processo de aprendizagem.

A abordagem cognitivista propiciou fundamental contribuição para a aprendizagem das pessoas e alunos, pois se passaram a observar os diferentes estilos de aprendizagem, ou seja, há pessoas que aprendem mais pelo meio auditivo, outras pelos meios visuais etc.

Na concepção cognitivista, portanto, o professor exerce o papel de facilitador proporcionando consciência ao aluno. Assim, o papel do aluno é o de elaborar hipóteses em seu esforço cognitivo para aprender a língua estrangeira, utilizando-se da transferência linguística supracitada. O papel do ensino ocorre à medida que o processo desenvolve-se, consoante o aluno vai avançando em estágios de aprendizagem no conhecimento elaborado. O papel da aprendizagem subordina-se ao desenvolvimento e tem pouco impacto sobre

ele, pois minimiza a interação social. O papel da linguagem no desenvolvimento relaciona-se com o pensamento, porquanto o pensamento precede a linguagem. A formação do pensamento depende da coordenação dos esquemas sensório-motores, não da linguagem. As operações cognitivas não podem ser trabalhadas por meio do treinamento específico da linguagem.

### **1.1.3 A Abordagem Sociointeracionista**

É conhecida como a visão sociointeracional, proposta por Vygotsky (2000). Trata-se de uma vertente teórica que pretende explicar o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira por meio da interação social entre todos: aluno e professor, aluno e aluno. Tem-se, pois, um trabalho de aquisição linguística mediado por um par mais experiente que, de acordo com os PCN-LE (1998), pode compreender um adulto relacionado a uma criança; um educador em relação aos alunos; e, até mesmo, um aluno em relação a outro e à turma. Os parceiros considerados mais competentes podem, no processo da aprendizagem de língua estrangeira, colaborar na construção do significado, auxiliando a aprendizagem do uso da própria língua.

Nessa visão, considera-se o contexto histórico e social do aluno influentes para a sua aprendizagem, tendo por princípio o conhecimento socialmente construído. A isso se dá o nome de aprendizagem como forma de coparticipação social, que será abordada em pormenores mais adiante. A seguir, tratarei com mais profundidade do processo crítico reflexivo e suas consequências para o ensino e aprendizagem. Descrevo minuciosamente por que o presente trabalho fundamenta-se nessa concepção teórica.

A linguagem é objeto e instrumento (Vygotsky, 1934) da ação do educador, uma vez que por meio dela podemos perceber tanto o discurso na sala como o discurso sobre a sala de aula. Isto é, a linguagem materializa o processo reflexivo ao mesmo tempo em que constitui a prática pedagógica. Trabalhar com a linguagem significa instrumentalizar os educadores para refletir sobre suas ações (instrumento) e para agir em sala de aula (seu objeto). Significa, portanto, desenvolver poder emancipatório. (LIBERALI, 2012, p. 37).

Partindo da ideia de que a linguagem é uma ferramenta poderosa, uma vez que mediante ela concretizam-se os pensamentos e reflexões dentro de uma prática, pode-se compreender a importância que se tem

em saber desenvolvê-la nas práticas pedagógicas. Para tanto, faz-se necessário que os educadores reflitam criticamente sobre suas atitudes, vale dizer, como a linguagem é desenvolvida por eles em sala de aula Liberali (2012). Cumpre ao professor objetivar, em suas práticas, o desenvolvimento das ações da reflexão crítica Kincheloe (1997).

O processo crítico-reflexivo funciona como suporte, com o fim de o docente compreender e desenvolver melhor o ensino e a aprendizagem da linguagem. Tal processo faz o professor voltar o olhar para suas ações, pautado em conhecimentos científicos, permitindo-lhe entender os acontecimentos do cotidiano e, por conseguinte, preterindo seu senso comum, crenças e valores. Dentro dessa ação reflexiva, o professor adquire sua autopercepção, ou seja, percepção da própria ação.

O processo crítico-reflexivo, conforme explica Liberali (2012) é composto por quatro momentos conhecidos como descrever, informar, confrontar e reconstruir as próprias práticas.

**Descrever** é o primeiro passo desse processo. Nele o professor descreve suas impressões sobre os acontecimentos ocorrentes durante a prática pedagógica no ensino e aprendizagem. A descrição não pode ser simples ou ser plena de julgamentos; ela tem de apresentar uma “foto” do ocorrido. Por outras palavras, cumpre distanciar-se e relatar todos os detalhes possíveis, pois o objetivo do ato de descrever é fazer com que o docente tenha consciência do que executou para que assim tenha novas e diferentes conclusões de suas práticas. Dito de outro modo, ele precisa entender o que faz para compreender o que fez Liberali (2012).

A descrição, portanto, não pode ser simples nem vaga. Ela deve propiciar visualizações dos acontecimentos, e, para que essas visualizações aconteçam, importa entender algumas características: 1) o contexto da escola – quem são, quais os valores, tipos de atividades, qual o papel, dos alunos, pais, professores e demais envolvidos; 2) as características sócio-geográficas específicas – comunidade, habitantes,

contexto socioeconômico, eventos comemorativos, associações existentes no bairro, valores da comunidade; 3) as características da escola – projeto político-pedagógico, princípios, posturas teórico-metodológicas, infraestrutura, quantidade de alunos, professores, funcionários, burocracia, funcionamento das regras, períodos de funcionamento, reuniões pedagógicas, papéis da gestão, coordenação, dos orientadores e professores e o relacionamento interpessoal; 4) a turma específica – série, matéria ensinada, objetivos, conteúdos, características positivas e negativas, interação entre professor e aluno; 5) ações mais particularizadas – período da aula, quantidade de alunos, (especificamente de meninos e meninas), perfil da turma, existência ou não de “panelinhas” e o funcionamento delas, o gosto dos alunos pela matéria e, por fim, o modo de interação e relacionamento do professor com a turma.

São sugeridas ainda Liberali (2012, p.45) “perguntas que auxiliarão na descrição do contexto e das ações em sala de aula: quantos alunos há na sala? O que antecedeu as aulas? Quais seus planos e objetivos? Como as aulas se relacionaram? Qual foi o assunto? Como foi escolhido? Como foi a apresentação? Que atividades foram desenvolvidas e como se deu a participação dos alunos? Que tipo de trabalhos foi desenvolvido? Como o docente trabalhou com o erro e com as respostas dos alunos dentro de cada atividade? Como trabalhou com o livro? Como os alunos atuaram e responderam em cada atividade e o que os alunos e o professor disseram e fizeram?”.

Na descrição é possível apresentar o discurso na primeira ou na terceira pessoa. Ele tem de ser escrito no passado por descrever ações passadas. O texto segue a narração linear dos acontecimentos, sem ser um resumo, evidentemente. É preciso ainda não se esquecer de que os verbos de ações devem ser usados e de que o uso de frases que expressem julgamentos ou avaliações cumpre ser evitado.

**Informar** é o segundo passo pelo qual o professor apresenta e explica suas ações pautadas nas teorias. Nesse ponto, ocorrem os

questionamentos e análises de suas ações para ter ciência se as escolhas, objetivos, decisões e ações partiram de teorias coerentes ou se as ações foram pautadas exclusivamente no senso comum. O *informar* permite ver o particular na relação com geral, Liberali (2012), em que há a busca da compreensão de teorias construídas pelo professor durante sua vida cuja influência é exercida sobre suas ações:

As marcas que definem as identidades sociais (como pobres, ricos, mulheres, homens, negros, brancos, homossexuais, heterossexuais, idosos, jovens, portadores de necessidades especiais, falantes de variedades estigmatizadas ou não, falantes de línguas de prestígio social ou não etc.) são intrínsecas na determinação de como as pessoas podem agir no discurso ou como os outros podem agir em relação a elas nas várias interações orais e escritas das quais participam [...] o exercício do poder no discurso e o de resistência a ele são típicos dos encontros interacionais que se vivem no dia a dia. Quem usa a linguagem com alguém, o faz de algum lugar determinado social e historicamente. (PCN-LE 1998 p.27)

Para construir o *informar* é preciso buscar conceitos acerca do universo de sala de aula; também se faz necessário, portanto, o auxílio de ações descritas: qual o foco do conteúdo, que objetos foram desenvolvidos, que tipos de conhecimentos foram trabalhados, como foi a postura do professor, qual foi o papel do aluno e do professor, como o conhecimento foi desenvolvido, qual o objetivo das interações e como os processos foram trabalhados. O texto é escrito no presente e na terceira pessoa, ele pode ser explicativo ou descritivo. Importa evitar rotulações e análises negativas.

**Confrontar** é o terceiro momento onde são feitos questionamentos na busca da compreensão do porquê de agir e pensar de uma forma em detrimento de outra. O professor confronta suas ações e pode percebê-las como atitudes que resultam de regras culturais, historicamente adotadas. Nesse momento, há o lançamento para questões políticas e emancipatórias, responsáveis por levar o professor a concluir se está atuando consoante o senso comum, ou seja, se está partindo ele fundamentado unicamente no que acredita como verdade a respeito de ensino e aprendizagem.

No passo *confrontar* os educadores, começam a se dar conta das influências que instituições e o social exercem sobre pensamentos e

ações. É imprescindível, pois, questionamentos abrangentes acerca de valores eu alicerçam as práticas pedagógicas. Esses valores sociais associam-se a questões éticas com que nós, como indivíduos, temos ou não trato:

Nessa perspectiva, adotar uma visão crítica é ter como base central a confrontação das práticas e teorias que as embasam com a realidade e as necessidades de uma sociedade circundante para tornar essa mesma sociedade mais justa e igualitária. Tal confronto de contradições envolveria prioritariamente o papel da escola na formação de cidadania. (LIBERALI, 2012 p. 71)

Na adoção de um agir e pensar crítico-reflexivo, o professor necessita ensinar o aluno a ler em inglês para também adquirir uma visão crítica, questionar seus valores, pensar sobre suas ações e papel como cidadão dentro das práticas sociais em que vive. Assim, o objetivo maior do confrontar é resgatar o papel principal da sala de aula, que deve ser um espaço onde favoreça a construção de valores éticos acordes com o contexto histórico vivido. Em outras palavras, a teoria crítica defende o empoderamento (empowerment Freire, 2011) do aluno, ou seja, conceder poder e voz aos alunos, considerando suas vivências e contexto histórico-social, ponderando seus conhecimentos de mundo. Defende, por essa razão, expor e não “impor” propostas e, mormente, facilitar a aquisição da autonomia do discente na edificação de sua aprendizagem.

Os PCN-LE (1998) dialogam com a pesquisadora quando apontam que, após a percepção de como são construídos os discursos, é importante também identificar a possibilidade de poderem eles ser destruídos e reconstruídos em outras bases, e o primeiro passo para esse processo é a consciência.

Para a construção do confrontar é preciso retomar os pontos apresentados no *descrever* e no *informar*, fazer análises teóricas das práticas pedagógicas, apresentar diferentes pontos de vista, caracterizar o texto na terceira pessoa, escrevê-lo no presente e utilizar adjetivos. A autora Liberali (2012, p.62) recomenda “algumas questões que podem auxiliar a produção do confrontar: Como essa aula contribuiu para a

formação do aluno? Qual a relação entre conhecimento e realidade e contexto de ensino? Como o conhecimento e a interação propiciaram o desenvolvimento da identidade do aluno? Que visão de homem e de sociedade essa forma de trabalhar ajuda a construir? Para que serviu essa aula? Como a forma de agir demonstra visões de poder e submissão? Qual foi o papel social da aula? Como a aula colabora para a construção de cidadãos atuantes na sociedade em que vivemos? Que interesses, a forma de trabalhar e o conteúdo abordado, privilegiou?”.

**Reconstruir** é fazer planos para a mudança e, por meio dela, buscar transformar. No caso da prática pedagógica, desenvolvem-se possibilidades de ações embasadas em teorias adequadas ao que se propõe mudar. Nesse ponto, o educador adquire autonomia e controle sobre sua prática. Ele busca soluções para agir de acordo com o contexto escolar, com base no grupo em foco, levando em conta teorias que sustentem seu poder de decisão nas práticas pedagógicas.

Para o desenvolvimento do *reconstruir* é preciso retomar a descrição daquilo que é possível de se realizar. Tal processo assemelha-se ao descrever. São também imprescindíveis algumas questões para tornar o *reconstruir* mais coerente: Como você organizaria essa aula novamente? Por quê? Como você apresentaria o conteúdo de maneira mais próxima de seus objetivos? Que outra postura você adotaria nessa aula? Que papéis você trabalharia em você e com os alunos?

Os quatro passos – descrever, informar, confrontar e reconstruir – formam o processo crítico-reflexivo. Quando essa prática reflexiva é adotada pelos educadores, favorece-se a formação de alunos críticos e também reflexivos, proporcionando-lhes segurança para expressarem suas próprias opiniões; confere-se-lhes a oportunidade de falar, expor, comentar, opinar. Forma-se o aluno para autoconfiança de se apresentar com responsabilidade ante as opiniões diversas; desenvolve-se-lhe capacidade para saber lidar em grupos, aprendendo com o outro, tornando-o atuante no ato de colaborar e de solucionar conflitos. Em

outros termos, insere-se o aluno na prática de compartilhar ideias, de pensar de forma crítica, incentiva-o na construção de argumentos e contra-argumentos, fazendo-o compreender seu papel, confiar em si mesmo, sendo criativo e corresponsável socialmente.

Desenvolver o ensino e aprendizagem de uma língua de forma crítica reflexiva propicia transformações constantes e emancipatórias que Freire define com propriedade:

A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica. (FREIRE, 2008 p.7).

## **1.2 Visões de Aprendizagem**

Aqui se empreenderá uma breve retomada das três principais visões de aprendizagem de uma língua estrangeira que se relacionam diretamente com as visões de linguagem já tratadas anteriormente. Dispensar-se-á, todavia, mais tempo à visão crítica, dado que a presente pesquisa fundamenta-se teoricamente nela.

### **1.2.1 Visão Comportamentalista**

Essa visão explora os conceitos sobre o comportamento, ela sugere entender o comportamento a partir do relacionamento entre sujeito e ambiente. Quanto ao âmbito educacional ela foi proposta de modo a compreender o ensino-aprendizagem através de mudanças de comportamentos discentes, cujo objetivo seria transformar a sociedade tornando as pessoas mais felizes. Desse modo, o meio justificaria o indivíduo, Liberali (2009).

A concepção comportamentalista forma o aluno para reproduzir comportamentos, pois acredita que ensinar é repetir, memorizar, uma vez que o aluno é concebido como um ser vazio, uma “tabula” rasa que nada sabe. Ao professor é conferido o poder para controlá-lo e moldá-lo. A perspectiva é corrigir o erro de forma imediata e, para isso, o educador se utiliza de estímulos para reforçar respostas.

Dessa forma, a aprendizagem nessa visão não é significativa, pois não permite a interação entre os alunos, tampouco o incita a pensar sobre sua aprendizagem. É uma visão estruturalista detentora de um caráter abstrato e unívoco no ensino de língua estrangeira, seu fator é normativo e estável, sua ênfase é sobre elementos que substituem a dinâmica da comunicação. A postura do educador é mecanicista, e a língua é tratada como sistema estável, uma abstração científica.

Por ter sido uma visão que durou praticamente o século XX inteiro, ainda sentimos ranços desse paradigma nos dias de hoje na prática dos professores que foram formados de acordo com esse modelo. Evidentemente, trata-se de visão hoje muito criticada, especialmente por todos os defensores da pedagogia crítica da qual Paulo Freire e muitos outros teóricos atuais fazem parte. Lembrando Freire (2003) ensinar não é sinônimo de transferir conhecimento, e sim de criar possibilidades a fim de que o conhecimento seja construído e produzido. Neste sentido, reforça o grande educador brasileiro a importância do educador como co-construtor do conhecimento ao lado do aluno.

### **1.2.2 Visão Construtivista**

Nessa perspectiva de ensino, o aluno passa ter um papel redefinido, pois em meados do século XX, alguns estudiosos, dentre eles Piaget (1967), teceram estudos sobre a aprendizagem significativa. A partir desse processo foi que o aluno passou a ser tratado como um protagonista na aprendizagem, visto que aqui há dinamicidade nas ações discentes por interagirem com o mundo. Dentro dessa visão, aluno indivíduos e ambiente estão a todo tempo em interação.

De acordo com Piaget (1967) o sujeito se desenvolve por estágios dentro dos processos de adaptação. Portanto, é a partir das ações do aluno sobre o mundo que ocorre a aprendizagem. O erro já não é punido porque é considerado como constituinte da aprendizagem. Dessa forma, altera-se o papel do professor, ele passa a facilitar a aprendizagem do aluno durante os

estágios de desenvolvimento. Aqui o papel da educação seria promover progressos na construção de saberes cognitivos.

Essa concepção de ensino trouxe contribuições para a compreensão dos diferentes estilos individuais de aprendizagem que os alunos têm, entretanto, apesar de tal corrente formar sujeitos autônomos, com capacidades criativas e visões individuais do mundo, ela não favorece a interação e não permite ao aluno pensar criticamente sobre si e sobre sua aprendizagem.

### **1.2.3 Visão Crítica**

O professor, nessa visão, ocupa o papel de mediador, pois ele também faz parte no processo de aprendizagem do aluno. O papel do aluno é o de um indivíduo ativo porque se torna construtor de seu próprio conhecimento, adquire autonomia à medida que aprende a articular o pensamento. O papel do ensino é ampliado, uma vez que experiências de aprendizagem antes da vida escolar são valorizadas. Aqui, o desenvolvimento e a aprendizagem são processos que se influenciam reciprocamente. Quanto mais aprendizagem, mais desenvolvimento.

Uma das contribuições dessa visão é o aprendizado como processo de participação social mediado, assim o foco está na interação que em sala de aula se dá entre professor e aluno, aluno e aluno, pois, à luz dessa abordagem, entende-se que aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém em um contexto histórico, cultural e institucional, Vygotsky (2000).

Desse modo, a visão sociointeracional sustenta um caráter histórico e dialógico, em que a enunciação é valorizada, há criatividade linguística construída a partir dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se conectam, a postura docente é dialética, há a preocupação com a responsabilidade linguística, a língua é desenvolvida como realidade concreta, e a estrutura da enunciação é vista como social, pois é entendido que a enunciação só se torna efetiva entre falantes.

A aprendizagem é entendida como um modo de coparticipação social em que os participantes vivem ações em momentos diversos, e o objetivo

compartilhado os faz desenvolver a aprendizagem na busca da solução de um problema que integra a tarefa proposta pelo professor. Durante essa interação, a linguagem é quem a medeia, sendo, assim, possível entender que ela propicia aprendizagens mais coerentes quando há o discurso em detrimento de um aprender sozinho.

Ao considerarmos que a aprendizagem ocorre na interação social entre os indivíduos, torna-se necessária a participação do outro nessa relação para utilizar a língua e, por meio dela, construir o conhecimento, Vygotsky (2000), o mentor principal dessa referência de visão de aprendizagem, nomeou esse processo de ZPD (Zona de Desenvolvimento Proximal), em que se analisa o nível inicial e real dos alunos envolvidos na interação junto a um par mais experiente.

A interação havia sido pensada para vivências com crianças e acabou sendo aplicada aos adultos, pois que, quando destinada aos mais velhos, observou-se que a ZPD propicia diferentes tipos de tarefas que deixariam os envolvidos em interações igualitárias no tocante à colaboração. Ela também promoveria responsabilidades nas ações durante a interação. A ZPD favorece o contexto de construção conjunta de conhecimento e constrói formas de envolvimento auxiliadoras na definição de conhecimento limitado do participante adulto, Liberali (2012).

Um dos princípios norteadores da visão de aprendizagem crítica é que a construção de conhecimento acontece em conjunto entre os envolvidos, e, para ela se efetuar, alguns aspectos são relevantemente observáveis nesse processo: haverá dificuldades ou não para compreender a aprendizagem; têm-se negociações em virtude de diferentes posições e conceitos dos envolvidos etc. Isso faz que o conhecimento seja compartilhado. Cada participante carrega consigo seu conhecimento de mundo, suas limitações, diferentes crenças e valores socioculturais historicamente construídos. Assim, as dificuldades são apresentadas ante essas diferenças, que serão determinantes para avaliar o grau de expectativas e níveis de condições sobre o que se é dito na interação, tornando, pois, a aprendizagem diária um desafio.

Os PCN-LE (1998) apontam que a finalidade da interação em sala de aula, ante o ensino-aprendizagem, muitas vezes está pautada em uma relação interacional assimétrica, isto é, quando os envolvidos estão posicionados de forma desigual na interação. Ou seja, aqui é possível perceber que seria a mesma relação constituinte na abordagem comportamentalista, onde o professor ocupa a posição de controlador da interação, deixando assim os alunos em posição desigual a dele.

Entretanto, de acordo com a abordagem sociointeracional, é preciso que o professor, na interação em sala de aula, aceite as sugestões dos alunos na medida do possível e, dessa forma, partilhar posições e dar voz e vez ao aluno para que este seja constituído participante da interação de forma igualitária. Para isso acontecer, o professor “dar poder” ao aluno, urge que ele entenda a necessidade de o aluno falar mais: a voz discente tem de ser muitas vezes ouvida em sala de aula. Os PCN-LE (1998) apresentam tal postura fundamental para o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, mormente quando o foco é trabalhar a oralidade, uma vez que o aluno esteja aprendendo a se posicionar como cidadão no mundo mediante o uso da língua estrangeira:

O distanciamento proporcionado pelo envolvimento do aluno no uso de uma língua diferente o ajuda a aumentar sua autopercepção como ser humano e cidadão. Ao entender o outro e sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado pelos valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização e política social. (PCN-LE 1998 p.19).

De acordo com os PCN-LE (1998), a organização discursiva explica o fenômeno da interação em sala de aula. Essa explicação é dada por meio de três momentos: iniciação, resposta e avaliação. A iniciação se dá pelo professor, considerando ser ele o par mais experiente, ou seja, aquele que sabe, e por isso aplica e aguarda as respostas dos alunos, para, desse modo, avaliá-los. Esse é um dos processos da interação, porém esses momentos são considerados insuficientes para o ensino e aprendizagem, visto que o aluno fica impossibilitado de aprender e relacionar o que aprende com o contexto em que ele vive.

A interação baseada apenas em perguntas e respostas limita o conhecimento:

É difícil se engajar em um discurso sobre o qual não se sabe nada ou que não seja significativo ou motivador para quem fala, lê ou escreve. Em relação à aprendizagem de Língua Estrangeira, a questão da relevância é particularmente importante, pois o engajamento discursivo será ainda mais dificultado pelo uso de outra língua que não a materna. Isso é principalmente problemático quando o professor quer impor suas perspectivas – suas interpretações – na interação. (PCN-LE 1998 p. 60)

A interação dentro do contexto de ensino e aprendizagem deve ir além de três momentos, pois o educador tem de possibilitar a reversão de papéis e de poder dentro do discurso, considerando aquilo que o aluno traz como forma de conhecimento e opinião, sobretudo quando o que é dito for coerente e aceitável. Essa é uma das formas por que se instaura a construção de conhecimento coletivo, além de ajudar a construir o próprio aluno como ser discursivo.

Freire (2003) aponta que ensinar é também respeitar os saberes socialmente construídos dos alunos, de sorte que, para uma abordagem ser crítica dentro do processo ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, ela deve garantir experiências significativas de comunicação. Por esse motivo, é importante que o educador compartilhe o poder e forneça possibilidades para o aluno se constituir como sujeito do discurso e da aprendizagem, PCN-LE (1998).

Na medida em que cada ser é considerado social e historicamente construído, estamos tratando da cidadania, e, conforme os PCN-LE (1998) ela é um dos temas centrais dentro da aprendizagem de língua estrangeira, pois tal tema, além de possibilitar o uso para aprender uma língua de modo que se compreendam as várias formas de se viver a experiência humana, também se articula com os temas transversais, tratados com mais ênfase no tópico seguinte.

### 1.3 Temas Transversais e sua relevância para o Ensino Crítico de uma língua estrangeira

O ensino de uma língua estrangeira está intimamente ligado à relação entre língua e sociedade. Como cita Lopes (2003) muitos dos discursos que circulam internacionalmente, devido a hegemonia e influência capital norte-americana na globalização, são construídos em inglês. Tais discursos têm forte influência na forma de viver e de se portar, principalmente sobre as pessoas que vivem expostas aos programas de TV e à internet, realidade de muitos alunos moradores de periferia e classe social baixa. Do ponto de vista do autor, isso se torna perigoso, pois a propagação dessas ideologias beneficia apenas uma parcela da sociedade e exclui as demais.

Assim sendo, faz-se necessário que a aprendizagem de língua inglesa forneça meios para que os alunos se distanciem desses temas e reflitam criticamente a respeito de como esses discursos são construídos no meio e contexto social em que vivem, PCN-LE (1998). Trabalhar com temas transversais no ensino e aprendizagem de língua inglesa é levar à sala de aula questões de interesse social do mundo moderno, as quais farão que os alunos tenham experiências de aprendizagem de considerável valor como, por exemplo, entender que as pessoas agem na sociedade por meio da palavra; perceber que eles e os demais são construídos socialmente pelo discurso; e comparar as outras sociedades e suas formas de agir e pensar.

Segundo, os PCN-LE (1998) as práticas de oralidade e escrita favorecem o desenvolvimento dos temas transversais quando se parte de escolhas linguísticas feitas pelas pessoas para agirem socialmente. Há ainda a possibilidade das seguintes escolhas:

- **Escolhas Temáticas:** desenvolvem o conhecimento de mundo problematizando o tópico tematizado por meio de questões de vivência do mundo social.
- **Escolhas Sistêmicas:** “trabalham com o nível sintático, morfológico, léxico-semântico e fonético-fonológico; essa escolha pode auxiliar, por exemplo, a entender a forma como

é feita em diferentes línguas a representação discursiva social”. PCN-LE (1998, p.46).

- **Escolhas de Organização Textual:** favorece a utilização de diferentes gêneros textuais e da percepção dos propósitos com que eles são utilizados socialmente.
- **Escolha de Variação Linguística:** essa escolha auxilia a compreender o processo linguístico de variação da língua materna e de uma língua estrangeira, além de ajudar na compreensão da construção de padrões, prestígios e marcas dadas a determinados falantes.
- **Escolha de Pluralidade Cultural:** nessa escolha, o educador pode desenvolver o entendimento sobre compreensões equivocadas de estereótipos dadas a certas culturas que, por muitas vezes, sofrem influências generalizadas nas aulas de língua estrangeira.

Uma das formas de fazer o aluno perceber a linguagem como uma prática social é lançá-lo a textos orais e escritos desenvolvendo as seguintes perguntas: Quem escreve? Quando? Para quem e/ou para quê? Como e onde?

Nos dizeres dos PCN-LE (1998), essas questões mostram ao aluno que a construção de um texto, bem como a de um discurso, envolve escolhas de quem as constrói e que essas escolhas podem ser influenciadas por diversos aspectos, sejam eles de contexto social e histórico cultural.

Freire (2011) discute que trabalhar com os temas geradores em nossa época dentro de uma metodologia baseada na conscientização é possibilitar aos homens uma inserção crítica de pensar o mundo em que vive, fazendo que suas percepções também tornem suas ações mais críticas ante o tema da libertação e dominação.

Em outras palavras, os temas transversais contribuem – dentro da prática de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira – para o desenvolvimento das bases dos processos educativos e ações culturais de

caráter libertadores. Ou seja, eles impulsionam o ser na tomada de consciência e autoconsciência histórico-críticas. As escolhas temáticas são fundamentais para se aprender uma língua estrangeira, vejamos o porquê a seguir.

### **1.3.1 Escolhas Temáticas e o Ensino de Língua Inglesa**

Os temas transversais podem ser desenvolvidos de diversas formas. À guisa de exemplo, mencionam-se duas: por meio de análises comparativas de textos; mediante comparação de como uma mesma língua é falada em diferentes países etc. É possível trabalhar com diversos temas, são eles respeito, trabalho, saúde, política, consumo, direitos humanos, língua e cultura, meio ambiente etc. Os PCN-LE (1998) apontam que um fator crucial na escolha de alguns desses temas, tendo em vista o ensino de uma língua estrangeira, é o objetivo que será proposto para a realização da tarefa pedagógica. Ao selecionar o tema, o educador tem de levar em conta a faixa etária do aluno e também, necessariamente, considerar o meio social em que esse aluno se situa.

Vale lembrar que outro aspecto fundamental é desenvolver a aprendizagem de uma língua estrangeira como um fenômeno social, ou seja, a proposta temática tem de propiciar o engajamento discursivo ou o texto abordado tem de ser tratado em um contexto interacional que signifique uma prática social. Caso contrário, ele será apenas um texto morto, uma vez que não propicia a interação:

[...] Tais temas incorporam uma série de questões que estão cortando a vida social contemporânea [...] de modo a trazer a prática social que o aluno vive fora da escola para dentro da sala de aula. Esses temas são transversais pela necessidade de que sejam tratados em todas as áreas que constituem o currículo escolar [...] Os TTs são incluídos nos PCNs de LEs do ponto de vista de como as pessoas, ao usarem a linguagem, constroem a si mesmas, os outros e a vida social [...]. (LOPES, 2003, P.47).

Logo, o autor afirma ser preciso haver a contextualização desses temas. Eles devem ser levados à sala de aula, pois é a realidade vivida pelos alunos, e a prática pedagógica desses temas tem de provocar

pensamentos críticos sobre a realidade vivida, para então haver significado, não trabalhando apenas o texto pelo texto.

Ao ver de Lopes (2003), utilizar os temas transversais é focar nas escolhas linguísticas feitas pelas pessoas para viver em sociedade. Pedir, pois, aos alunos analisarem ações interacionais, orais e escritas, em inglês, necessita ter como objetivo, dentro dessa prática, a reflexão discursiva e onde ela aconteceu. Nesse caso, reforça-se aqui a finalidade de se desenvolver as sete questões citadas anteriormente – quem, o quê, para quem etc. –, responsáveis por trazer o foco para a vida social. Tais questões problematizam os assuntos com que se defronta no mundo moderno: as dificuldades de se conseguir emprego, a ética na política, o respeito a cidadania etc., por exemplo. Mais uma vez, Freire (2011) vem em socorro dessas ideias:

Este é um esforço que cabe realizar, não apenas na metodologia da investigação temática que advogamos, mas também, na educação problematizadora que defendemos. O esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes. [...] Neste sentido é que a investigação do tema gerador, que se encontra contido no “universo temático mínimo” (os temas geradores em interação), se realizada por meio de uma metodologia conscientizadora, além de nos possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensarem seu mundo. (FREIRE, 2011, p.111 e112).

Cumprido ao educador, portanto, usar o senso crítico ao escolher o conteúdo temático, de sorte que o ensino de língua inglesa possa lapidar o conhecimento de mundo do discente, PCN-LE (1998).

Versar-se-á agora sobre os eixos de conteúdos propostos para terceiro e quarto ciclos, fundamentais para a construção social dos significados na compreensão e produção oral e escrita.

São quatro os eixos em que se organizam os conteúdos:

- **Conhecimento de mundo.** Enfatiza o conhecimento do aluno em seu contexto familiar, escolar, de lazer, social, logo universal. Dessa forma, o educador poderá utilizar conteúdos adequados aos conhecimentos dos alunos para a aprendizagem de uma língua estrangeira de modo que eles possam refletir acerca de

outros hábitos, costumes e culturas diferentes das que eles vivem.

- **Conhecimento sistêmico.** Trata das questões semânticas e léxicas. Esse nível de conhecimento é mais indicado para o quarto ciclo, 8º e 9º anos. Segundo os PCN-LE (1998, p.72), “suas definições devem basear-se nas escolhas textuais e temáticas”.
- **Tipos de texto.** Assenta-se nas escolhas de textos orais e escritos, baseados no conhecimento de mundo que os alunos têm e nos tipos de textos com que eles têm contato em língua materna.
- **Conteúdos atitudinais.** Relacionam-se com a compreensão oral e escrita, envolvem conhecimento e valorização de culturas diferentes das vivenciadas pelo aluno. Possibilita, por meio do uso da língua estrangeira, a apreciação de diversas produções em outras línguas.

Desenvolver o ensino e aprendizagem de língua inglesa valendo-se dos temas transversais propiciará experiências enriquecedoras, visto ser o papel dessa língua, atualmente, o de permitir que as pessoas que dela se apropriem tenham acesso aos diversos níveis de conhecimento. O trato com a língua inglesa permitirá ao aluno a oportunidade de transformar e ser transformado, bem como de estar conectado, como cidadão, não apenas no seu espaço local, mas também em uma compreensão global. Para tanto, faz-se necessária uma ação que se articule e se integre à proposta curricular que se objetiva em uma educação de qualidade. Vejamos, a seguir, suas finalidades e relação com o ensino de língua estrangeira.

### **1.3.2 A Proposta Curricular LEM- Inglês e a prioridade para o contexto de trabalho.**

A Proposta Curricular LEM-Inglês do Estado de São Paulo surgiu no ano de 2008 com propósitos de práticas de ensino e aprendizagem para o ensino Fundamental II e Médio. Suas finalidades são fornecer apoio nas instituições educacionais estaduais, auxiliar a qualidade de ensino, propiciar

conhecimentos e competências. Um conjunto de documentos ainda compõe a Proposta Curricular, são eles os Cadernos do Professor. Foram construídos com base nos bimestres e disciplinas de modo que contribuísse para o trabalho docente. Por isso carrega em seu bojo organizações de conteúdos, habilidades, avaliação, recuperação e sugestões de projetos para a sala de aula.

Este documento básico apresenta os princípios orientadores para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo. O documento aborda algumas das principais características da sociedade do conhecimento e das pressões que a contemporaneidade exerce sobre os jovens cidadãos, propondo princípios orientadores para a prática educativa, a fim de que as escolas possam se tornar aptas a preparar seus alunos para esse novo tempo. (Proposta Curricular, 2008, p.08)

Os princípios orientadores centrais citados acima, Proposta Curricular (2008) são:

- **A escola que aprende.** Esse princípio surgiu para mudar a concepção da posição da escola, pois agora ela não apenas ensina, mas também aprende. Esse aprender é aprender a ensinar de acordo com os tempos atuais. Com esse intuito, são focados a formação contínua do professor, o trabalho colaborativo, a reflexão sobre as práticas e suas construções, e o uso das interações de convivência como situação de aprendizagem. Esses aspectos constituem a escola ideal para os desafios dos tempos modernos segundo os Parâmetros Curriculares.
- **O currículo como espaço de cultura.** Nesse princípio, pretende-se desenvolver aprendizagens curriculares significativas aos alunos, tendo como prioridade a cidadania cultural. O currículo importa para a contextualização desse aprendizado cívico-cultural.
- **As competências como eixo de aprendizagem.** As competências, nesse ponto, têm de ser utilizadas como referência para desenvolver as habilidades: leitora, escritora, oral e auditiva.

Para isso, as competências tendem a desenvolver conhecimentos adequados às disciplinas e articularem-se às capacidades e habilidades dos alunos. Essa adequação de conhecimentos contribui para que o aluno possa ler e compreender o mundo de forma crítica. Competências significam, nesse caso, formas caracterizadoras de ser, pensar, agir e interagir, observadas nas ações e nas decisões tomadas em momentos de situação-problema, em atividades e tarefas.

O foco da Proposta Curricular são alunos de 11 a 18 anos, pois considera que o valor do desenvolvimento de competências nessa faixa etária contribui para os aspectos cognitivos, afetivos e sociais pertencentes aos alunos. Essa fase é considerada complexa, porquanto há a transição de deixar de ser criança para tornar-se adulto. Assim, as competências, como eixo de aprendizagem, concorrem a um ensino democrático, prevalecendo a indicação do professor sobre o que o aluno aprenderá, não mais, pois, o que o professor ensinará.

- **A prioridade da competência de leitura e de escrita.** A competência leitora e escritora são consideradas fundamentais para o ensino de todas as áreas do conhecimento. Sua importância impõe-se pelo fato de oferecer várias formas de comunicação e expressão. Priorizar o desenvolvimento de leitura e escrita no ensino da língua materna ou de uma língua estrangeira possibilita ao aluno autonomia sobre o seu agir, pensar ou sentir, ou seja, contribui para o seu próprio desenvolvimento humano:

Do ponto de vista social e afetivo, a centralidade da linguagem nos processos de desenvolvimento possibilita ao adolescente aprender, pouco a pouco, a considerar suas escolhas em uma escala de valores. Viabiliza-lhe aprender a enfrentar as consequências das próprias ações, a propor e alterar contratos, a respeitar e criticar normas, a formular seu próprio projeto de vida e a tecer seus sonhos de transformação do mundo. (Proposta Curricular 2008, p.18).

- **Articulação das competências para aprender.** Entendendo que a escola hoje não é mais o único espaço onde se aprende, tornou-se fundamental que nela sejam dadas possibilidades para o aluno ser preparado a lidar com o excesso de informação que se lhe lança. A preocupação é, então, voltada antes para a qualidade de ensino do que para a quantidade, pois se tornou desafiador preparar os alunos para acompanharem as mudanças e informações da modernidade. Logo, articular as competências com o ensino de uma língua estrangeira será para a aprendizagem uma forma eficiente de educação para a vida. Proposta Curricular (2008).
- **Articulação com o mundo do trabalho.** Por ser o trabalho uma das ações essenciais na vida da humanidade, a Proposta Curricular (2008) assinala ser necessário priorizar o contexto do trabalho com os conteúdos do currículo.

Articular o currículo com o universo do trabalho implica desenvolver de forma crítica os vários sentidos que ele possui dentro de seus contextos, os valores e a importância que o trabalho tem para a vida do cidadão. Acorde com a Proposta Curricular (2008) o ambiente escolar é propício para desenvolver no aluno o aprender a valorizar as pessoas que trabalham na escola, na família; respeitar e, se possível, colaborar com as pessoas que trabalham na comunidade em que vivem; entender o trabalho como produtor de riqueza; deliberar criticamente acerca das diferenças de salários e de como a remuneração, quando injusta, contribui para a desigualdade social etc. A prática pedagógica desses aspectos sobre o trabalho precisa contextualizar os conteúdos conforme cada contexto, de forma que atribua sentidos na aprendizagem.

De acordo com a Proposta Curricular (2008) priorizar e articular o trabalho na educação básica significa complementar dois sentidos: o valor – que retrata a importância que tem o trabalho – e o respeito que ele possui na sociedade. Desenvolver tal tema é perpassar os conteúdos curriculares, de modo que contribua para uma aprendizagem significativa do aluno, uma vez que o mundo do trabalho está constantemente sofrendo alterações profundas.

Vê-se um exemplo dessas mudanças no surgimento da tecnologia dentro da área de trabalho, quando, por muitas vezes, substitui o trabalho humano por máquinas etc. Urge a necessidade de desenvolver no aluno as competências e habilidades necessárias para resolver problemas, associar, executar, tomar decisões. Dito de outra forma, esses pontos tornaram-se mais essenciais do que focar em conhecimentos que se voltam para ocupações específicas de trabalho:

[...]não se trata de formar especialistas nem profissionais. [...] não é esse o caso dos alunos da educação básica. Como estão na escola, preparando-se para assumir plenamente sua cidadania, todos devem passar pela alfabetização científica, humanista, linguística, artística e técnica, para que a sua cidadania, além de ser um direito, tenha qualidade. (Proposta Curricular, 2008, p.21).

A Proposta Curricular (2008) assinala ainda que o aluno necessita desenvolver competências para compreender, identificar, reconhecer e observar criticamente as propriedades de uma área do conhecimento e, assim, avaliar a importância que tem tal disciplina ou área para a sua vida e para seu trabalho.

Essas preocupações concernentes à prioridade em articular o ensino de uma língua estrangeira com o contexto de trabalho, orientaram-me também a elaborar um questionário e uma unidade didática, apresentados no próximo capítulo.

Procurei neste capítulo apresentar e discutir a Fundamentação Teórica necessária para o desenvolvimento desse presente trabalho. A partir de teorias pertinentes e dos documentos oficiais, busquei fornecer uma visão panorâmica da teoria que embasa essa pesquisa.

No próximo capítulo, apresento a escolha metodológica aplicada e necessária para o desenvolvimento dessa pesquisa. Traço o perfil do grupo focal e apresento o contexto escolar e comunitário com descrição dos procedimentos da coleta e da interpretação de dados.

## **Capítulo 2 – Metodologia da Pesquisa**

Apresentei no capítulo anterior a fundamentação teórica necessária para embasar a presente pesquisa. No capítulo a seguir, discorro sobre a metodologia adotada para melhor detalhar a investigação do escopo desse trabalho, que consistiu em tentar responder como a abordagem pedagógica crítica pode trazer contribuições do ensino-aprendizagem de Língua Inglesa para uma turma de ensino para jovens e adultos. Também descrevo sobre o contexto onde a pesquisa foi aplicada, apresento a instituição e os participantes, traço o perfil do público alvo, bem como demonstro os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos para a interpretação deles.

### **2.1 A Abordagem Metodológica utilizada**

A metodologia de pesquisa é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. (MINAYO, 1993, p.16).

A escolha metodológica é um dos passos fundamentais para a pesquisa, visto que o pesquisador dela se oriente na tomada de decisões quanto à adoção de procedimentos e escolhas de instrumentos de dados. Conforme minhas inquietações acerca dos discursos estereotipados proferidos pelos alunos da EJA acerca do que seja aprender a Língua Inglesa e minha determinação a investigar por quais meios poderia eu, a partir de uma abordagem, colaborar criticamente para promover mudanças de pensamentos e atitudes discentes durante o processo de ensino e aprendizagem, foi que decidi pautar a metodologia desse trabalho na pesquisa crítico-colaborativa. Ela se fez pertinente, pois que, nela, o objetivo da ação do pesquisador consiste em oferecer mudanças com vistas a transformações do conhecimento Magalhães (1994).

Uma de minhas intenções ainda é gerar, a partir da pesquisa, compreensão de conhecimento teórico e prático, de sorte que esse conhecimento possa favorecer a transformação dos indivíduos envolvidos num contexto social da humanidade. Os autores Feinberg e Bredo (1982), dentre os três principais paradigmas de pesquisa, ressaltam os paradigmas interpretativista e crítico, os quais se relacionam a interesses humanos. Eles

também foram tratados por Habermas (1982) como prático e emancipatório. Segundo o autor, o paradigma prático refere-se às influências que os aspectos culturais e históricos podem ter nos tratamentos humanos e nas práticas sociais. Já o emancipatório pauta-se na relação entre teoria e prática na ação humana, focando-se também na busca de questões de valores e éticas.

Assim, visto tecer a pesquisa com vistas a emancipar o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa crítico no contexto de aula sustentado pela minha formação no curso de práticas reflexiva crítica. Para isso, a pesquisa estará inserida no paradigma crítico. Uma vez que ele é caracterizado por interesses práticos, técnicos e emancipatórios, permeia a relação entre conhecimentos teóricos e práticos em atividades humanas, cuja busca está pautada nos valores éticos. O paradigma crítico também favorece o estabelecimento de comunidade dialógica e a percepção do pesquisador no ato de manter ou reconstruir a prática pedagógica. O ato social, é o de participante com relação à reciprocidade. Conforme aponta Bredo, 1982, (*apud*. Liberali, 2011, p.19):

O paradigma crítico de construção do saber engloba interesses técnicos, práticos e emancipatórios. Avalia tanto as contribuições de pesquisas positivistas e, principalmente, de pesquisas interpretativistas, numa tentativa de sintetizá-las na compreensão e transformação do conhecimento no contexto da evolução social da humanidade. (BREDO e FEINBERG, 1982, *apud* Liberali, 2011,p.19).

Proponho desenvolver as práticas pedagógicas numa perspectiva social histórica e cultural, pois que, de acordo com Liberali, (2011) partir dessa perspectiva de ensino pode contribuir para a relação entre os envolvidos na pesquisa, onde pesquisador e pesquisado possam auxiliar um ao outro o desenvolvimento, e isso faz com que o pesquisador se torne um agente de mudanças.

A presente pesquisa está inserida no raciocínio dedutivo. Por permitir essa abordagem partir da teoria, é possível elaborar hipóteses, coletar dados que serão analisados hipoteticamente para fins de confrontações no tocante à validade e confirmação dos objetivos propostos Liberali (2011). Para tornar o trabalho ainda mais significativo com a organização da coleta e análise de dados Minayo (1993), julgo ser necessário aplicar o método dialético, pois, à

luz do pensamento da autora, tal método se ocupa de estudos voltados a correlação entre estudo quantitativo e qualitativo, servindo, assim, de compreensão do todo.

Uma de minhas intenções nesta pesquisa é a de transcender a simples observação e constatação do problema. Em verdade, pautando-me nos esclarecimentos de Magalhães (1994) e do entendimento de Liberali (2011), dentre outros tratados na pesquisa Colaborativa/Intervencionista, respectivamente lançarei mão de participar ativamente da investigação do problema, assim como do processo de construção do conhecimento e das hipóteses de transformação da realidade analisada. Fá-lo-ei contrapondo pesquisa, exercícios aplicados e teorias formais, num movimento o qual há a missão emancipatória de manter em caráter ativo o envolvimento dos grupos participantes em todas as ações tomadas.

Portanto, após justificar a escolha metodológica, apresento a seguir o contexto da pesquisa.

## **2.2 O Contexto da Pesquisa**

O contexto é um fator chave para responder a perguntas. [...] Quanto mais informações você tiver sobre o contexto, mais fácil será para você a tomar decisões sobre o que ensinar e como [...] Por que é importante definir um contexto? Ele segue como um dos recursos para guiar nossas decisões. Sabendo quanto tempo tem um curso, o seu objetivo, quem são os alunos, e como ele se encaixa com outros aspectos do currículo nos ajuda a tomar decisões sobre conteúdos, objetivos e continuar. (GRAVES, 2000, p.17).

Neste momento, trato do contexto em que a pesquisa foi realizada: o contexto escolar e, por conseguinte, a sua relevância para o desenvolvimento do trabalho assente.

### **2.2.1 A Instituição**

A escola estadual onde leciono foi o espaço para o desenvolvimento da pesquisa situada na zona sul da cidade de São Paulo, situada em um bairro considerado de difícil acesso. A instituição conta com vinte salas de aula: duas para o atendimento de alunos que apresentam deficiências auditivas, fonológicas e psicológicas; sala de vídeo; sala de leitura; sala de professores; sala de direção; secretaria; sala de coordenação; cozinha; cantina; pátio

coberto; seis sanitários - quatro para alunos e dois para professores e funcionários - uma sala de informática e uma quadra de esporte.

A escola atende cerca de 2000 alunos distribuídos em três turnos, do Ensino Fundamental I e II, do Ensino Fundamental e Médio na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos).

O quadro da equipe escolar constitui-se de, aproximadamente, 112 professores de todas as categorias, de eventual a efetivo. Há também professores interlocutores de Libras. A equipe docente é frequente, porém, quando ocorrem faltas, há a presença dos professores eventuais. No quadro gestão, tem-se um diretor, duas vice-diretoras e três coordenadores, que trabalham em períodos diferentes. O papel do diretor é gerenciar a escola como um todo. Os coordenadores auxiliam nessa gestão. Semanalmente, ocorrem as HTPC's (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), realizadas com a presença dos coordenadores e, em algumas vezes, do diretor. Elas são utilizadas para recados, discussão de problemas e levantamento de soluções, havendo, por vezes, a leitura de textos para reflexão.

Na escola há regras específicas para todos os funcionários. São apresentadas no início do ano letivo aos pais, alunos e à equipe escolar. Também há policiamento, mas com menos frequência. Têm-se reuniões bimestrais; a presença dos pais e responsáveis, entretanto, é mínima. A escola oferece, aos finais de semana, o programa "Escola da Família", com a presença de jovens universitários que desenvolvem projetos com os moradores frequentadores. A instituição atende de segunda à sexta-feira, das sete horas às vinte e três horas.

As aulas de Língua Inglesa lecionadas por mim ocorrem uma vez na semana. A série em cujo escopo desta pesquisa é o 3º termo D, a 7ª série da EJA. As aulas acontecem todas as quartas-feiras, com início às 19h e término às 20h30.

## **2.3 Os participantes da pesquisa**

Trato a seguir dos participantes da pesquisa, descrevo o perfil dos alunos, apresento a professora pesquisadora e também traço uma síntese da história da EJA.

### **2.3.1 A EJA: Um Breve Histórico**

De acordo com a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), Segundo Segmento do Ensino Fundamental (5º a 8º série) (2002), a trajetória da EJA no Brasil se inicia nos tempos coloniais e imperiais, quando adultos tinham aulas com alguns missionários religiosos. Porém, nada ainda a respeito fora legalizado. Após sofrer influências da Europa, em 1824 a Constituição Brasileira formaliza um documento o qual garante o ensino gratuito para todas as pessoas. A partir de então, inicia-se um processo de disseminação nas constituições brasileiras seguintes.

No século 20, com os movimentos civis na luta contra o analfabetismo, foram surgindo as reformas de educação nos estados do Brasil. Segundo a Proposta Curricular para EJA (2002) a construção de escolas para o público noturno, e por isso adulto, deu-se a partir de um Decreto datado em 13 de janeiro de 1925, também conhecido como Reforma João Alves. Já na década de 40, passaram a entender a educação e a tratar dela como uma questão política nacional.

Na década de 60, com a lei n.º 4.024/61m, alunos com 16 e 19 anos puderam receber certificados de conclusão de curso, fosse ginásio, fosse colegial. Nessa mesma época, quando se difundiam ideias e ideais de educação, os documentos oficiais da EJA (2002) declaram que o teórico Paulo Freire colaborou para o desenvolvimento da EJA no Brasil, visto que o autor advogava a importância da educação para a conscientização do povo. Assim, em 1964 o Plano Nacional de Alfabetização aprovou a disseminação do programa de alfabetização, que contou com as orientações de Paulo Freire.

Nos anos 70 foi que nasceram programas que pretendiam compensar e recuperar os anos de atraso escolar. Ou seja, houve a preocupação com alunos que haviam perdido anos escolares. Tal preocupação ganhou espaço

na LDBEN n.º 5.692/71, nesse capítulo ficou estabelecido que a escola tinha por obrigação suprir a escolarização para adolescentes e adultos que não estavam frequentando na idade prevista.

Por fim, em 1985, instaurou-se a Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos. Em 1994, o Plano Decenal fixou metas para atender o público da EJA com menos escolaridade e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação de Jovens e Adultos definiu a EJA como uma modalidade de ensino da Educação Básica, cujo desfrute era direito de toda pessoa. A LDBEN n.º 9.394/96 prevê ainda que:

[...] a educação de jovens e adultos se destina àqueles que não tiveram acesso (ou não deram continuidade) aos estudos no Ensino Fundamental e Médio, na faixa etária de 7 a 17 anos, e deve ser oferecidas em sistemas gratuitos de ensino, com oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características, interesses, condições de vida e de trabalho do cidadão. (Proposta Curricular EJA, 2002, p.17).

### **2.3.2 A Turma Focal**

O grupo focal é utilizado [...] para elucidar questões do pesquisador, antes da escolha, formulação e aplicação de outras técnicas de coleta de dados. A organização de um grupo [...] focal é útil para que se levante os interesses [...] acerca de suas expectativas e necessidades em relação ao tema estudado [...]. A técnica do grupo focal possibilita a obtenção de dados qualitativos sobre opiniões, atitudes e valores relacionados ao tema específico. Os grupos são pequenos, de 8 a 12 [...]. (RIZZINI, 1999, p.67).

A série escolhida para a pesquisa de análises foi a 7ª série B, 3º termo EJA, em que estão matriculados cinquenta e cinco alunos. Desses, apenas treze são frequentes, sendo que dez participaram da pesquisa de livre espontânea vontade, visto lhes ser garantido não correrem nenhum risco, pois estiveram cientes do documento que lhes apresentei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Também o apresentei ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Católica de São Paulo.

O grupo contou com a participação de seis homens e quatro mulheres. Na turma focal dos dez pesquisados, quatro têm dezessete anos de idade e ainda não trabalham, diferentemente dos demais, que possuem idades mais

avançadas e já estão inseridos no mercado de trabalho. A faixa etária dos participantes concentrou-se entre dezessete a quarenta anos.

As aulas de inglês para a coleta de dados foram ministradas por mim às quartas-feiras, nos dois primeiros horários, com duração de quarenta e cinco minutos cada aula. Importa esclarecer que alguns dos alunos participaram, algumas vezes, apenas a partir do segundo horário. Ocorria isso em virtude do imprevisto no trânsito ou no emprego, em uma das normas da escola é, caso o aluno chegue atrasado, só pode entrar na instituição se apresentar o comprovante de trabalho. Esse comprovante tinha de ser feito pelos patrões dos alunos. Os estudantes chegaram a relatar-me que alguns patrões se negavam a fazer o documento. O fato, contudo, não ocorreu a nenhum dos alunos focais.

A sala de aula dispõe de quarenta e três carteiras/cadeiras para alunos, uma mesa e uma cadeira para o professor, contém uma lousa, um armário utilizado pelas professoras PEB I. As paredes foram pintadas na cor salmão no início do ano. Alguns vidros das janelas estão quebrados, há seis cortinas, dois ventiladores, duas tomadas e um mural para recados e/ou a exposição de trabalhos.

A turma apresentou casos de problemas sociais, familiares e judiciais. Os alunos demonstraram, a princípio, pouco ou até mesmo nenhum conhecimento crítico da aprendizagem da Língua Inglesa, dado que proferiam discursos estereotipados sobre aprender o idioma. Havia alunos desempregados. A maioria estava há muito tempo fora da escola, outros moram em abrigos da prefeitura e havia também os que enfrentavam problemas judiciais, conhecidos como os alunos L.A. (liberdade assistida).

Escolhi essa turma como foco para a pesquisa porque me incomodei com os discursos proferidos pelos alunos, com a falta de motivo e motivação bem como com a falta de consciência crítica acerca do que seja aprender a Língua Inglesa na concepção da sala. Assumi o desafio de alcançar transformações para esse quadro diagnosticado por mim. Dessa forma, penso ser possível, por meio da tentativa de investigação acerca das dificuldades observadas, promover mudanças nesses aspectos negativos, transformando a

minha didática, meu relacionamento com os discentes e promovendo a qualidade do ensino de Língua Inglesa de forma crítica.

Em respeito aos alunos participantes e em cumprimento das vigências para a elaboração da pesquisa os nomes dos alunos e da instituição serão mantidos em sigilo de modo que se preservem as identidades. Para tanto, denomino-os na pesquisa apenas como: aluno (s), aluna (s), estudantes e discentes.

### **2.3.3 A Professora Pesquisadora**

Minha trajetória com a Língua Inglesa inicia-se a partir da curiosidade que tive, quando adolescente em traduzir letras de músicas. Por essa razão, descobri o gosto pela língua e principiei meus estudos de modo autônomo, pois, na época, era desprovida de recursos financeiros para ingressar em cursos. Eu utilizava materiais que encontrava por meio do trabalho que exercia com reciclagens na cidade do interior de São Paulo, em Limeira, e também contava com o auxílio de um dicionário e dos professores da escola pública, a quem eu fazia muitas perguntas a fim de sanar dúvidas.

Em 2000, viajei a São Paulo, pois queria estudar e para isso precisei de um trabalho mais formal, que me possibilitasse financeiramente custear meu aluguel e, ao mesmo tempo, uma faculdade. O inglês aprendido de forma autônoma me abriu essa porta, já que, por ter algumas habilidades orais, consegui trabalho em um restaurante de segmento americano. Então, dentro de um ano, mediante o Inglês, passei de atendente para o cargo de gerente. Assim, consegui ingressar no curso de Letras em 2008.

Graduei-me na área de Letras em 2010. Em 2012, fiz parte do projeto da Cultura Inglesa com a PUC, cursei por dois semestres o aprendizado da Língua Inglesa. Foi a primeira vez em que tive a oportunidade de fazer curso de inglês voltado para o ensino da língua, pois, na faculdade, o foco voltava-se para a metodologia de ensino do idioma. Meus conhecimentos em Língua Inglesa são considerados intermediários; continuo, porém, na busca da aprendizagem e aperfeiçoamento, tanto que, no ano passado me, inscrevi em

cursos de Língua Inglesa online, oferecidos pelo Governo do Estado de São Paulo para servidores. Cursei dois módulos.

No ano de 2013, ingressei como estudante do curso de Práticas Reflexivas e ensino-aprendizagem de Língua Inglesa na Escola Pública. Partindo das reflexões desenvolvidas sobre/na minha prática docente e, após observar com um novo olhar para a turma que lecionava, surgiu-me o interesse pela pesquisa. Ademais, ela era um dos pré-requisitos para a aquisição do título de especialista em práticas reflexivas.

Por consequência, adquiri formações que me impeliram a tornar-me uma pesquisadora crítico-reflexiva, ou seja, o curso capacitou-me com importantes reflexões teóricas para proceder na investigação dos desafios presentes na turma da EJA, em 2014, para a qual eu lecionava. Uma das contribuições fundamentais que obtive juntamente ao grupo foi conhecer mais profundamente os Parâmetros Curriculares (1998), as Propostas Curriculares (2008) – Ensino Fundamental e a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos – Segundo Segmento do Ensino Fundamental II (Brasil, 2002) para o ensino de Língua Inglesa, documentos oficiais necessários para o professor.

## **2.4 Os Instrumentos e os Procedimentos de Coleta**

Identificar e refletir sobre os instrumentos de pesquisa é fundamental para a objetividade e utilidade das investigações sociais. (RIZZINI, 1999, p.62).

Ciente da importância da qualidade em uma pesquisa, e, com base nos direcionamentos de Rizzini (1999) sobre as seleções de instrumentos de coleta para pesquisas, identifiquei ser necessário utilizar quatro instrumentos de coleta de dados para lograr responder aos problemas levantados. Os instrumentos foram estes: questionário de análise de necessidades, questionário temático, gravação da unidade didática e a entrevista. Trato mais especificamente de cada um deles nas linhas seguintes.

### **2.4.1 Questionário Q1**

O questionário de análises e necessidades, Ramos (1998) [ver anexo 1] foi aplicado por mim a todos os alunos da EJA logo no início do ano, no dia 05/02/2014. O questionário constitui-se de catorze perguntas. Cada uma delas consistiu em obter informações a respeito do aluno para um melhor planejamento das aulas de inglês. Com base no contexto da minha turma, decidi retirar uma das perguntas, porque não se mostrava necessária, porquanto não conferia dados interessantes a pesquisa. O questionário preenchido pelos estudantes conteve, pois, treze questões, as quais treze alunos responderam, porém apenas dez representaram a turma focal.

Na análise o questionário é simbolizado como Q1. O uso desse instrumento foi fundamental para as aulas de Língua Inglesa por três motivos: no primeiro momento, serviu-me de direção para planejar as aulas de inglês; ulteriormente, apontou não só as necessidades discentes, mas também o que os alunos gostariam de aprender; por fim – e como principal motivo - as informações coletadas contribuíram para a decisão de desenvolver uma unidade didática elaborada para aquilo que os alunos relataram querer aprender, questões sobre o mercado de trabalho. Essa constatação pôde ser obtida por meio da pergunta de números 2 e 6 do questionário. Eis a justificativa de planejar as aulas de Língua Inglesa por meio do desenvolvimento e elaboração de currículo em inglês.

#### **2.4.2 Questionário Q2**

O questionário 2 (ver anexo 2), denominado como Q2 nas análises, surgiu com base em alguns dos dados coletados no questionário 1. Detectei que um número significativo de alunos mantinha expectativas ao aprendizado da língua com vistas na área do trabalho.

Elaborei, então, o questionário com perguntas direcionadas a esse tema, pois, além de ser importante garantir o interesse e motivação dos alunos ao ensinar algo almejado por eles, também considerei estar de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) que ressaltam as que se têm quando se desenvolve o ensino de Língua Inglesa a partir dos Temas Transversais. Duas delas seriam conduzir os alunos a analisar criticamente os temas via

discursos que muitas vezes são construídos em contextos sociais vividos por eles; e concomitantemente, provocar os alunos a assumirem escolhas linguísticas, desencadeando-lhes a ação no universo social.

Apliquei o questionário a todos os alunos no dia 12/03/2014. Ele constava de vinte e sete perguntas, entre elas havia fechadas, abertas e objetivas conforme propõe Rizzini, (1999).

### **2.4.3 A unidade didática e as gravações em áudio - GA**

Como fora citado anteriormente, construí uma unidade didática a partir das necessidades e expectativas apresentadas nos questionários 1 e 2, pelos alunos, que apontaram querer aprender a Língua Inglesa para fins profissionais. Elaborei, à conta disso, uma Atividade Social Liberali (2009) voltada para a área do trabalho. Ousei desenvolver com os alunos, via Língua Inglesa, o antes - currículo e entrevista de emprego -, o durante - ingresso e atuação no trabalho - e o depois - crescimento na empresa/desligamento dela.

Para a pesquisa coube, no entanto, focar o desenvolvimento do gênero *currículo* devido às segmentações para desenvolver uma pesquisa. Caso contrário, ela se poderia perder em meio às extensões dos vários gêneros contidos no desenvolvimento de uma atividade social.

A unidade foi iniciada por um *warm up* com questões em português. Aqui o objetivo foi contemplar o conhecimento de mundo do aluno, de modo que ele pudesse também fazer o levantamento de hipóteses. Posteriormente, a unidade foi composta pela apresentação de um currículo em Língua Inglesa extraído de um site da internet (ver anexo). Neste momento, o foco deteve-se em trabalhar com os conteúdos atitudinais, permitindo ao aluno apreciar a produção de textos em outra Língua, no caso a Inglesa.

Na sequência, apliquei sete perguntas, todas em inglês, cujo objetivo foi desenvolver o conhecimento sistêmico, uma vez que as questões poderiam auxiliar o aluno a entender o modo como é feito um currículo em outra língua, além de propiciar mecanismos de compreensão na leitura e no reconhecimento de cognatos, adjetivos e substantivos em Língua Inglesa. Nesse momento,

busquei contemplar as competências e os eixos de aprendizagem, de forma que estimulasse os alunos a fazerem uso das habilidades leitora, escritora, oral e auditiva sobre o assunto, tanto em português quanto em inglês.

A unidade seguiu com um texto em inglês e em português, este último também foi extraído da internet. Nessa ação, pretendi contemplar tipos de texto, isto é, partir de um ensino que se baseia em texto com que o aluno tenha trato em língua materna (o texto em português), reforçando o conteúdo atitudinal (no texto em inglês).

Finalizei com mais sete questões: três em português e quatro em inglês. Dessa vez, delimito as perguntas com vistas na escolha de organização textual, pois elas poderiam favorecer a formação e reflexão dos alunos quanto à produção do gênero currículo, suas caracterizações e seus propósitos nas práticas sociais. Já a escolha temática trataria do desenvolvimento do conhecimento de mundo de modo problematizado. Ou seja, por meio das questões e do tema trabalho, centrei os seguintes objetivos: a leitura crítica do gênero, que de acordo com Celani:

[...] A leitura crítica seria parte da preparação do aluno para a vivência da realidade. É essa habilidade que pode ser transferida para outras habilidades, ou seja, para a comunicação oral e escrita e também para o aprendizado de uma língua estrangeira. [...] a leitura crítica, evidencia a pressuposição maior desse texto, isto é, de que a escola deve proporcionar ao aluno prática para aprender a estudar, [...] para argumentar e contra-argumentar tanto verbalmente quanto por escrito. Esta pressuposição implica no desenvolvimento de senso crítico tanto na recepção como na produção de textos escritos. (CELANI, 1984, caderno 17).

Assim como, centrei a articulação da aula com o universo de trabalho para a discussão das questões éticas.

O desenvolvimento da unidade teve a duração de quatro aulas, com início em 19/03/2014 e término 26/03/2014. Ele ocorreu em grupos formados pelos alunos. As aulas foram gravadas via áudio com prévia autorização dos alunos. Eles estiveram cientes dos propósitos, afora serem assegurados de que não seriam coletadas imagens e seus nomes seriam omitidos na transcrição dos áudios. A gravação e a transcrição das aulas serviram-me como meio de instrumento de coleta de dados com o intuito de garantir mais

confiabilidade à pesquisa e também à reflexão crítica de minhas práticas pedagógicas. A abreviatura usada na análise foi GA (Gravação das Aulas).

#### **2.4.4 Entrevista**

A entrevista consiste numa conversa intencional e é utilizada quando existem poucas situações a serem observadas ou quantificadas, e ainda se deseja aprofundar uma questão. Na entrevista, deve-se deixar a pessoa falar à vontade, ao contrário do questionário [...]. Na entrevista, o desvio do assunto proposto é possível, possibilitando o aprofundamento das questões. (THIOLLENT, 1987).

A entrevista foi o último instrumento a ser aplicado no dia 28/05/2014. Dessa vez, apenas para o grupo focal, pois ela serviu de parâmetro para medir o antes e o depois das aulas. Com base nela, pois, busquei obter dados que apontassem se a partir da abordagem crítica de ensino do idioma houve mudanças e transformações de pensamentos e atitudes e, sobretudo, de aprendizagem nos alunos.

Promovi a entrevista de forma individual: cada aluno foi entrevistado individualmente sobre os mesmos tópicos com a finalidade facilitar a compreensão dos pensamentos, ações e atitudes discentes Rizzini (1999, p.64). Desenvolvi dez questões direcionadas à obtenção de dados específicos acerca da abordagem crítica e o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa. As entrevistas foram gravadas e transcritas (ver anexo 3).

#### **2.5 Procedimentos de Análise dos Dados**

Os instrumentos de coleta de dados foram quatro, conforme citado anteriormente: dois questionários, gravação de aula e entrevista individual. Os dados de cada instrumento foram transcritos, tabulados e, em seguida agrupados por mim em categorias de análise com temas que emergiram da articulação entre teoria e a minha prática docente.

Apliquei, primeiramente, o questionário de análise e necessidades para todos os alunos da sala. Sua aplicação foi pertinente para coletar informações que me orientaram na definição e elaboração de instrumentos específicos aos objetivos da pesquisa. Vale ressaltar que a EJA não dispõe ainda material

didático específico de ensino da Língua Inglesa. Dessa forma, objetivei, a partir das respostas discentes, ideias para o desenvolvimento e seleção do questionário temático, da criação da unidade didática e da entrevista.

Expliquei para os alunos o porquê do questionário; disse-lhes ainda que buscassem ser honestos em suas respostas e que ficassem à vontade para fazer perguntas em caso de dúvidas. O tempo necessário para o preenchimento foi de duas aulas com a duração de quarenta e cinco minutos cada. A tabulação dos dados foi feita em gráficos por mim na mesma semana. Essa ação teve de ser rápida, pois dependia desses resultados para esboçar e elaborar o questionário dois, e também a unidade didática.

Com os resultados em mãos, analisei o interesse dos alunos em querer aprender inglês para o trabalho e também compreendi que uma das necessidades apresentadas nos dados foi que, de alguma forma, era preciso auxiliar os alunos, durante o processo, infundindo-lhes a certeza de que tinham capacidade para aprender a Língua, bastando-lhes motivo e motivação. Assim, criei um segundo questionário temático que conteve vinte e sete questões associadas ao trabalho e à Língua Inglesa.

Para a aplicação do questionário temático, também foram preciso duas aulas. Ele foi aplicado para todos os alunos da sala. Tive de fazer intervenções quando do surgimento de dúvidas no que diz respeito à incompreensão dos alunos com relação a palavras em Língua Portuguesa. Tabulei os dados na semana seguinte e então julguei ser fundamental promover, no decorrer das aulas, o pensamento crítico discente quanto ao que seria aprender Língua Inglesa na escola pública e à importância dela para suas vidas. No questionário, portanto, os estudantes proferiram discursos estereotipados acerca da disciplina.

Diante dos anseios discentes quanto aprender inglês para o trabalho, e após ler e analisar os dados, cheguei à conclusão de elaborar a unidade didática com o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa tendo por ponto de partida o gênero currículo. Como já mencionado, preoquei-me em planejar as aulas para o semestre, então desenvolvi uma Atividade Social voltada para o mercado de trabalho. Tal atividade precisava ser desenvolvida pelo ensino de

vários gêneros dentro de uma esfera discursiva, no caso o trabalho: currículo, entrevista, anúncio de emprego etc. Porém, para a pesquisa precisei apenas de um e, em se tratando de início das aulas, o currículo foi o selecionado para a pesquisa. Foi escolhido, inclusive, pelo fato de a EJA passa por um processo rápido de formação: cinco meses para cursar a 7ª série, sendo que eles tinham aulas de Língua Inglesa uma vez por semana.

Produzi a unidade didática com o gênero currículo, cujo objetivo foi buscar desenvolver as necessidades levantadas a partir dos dados dos questionários e também o de promover a aprendizagem da língua de forma crítica. Ao iniciar a aula, formei grupos para interagirem consoantes minhas orientações. Iniciei a gravação do áudio e também da unidade, expliquei, fiz leituras paralelas a perguntas que os provocassem a pensar e responder, bem como buscar na unidade ideias que os auxiliassem e, ao mesmo, tempo que contribuísse para a formação discente com relação aos propósitos das aulas. Visei desafiar os alunos a terem autonomia nas leituras, inferências, conhecimentos de mundo e opinião crítica.

A unidade conteve atividades em que os alunos precisavam escrever, ler e responder oralmente. Nas atividades escritoras e leitoras, procurei utilizar algumas estratégias fazendo que eles se ajudassem. Já na oral, tentei não inibi-los dizendo estarem certos ou errados, mas os provoquei a pensar mais a respeito das possibilidades de caminhos e respostas a serem dadas. Terminada a atividade, solicitei aos alunos que fizessem uma avaliação oral da minha prática, do conteúdo e da minha postura. Em seguida foi a minha vez avaliá-los.

Transcrevi as aulas, o que gerou cerca de trinta páginas. Reli, refleti criticamente sobre minha prática, bem como sobre as ações discentes e decidi desenvolver o último instrumento, a entrevista, a fim de fazer comparações de como os alunos pensavam e agiam antes e como passaram a pensar e agir após minhas aulas. A entrevista foi feita com dez perguntas, gravei-as apenas em áudio. Cada aluno foi entrevistado individualmente acerca dos mesmos assuntos. Julguei ser assim o melhor procedimento para que as respostas não

sofressem influências dos demais colegas. No dia seguinte, transcrevi e tabulei as gravações e respostas.

Iniciei a leitura de todos os quatro instrumentos com os respectivos dados e, ao mesmo tempo em que lia, busquei articular os dados com as teorias mencionando, por meio delas, poder entrever as possíveis respostas para as questões da pesquisa. Assim foram surgindo as seguintes categorias de análises:

- A importância do inglês no mundo do trabalho para a turma da EJA.
- O gênero currículo: um grande colaborador para o desenvolvimento da língua materna e estrangeira.
- Os alunos gostam e querem aprender inglês, mas não da maneira como as aulas são dadas.
- O papel do professor de língua inglesa na visão de uma turma da EJA.
- As contribuições da abordagem sociointeracional: o antes e um depois acerca do ensino-aprendizagem de L.I. na Educação de Jovens e Adultos.
- Discursos e contradiscursos.
- A aprendizagem da língua inglesa por meio da interação.
- A aquisição da autonomia e da criticidade no processo educativo linguístico.

Foi minha intenção, neste capítulo, apresentar a abordagem metodológica, descrever o contexto da pesquisa, traçar um breve histórico da EJA, abranger os participantes da pesquisa, abordar os instrumentos de coleta de dados e delinear os procedimentos de análises. A seguir, no último capítulo, desvelo os resultados obtidos com a pesquisa.

### **Capítulo 3 – Apresentação dos Resultados: Discussão das Categorias de Análises**

Neste momento, trato das análises dos dados coletados referentes aos instrumentos desenvolvidos: questionários, gravação de aula e entrevista. O objetivo da análise centra-se nas categorias que surgiram a partir dos dados coletados como resultados obtidos por meio dos instrumentos aplicados. São elas a importância do inglês no mundo do trabalho, a criticidade da/na abordagem e as contribuições da abordagem sociointeracional. Procuo, também, responder às questões já mencionadas na introdução, as quais repito a seguir:

- Qual a visão do aluno da EJA Fundamental II com relação ao ensino e aprendizagem de Língua Inglesa?
- De que forma a abordagem pedagógica crítica contribuiu para o ensino e aprendizagem de inglês?

#### **3.1 A Importância do Inglês no Mundo do Trabalho para a Turma da EJA.**

O professor em sala de aula é um pesquisador, constrói teoria: seleciona material, elabora atividades, coleta dados, analisa, avalia e tira conclusões. (MARGATO, 2002, p.133).

Partindo dos conceitos de ensino-aprendizagem reflexivo crítico, foi possível compreender que ensinar também é aprender, *mutatis mutandis*, o educador precisa aprender a refletir acerca de suas práticas pedagógicas de forma crítica, de modo que busque formações e, imbuído delas, contribua para o desenvolvimento e a formação do aluno. Os PCN-LE (2008) assinalam que um dos cuidados a ser tomado nas escolhas e decisões do que e como ensinar consiste em levar em conta o contexto em que o aluno está inserido e seus conhecimentos de mundo, visando a fornecer o que lhe falta e apraz.

Ao iniciar o primeiro semestre com a turma da EJA, a 7.<sup>a</sup> série/ 3.<sup>o</sup> termo B, ciente de que eu não deveria partir do meu “achismo” sobre o que seria melhor planejar para desenvolver o conteúdo de Língua Inglesa, apliquei um questionário desenvolvido por Ramos (1998) cujos pormenores foram apresentados no capítulo da metodologia.

Apontou-se no questionário que, a maior idade concentrou-se em alunos com dezessete anos. Dentre os dez alunos, quatro contavam dezessete anos. Ao longo dos anos, o público da EJA tem sofrido alterações. Em anos anteriores, recebíamos um público de idade mais avançada. Atualmente, estamos lidando com uma patente diversidade etária. Um dos meus desafios nesta pesquisa é responder a esta célebre pergunta: *Como atingir pessoas de idades tão diferentes a um só tempo e afastadas há muito tempo longe do contexto escolar?*

Freire (2003) discursou que somos seres sociais, cultural e historicamente construídos no e pelo discurso. Por essa razão, na posição de professora, necessitei buscar apoios teóricos que me coibissem principiar por um ensino delator de minha subjetividade, cuja influência seria visível no ensino e aprendizado de Língua Inglesa dos alunos. Fez-se necessário, portanto, aplicar o questionário em que se lhes analisassem as necessidades e o querer.

A primeira categoria surgiu com base na questão de número 4: *No que o inglês contribui ou pode contribuir para a sua vida?* Essa pergunta apontou que, conquanto não tenham tempo livre, dado que passam a maior parte do tempo no trabalho, a cada dez alunos, nove tinham expectativas de que o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa pudesse trazer contribuições no tocante à área de trabalho. Tal informação leva-me a crer que o interesse discente em aprender inglês pode propiciar melhores condições profissionais que os possibilite obter e gozar lazeres não desfrutados por eles, mas, sem embargo, almejados. Um desses desejos mais apontados por eles é o de viajar:

“Para viajar em outro país. Tenho vontade de conhecer Paris, é meu sonho”.

“Se eu viajar para o exterior, eu vou entender o que as pessoas estão falando. Nos Estados Unidos eu quero ir porque vejo filmes, jogos e cantores os quais gostaria de conhecer”.

“Falando inglês, eu posso ir para vários lugares. Quero ir para os Estados Unidos, para conhecer a Disney”.

“O inglês pode me ajudar para ir a lugares e fazer viagens. Quero conhecer a Inglaterra, por curiosidade”. (Q2 12/03/2014)

Essas informações dialogam com a Proposta Curricular – LEM Inglês (2008) a qual ressalta que um dos fenômenos relevantes a ser considerado é o ingresso do jovem no mercado de trabalho:

A aprendizagem de Língua Estrangeira no ensino fundamental [...] é, sim, uma experiência de vida, pois amplia as possibilidades de se agir discursivamente no mundo. O papel educacional da Língua Estrangeira é importante, desse modo, para o desenvolvimento integral do indivíduo, devendo seu ensino proporcionar ao aluno essa nova experiência de vida [...] que deveria significar uma abertura de mundo [...] próximo, fora de si mesmo, quanto o mundo distante, em outras culturas. (PCN-LE 1998, p.38).

Neste sentido, a escola deve ser um lugar propiciador do desenvolvimento privilegiado, onde se permita ao aluno experienciar as práticas da vida adulta, incluindo a inserção profissional.

Durante a análise e levantamento de dados, observei o anseio dos alunos no aprendizado de inglês para utilizá-lo no mercado de trabalho, constatado por suas respostas ao questionário de número 2. Descreve-se abaixo uma das respostas dadas por eles.

Dizem eles querer aprender inglês para:

“Ter um futuro melhor e um emprego bom”.

Logo, acham necessário o inglês para suas vidas tendo em vista os seguintes motivos:

- Querem arranjar emprego.
- O inglês está em tudo principalmente no trabalho.
- Na vida da gente é bom saber falar para emprego.
- No serviço é preciso.
- No meio profissional ele é útil.
- No ramo do trabalho.
- Porque com ele é mais fácil arranjar trabalho. (Q2 12/03/2014)

Um número significativo de alunos assevera que o inglês pode efetivamente mudar suas vidas, pois poderão conseguir isto por meio dele:

- Um serviço melhor.

- Conversar com pessoas de outros países e entender jogos.
- Dialogar com pessoas que falam a língua e valorizar o profissional.
- Para ter um bom emprego.
- É mais uma língua no meu currículo. (Q2 12/03/2014)

Tais respostas vão ao encontro da Proposta Curricular – LEM Inglês (2008) cujo relato assinala a necessidade discente na aquisição das competências para reconhecer, identificar e desenvolver visão crítica do que seja específico em determinada área de conhecimento. Por ser detentor dessas competências, ser-lhe-á possível analisar a importância de dada área e disciplina para a vida dele e para seu trabalho.

Essas ideias aparecem também nos dados, especificamente na entrevista de 28/05/2014, em que um aluno descreve com alegria sua conquista ao entender um haitiano:

“Professora, o meu patrão tá contratando haitianos né, aí um deles falou comigo em inglês e foi uma frase que aprendi na sua aula. Queria dizer prazer conhecer você”.

O relato do educando remete-nos aos PCN-LE (1998) os quais reiteram que haver consciência dos conhecimentos e de como se efetuam seus usos será essencial na aprendizagem, pois confere aspectos de metacognição e o desenvolvimento da consciência crítica do aluno com relação à função da linguagem no meio social.

É importante garantir ao aluno uma experiência singular de construção de significado pelo domínio de uma base discursiva que poderá ser ampliada quando se fizer necessário em sua vida futura ou quando as condições existentes nas escolas o permitirem. (PCN-LE 1998, p.19).

Foi possível supor que boa parte dos alunos desenvolveu essa visão crítica ao relatar que o inglês é um conhecimento necessário no mundo do trabalho, visto com ele ser possível obter mais oportunidades dentro de uma empresa, dependendo do segmento profissional pretendido. Na aceção dos alunos, eles precisam do inglês para:

- Trabalhar.
- No mercado de trabalho e para ir para fora do Brasil.
- Entrar numa empresa que quase todo mundo fala inglês.

- Porque com o inglês você pode subir de emprego.
- No trabalho para falar com pessoas americanas.
- Usar no restaurante onde trabalho. (Q2 12/03/2014).

Eles também acreditam que, dentro de uma empresa, haja diferença salarial entre empregados que falam a Língua Inglesa e os que não falam. Na concepção dos alunos, segundo ainda o mesmo questionário, quem domina a Língua Inglesa possui mais vantagens:

- Quem fala inglês consegue um trabalho melhor do que quem não fala.
- Tem uma vantagem a mais.
- Tem mais facilidade para arrumar emprego, é bem melhor.
- Quem sabe as duas línguas é [uma pessoa] boa para emprego.
- Quem fala inglês tem os melhores cargos, a pessoa sabe mais do que a outra.
- Acho que é muito maior o salário porque a pessoa que sabe falar muito bem tem um valor diferenciado, é muito mais informada.

O pensamento discente concernente às diferenças salariais entre quem possui conhecimentos linguísticos na Língua Inglesa e quem não o possui permitiu compreender que o ensino dessa Língua mediante o estudo do gênero discursivo *currículo* pôde assegurar aos alunos a reflexão crítica sobre as diferenças de salário e remuneração, bem como quanto uma remuneração injusta fortalece a desigualdade social. A proposta curricular sobre aprendizagem via língua estrangeira esclarece que:

Pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social. (PCN-LE 1998, p.19).

Os alunos indicaram ter aprendido mais a respeito dos valores e da organização político-social por meio da aprendizagem da Língua Inglesa quando disseram que não saber inglês dentro de uma empresa pode limitá-los, impedindo-lhes dados avanços:

- Crescer dentro do trabalho.
- Muitos precisam viajar para outros países, mas não podem porque não sabem como lidar com a situação.
- Os impedem de assumir um cargo superior.
- Obter um cargo maior, porque alguém que saiba a língua o ocupará.
- Ter um salário maior. (Q2 12/03/2014)

Ao explicitar o aluno ter ciência de que pode perder a oportunidade de obter um cargo maior na empresa em detrimento de outrem que domine a Língua Inglesa, compreendo que essa explicitação pode ser um indício de que a experiência pedagógica em inglês foi significativa, porquanto o fez refletir sobre algo que os PCN-LE (1998, p.05) citam: “a competitividade e a excelência são marcas e exigências cada vez mais existentes para os jovens ingressantes no mercado de trabalho”.

Dessa forma, o papel da educação torna-se fundamental na formação e no desenvolvimento do exercício da cidadania e da consciência crítica com relação à linguagem e aos aspectos sociopolíticos da aprendizagem de língua estrangeira, pois a “aprendizagem de línguas possibilita a compreensão das várias formas da experiência humana”, PCN-LE (1998, p.24).

No que diz respeito ao questionário n.º 1 corrobora essa discussão ilustrando como o aluno tem consciência da importância do conhecimento da Língua Inglesa no mercado de trabalho. Alguns deles aludiram a experiências que tiveram com a Língua Inglesa no ambiente de trabalho:

- Estava em um bar, chegou uma “gringa” que só falava em inglês e o garçom se virou muito bem, foi muito legal ver isso.
- Eu fui a uma entrevista de emprego e a secretária atendeu o telefone em inglês. Eu achei estranho, mas legal, deu vontade de entender o que ela disse.
- Uma pessoa [onde trabalho] ficou tentando se comunicar e não conseguia, aí foi despertando a vontade de falar em inglês e estar aprendendo.
- A gerente da loja que trabalho [sabe inglês] e eu acho muito legal.
- As vezes onde trabalho vejo [pessoas] falando em inglês e tento saber o que eles estão falando, mas não consigo entender nada. (Q1 05/02/2014)

Pelo exposto, uma parte significativa dos alunos disse que saber inglês auxiliá-los-á no momento de exercer a profissão escolhida para o futuro:

- Motorista de viagens.
- Culinária.
- Empresário em outro país.
- Um emprego onde saber a língua o favoreça.
- Ser dono de empresa.

- Trabalhar com a língua inglesa.
- Supervisão, o inglês é muito importante nessa área.
- Gastronomia ou administração, o inglês ajudaria na comunicação.
- Segurança patrimonial, [pois o inglês] ajuda a falar [na comunicação] com os clientes. (Q2 12./03/2014)

Esses discursos discentes fazem parceria com os ideais de ensino dos PCN-LE. Como podemos ler na citação a seguir, os documentos sugerem uma educação de língua estrangeira que permita ao aluno comunicar-se igualmente no universo social, escolar, universitário, trabalhista etc.

[...] é importante que se considere como preparar os jovens para responderem às exigências do novo mundo. No que se refere ao ensino de línguas, a questão torna-se de maior relevância. Para ser um participante atuante é preciso ser capaz de se comunicar. E ser capaz de se comunicar não apenas na língua materna, mas também em uma ou mais línguas estrangeiras. O desenvolvimento de habilidades comunicativas, em mais de uma língua, é fundamental para o acesso à sociedade da informação. Para que as pessoas tenham acesso mais igualitário ao mundo acadêmico, ao mundo dos negócios e ao mundo da tecnologia etc., é indispensável que o ensino de Língua Estrangeira seja entendido e concretizado como o ensino que oferece instrumentos indispensáveis de trabalho. (PCN-LE, 1998, p.38).

Os relatos dos alunos sobre a aprendizagem da Língua Inglesa por meio da produção de um currículo patenteia ter sido uma proposta relevante para suas vidas, já que a atividade trouxe colaborações, segundo eles, no desenvolvimento das habilidades e competências linguísticas dentro do universo de trabalho.

Outro fator a ser observado foi que a centralidade do ensino de Língua Inglesa por meio do currículo possibilitou aos alunos o que sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (1998, p.18) “do ponto de vista social e afetivo o ensino de uma Língua Estrangeira deve viabilizar ao aluno a formulação de projetos de vida e a tecer sonhos de transformação”. Isso foi sinalizado pelos alunos quando apresentam anseios de se tornarem donos de empresas e de contratar pessoas e funcionários que saibam a Língua Inglesa. No entender deles, isso é positivo, conforme se nota nas deliberações abaixo:

- O funcionário teria contato com fornecedores estrangeiros.
- Atrairia mais clientes para a empresa.
- Ajudaria na comunicação com pessoas de outros países.
- Facilitaria na transição de negócios. (Q2 12/03/2014)

No decorrer do percurso do processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa, os alunos fizeram projeções de metas no âmbito profissional, fator esse, consoante os PCN-LE, fundamental para se construir conhecimento:

Um dos procedimentos básicos de qualquer processo de aprendizagem é o relacionamento que o aluno faz do que quer aprender com aquilo que já sabe. Isso quer dizer que um dos processos centrais de construir conhecimento é baseado no conhecimento que o aluno já tem: a projeção dos conhecimentos que já possui no conhecimento novo, na tentativa de se aproximar do que vai aprender. (PCN-LE, 1998 p.32).

Suponho que os alunos foram fazendo essa relação quando indicaram que gostariam de aprender assuntos pertinentes à área do trabalho, assim como quando demonstraram ter adquirido consciência linguística crítica sobre a importância do inglês na esfera profissional. Os anseios discentes, no campo trabalhista, também cresceram durante a construção do conhecimento linguístico e sua função social.

Como se pode observar, o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, segundo os alunos, tem e terá para eles fundamental importância na área do trabalho, pois, acrescido ao fato de ser uma atividade social, com a qual eles certamente privam e privarão o grupo focal pesquisado aponta expectativas de possibilidades de mudanças e conquistas – aumento salarial, viagens, ascensão profissional, conhecimentos culturais e sociais – com base na aprendizagem da Língua Inglesa.

### **3.2 O Gênero Currículo: um colaborador para o desenvolvimento da Língua Materna e Estrangeira.**

O ensino da produção de um currículo mostrou indícios importantes de que o gênero garantiu diversas contribuições ao aluno, uma delas foi prescindir do dicionário na leitura do inglês. O aluno relatou, durante entrevista, que o

assunto *currículo* e a forma como foi ensinado motivou-o a fazendo-o prosseguir com o aprendizado da Língua:

“Ah! Me ajudou professora. Porque tem um monte de algumas palavras que você lê em um jornal, quando você [as] lê você vê algumas palavras em inglês [as reconhece] e isso ajuda [a aprender]. Então contribuiu porque me ajudou a aprender mais”. (Entrevista 28/05/2014).

Outro aluno também se pronuncia na mesma direção:

“Para mim foi muito bom, porque eu aprendi muita coisa, por exemplo, quando você vai abrir um site, hoje em dia você vê [encontra] muitas palavras em inglês, então você assimila e consegue entender um pouco [...] então já está trazendo benefício [no momento em que você está] lendo aquela frase”. (Entrevista 28/05/2014).

O benefício trazido por meio da leitura em Língua Inglesa, concordante com o relato do aluno, também é comentado e defendido pelos PCN-LE:

A leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna. (PCN-LE 1998, p.20).

As falas dos alunos conduzem à ilação de que o ensino da produção de um currículo em Língua Inglesa contribuiu para o desenvolvimento da habilidade leitora, bem como possibilitou o uso imediato no contexto social. Constatado isso quando os discentes dizem que, após a aprendizagem, puderam reconhecer e ler palavras em Língua Inglesa no jornal e na internet.

Conforme apontam os PCN-LE (1998) outra contribuição que o gênero currículo, desenvolvido em língua inglesa, ofereceu aos alunos foi a colaboração no desempenho da compreensão e leitura de sua própria Língua Materna, no caso, a Língua Portuguesa. Alguns alunos explicaram que:

“Para mim eu acho que é uma coisa que a gente tem que aprender o português e também saber o inglês. Quando a gente trabalha em emprego muitas vezes a gente precisa de muitas coisas importantes em português e em inglês também”. (Entrevista 28/05/2014).

A fala do aluno está em consonância com o que preconizam os PCN-LE (1998) a aprendizagem de uma língua estrangeira aumenta o conhecimento linguístico que o aluno constrói sobre sua própria Língua quando passa a compará-la em suas várias possibilidades. Os Parâmetros Curriculares

Nacionais (2008) reiteram ainda que na atualidade, as habilidades leitora e escritora são competências de suma importância para se desenvolver nas disciplinas e na área profissional, uma vez que possibilita ao aluno interpretar, atribuir sentidos e significados sobre o que aprende e sobre seu uso.

O discente disse:

“Aprender [a elaborar] currículo me motivou muito a querer aprender inglês porque é uma parte que muitas pessoas acham que não [sabem] a língua portuguesa e, por isso, elas não vão aprender a língua inglesa. Então, pra mim, quando eu aprendi um pouco o inglês eu me interessei muito mais pela língua inglesa e portuguesa”. (Entrevista 28/05/2014).

O dito acima se comunica com os conceitos teóricos desenvolvidos pelos PCN-LE (1998):

A aprendizagem de língua estrangeira contribui para o processo de ensino educacional como um todo [...] Leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna. (PCN-LE, 1998, p. 37).

Ao desenvolver um conteúdo em língua estrangeira, o professor tem de levar em conta o pré-conhecimento que o aluno detém sobre sua Língua Materna. Os PCN-LE (1998) chamam a isso de critérios de gradação e adequação os quais propiciam ao aluno uma aprendizagem significativa. Depreendo que o ensino-aprendizagem da produção de um currículo em Língua Inglesa tenha garantido essa aprendizagem significativa exposta acima tomando por parâmetro o relato a seguir:

“Para mim teve fatores positivos [aprender currículo em Língua Inglesa]. O fato [de a] professora ensinar a gente a entender e a explicar o que significa o inglês e a diferenciá-lo do português”. (Entrevista 28/05/2014).

Durante o desenvolvimento da produção do currículo (19/03/2014), um número considerável de alunos disse julgar importante as aulas terem sido ministradas em inglês e em português, pois, na opinião deles, facilitou-se a aprendizagem. Os PCN-LE (1998) advogam que quando o aluno tem consciência da importância do uso da Língua Materna para aprender outra Língua, o valor da aprendizagem passa a ser maior, pois o aluno aprende devido a metacognição, ou seja, ele controla sua aprendizagem e assim obtém maior sucesso durante o processo.

Os alunos afirmaram que aprender a elaborar um currículo em inglês trouxe-lhes fatores positivos:

“Eu achei importante também, [porque] tem algumas palavras em português que eu aprendi em inglês”.

“Porque eu estou aprendendo a escrever”.

“Porque tinha algumas palavras que eu não sabia”.

“Olha, pra falar a verdade tirou todas as minhas dúvidas, da época que eu estudava, agora é onde tá sendo mais fácil, eu acho que a mente da gente abre um pouco mais [...] você [a professora] trabalha todo o conteúdo que é dado, tipo assim, você devolve pra gente o que a gente lê, a gente acaba meio que aprendendo”. (Entrevista 28/05/2014).

À proporção que os alunos dizem reconhecer ter podido aprender algo a partir do gênero proposto, eles sinalizam que obtiveram sucesso diante daquilo que lhes era desafiador: aprender a Língua Inglesa. Tal verificação, de acordo com os PCN-LE (1998) colabora para a autoestima discente:

Ao ensinar [...] o professor deve se balizar pelos conhecimentos que o aluno tem de sua língua materna e de mundo. Por exemplo, numa atividade de leitura, o professor deve fazer com que o aluno tome consciência do que já sabe ao explorar itens lexicais cognatos [...] Esse fator, por sua vez, relaciona-se com a autoestima do aluno, pois o desafio encontrado é enfrentado com sucesso. (PCN-LE, 1998, p. 91)

Conforme relata a aluna, a aprendizagem dessa Língua, em sua concepção, passou a ser mais compreensível hoje – por estribar-se na abordagem pautada no conhecimento prévio da Língua Materna do aluno – do que em outras abordagens, quando então ela permanecera com muitas dúvidas e dificuldades.

Percebi que outra grande contribuição trazida pelo ensino-aprendizagem da produção de um currículo em Língua Inglesa propiciou aos alunos a capacidade e autonomia para a produção do gênero. No início da aplicação da unidade didática (19/03/2014) um número significativo de alunos disse não saber produzir o gênero, logo pagaram e pagariam para alguém fazer por eles.

“A *Lan-house* fez pra mim”.

“Eu pedi pra um amigo fazer”.

“Eu fiz o currículo na lan house e entreguei na empresa que até hoje eu estou trabalhando”.

“Eu nunca fiz”.

“Eu nunca fiz, [mas] vou pagar [quando precisar]”.

“Eu vou buscar ajuda ou então eu pago pra alguém fazer”.

“Eu nunca fiz professora”. (Gravação de aula 19/03/2014).

Noto que, após as aulas, os relatos dos alunos mudaram. Todos eles disseram ter adquirido o conhecimento devido, de modo que lhes permitisse tentar elaborar, sozinhos, um currículo quando necessário for:

“Eu vou tentar [produzir um currículo] professora”.

“Sábado eu vou fazer um”.

“Eu também vou tentar fazer um”.

“Tem que tentar né?!”. (Gravação de aula 19/03/2014).

Ramos (2004) ressalta que ao desenvolver o ensino e a aprendizagem de um gênero em outra Língua, o professor precisa permitir que o aluno se aproprie desse conhecimento para seu uso prático e social de modo que utilize as estratégias que aprendeu no momento da produção do gênero. E, de acordo com os PCN-LE (1998) durante o processo da aprendizagem de Línguas é importante focar o uso do que se aprende, ou seja, aquilo que o aluno aprende tem de ser posto em prática ao mesmo tempo. As aulas impulsionaram os alunos para por em prática o que aprenderam, conforme relatos discentes apresentados acima.

Para verificar a eficácia da atividade pedagógica, apresento a seguir as percepções discentes sobre a experiência que tiveram e o que aprenderam com ela:

“Aprendi o currículo”

“Aprendi como fazer um currículo professora”.

“Aprendi a falar algumas coisas em inglês”.

“Aprendi algumas palavras em inglês”.

“Aprendemos a escrever”.

“As aulas de currículo em inglês foram boas porque eu nunca havia gostado de inglês, agora eu estou me adaptando mais”.

“As aulas foram interessantes porque a gente aprendeu como se faz um currículo, o que tem que colocar nele”. (Entrevista 28/05/2014).

O auxílio da atividade pedagógica prolonga-se-lhes, inclusive, para o futuro:

“Vai me ajudar muito, porque o que a gente não sabia fazer a gente aprendeu hoje”.

“Vai me ajudar bastante, porque vai ser muito útil”.

“Na hora do emprego, no currículo que eles pedem pra por algumas coisas em inglês, vai ficar mais fácil pra mim, não tudo, mas o próprio [modelo de currículo] em inglês vai me ajudar”. (Entrevista 28/05/2014).

Identifiquei que centrar a abordagem pedagógica no gênero currículo serviu de apoio à aprendizagem de Língua Inglesa, pois, além de proporcionar ao aluno aprender a partir do conhecimento de mundo, possibilitou-lhe a compreensão da importância do uso da Língua Materna para aprender outra língua.

Os relatos dos estudantes permitem-me dizer que houve uma conquista na habilidade da leitura e na produção do gênero, uma vez que conseguiram entender palavras em Língua Inglesa no jornal e na internet, mormente ao dizerem não mais ter de recorrer a outra pessoa para auxiliá-los na elaboração de um currículo quando precisarem, pois o modelo que lhes foi apresentado e desenvolvido em Língua Inglesa os ajudaria.

O ensino-aprendizagem de Língua Inglesa por meio do currículo, conforme propõem os PCN-LE (1998) provoca os alunos com o tempo a fazer novos questionamentos e com isso a alargar conhecimentos, o que é considerado como uma grande contribuição na aprendizagem de uma Língua. Ramos (2004) afirma ainda que tais questionamentos permitem que o aluno se aproprie do gênero e o explore de forma criativa, uma vez que isso o impedirá de entendê-lo como uma receita pronta a ser seguida. Assim conclui a pesquisadora que:

Nesse sentido, essa proposta de análise já traz em seu bojo a importância do conhecimento crítico sobre as ações sociais (ou

práticas discursivas e sociais), um outro fator a ser trabalhado no ensino de gêneros. (RAMOS, 2004, p.06).

Foi possível observar, partindo dos apontamentos feitos pelos alunos, que eles demonstraram ter adquirido consciência e conhecimento crítico sobre a aprendizagem de Língua Inglesa e sobre o gênero currículo como prática social, porque relataram transformações, fizeram comparações e, principalmente, trouxeram reflexões contextualizadas.

Por ser a criticidade um dos focos dessa pesquisa, teço, a seguir, como uma abordagem crítica pode ajudar a evidenciar, por meio das percepções dos alunos, transformações de pensamentos e posturas.

### **3.3. A Criticidade na Abordagem**

Educar numa perspectiva pedagógica crítica, sob a óptica de Freire (2011), é inserir o aluno no mundo de forma engajada, dentro de uma educação problematizadora e, portanto, dialógica, a qual o torne sujeito de seu processo de aprendizagem, não como um ser passivo, mas um agente indagador e transformador.

Giroux (1997) faz coro com Freire, dizendo que é preciso que o professor busque uma postura reflexiva crítica sobre suas ações, de modo que implique na transformação da ação, ou seja, para que haja transformação social, bem como trate os alunos como seres ativos e críticos no meio em que vivem.

Procuro, no próximo tópico, apresentar as visões discentes acerca do ensino-aprendizagem da Língua Inglesa e as possíveis contribuições oriundas da abordagem pedagógica crítica de ensino.

#### **3.3.1 OS alunos gostam e querem aprender Inglês, mas não da maneira como as aulas são dadas.**

“Dizemos nós: ‘eles não querem saber de nada’; dizem eles ‘as aulas não têm nada a ver comigo’. Conclusão nossa: ‘eles não gostam da escola’. Não é verdade; quase todas as crianças gostam da escola. Do que talvez, não gostem muito é das nossas aulas”. (CORTELLA, 2011).

Uma das preocupações, com relação ao público da EJA, no que tange ao ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, é o interesse do aluno. Por serem estudantes de faixa etária diversa, o ensino de Língua Inglesa para esse público torna-se ainda mais desafiador. Um número significativo de alunos está há muito tempo fora da escola, alguns reproduzem discursos que os faz acreditar serem incapazes de aprender a Língua Inglesa ou que aprendê-la é muito difícil. Outros não acreditam no próprio potencial, além dos que enfrentam problemas sociais (alunos que moram em abrigos), familiares e judiciais, como os classificados “L.A.” (alunos com liberdade assistida).

Os alunos em apreço surpreenderam ao demonstrar estar bastante interessados em querer aprender. Isso pode ser observado no questionário 1. O aspecto referente ao interesse do aprendiz é de suma importância para o ensino-aprendizagem; dependendo, entretanto, da abordagem pedagógica utilizada, o professor pode prejudicar o desenvolvimento e “matar” o interesse do aluno em aprender. Holmes (s.d.), em seu artigo “Resuscitating a dead text in our classrooms”, cita que é preciso dar oportunidades de aprendizagem ao aluno de forma que ele possa contextualizar o que aprende, e, por conseguinte, o que é ensinado, e como é ensinado, passa a ter mais significado para o discente.

Durante a entrevista (28/05/2014), uma boa parte dos alunos expressou suas percepções acerca da abordagem pedagógica crítica que utilizei para o ensino-aprendizagem da Língua Inglesa. Eles disseram que o assunto e o modo pelo qual foi desenvolvida a elaboração de um currículo em inglês os motivou a querer continuar o aprendizado da Língua. Antes eles reproduziam o discurso dos outros, isto é, acreditavam que aprender inglês era importante porque ouviram essa frase de pessoas e até mesmo de professores que ensinavam a Língua. Tal reprodução, todavia, era automática, ou seja, os alunos não pensavam de forma crítica sobre o assunto. Após as aulas, parece ter-se esclarecida para eles a importância da aprendizagem do inglês de acordo com suas necessidades e vontades. Já não era porque alguém simplesmente lhes disse que ser e pronto, mas, sim, porque os alunos desenvolveram consciência crítica sobre o aprender a Língua Inglesa:

“Porque antes eu queria muito aprender, mas mais por influência dos outros, mas hoje eu vi que inglês é legal e me ajuda muito porque vai me facilitar algumas coisas no emprego e assim vai.” (Entrevista 28/05/2014).

A fala da aluna denota uma mudança de visão sobre a importância que o inglês pode representar em sua vida, ela passou a querer aprender por vontade própria. Assim, é possível inferir que a atividade pedagógica pôde suscitar a autonomia da aluna, visto que passou a pensar e a desejar aprender porque ela o quis e não porque lhe disseram que era bom. Os PCN-LE (1998) apontam que um dos objetivos do ensino de uma língua estrangeira é que o aluno possa desenvolver um conhecimento que se ajuste a ele mesmo e a seus sentidos de confiança na capacidade que possui, de modo que aja com perseverança na busca pelo conhecimento.

Ainda sobre a abordagem, alguns alunos disseram:

“Achei bom [o que foi ensinado e como] porque antes eu nem conhecia algumas frases em inglês porque os professores só botavam na lousa e mandava a gente responder, não dava explicação, as vezes a gente fazia perguntas das frases em inglês, eles não falavam, mandava a gente procurar no dicionário e com a senhora é diferente, fala em inglês e algumas frases a gente as vezes pergunta e a senhora responde. (Entrevista 28/05/2014).

O desabafo discente acima denuncia e, concomitantemente, reforça a importância do papel docente de permitir ao aluno participar de sua aprendizagem para ser coautor do que aprende, com o fim de adquirir consciência crítica, sabendo, pois, pensar e agir. Liberali (2010) salienta que urge, nos tempos atuais, desenvolver práticas pedagógicas que assegurem a participação do aluno em atividades que estejam voltadas para a formação da cidadania dentro de uma perspectiva crítica.

A fala do aluno mostra subsídios significantes em relação à abordagem adotada para lhe ensinar a Língua Inglesa, a abordagem crítica. A consciência crítica do aluno foi ativada a partir do momento em que ele mesmo estabelece cotejo consciente, crítico, de diferentes contextos pedagógicos aos quais esteve exposto. O estudante percebeu que, antes, não se poderia haver pronunciamento de sua parte, mas tinha de obedecer aos comandos aos professores, traços específicos da abordagem comportamentalista mais bem explicados na fundamentação teórica desse trabalho. Um principal marco desse tipo de abordagem é o professor ocupar a posição de detentor do saber

e, conseqüentemente, é ele quem transfere o conhecimento ao aluno. Este, por sua vez, é considerado um ser passivo, que nada sabe tendo, forçosamente, de cumprir as solicitações docentes. Quanto a isso, Freire defende que:

Muitos, porém, talvez por preconceitos naturais e explicáveis contra a pedagogia, terminam usando, na sua ação, métodos que são empregados na “educação” que serve ao opressor. Negam a ação pedagógica no processo de libertação, mas usam a propaganda para convencer. (FREIRE, 2003, p.62).

A ação pedagógica adotada contribuiu para esse processo de libertação defendida por Freire (2011). O eminente filósofo da educação assinala ainda que “é preciso que acreditemos nos alunos oprimidos. Que os enxerguemos como seres capazes de pensarem certo. Assim como, também é fundamental que eles possam se inserir criticamente no contexto o qual fazem parte e que são marcados e vitimados”.

Segue abaixo, outro desabafo crítico discente acerca de abordagens pedagógicas que se viram registradas:

“[...] também tem professor que só vem e só escreve, manda a gente copiar, num explica e num fala nada, senta na cadeira e fica”. (Entrevista 28/05/2014)

Numa análise fundamentada na importância da criticidade para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira e a construção do conhecimento, capto que a fala do aluno evidencia haver, no andamento das aulas, o desenvolvimento de uma consciência linguística crítica. Emerge essa constatação quando, na entrevista, ele demonstra percepções de que algo faltou em outros contextos de ensino e aprendizagem que viveu. Esse algo seria a interação e o diálogo entre professor e aluno.

Mais uma vez é possível dizer que para o aluno não é vantagem “aprender” sem a troca sociointeracional da linguagem, pois, como propugnam os PCN-LE (1998) é fundamental que o aluno adquira consciência crítica do que e como aprende para perceber que quando alguém faz uso da linguagem, traz entranhado em si marcas, valores e crenças históricas, culturais e sociais. Assim sendo, um ensino pautado numa abordagem reflexiva crítica permite ao discente refletir sobre si e “criticar” a si mesmo, bem como com relação ao aprender e como aprender, a quem ensina e como ensina. Freire ainda assevera que:

Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhe são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. (FREIRE, 2011, p.68).

Ao ver de Freire (2011) é preciso possibilitar ao aluno autonomia para que seja um sujeito construtor do seu próprio conhecimento, uma vez que somente o diálogo, que impulsiona a um pensar crítico, também é capaz de gerá-lo, pois a educação tende a ser problematizadora e, portanto dialógica. Liberali (2010) reitera ainda que o pensamento crítico é um processo, ele provém de eventos negativos e positivos os quais desencadeiam questionamentos acerca de pressuposições desenvolvidas ao longo da história de cada indivíduo. Ele envolve emoções e razão.

Compreendo, então, que os eventos pedagógicos negativos do ensino de língua estrangeira também foram necessários à construção e aquisição da consciência linguística crítica do discente, dado que autorizaram ao aluno fazer comparações.

Pautada numa leitura reflexiva crítica, depreendo que os relatos e desabaços dos alunos acerca do ensino de língua inglesa levam a crer que eles gostam da Língua e querem aprendê-la, mas não da forma como muitas vezes é desenvolvida e aplicada. Esses desabaços validam e fundamentam ainda mais a ideia de que ensinar atualmente exige criticidade, bem como exige respeito aos conhecimentos dos alunos e reflexão crítica sobre a prática pedagógica.

Por ser o professor o par considerado mais experiente nessa relação e processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, creio estar em nossas ações a chave para abrir as portas das transformações sociais tão comentadas e defendidas por teóricos e estudiosos da educação. Freire (2011) muito falou sobre os perigos de uma abordagem que oprime, silencia e desumaniza, ao mesmo tempo em que defendeu uma educação libertadora, em que se inserem os homens [os alunos] numa forma crítica de pensar o mundo, um dos objetivos dessa pesquisa.

Liberali (2010), sobre o ideal de ensino e aprendizagem, argumenta que o professor necessita atuar com perspectivas de formação cidadã, uma vez

que ela integra a ideia de convocar o aluno a ter autonomia e participação no ensino e aprendizagem. Segundo ela:

Ao pensar a atividade de formação crítica de educadores e considerar a reflexão crítica como um processo singular nesta atividade, é preciso considerar como a argumentação poderá permitir que sentidos, ou ideias individuais, possam se tornar parte ativa das ideias ou significados do grupo. Cabe também considerar como as ideias, significados compartilhados pelo grupo, causam mudanças e leva a compartilhar de forma intencional em contextos vários. (LIBERALI, 2010 p. 82).

Desse modo, teço a seguir a visão que o aluno da EJA teve sobre meu papel de professora de ensino de Língua Inglesa e da abordagem desenvolvida em sala de aula, a abordagem sociointeracionista.

### **3.3.2 O papel do professor de Língua Inglesa na visão de uma turma da EJA**

A perspectiva de formação para a cidadania estaria então integrada à noção de convocar os participantes a participar, questionar, pensar, assumir compromissos, e de submeter à crítica de seus valores, normas e direitos, inclusive aqueles tidos como democráticos e justos. (LIBERALI, 2010, p.57).

Uma das perguntas em foco durante a entrevista realizada com os alunos foi como eles avaliavam a minha conduta em sala, ou seja, minha forma de desenvolver o ensino e a aprendizagem da Língua Inglesa por meio da elaboração de um currículo. Analiso que tal questão provocou e convocou os alunos a questionar, pensar e criticar. Impulsionou-os a participar do contexto de aprendizagem, não mais como meros expectadores, mas com atuantes, numa posição em que puderam se engajar discursivamente, pois expuseram seus pensamentos, sentimentos e visões. Em uma dessas visões, a aluna expressou sentir que foi divertido aprender inglês:

“[...]foi divertido, não fiquei com vergonha, você fez a gente perder a vergonha se quer aprender tem que perder, quando nós quisemos falar você repetiu várias vezes, então bem legal isso. Gostei”. (Entrevista 28/05/2014).

A estudante disse ter-se sentido à vontade para aprender visto que a professora, no caso eu, ofertou possibilidades de aprendizagem respeitando o estilo de cada aluno. Quando ela afirma ter sido “divertido e legal” aprender assim, interpreto que minha postura docente reflexiva crítica sobre a prática

pedagógica desencadeou uma relação positiva com os alunos e também contribuiu de forma que se lhes quebrasse uma antiga visão do professor de língua inglesa: só o professor falava nas aulas, pois era quem sabia a língua. Os PCN-LE (1998) apontam que durante o processo e aumento da consciência linguística do aluno também é possível gerar um cunho prazeroso no ensino-aprendizagem. Paulo Freire, quanto a isso, diz que:

Ao terem a percepção de como antes percebiam, percebem diferentemente a realidade, e, ampliando o horizonte do perceber, mais facilmente vão surpreendendo, na sua “visão de fundo”, as relações dialéticas entre uma dimensão e outra da realidade. (FREIRE, 2011, p.127).

Outro ponto que chama a atenção no discurso discente foi o de a aluna esclarecer que, quando ela quis falar, ou melhor, tentar falar em inglês, isso lhe foi permitido por diversas vezes. Concluiu, então, ter havido, de minha parte, o respeito, pois não prevaleceu “a minha vontade, o meu querer”, e sim o tempo da estudante. Quando ela sentiu-se segura para tentar, fê-lo por si mesma. Talvez esse ponto tenha sido considerado surpreendente para a aluna por estar acostumada, até então, com professores que antes lhe impunham o aprender e/ou decidiam por ela.

Freire (2011) tratou mais criticamente da postura educadora antidialógica proporcionando-nos uma profunda elucubração sobre os males de uma educação “bancária”. Nesta, o professor, em vez de comunicar-se, faz comunicados, deposita conhecimentos. Numa educação em que o professor se torna o centro e cultua a cultura do silêncio, jamais haverá o desenvolvimento de uma consciência crítica no aluno, e o resultado disso seria a sua não inserção no mundo como transformador dele.

Boa parte dos alunos também confessou ter aprendido a Língua Inglesa devido às explicações e facilidades. Segundo eles, há fatores que colaboraram para sanar dúvidas:

“Gostei porque você consegue explicar, deixa a gente assim, entender o negócio, você passa uma facilidade que a gente consegue entender né, você não nos deixa com dúvida”.

“Eu avalio como muito bem [a postura da professora] pelo fato de você saber explicar, ficou mais fácil de entender”. (Entrevista 28/05/2014).

Fica claro aqui que, na visão dos alunos, é importante que o professor tenha formação e, mais que isso, postura para ensinar, pois, diante dos questionamentos e indagações, o educador, na posição de par experiente, apto a conduzir a relação ensino-aprendizagem, é quem se responsabiliza pelo andamento e qualidade da interação.

Caso o professor não possua formação necessária, a ponto de se tornar um investigador reflexivo e crítico de suas práticas, poderá ele limitar e destruir as possibilidades de aprendizagem qualitativa da língua estrangeira. Se o docente ainda não domina o que se propôs a ensinar – nesse caso a língua inglesa –, ele evitará responder o que lhe é perguntado pelos alunos em sala de aula, conforme relataram os alunos da EJA, que no trato com abordagens metodológicas anteriores, os professores de Língua Inglesa não respondiam as perguntas, não se comunicavam em inglês com os estudantes durante as aulas e lhes orientavam a buscar as respostas no dicionário apenas.

Percebo, então, que, ao decidir partir de um ensino linguístico reflexivo-crítico e dialógico, favoreci a aprendizagem da língua estrangeira porque não só se promoveu a interação, mas também os alunos compreenderam com mais facilidade as propostas pedagógicas, ou seja, construíram conhecimentos.

Liberali (2010) defende que o professor tem de agir de forma que a argumentação colabore não para convencer o outro, mas para construir conhecimento junto ao outro, de forma dialética, essa é uma das bases de um pensar crítico. As Orientações Didáticas, (2006) colocam ainda que práticas pedagógicas que não favoreçam o envolvimento discursivo do aluno prejudicam a aprendizagem de uma língua estrangeira. Assim também, com relação ao papel do professor, advoga Duarte:

Existem dois papéis diferentes na situação de aula: o do professor e do aluno, e é por meio do diálogo que esses processos de ensino e de aprendizagem são conectados. Desse modo, o diálogo deve expressar genuinamente os sentimentos das pessoas envolvidas. O professor tem um papel muito claro: existe um conteúdo (que pode ser discutido e negociado) a ser dominado pelo aluno e, ao explicar as normas de trabalho, estabelecer os seus limites, o professor tende a ser autêntico. (DUARTE, 2004, p.129).

Essa autenticidade e dialogicidade no papel do professor de Língua Inglesa, defendida pela autora, também foi percebida em minhas práticas pedagógicas e valorizada pelos alunos:

“[...] com a senhora é diferente, fala em inglês e algumas frases a gente às vezes pergunta e a senhora responde”.

“Sua forma de ensinar é mais fácil porque você interage mais com os alunos”.

(Entrevista 28/05/2014).

Quando o aluno diz ter sido diferente a experiência da aprendizagem porque eu falava em inglês com eles na sala de aula, verifico ser possível, ao discente, construir sentido e adquirir uma postura de análise e reflexão sobre o meu papel. É possível dizer que houve autenticidade quando o aluno afirma ter gostado de me ouvir falar em inglês com eles durante as aulas. Isso me fez pensar que muitos desses estudantes podem ter sido pré-julgados como incapazes de aprender e entender a Língua Inglesa e, com isso, foram impedidos e/ou tachados de não merecerem ouvir um professor interagir em inglês com eles, por pensarem que os alunos são indignos de compreensão e até mesmo de aprendizagem.

Freire (2011) dizia que de tanto ouvirem que são incapazes, que não sabem de nada, os alunos terminam por se convencer de sua incapacidade. Educadores falam e tratam deles como os que devem apenas escutar, desse modo os saberes lhe são impostos. Em consonância com o autor, a pesquisadora Liberali reforça que se faz necessário saber ouvir os envolvidos na prática pedagógica, no caso, os alunos. Caso contrário, o professor desenvolverá a aprendizagem partindo apenas da subjetividade, não oferecendo transformações:

Nesse quadro, se dependemos uns dos outros, precisamos conhecer os diferentes para sabermos como agir com o outro. As histórias distintas e os locais diferentes de onde cada um parte, cria uma essência polifônica na cidadania. [...] Nesse sentido, ouvir o outro é construir uma zona de possibilidades para a compreensão do mundo. Não do mundo como EU o quero, mas do mundo como podemos vivê-lo e transformá-lo. Do contrário, a sensação de impotência tomará conta de nós (LIBERALI, 2012, p. 57).

Consigno que as aulas estimularam os alunos a fazer perguntas, isso se depreende de suas afirmações quando questionados sobre qual visão tinham

da minha postura docente. Considerável parte deles alega que obteve retorno de suas indagações e que a facilidade do aprender consistiu nessa possibilidade de diálogo entre professora e aluno.

Outra visão que o aluno da EJA demonstra ter tido no atinente à minha postura durante o processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa é que o professor pode contribuir para a mudança de comportamento e visão discente:

“Foi muito bom professora porque a senhora incentivou mais a gente a aprender inglês, antes eu não dava importância pra isso”. (Entrevista 28/05/2014).

O aluno disse ter-se motivado a aprender algo que ele julgava sem importância. Autoriza-me, portanto, a análise da aprendizagem como significativa, uma vez que ela alterou o pensamento do estudante, conforme explica Duarte:

Aprendizagem significativa é pervagante, altera o comportamento, as atitudes, talvez, mesmo a personalidade do aluno. (DUARTE, 2001, p. 40).

O autor Perrenoud, (2002) compreende que quando um professor desenvolve a prática reflexiva em sua formação, ele também pode contribuir para desenvolver posturas e competências reflexivas nos alunos. É possível dizer que o aluno da EJA conquistou essa competência ao apresentar ter refletido a respeito da postura docente, bem como quando reflete sobre a importância do uso da Língua Inglesa para a vida dele.

Em um dos relatos discentes, também pude observar que, dependendo das ações do professor, É possível efetuar-se, ou não, o aprendizado do aluno. Um dos alunos disse realmente ter aprendido:

“[...] interessante porque nas suas aulas, as palavras que a senhora fala, a gente está aprendendo”. (Entrevista 28/05/2014).

Uma das premissas de um ensino calcado na abordagem crítica da educação é levar em conta o que o aluno quer aprender, assim como se faz necessário considerar o contexto onde ele vive, trabalha e seus valores cultural, histórico, religioso e social, conforme aponta a autora:

Aprender significativamente é o que ocorre quando se leva em consideração os objetivos pessoais do aluno e, portanto, a ênfase a ser dada é no aluno situado no seu momento histórico, determinado por um contexto socioeconômico, político, cultural e religioso (DUARTE, 2001, p.38).

Compreender, pois, que o público era heterogêneo, de faixa etária oscilante e que enfrentava dificuldades sociais, familiar e judicial, talvez tenha cooperado para fortalecer e promover uma aprendizagem pequena, porém real e possível de Língua Inglesa para os alunos da EJA, conforme relatos discentes. Duarte, (2004) alude ao fato de que os professores necessitam ter confiança na capacidade da autorrealização humana do aluno em relação a tudo e buscar desenvolver práticas as quais os conduzam também ao crescimento pessoal. Tais ideias e ideais contribuem para o aluno 'aprender a aprender.

Um dos alunos traz em sua fala algo bastante significativo em torno da postura docente e do ensino-aprendizagem de Língua Inglesa:

“Eu avalio [sua postura professora] como ótima porque a senhora sabe ensinar né, explica bem e você se preocupa com os alunos”. (Entrevista 28/05/2014).

Na opinião do estudante da EJA, o professor há que demonstrar preocupação com o aluno. Essa atitude, em sua visão, também é saber ensinar. O discurso discente remete ao que citam os PCN-LE (1998) o professor ao desenvolver a consciência da importância do inglês no mundo contemporâneo, também tende a fazê-lo nas várias atividades humanas. Freire, (2003) salienta que a profissão professor é um trabalho que se realiza com gente, não importa se gente miúda, jovem ou adulta, mas gente que está em processo de busca permanente, de formação, que se reorienta, que melhora e principalmente, gente com capacidade de aprender.

Compreendo, então, que o aluno importa-se com que o professor se interesse por ele e o trate como gente, que o enxergue, o ouça e que, ademais, conceda-lhe voz para se expressar, em outras palavras, que o valorize. A autora Duarte (2004) versa melhor sobre essa valorização discente e propõe que a eficácia desse anseio se dá quando o aluno é compreendido com base em seu contexto:

Os alunos parecem sentir-se valorizados quando simplesmente são compreendidos, mas não se trata da compreensão do ponto de vista do professor e, sim, da compreensão segundo o ponto de vista do próprio aluno. É uma atitude que implica estar na situação do aluno (como se) ver e ver, pelos olhos dele, o contexto escolar, o familiar, e as possíveis implicações das suas várias vivências em situação de sala de aula. Dessa forma, especialmente no contexto educacional, a habilidade de ouvir é privilegiada [...]. (DUARTE, 2004, p.131).

A visão que o aluno da EJA demonstrou ter acerca do papel do professor de Língua Inglesa parece ser a mesma tecida acima pela autora Duarte: o aluno quer ser valorizado, de forma que o professor promova interações, permita que ele dialogue e que também o respeite. Ou seja, que o professor compreenda o contexto sócio-educacional em que o discente vive e estuda. Fica claro que os alunos querem ouvir, ler, escrever e, principalmente, aprender a Língua Inglesa. Querem, contudo, aprender não somente o que precisam, mas também o que desejam. Porém, para isso, o professor precisa acreditar nas capacidades de aprendizagem do aprendiz, em vez de julgá-los e/ ou impedi-los de tal aprendizado. O educador precisa formar-se em sua disciplina. Convém que, para tudo isso, reflita criticamente sobre sua prática se ele almeja transformações. Assim diz Freire:

Não sendo superior nem inferior a outra prática profissional, a minha, que é a prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que a minha própria capacitação científica faz parte. É que lido com gente. Lido, por isso mesmo, independentemente do discurso ideológico negador dos sonhos e das utopias, com os sonhos, as esperanças tímidas, às vezes, mas às vezes, fortes, dos educandos. Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar. Lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso, por mais que, inclusive, me dê prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa a problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna. (FREIRE, 2003, p.144).

A ética docente comentada pelo autor denota ser também a mesma citada e almejada pelos alunos da EJA no que tange à formação do professor. Este, ao adentrar o universo de sala de aula, necessita saber desenvolver o ensino-aprendizagem da Língua Inglesa – uma vez que se formou na área – para que, no processo, não negue ao aluno o direito de aprendê-la, pensá-la, de tecer sonhos e de, quem sabe, aprender a Língua para concretizá-los.

Perrenoud (2002) lembra que ter posturas e competências reflexiva crítica não é garantia de nada, porém elas são necessárias para analisar os dilemas e lidar com eles. Construir e assumir, então, escolhas. O autor lembra ainda que “refletir tem de ser uma competência que esteja a favor não só do professor, mas também da consciência profissional, pois se espera que a prática reflexiva permita um melhor enfrentamento ante a complexidade e dilemas existentes na sala de aula”.

É inegável que, em tempos de complexidades educacionais, o professor necessite buscar formações teóricas e práticas que o permita agir e tornar a prática pedagógica mais política desenvolvendo uma postura crítica. Consoante Giroux (1997) deve-se fazer que a reflexão e ação ajudem os alunos a acreditar e lutar para superar as injustiças que os cercam.

### **3.4 As contribuições da Abordagem Sociointeracional: o antes e um depois acerca do ensino-aprendizagem de Língua Inglesa na Educação de Jovens e Adultos**

Fomentada pela formação que tive no grupo de Práticas Reflexivas acerca das possibilidades de mudanças no desenvolvimento linguístico e humano dos alunos, investiguei e busco, a seguir, apresentar as possíveis contribuições da abordagem sociointeracional do ponto de vista dos alunos, o que pensavam antes e como passaram a enxergar e a agir após as aulas. Para efeito didático subdivido, então, essa última categoria.

Ao longo do processo educativo-linguístico com a turma da EJA, foi possível delinear três momentos que julgo serem importantes para melhor analisar as transformações obtidas em sala de aula pela língua inglesa: a quebra de discursos, a aprendizagem por meio da interação e a aquisição da autonomia e da criticidade no processo educativo.

#### **3.4.1 Discursos e Contra Discursos**

Percebi que os alunos apresentaram mudanças de pensamentos e posturas após experimentarem a aprendizagem reflexiva crítica e dialógica da

língua. Ao indagá-los sobre “qual era a visão que tinham do que seja aprender inglês”, boa parte demonstrou achar difícil aprendê-la:

“Eu tinha medo”.

“Eu achava que era difícil”.

“[...] era escuro para mim, eu não entendia muito bem”.

“[...] eu tenho ainda certas dificuldades, mas antes eu tinha bem mais, após a aula mudou”.

“Era mais difícil né”.

“Minha visão na verdade era com dificuldade eu pensava que nunca ia aprender inglês, mas na verdade era bem mais fácil”.

“Ah, eu achava que era uma coisa difícil, pra mim mesmo eu tinha dificuldade”.

“Eu não tinha ideia”.

“Ah, era muito difícil”. (Entrevista 28/05/2014).

Um número significativo de alunos, ainda no início das aulas, confessou reproduzir os seguintes discursos:

Pra que aprender inglês se eu não sei nem o português!

Inglês é muito difícil, eu nunca vou aprender!

Pra que eu preciso aprender inglês?! (Q2 12/03/2014).

As Orientações Curriculares (*apud* PAIVA, 2005) assinalam que, por não saberem a importância da Língua Inglesa para a vida deles, os alunos de escola pública tendem a expressar sentimentos negativos sobre o idioma e infelizmente muitos professores contribuem para despertar esses sentimentos nos alunos durante as aulas. Leffa, acerca dos discursos concernentes à Língua Inglesa, reproduzidos muitas vezes por alunos, demonstra que:

A ideia de que aprender uma língua é pertencer ao clube dos aprendizes dessa língua parece útil para explicar o processo de auto-exclusão na aprendizagem da língua estrangeira. Parte-se aqui do princípio de que o aluno não se exclui por vontade própria. Quando diz “eu odeio inglês” pode dar a impressão de que esse dizer foi construído de dentro pra fora, quando na realidade foi construído da sociedade para o sujeito, de fora para dentro. A autoexclusão não parte do sujeito; é induzida pela sociedade. O que o sistema normalmente faz, para amenizar o impacto da exclusão, é dar ao sujeito a ilusão de que sua opção para não pertencer a uma determinada comunidade partiu de sua própria vontade. (LEFFA, 2007, p.51).

Constato que, na visão dos alunos, o que é difícil pode tornar-se desinteressante, desestimulante e até mesmo desnecessário de aprender. Os estudantes, no entanto, puderam refletir melhor a respeito desses discursos após vivenciarem uma abordagem diferenciada na aprendizagem da Língua Inglesa, qual seja a abordagem sociointeracional. É possível dizer que ela exortou os estudantes a pensar criticamente sobre quem constrói, de onde surgem os discursos e a quem interessa que eles sejam reproduzidos. Com isso, os alunos da EJA apresentaram novas formas de pensar a língua:

“Acredito que é importante e sim é um pouquinho difícil para aqueles que não se dedicam né, mas querendo a gente consegue”.

“Eu acho difícil, mas importante”.

“Fácil eu vou falar pra você não é, como nada na nossa vida não é fácil, então você tem que se dedicar. O inglês é uma matéria muito importante no mercado de trabalho, você vê assim que te dá credencial. Quando você for trabalhar, valoriza mais o profissional, então isso abre um interesse de aprender pelo menos para se aperfeiçoar mais hoje em dia”. (Entrevista 28/05/2014).

Para alguns alunos, a dificuldade em aprender a Língua Inglesa ainda existe, porém eles passaram a considerá-la importante e necessária para o trabalho. Na óptica dos alunos, a aprendizagem depende de dedicação e interesse que se tem em aprendê-la ou não. Perrenoud (2002, p.6) explica que “dentro do ensino de uma Língua é necessário saber construir sentido da vida, da escola, do trabalho, pois que no trabalho têm-se questões de identidade e satisfação, mas, ao mesmo tempo, de sofrimento”. Os PCN-LE ainda ressaltam que:

[...] ao se entender a linguagem como prática social, como possibilidade de compreender e expressar opiniões, valores, sentimentos, informações, oralmente e por escrito, o estudo repetitivo de palavras e estruturas apenas resultará no desinteresse do aluno em relação à língua, principalmente porque, sem a oportunidade de arriscar-se a interpretá-la e utilizá-la em suas funções de comunicação, acabará não vendo sentido em aprendê-la. (PCN-LE, 1998, p. 54).

Compreendo serem vários os fatores que talvez possam explicar essa “dificuldade” apontada pelos discentes: contexto histórico, social e escolar (o fato de a maioria ter-se distanciado dos estudos por muitos anos). Considero,

não obstante, válida e importante a mudança de visão apresentada por eles, que, mesmo sendo difícil, quando aliada a um objetivo, aqui no caso o mercado de trabalho, a Língua desperta interesse e curiosidade em aprendê-la.

Já para outros estudantes a abordagem crítica facilitou a aprendizagem da Língua Inglesa:

“Olha pra falar a verdade tirou todas as minhas dúvidas, da época que eu estudava pra agora é onde está sendo mais fácil, eu acho que a mente da gente abre um pouco mais: você [professora] escuta, você estuda, você trabalha todo o conteúdo que é dado, tipo assim, você devolve pra gente o que a gente lê, a gente acaba meio que aprendendo”.

“Pra mim eu acho que quando o ser humano quer ele alcança só se esforçar que a gente chega sim. O fato de querer, querer aprender e saber ouvir também [torna] muito mais fácil”.

“Agora eu acredito que eu tenho a possibilidade de aprender com as aulas de inglês. Porque agora ficou um pouco mais fácil de entender também, porque você explica certinho”.

“Porque mostrou que não é tão difícil assim pra aprender né”. (Entrevista 28/05/2014).

As falas dos alunos acima denunciam aspectos importantes acerca de como a abordagem sociointeracional de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa pode ter contribuído para a mudança de discursos que antes eles produziam sem sequer pensar no assunto. Na opinião discente, uma abordagem em que eles possam ser ouvidos, onde o conteúdo é desenvolvido de maneira dialógica, que esclarece dúvidas, “abre a mente”, isto é, fá-los refletir criticamente, mostrando-os capazes de aprender. Sobretudo uma abordagem que propicie aprendizagem significativa é também uma abordagem necessária, dado que tais aspectos favorecem o ensino-aprendizagem da Língua Inglesa. O autor Lopes observa que:

Nossa contribuição sobre como funciona o discurso na vida social contemporânea parece ser fundamental em uma sociedade densamente semiotizada e na qual a tecnologia adquiriu papel central na mediação dos discursos. Tornou-se, portanto, crucial a compreensão sobre como os discursos circulam nas práticas sociais em que agimos. (LOPES, 1998, p.39).

### **3.4.2 A aprendizagem de Língua Inglesa por meio da interação**

O segundo momento de contribuição posso dizer que ocorreu a partir do ensino-aprendizagem por meio da interação. Gee (2000) acerca da importância que tem o discurso na sala de aula advoga que:

Os alunos pobres e os marginalizados precisam como nunca de práticas discursivas na escola que sejam situadas, que tornem significativo para eles o que está sendo dito e o que são. (GEE, 2000b, p.67).

Os alunos parecem demonstrar preferência pela prática discursiva no andamento do processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa:

“Em grupo ficou mais fácil porque assim, algumas frases, que a gente não conhece, [a gente] pergunta pra outro colega aí ele já sabe e [nos] ensina”.

“Em grupo, porque tira um pouco as dúvidas com o parceiro, fica mais fácil dialogar, um vai aprendendo um com o outro né”.

“Em grupo porque é onde você perde a vergonha, eu, por exemplo [estou] há muito tempo fora da escola, então pra mim quando cheguei era um bicho de sete cabeças, era aquela coisa de eu ficar mais quietinha, agora quando você conhece todo mundo você perde um pouco a vergonha, você se sente mais a vontade conversando né”.

“[...] em grupo sempre é bom porque a gente sempre tira algumas dúvidas, tem sempre alguém do grupo pra ajudar”.

“Em grupo porque um ajuda o outro professora”.

“Acho que em grupo, porque quando eu não souber eu posso perguntar pra uma pessoa que está do meu lado que está também fazendo a mesma questão”.

“Em grupo porque com as pessoas a gente vai “desembolando” mais ideias”.

“Porque em grupo tem como um ir ajudando o outro né, se eu tiver perdido o outro [me] ajuda”.

“Em grupo porque aprende mais”. (Entrevista 28/05/2014).

Os discursos discentes evidenciam de que forma o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa dentro da abordagem sociointeracional pôde contribuir para facilitar a aprendizagem. Segundo os alunos, a interação em grupo permitiu e facilitou o diálogo, fê-los perder a timidez, proporcionou sanar dúvidas e questionamentos e os ajudou no desenvolvimento de mais ideias, visto que, como mencionaram, havia o colega que os auxiliava em cada grupo, o “par experiente”, aquele considerado detentor de mais conhecimento dentro do grupo. De acordo com os PCN-LE (1998) a interação, durante a aprendizagem, favorece a construção do conhecimento conjunto: professor e aluno, aluno e aluno, ela dá voz ao estudante, de modo que ele se torne

constituente do diálogo. Freire dialoga com os documentos oficiais e, ao mesmo tempo, vai ao encontro dos discursos dos alunos:

O importante do ponto de vista de uma educação libertadora, e não “bancária”, é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros. (FREIRE, 2011, p.139).

### **3.4.3. A aquisição da autonomia e da criticidade no Processo Educativo Linguístico**

Outras duas relevantes contribuições que a abordagem sociointeracional pode ter conferido aos alunos da EJA são estas: a autonomia e a criticidade na aprendizagem. Uma das intenções na entrevista foi investigar possíveis mudanças de pensamentos e atitudes discentes:

“Mudou, porque assim às vezes quando eu ouço algumas frases em inglês [agora] eu procuro pesquisar e tentar falar [...] [pois] quando chegar uma época de eu [ouvir] alguém falar inglês [...] dá pra entender. Não tudo, mas algumas coisas”. (Entrevista 28/05/2014).

De acordo com a aluna, a mudança agora consiste em sentir-se ela mais preparada para buscar sozinha sua aprendizagem de Língua Inglesa, porque tendo em vista suas necessidades, saber falar e compreender o idioma propiciará melhor entendimento quando surgirem oportunidades de comunicar-se com alguém que também saiba o inglês. A Proposta Curricular de Língua Inglesa sobre a autonomia discente aponta que:

A autonomia para gerenciar a própria aprendizagem (aprender a aprender) e o resultado dela em intervenções solidárias (aprender a fazer e a conviver) deve ser a base da educação das crianças, dos jovens e dos adultos, que têm em suas mãos a continuidade da produção cultural e das práticas sociais. (Proposta Curricular LEM- INGLÊS 2008, p.11).

Mais alunos, quando entrevistados sobre a possibilidade de buscar aprender inglês fora da sala de aula, disseram que:

“Sim, [fazer um] curso vai me ajudar muito, mas só que, quando eu [tiver a oportunidade] for para um curso vai ficar mais fácil porque eu já tenho [tere] conhecimento de algumas coisas”.

“Sim, já deu mais vontade de aprender sozinho, abriu mais uma curiosidade”.

“Sim, eu tenho tentado em casa usando aquele livro e CD, minha filha e eu, a gente fica direto, a gente dá risada muito, muito”. (Entrevista 28/05/2014).

Sobre a curiosidade em aprender a Língua, apontada pelo aluno, os PCN-LE reiteram que:

Outro aspecto a ser levado em conta consiste em aproveitar o interesse que os alunos mostram em relação à novidade que representa aprender uma Língua Estrangeira, estimulando-os a trabalhar com autonomia, de forma a poderem identificar suas possibilidades e dificuldades no processo de aprendizagem. (PCN-LE 1998, p.55).

Aqui, é visível, portanto, que uma das contribuições para os estudantes da EJA foi o quesito autonomia, porquanto nesses depoimentos emergem três atitudes típicas de um aprender autônomo: mesmo sem condições financeiras para ingressar num curso de línguas, a aluna pretende estudar sozinha, pois, segundo ela, quando a oportunidade surgir, a estudante estará mais bem preparada; outro aluno declara ter adquirido mais curiosidade sobre a língua, ou seja, uma curiosidade que o impulsiona a conhecer e aprender mais a Língua Inglesa; no terceiro relato, a aluna assinala já ter iniciado essa formação autônoma. Nesse último caso, verifico ainda que esse aprender autônomo foi prazeroso e pervagante, posso considerar, então, que a aluna obteve uma aprendizagem linguística qualitativa, porque segundo os PCN-LE (1998) uma das funções de uma educação linguística de qualidade é emancipar a consciência linguística discente e ao mesmo tempo propiciar prazer durante o processo de aprendizagem.

Um dos estudantes expressou ter adquirido consciência da importância que a Língua Inglesa lhe garantirá na área do trabalho:

“Hoje é bom professora [aprender a língua inglesa], hoje eu vejo o inglês pra mim como algo muito essencial né, principalmente na área de trabalho, essas coisas”. (Entrevista 28/05/2014).

O discurso discente remete a um dos conceitos teóricos defendido pelos PCN-LE:

É fundamental que desde o início da aprendizagem de Língua Estrangeira o professor desenvolva, com os alunos, um trabalho que lhes possibilite confiar na própria capacidade de aprender, em torno de temas de interesse e interagir de forma cooperativa com os colegas. (PARÂMETROS CURRICULARES, 2008, p.54).

O relato do aluno expressa que o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa dentro da abordagem crítica fê-lo ter um mote e ao mesmo tempo motivação do porquê e para quê aprender a língua estrangeira. Na visão dele,

a essência de aprendê-la implicará benefícios no trabalho, área de interesse discente apresentada logo no início das aulas. Posso dizer ainda que essa consciência despertada no aluno via abordagem sociointeracional também o fez crítico, uma vez que o estudante declara hoje, já após as minhas aulas, considerar essencial aprender a língua inglesa. Isso pode significar que, em outros momentos de aprendizagem do idioma, ele não expressou interesse e não via sentido em aprendê-la.

Ainda sobre quanto a abordagem contribuiu para estimular pensamentos e posturas críticas nos alunos, alguns estudantes da EJA afirmaram que:

“[...] antes eu queria muito aprender, mas mais por influência dos outros, mas hoje eu vi que inglês é legal e me ajuda muito [...]”. (Entrevista 28/05/2014).

Verifico que o pensar reflexivo crítico se manifestou nos alunos provocando comparações, pois os estudantes da EJA relataram sentimentos e experiências com a aprendizagem da Língua Inglesa que tiveram dentro de outras abordagens comparando com abordagem sociointeracional. Quando uma das alunas desabafa reconhecer que ela era influenciada a gostar do inglês, de modo a reproduzir pensamentos alheios sem pensar sobre, mas que, após minhas aulas, percebe gostar dele conforme o que ela própria pensa da importância do idioma para sua vida, suponho ser esse um valioso exemplo de que a aluna adquiriu postura e consciência críticas. Tal aquisição proporcionou a “quebra” de um discurso a partir de um contradiscurso, conforme explicam os PCN-LE:

[...] a consciência crítica em relação a linguagem possibilita o surgimento de novas práticas sociais por meio da criação de espaços na escola para a construção de contra discursos. (PCN-LE 1998, p.47).

Em outros dois relatos, os alunos sinalizam o desapareço por uma abordagem que vivenciaram antes das minhas aulas, em que, na perspectiva deles, não havia dialogicidade nem interação. Essa percepção ocorreu após vivenciarem a aprendizagem da Língua Inglesa dentro da abordagem crítica de ensino:

“Antes eu nem conhecia algumas frases em inglês porque os professores só [escreviam] na lousa e mandavam a gente responder, não davam explicação, as vezes a gente

fazia perguntas das frases em inglês, eles não falavam, mandavam a gente procurar no dicionário”.

“Porque a senhora sabe ensinar porque também tem professor que só vem e só escreve, manda a gente copiar, num explica e num fala nada, senta na cadeira e fica”. (Entrevista 28/05/2014).

Patenteia-se, pois, também aqui que, ulteriormente às aulas, os estudantes da EJA puderam ser inseridos numa forma crítica de pensar a Língua Inglesa e suas possibilidades de aprendizagem, conforme explana Freire:

[...]quanto mais pomos em prática de forma metódica a nossa capacidade de indagar, de comparar, de duvidar, de aferir, tanto mais eficazmente curiosos nos podemos tornar e mais crítico se pode fazer nosso bom senso. (FREIRE, 2011 p. 62).

A consciência crítica parece ter sido desencadeada nos alunos também com referência ao aprender e seu uso social, bem como quanto ao aspecto motivacional:

“Achei bom, porque antes, eu não sabia, entendeu? Hoje eu acredito se eu [vir] em algum lugar eu já sei reconhecer [palavras e frases em inglês]”.

“[...] porque você incentivou mais a aprender inglês, antes eu nem [dava] importância”. (Entrevista 28/05/2014).

Para o aluno, a aprendizagem da Língua Inglesa dentro da abordagem crítica parece ter sido real e significativa, visto que o estudante se certifica de sua aprendizagem quando reconhece as possibilidades de colocá-la em prática em outro contexto, que vai além da sala de aula. Já no segundo discurso discente, entendo que a consciência crítica provocou o aluno a refletir acerca da importância que o inglês pode ter na vida dele. O aluno disse ter-se sentido motivado a querer conhecê-la e aprendê-la, porque antes não dava importância a isso.

No momento em que o aluno estabelece o cotejo entre o antes e o depois nos contextos de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa e passa a discursar com suas próprias ideias e sentimentos, posso inferir que houve, sim, para o aluno da EJA, a apropriação da Língua Inglesa de forma crítica. De fato, conforme advoga Freire (2011) a crítica verdadeira acontece quando se vive a práxis plena, que por sua vez manifesta a reflexão crítica, organiza cada vez

mais o pensamento e também conduz a superação do saber ingênuo da vida que se vive.

Pude identificar que a proposta pedagógica de aprendizagem linguística desencadeou no aluno a consciência crítica sobre a responsabilidade que também lhe cabe no processo:

“Sim, deu pra aprender, deu uma grande ajuda. [...] tem que ter dedicação, esforço e força de vontade, aí você tem que ser muito observador e você consegue aprender um pouco do inglês”.

“Mudou um pouco, agora parece que é mais fácil se você se esforçar”. (Entrevista 28/05/2014).

Ele demonstra reconhecer que aprender a Língua Inglesa também exige dele comprometimento, isto é, a aprendizagem não acontece se não houver a participação discente. Conforme mostra Freire (2003) é fundamental que os educandos pensem em si mesmos como corresponsáveis de sua aprendizagem e também nos acontecimentos sociais.

A abordagem sociointeracional do ensino-aprendizagem de Língua Inglesa também demonstra ter favorecido a aquisição de vocabulário para os alunos. A afirmação discente acerca das aulas sinaliza esse aprender:

“Então interessante porque as suas aulas, as palavras que a senhora fala e a gente não sabe a gente vem aprendendo no cotidiano”.

“Falar inglês eu achei importante também, [porque] tem algumas palavras em português que eu aprendi em inglês”.

“Porque era muito difícil pra [eu] escrever, só que agora ficou mais fácil pra mim”.

“Porque tirou algumas dúvidas, às vezes você consegue ter o conhecimento de algumas palavras em inglês e mesmo não conhecendo o inglês você consegue ter o conhecimento de novas palavras que [possam] ser úteis”.

“Olha porque tipo assim, além da gente ter começado a aprender algumas coisas, foi muito interessante, então aquele medo que a gente tinha acabou perdendo um pouco. [...]”.

“Sim, trouxe, eu aprendi algumas coisas e me ajudou muito, eu aprendi algumas palavras em inglês que eu não conhecia, até então porque foi divertido, não [tive] vergonha, fez a gente [perdê-la], pois se quer aprender, se quer falar, você [tem de perder a vergonha], então bem legal. Gostei”.

“Foi bom professora: porque tinha gente que não sabia fazer e agente aprendeu”.

“A gente acabou fazendo coisas que a gente achava que não conseguia fazer. Então isso é um fator positivo”. (Entrevista 28/05/2014).

Na perspectiva dos estudantes da EJA, puderam-se aprender diversas palavras que, para eles, serão úteis. Desenvolveu-se a escrita, porque, segundo os alunos, a abordagem facilitou o desenvolvimento dessa habilidade. As aulas fizeram-nos perder o medo de aprender o idioma e, mormente, descobrir a capacidade e competência que possuem para aprender a língua. Sobre essa competência, a Proposta Curricular de língua inglesa cita que:

[...] O aluno precisa constituir as competências para reconhecer, identificar e ter visão crítica daquilo que é próprio de uma área de conhecimento, e, a partir desse conhecimento, avaliar a importância dessa área ou disciplina em sua vida e em seu trabalho. (Proposta Curricular LEM- INGLÊS 1998, p.21).

Desse modo, posso inferir que o aluno da EJA avaliou a disciplina da Língua Inglesa como algo interessante. Percebeu que o idioma não é algo tão difícil de aprender quanto ele pensava e que também se faz necessário o conhecimento dele no mundo contemporâneo. Tudo isso me leva a crer que o discente adquiriu visão crítica da língua.

Por fim, os alunos da EJA declararam sentir-se mais motivados a dar continuidade no aprendizado da Língua Inglesa:

“Positivo foi aquele que te dá a vontade de você querer aprender mais né, e os negativos é aquela coisa tipo se você falar alguma coisa errada e alguém dá risada você vai ficar com aquela vergonha”.

“[...] e me ajudou bastante porque despertou bastante o interesse pelo inglês né e aonde eu chego agora assim eu alguns lugares eu vou tentando deduzir algumas palavras, então abriu esse espaço”.

“Ah positivos sim pelo fato de incentivo de conhecer a língua inglesa e de motivar, é uma forma de motivação pra saber que no mundo hoje é importante também”.

“Trouxe e vai trazer sim, é só dar continuidade né, não parar”.

“Porque é uma parte que muitas pessoas acham que ‘eu não sei português eu não vou aprender inglês’, então pra mim, quando eu aprendi um pouco o inglês eu me interessei muito mais”.

“[...] Me trouxe mais informações sobre o inglês, vontade de querer aprender mais”.

“Muito, minha filha mesmo tem, ela faz inglês, não só na escola como particular, então às vezes eu [a vejo] falando inglês com as amigas dela eu falo ‘nossa eu também posso né’, aí foi que me trouxe uma contribuição a mais pra [eu] querer saber mais a língua inglesa”. (Entrevista 28/05/2014).

Na opinião dos alunos o processo educativo linguístico a partir da abordagem crítica da língua trouxe contribuições bastante positivas, dentre as

quais os impulsionou a ter: curiosidade, motivação, ousadia e motivo de continuar a busca pelo conhecimento e uso do idioma. As Orientações Curriculares (2006) apontam que ao construir tarefas pedagógicas é possível propor ao aluno vincular o que é feito na aula com o universo externo, ou seja, mostrar que as pessoas se envolvem na construção do significado no cotidiano, por isso é possível e necessário continuar a aprender a língua estrangeira também fora da sala de aula. A Proposta Curricular em consonância as ideias apontadas pelas Orientações, complementa que:

[...] é indispensável aprender a continuar aprendendo os conteúdos escolares, mesmo fora da escola ou depois dela. Continuar aprendendo é a mais vital das competências que a educação deste século precisa desenvolver. (Proposta Curricular LEM- INGLÊS, 2008, p.19).

Nesse capítulo busquei apresentar as possíveis contribuições asseguradas pela abordagem sociointeracional no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa para os alunos da EJA. Tentei descrever e interpretar via discursos discentes, a relevância do ensino de inglês de base crítica para os alunos de uma escola pública em um contexto desafiador. No próximo momento, verso reflexões sobre as análises e resultados, bem como delineio algumas considerações sobre o que foi e como foi desenvolver a presente pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com ideais de mudanças, e na ânsia de promover contribuições para o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa ao público da EJA, 7ª série/3º termo, para o qual lecionei, assumi partir de uma abordagem reflexiva crítica e dialógica de ensino a fim de investigar como uma abordagem de base pedagógica crítica poderia oferecer contribuições de aprendizagem da Língua Inglesa para o público em foco. Dois fatores me inspiraram na idealização da pesquisa: minha participação no grupo de práticas reflexivas, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP, que muito colaborou para minha formação docente; e meu contato com os alunos da EJA, que se apresentou desafiador devido a tantos aspectos negativos, sendo alguns deles com relação à Língua Inglesa e a reprodução de discursos estereotipados.

Os alunos da EJA constituem um público diferenciado por não seguir a linha regular de ensino, pois que, nesse segmento, alguns traços são bastante marcantes no perfil da sala. Um deles se dá pelo fato de muitos alunos terem permanecido longo tempo longe do contexto escolar. Ao ingressar nesse universo, pude detectar quanto os alunos ainda não percebiam a importância do idioma para suas vidas. Vi que muitos deles não tinham motivação para querer aprendê-la.

Surpreendi-me, entretanto, com os resultados apresentados pelos questionários e pela entrevista; compreendi que partir de um ensino dialético e crítico-reflexivo colaborou para que os discentes da EJA mudassem suas percepções, seus pensamentos, pois os estudantes passaram por transformações significativas. Foi possível inferir isso devido às comparações apresentadas por eles sobre como agora eles entendiam o que talvez pudesse representar o aprendizado do inglês e as contribuições alcançadas mediante a aprendizagem dentro da abordagem sociointeracional.

Notei que, por ser o trabalho uma atividade social praticada por quase todos os alunos, foi uma das molas propulsoras que os impulsionou a querer aprender a elaboração de um currículo em língua inglesa. Desenvolver o

ensino de inglês nesse gênero também contribuiu para potencializar as competências leitora e, principalmente, escritora dos alunos.

Posso dizer, portanto, que o potencial da aplicabilidade da experiência nessa realidade educacional foi possível, real e significativa. Não restam dúvidas, pois, de que a participação na pesquisa permitiu aos alunos adquirir um sentido diverso daquele primeiro encontrado no início das aulas por mim e imaginado por eles, de que a aprendizagem de Língua Inglesa para nada serve ou de que eles não possuíam capacidades para aprendê-la. Para o grupo focal, ficou a impressão acerca do valor da Língua Inglesa em suas vidas. Ela, na óptica discente, pode favorecer o crescimento pessoal, educacional e profissional.

Chego, então, a conclusão de que a minha aproximação dos alunos da EJA permitiu-me reunir elementos para responder às duas perguntas chaves dessa pesquisa:

- Qual a visão do aluno da EJA fundamental II com relação ao ensino-aprendizagem da Língua Inglesa?
- De que forma a abordagem pedagógica crítica contribuiu para o ensino-aprendizagem de inglês?

As intervenções com a abordagem dialógica nas experiências de aprendizagem da língua inglesa permitiu aos alunos traçarem projetos de futuro. Eles puderam, enfim, definir para si o valor do uso da língua estrangeira e adquirir consciência crítica. Quanto à abordagem crítica, entendi que as perguntas e proposições direcionadas aos alunos precisam gerar diálogo para que a relação possa acontecer em planos igualitários. O ensino da disciplina de Língua Inglesa assumiu o sentido de convocar o aluno à palavra e à ação, de modo que eles encontrem seu lugar de responsabilidade sobre os conhecimentos do mundo. Em outras palavras, a apropriação da Língua Inglesa para a EJA ocorreu de forma crítica, pois provocou o aluno a tomar consciência da sua autonomia, a aprender a ter voz, com o fim de transformar-se, libertando-se de discursos que o oprime.

Essa pesquisa trouxe também muitas contribuições para minha vida pessoal e profissional, pois eu venho dessa realidade de ensino e até mesmo me identifico com algumas das situações e contextos de dificuldades enfrentadas por eles. Refleti criticamente porque ocupei os dois papéis. Lembrei-me de meus professores de Língua Inglesa, pensei em suas posturas, no conteúdo, nos objetivos e principalmente no que e no quanto a Língua Inglesa trouxe contribuições e transformações em meu trajeto humano. Na posição de professora, fiz deliberações profundas sobre a responsabilidade que me cabe nesse processo e relação de educadora da Língua Inglesa.

Minhas intenções com essa pesquisa foram trazer contribuições teóricas e práticas para minha formação e para os colegas de profissão e professores do público da EJA, assim como para os pesquisadores interessados nesse contexto, sobre as possibilidades de transformação de pensamentos e posturas proporcionadas pela Língua Inglesa e pela abordagem crítica. De acordo com as Orientações Curriculares (2006), portanto, o valor da educação de uma língua estrangeira, no caso, a Língua Inglesa, está além de ensiná-la com fins comunicativos, mas também com fins de transformações e formações cidadãs e humanas.

Devo dizer que em algumas de minhas reflexões faria reconstruções quanto à unidade didática, pois, a despeito de ter favorecido a aprendizagem de Língua Inglesa, compreendo que ela poderia ter sido construída de modo mais completo por mim no que diz respeito a modelos do gênero currículo, ou seja, acrescentaria diferentes exemplares de currículos, tanto da Língua Inglesa quanto da Língua Portuguesa. No entanto, a pesquisa em apreço não pretende esgotar o assunto, visto apresentar-se ainda em estado embrionário e carecer de pesquisas ulteriores.

Esse trabalho me motivou a querer continuar em busca de investigações para esse público, uma vez que a tendência é pesquisar e analisar com assuntos que julgo vigorosos para essa linha, tais como a aprendizagem de Língua Inglesa fora da escola, ou seja, o inglês que cerca o aluno, o inglês que ele sabe, o inglês que ele quer e para que quer; projetos curtos, médios e longos de ensino-aprendizagem da língua inglesa que possam ser

desenvolvidos e disseminados nas escolas públicas; além de mais possibilidades de formações e cursos de Língua Inglesa para professores.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEAS, Flávio. **Educação de Jovens e Adultos: representações de professores e alunos sobre ensino-aprendizagem de inglês.** 2010. 200f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade de São Paulo.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Estrangeira.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos – Língua Estrangeira: segundo segmento do Ensino Fundamental: 5ª a 8ª série.** Brasília: MEC. 2002. v1.

\_\_\_\_\_. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – vol.1 – Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: MEC/SEB, 2006.

BREDO, E.; FEINBERG, W. The critical approach to social and educational research. In: BREDO, E.; FEINBERG, W. (Eds.). **Knowledges and values in social and educational research.** Philadelphia: Temple University Press. 1982.

BREGEIRO, Erika T. **Aprender inglês sob a perspectiva de alunos da EJA: necessidades, expectativas e preferências do 1º termo médio.** 2010. 109 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade de São Paulo.

CELANI, Maria A. A. **Ensino de Línguas.** Cadernos PUC. Nº 17. São Paulo: EDUC, 1984.

CORTELLA, Mario S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos.** 3ª edição. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2011. 159 p.

DUARTE, Vera L. C. **Living Drama in the classroom: uma proposta de abertura à Aprendizagem Significativa.** Psicologia da Educação – Revista do

Programa de Estudos Pós-Graduados da PUCSP, São Paulo, n. 12, p. 9-32, 2001.

\_\_\_\_\_. **As relações interpessoais: professor e aluno em cena.** Psicologia da Educação – Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados da PUCSP, São Paulo, n. 19, 2º sem. de 2004, pp.119-142.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** 28 ed. São Paulo: Paz e Terra Editora, 2003. 148p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** 46 ed. São Paulo: Paz e Terra Editora, 2011. 256p.

GEE, J.P. New people in new worlds. Networks, the new capitalism and schools. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (orgs.). **Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures.** Londres, Routledge. 2000b.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais – Rumo a uma pedagogia da aprendizagem.** Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRAVES, K. **Designing Language Courses: A Guide for Teachers.** 2000 (Defining the context)

HABERMAS, J. On systematically distorted communication. In: BREDO, E.; FEINBERG, W. (Eds.). **Knowledges and values in social and educational research.** Philadelphia: Temple University Press. 1982.

HOLMES, J.L. **Ressuscitating a dead text.** LAEL Newsletter. s.d.

KINCHELOE. Joe L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno.** Porto Alegre: Artes Médicas. 1997. Trad. Nilze Maria Campos Pellanda.

LEFFA, Vilson J. **Pra que estudar inglês, profe? Claritas:** revista do departamento de inglês. São Paulo: Educ. v.13, n.1. 2007, pp.47-66.

LIBERALI, F. C.; LIBERALI, A.R.A. **Para pensar a metodologia de pesquisa nas ciências humanas.** *Inter Fainc*, Santo André, SP, v.1, n.1, p.17-33, jun./dez. 2011.

\_\_\_\_\_. **Atividade Social nas aulas de Língua Estrangeira.** São Paulo: Moderna. 2009.

\_\_\_\_\_. **Formação Crítica de Educadores: Questões Fundamentais.** 2 ed. Campinas: Pontes Editoras, 2012. 93p.

MAGALHÃES, M. C. C. Etnografia colaborativa e desenvolvimento de professor. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, n. 23, p. 71 – 78, jan/jun. 1994.

MARGATO, Adelaide F. **Identidade em construção:** Um processo sem fim; ‘com’ e ‘por’ professores. 2002. 158f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade de São Paulo.

MINAYO, M.C.S. (Org.) **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes. 1993.

MOITA-LOPES, Luiz P. **A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de Inglês no Brasil:** a base intelectual para uma ação política. In: L, BARBARA, R. C. G. RAMOS (orgs.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas.** Campinas: Mercado de Letras, 2003, pp.29-57.

PERRENOUD, Philippe. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor:** Profissionalização e Razão Pedagógica. Porto Alegre: Artmed Editora. 2002.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia.** Rio de Janeiro: Forense, 1967.

RAMOS, Rosinda C. G. **Gêneros Textuais:** Uma proposta de aplicação em cursos de Inglês para fins específicos. *The ESPECIALIST*, v. 25, nº 2, p. 107 – 129, 2004.

RIZZINI, L; CASTRO, M.R; SARTOR, C. D. **Pesquisando...:** guia de metodologias de pesquisa para programas sociais. Rio de Janeiro: Editora Universitária Úrsula. 1999. 80p.

SANTIAGO, Célia A. B. **Uma situação de aprendizagem de língua inglesa com os alunos da EJA: percepções sobre uma unidade didática e a aprendizagem.** 2008. 150f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade de São Paulo.

THIOLLENT, Michel J. M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária.** 5. Ed. São Paulo: Polis, 1987. (Coleção Teoria e História, 6).

VAN LIER, L. Case Study. In: HINKEL, E. (Ed.). **Handbook of research in second language teaching and learning.** Mahwah: Lawrence Erlbaum Associate Publishers. 2005. p. 195-208.

VYGOTSKY, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000. Trad. Paulo Bezerra.

**ANEXOS**  
**ANEXO 1**

**QUESTIONÁRIO Q1**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**  
**Curso de Especialização**

*Práticas reflexivas e ensino-aprendizagem de Inglês na escola pública*

Questionário elaborado pela Profª Drª 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).

**Aplicado por: Professora Priscilla da Silva para a turma da EJA no dia 05/02/2014**

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

Idade: \_\_\_\_\_ Série \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_ Sexo ( ) M ( ) F

1. Você estudou Inglês no Ensino Fundamental?

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

Não: \_\_\_\_\_

2. Você faz / fez algum curso de Inglês fora da escola? \_\_\_\_\_ Quanto tempo? \_\_\_\_\_

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

\_\_\_\_\_

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

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

- d) \_\_\_\_\_ pouco interessado e motivado
- e) \_\_\_\_\_ nada interessado ou motivado

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

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

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

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

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

Sozinho? \_\_\_\_\_ Com colegas? \_\_\_\_\_

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

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

9. Você se sente à vontade falando Inglês em sua sala de aula?

Sim \_\_\_\_\_

Não \_\_\_\_\_

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

\_\_\_\_\_ atitude do professor diante dos erros

\_\_\_\_\_ crítica dos colegas quando alguém comete um erro

\_\_\_\_\_ frustração diante da repetição de um determinado erro de gramática ou pronúncia

\_\_\_\_\_ falta de interesse

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

11. O que você gostaria de aprender nas aulas de inglês? Assinale mais de uma se necessário:

\_\_\_\_\_ escrever textos diversos

\_\_\_\_\_ traduzir textos

\_\_\_\_\_ ler melhor textos diversos

\_\_\_\_\_ falar bem em diversas situações

\_\_\_\_\_ ouvir e conseguir entender o que os outros falam

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

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

\_\_\_\_\_ oportunidades de conversar em Inglês

\_\_\_\_\_ leitura de textos autênticos (de revista, jornais, etc.)

\_\_\_\_\_ música

\_\_\_\_\_ exercícios gramaticais

\_\_\_\_\_ jogos

\_\_\_\_\_ informação cultural

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

13. Escreva abaixo os assuntos de que você gosta e gostaria de ter na aula de Inglês: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

## ANEXO 2

### QUESTIONÁRIO Q2

**Questionário Temático:** área do trabalho

**Criado e aplicado por:** Professora Priscilla da Silva

**Turma:** 7ª série/3º termo B

**Data:** 12/03/2014

**Nome:**

**Série:**

**Data:**

**Disciplina:**

- 27** – Você acha que só é possível aprender inglês em escola particular? Por quê?
- 2** – Na sua opinião aprender inglês na escola pública depende muito mais do professor ou do aluno? Explique.
- 3** – Quais são suas expectativas em relação ao ensino e a aprendizagem de inglês para esse semestre?
- 4-** Você acha o inglês necessário para sua vida? Por quê? Em quê?
- 27** – Na sua opinião, o que o inglês pode ou não mudar sua vida? Explique.
- 6** – Você alguma vez já disse ou pensou as seguintes frases durante as aulas de inglês? Circule a letra.
- A – Pra que aprender inglês se eu não sei nem o português!
- B – Inglês é muito difícil, eu nunca vou aprender.
- C – Pra que eu preciso aprender inglês?

**7** – Você sabe por que o inglês é falado mundialmente?

**8** – Você sabe o que quer dizer globalização? E inglês global?

**9** – Você precisa de inglês na sua vida diária? Dê exemplos.

**10** – O que você gosta de ler?

**11** – Você lê jornal? Se sim, quais assuntos mais lhe interessam?

**12**– Já ouviu experiências de pessoas que usaram o inglês para se comunicar? Dê um exemplo. O que achou?

**13** – Quais dessas atividades pode te motivar a ter interesse em aprender inglês:

a- Viagens ( )

b- Ouvir e entender músicas ( )

c- Jogos ( )

d- Trabalho ( )

e- Ler textos ( )

f- Escrever textos ( )

g- Falar com pessoas em inglês ( )

h- Outros ( ) Quais\_\_\_\_\_

**14** – Você conhece alguém que aprendeu inglês, ou seja, que saber ler, escrever e falar essa língua?

**15** – Se sim, onde ou com o que essa pessoa trabalha?

**16** – Você trabalha? Em que área? Está satisfeito com o que faz? Se não, o que pretende fazer para ficar?

**17-** No que você pretende trabalhar? Você acha que saber inglês nessa função o ajudaria? Por quê? Como?

**18-** Se você pretende fazer faculdade, em que área gostaria de se formar?

**19** – Que país gostaria de conhecer? Por quê?

**20** – Se você estivesse em uma situação em que precisasse de ajuda e nesse momento só houvesse pessoas que falassem em inglês o que faria?

**21** – Você acha que há diferenças de salários para empregados que falam inglês em relação aos que não falam? Explique.

**22** – Na sua opinião quais áreas de trabalho é necessário saber inglês? Por quê?

**23** – Você perdeu ou conheceu alguém que já perdeu alguma vaga de emprego por não saber inglês? Explique.

**24** – Você acha que não saber inglês dentro de uma empresa limita seu crescimento nela? Como? Por quê?

**25** – Você já pensou em ser dono de empresa? Qual ramo? Por quê?

**26** – Na sua empresa você contrataria pessoas que falam em inglês para trabalhar ou não? Por quê?

**27** – Quais habilidades você gostaria de aprender em inglês?

Falar ( )    Escrever ( )    Ler ( )    Ouvir ( )

## **ANEXO 3**

### **Entrevista feita com a turma da EJA 7ª série - 28/05/2014**

- 1-** O que você achou das aulas sobre currículo em inglês? Por quê?
- 2-** Qual era a sua visão sobre o que era aprender inglês antes dessas aulas que tivemos? Sua visão mudou? Qual é hoje sua visão sobre o que é aprender inglês?
- 3-** O assunto e o modo como foi aplicado, ou seja, a escolha de ensinar o currículo e como eu apliquei te motivou a querer aprender inglês, a querer a continuar a aprender a Língua Inglesa? Explique.
- 4-** A partir disso você se sente mais preparado (a) para aprender inglês sozinho (a)? Explique.
- 5-** Qual a habilidade você gostou, achou mais útil na aula de inglês: escrever, ler, falar ou ouvir em inglês ou todas elas? Por quê?
- 6-** Você preferiu aprender a unidade em inglês em grupo ou sozinha? Por quê?
- 7-** Na sua opinião, houve fatores positivos e/ou negativos nas aulas de inglês e currículo? Quais? Exemplifique.
- 8-** Como você avalia a minha forma de ensinar: minha postura, a aplicação e desenvolvimento do conteúdo, as explicações? Por quê?
- 9-** As aulas de inglês via currículo trouxeram contribuições para a sua vida? Ajudou? Vai te ajudar? Como? Onde? Por quê?
- 10-** Você ainda acredita que aprender inglês é difícil? Que você nunca vai aprender ou que ele não é importante para sua vida? Explique.

**Elaborada por Priscilla da Silva.**