

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC – SP

Flávio Aneas

**Educação de Jovens e Adultos: Representações de
professores e alunos sobre ensino aprendizagem de inglês**

MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA
E ESTUDOS DA LINGUAGEM

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob a orientação da Professora Doutora Rosinda de Castro Guerra Ramos.

SÃO PAULO
2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Ficha catalográfica

ANEAS, Flávio. ***Educação de Jovens e Adultos: representações de professores e alunos sobre ensino aprendizagem de inglês.*** São Paulo: 200 f. 2010
Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Área de Concentração: Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem.
Orientadora: Profª Drª Rosinda de Castro Guerra Ramos.

EJA, ensino-aprendizagem, representações, inglês

Banca Examinadora

Dedicatória

A meu pequeno Vinícius, de quem roubei preciosos momentos de alegria e convivência paternal enquanto me dedicava à construção deste trabalho.

À minha esposa Débora, pelo companheirismo e compreensão durante o mesmo período.

Agradecimento especial

À minha orientadora, Professora Doutora Rosinda de Castro Guerra Ramos, cuja capacidade e competência profissional tornaram possível a realização do presente trabalho.

Agradecimentos

A Deus, essência de todas as coisas e razão da minha existência.

À professora Doutora Maria Cecília de Camargo Magalhães e à doutoranda Osilene M. Sa Silva da Cruz pelas valiosas contribuições oferecidas durante o exame de qualificação.

A todos os amigos do grupo de orientação, em especial aos que comigo iniciaram, em essa jornada em busca de conhecimento e formação, Luciana, Neto e Alysson

À minha mãe, meu irmão e todos os meus familiares pela compreensão e pelo apoio irrestritos sempre que precisei.

À Secretaria Municipal de Educação do município de Guarulhos, em especial aos membros da coordenação de EJA, Sr. Motooka e Sra. Zenaide, que prontamente atenderam a todas as solicitações de que necessitei.

À Escola Estadual Prof. André Xavier Gallicho, nas pessoas de sua equipe gestora, profa. Célia Fujita, diretora, e Liliane Alfano, vice-diretora, além de meus colegas coordenadores pedagógicos, Edith e Vanessa, pela compreensão e apoio em cada momento de angústia e alegria.

À Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, que viabilizou a realização deste trabalho.

À Diretoria Regional de Ensino Centro-sul, em especial à Dona Marizilda, pela atenção, orientação, compreensão e tolerância durante o processo de elaboração deste trabalho.

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

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo investigar as representações que têm professores e alunos da Educação de Jovens e Adultos sobre o ensino aprendizagem de inglês e compará-las, a fim de verificar se apresentam entre si convergências ou divergências e que tendências esse fato evidencia. Como fundamentação teórica que o embasa, estão presentes a teoria das representações, a partir de autores como Moscovici (2003), Farr (1995), Minayo (1995), Celani e Magalhães (2002), entre outros, além de conceitos sobre o aluno jovem e adulto, a história factual e legislativa do segmento EJA no Brasil, a partir de artigos científicos e documentos oficiais e as principais teorias de ensino-aprendizagem conhecidas e difundidas no Brasil. A pesquisa insere-se no quadro metodológico de um estudo de caso (JOHNSON, 1992, e STAKE, 1998) e foi desenvolvida em quatro escolas da rede pública de ensino do município de Guarulhos, estado de São Paulo. Dela participaram três professores de inglês e quatorze alunos de classes de EJA ciclo três. Os dados foram coletados por meio de questionário, em novembro de 2009. Os resultados obtidos demonstram haver entre as representações de professores e alunos convergências na direção da abordagem sociointeracionista de ensino aprendizagem e também divergências desse foco em algumas representações dos alunos que são permeadas por elementos de abordagens mais tradicionalistas. Sendo as representações com características sociointeracionistas em maior número, parece haver, pela ação das representações, tendência de diminuição das representações com características divergentes da sociointeracionista.

Palavras-chave: EJA, ensino-aprendizagem, representações, inglês.

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

ABSTRACT

This research has aimed to investigate the representations which teachers and students of adult and young adult education have about English Language teaching-learning and, by comparing them to each other, find convergences and divergences that might point out any kind of tendency. The research is grounded on the social representation theory, based on Moscovice (2003), Farr (1995), Minayo (1995), and Celani e Magalhães (2002), among others. It is also grounded on adult and young adult students different concepts, the factual and legal history of this education segment in Brazil based on official documents and scientific articles, as well as on the most well known and diffused teaching-learning theories in this country. The research has followed the case study methodological frame (JOHNSON, 1992, e STAKE, 1998) and has been developed among four of the Guarulhos city government schools, located in São Paulo state, Brazil. 3 teachers and fourteen students of adult and young adult classes (fifth to eighth grades) have participated in the research, whose data were collected through questionnaires in November, 2009. The results showed to exist convergences into the Socio-interactionist teaching-learning theory among the representations of teachers and students and also divergences from this focus in some of the students' representations which seems to present traditional characteristics. Because representations with Socio-interacionist characteristics are present in a larger number and because of the action of the representations, there seems to be a tendency of diminishing the number of Socio-interationist diverging representations.

Key-words: EJA, teaching and learning; representations; English.

SUMÁRIO

Introdução	4
Capítulo 1 – Fundamentação Teórica.....	16
1.1 Sobre Representações.....	16
1.2 Sobre a Educação de Jovens e Adultos.....	24
1.2.1 Algumas concepções sobre o jovem e o adulto	25
1.2.2 A EJA no curso da história	30
1.2.3 A EJA sob o foco legislativo	38
1.2.4 Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Proposta Curricular para a EJA	46
1.3 Concepções de Ensino-Aprendizagem	56
1.3.1 Abordagem Tradicional	57
1.3.2 Abordagem Comportamentalista	58
1.3.3 Abordagem Humanista	60
1.3.4 Abordagem Cognitivista.....	63
1.3.5 Abordagem Sociointeracionista/Sócio-Cultural	66
Capítulo 2 – Metodologia da Pesquisa	74
2.1 A Abordagem Utilizada	74
2.2 O Contexto da Pesquisa	75
2.3 Os participantes da pesquisa	77
2.3.1 Professores.....	77
2.3.2 Alunos	80
2.4 A coleta de dados	85
2.4.1 Questionários dos professores	87
2.4.2 Questionários dos Alunos	89
2.5 Os Procedimentos de Análise dos Dados.	92

Capítulo 3 – Apresentação dos Resultados	98
3.1 Representações dos Professores.....	98
3.1.1 Representações sobre ensino aprendizagem de inglês na EJA	99
3.1.2 Representações sobre o aluno de inglês na EJA.....	114
3.1.3 Representações sobre o professor de inglês na EJA	121
3.2 Representações dos Alunos	131
3.2.1 Representações sobre ensino aprendizagem de inglês na EJA	131
3.2.2 Representações sobre o aluno de inglês na EJA	144
3.2.3 Representações sobre o professor de inglês na EJA.....	153
3.3 Comparações entre as representações dos professores e dos alunos.....	163
3.3.1 Aspectos de convergência.....	163
3.3.2 Aspectos não convergentes	170
Considerações Finais	177
Referências Bibliográficas.....	180
Anexos.....	186

Introdução

Com uma atuação bastante diversificada e desenvolvida em diferentes instituições e situações de ensino-aprendizagem de língua inglesa, tenho procurado buscar, desde minha graduação em Letras pela Universidade Mackenzie, em 1989, construir uma carreira profissional como docente que pudesse ser reconhecida como sólida e rica em conhecimentos fundamentados em teoria e prática na área de Língua Inglesa. No decorrer desta construção incluem-se duas experiências que tive como professor de Inglês na modalidade Educação de Jovens e Adultos, doravante tratada apenas por EJA, as quais marcaram vivamente minha vida profissional e mesmo pessoal.

Ao longo de ambas essas experiências, no entanto, um fato me intrigava e me deixava inquieto: apesar de todo o empenho que procurava dedicar ao planejamento e execução de minhas aulas, o resultado obtido em atividades avaliativas revelava baixo desempenho por parte dos alunos. O que estaria então ocorrendo no caminho entre o que era ensinado pelo professor de Inglês e o que era (ou não era) efetivamente aprendido pelo aluno da EJA?

Frente a esse questionamento, busquei ter contato com documentos oficiais publicados para esse segmento a fim de que pudesse obter informações capazes de dirimir a inquietação que sentia. Neles então encontrei sinais do que poderia se configurar ao menos como parte do problema. Na Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: Segundo Segmento do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série): volume 1 - Introdução, doravante apenas *Proposta Curricular EJA – Introdução*, encontrei a menção de que os alunos dessa modalidade de ensino *ao retomarem ou iniciarem seu percurso escolar, trazem para dentro da sala de aula suas representações sobre a escola, o papel do professor e o do aluno* (BRASIL, 2002a, p. 90, grifo meu). Entretanto, nada encontrei nesse ou em outros documentos que contivesse informação sobre representações que os professores pudessem também levar para o interior da sala de aula.

A partir desses dados então, decidi investigar e levantar as representações que têm tanto professores quanto alunos da EJA sobre o ensino-aprendizagem de Inglês a fim de compará-las entre si e verificar a existência de possíveis semelhanças, diferenças, convergências e/ou divergências entre elas.

Assim, a pesquisa aqui apresentada abordou um contexto de ensino-aprendizagem de língua estrangeira específico, a EJA, à luz de um conceito, o das representações, oriundo da Sociologia e Psicologia Social, e à luz também das teorias de ensino-aprendizagem mais conhecidas e disseminadas no Brasil. Nesse sentido, encontra-se o presente trabalho pertinentemente inserido na área de Linguística Aplicada (LA), sobretudo na forma como a compreende Moita Lopes (2006, p. 19) ao perceber que a pesquisa em LA no Brasil, ao contrário de que frequentemente ocorre em outras partes do mundo, tem se espalhado para uma série de contextos diferentes da sala de aula de Língua Estrangeira. Para o autor, *a questão da pesquisa, em uma variedade de contextos de usos da linguagem, passou a ser iluminada e construída interdisciplinarmente* (MOITA LOPES, 2006, p. 19).

Justifica-se a realização de semelhante trabalho quando nos deparamos, por exemplo, com dados como os divulgados pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, os quais apontam como sendo 4.639.382¹ o número total de matrículas em todo o país para as diferentes modalidades de EJA, tabulado pelo Censo Escolar de 2009, cuja sinopse estatística é a mais recente publicada no sítio da entidade na Internet. Um número expressivo, sem dúvida, de cidadãos brasileiros que, integrando hoje uma história que *remonta aos tempos coloniais, quando os religiosos exerciam uma ação educativa missionária com adultos* (BRASIL, 2002a, p. 13), buscam o pleno exercício dos direitos que lhes assegura a atual Constituição Federal, mais precisamente em seu artigo 208, inciso I, que afirma ser dever do Estado prover o *ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria*.

A Lei número 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seus artigos 37 e 38, regulamenta este direito constitucional com conteúdo textual que especifica a quem se destina propriamente a Educação de jovens e adultos, ao mesmo tempo em que estabelece que os sistemas de ensino devam assegurar gratuidade de oportunidades educacionais que sejam apropriadas aos interesses, condições de

¹ Disponível em <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>> Acesso em 28 de junho de 2010.

vida e de trabalho daqueles que não frequentaram ou interromperam os estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade adequada.

Nessa mesma lei, o artigo 81 permite a *organização de cursos ou instituições de ensino experimentais desde que obedecidas as [suas] disposições* (BRASIL, 1996, Lei 9.394). Foi a partir dessa possibilidade que se deu a primeira de minhas experiências com a EJA que apontei acima, a qual teve lugar no município de Guarulhos, Estado de São Paulo, a partir do ano de 2003.

Nessa ocasião, com o objetivo de atender a uma demanda específica de seus municípios, a Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos (doravante apenas SME) dava início a um grande projeto experimental de Educação de Jovens e Adultos – 2º segmento (5ª à 8ª série).

Indicado por um colega, após processo de seleção promovido por essa SME, fui contratado como professor de Inglês para atuar junto à equipe que ficaria responsável pelo desenvolvimento da proposta pedagógica do *Centro Municipal de Educação dos Pimentas - CMEP*, como veio a ser denominado esse Projeto de EJA - 2º segmento da Prefeitura de Guarulhos.

Embora esse projeto já se apresentasse com uma configuração pré-definida quando fui admitido, o desafio maior residia em dar consistência a seu conteúdo didático-pedagógico, cujo objetivo era a oferta de uma sólida formação humanística como alicerce para o processo de qualificação profissional do estudante e como base de sua inserção no mundo do trabalho e na sociedade.

Tal conteúdo deveria ser desenvolvido em dois ciclos, cada qual com uma carga horária de 1600 horas e duração máxima de dois anos, totalizando 4 anos de permanência máxima do educando no programa. No primeiro ciclo, haveria ênfase em estabelecer-se um vínculo profundo entre o CMEP e os educandos, proporcionando-lhes a vivência de um período inicial de formação geral, após o qual fariam a escolha da qualificação profissional que pretendiam desenvolver no curso. Feita essa escolha, os alunos receberiam, ainda no primeiro ciclo, um conhecimento global sobre a área de qualificação profissional que escolheram e poderiam elaborar projetos que teriam continuidade no ciclo seguinte. No segundo ciclo, a formação geral continuaria articulada à área de qualificação profissional escolhida pelo educando. Nesse período, esse mesmo educando desenvolveria um conhecimento mais aprofundado da área profissional que escolheu e estaria sendo preparado, de forma mais concreta, para se integrar no mundo do trabalho.

O enfoque maior do projeto, portanto, era dado à qualificação profissional dos estudantes. A esse enfoque, contudo, articulava-se o trabalho de Educação básica, que seria conduzido por pedagogos e docentes habilitados a lecionar as disciplinas do Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries. A essas duas “frentes” de ensino articulava-se um terceiro grupo de atividades de formação e de ensino-aprendizagem que incluía informática, comunicação social, teatro e uma língua estrangeira, que poderia ser escolhida entre espanhol ou Inglês. A oferta de língua estrangeira fora incluída nesse grupo e não no da Educação básica por desejar-se um trabalho mais próximo do que se faria em uma escola de idiomas, ou seja, seria proporcionado ao educando um maior desenvolvimento das habilidades comunicativas por meio de uma carga horária maior de que a normalmente dedicada a esse componente curricular, de maneira a propiciar-lhe um diferencial mais competitivo no mercado de trabalho. Aqui minha experiência profissional anterior fora bastante útil, pois incluía atuação dessa natureza.

Essas três frentes de formação integravam-se por meio de determinados temas que funcionariam como eixos comuns aos quais se articulariam o desenvolvimento dos conteúdos de cada uma delas. Com tal articulação, desejava-se promover a formação integral do educando, abordando-se as diferentes dimensões do ser humano: cognitiva, afetiva, profissional e cidadã.

Para que as ideias propostas fossem colocadas em prática, a equipe contratada foi composta de pedagogos e professores de Ensino Fundamental II, entre os quais se incluíam os de Espanhol e Inglês, além dos profissionais de Comunicação Social, Informática e Teatro e de profissionais atuantes nas áreas de qualificação profissional que seriam oferecidas na primeira fase do projeto. Havia ainda uma empresa de consultoria técnica especificamente contratada para acompanhar a implementação e o desenvolvimento dos trabalhos.

A primeira etapa de atuação dessa equipe foi marcada por reuniões para apresentação do projeto e organização das atividades para recepção e efetivo trabalho com alunos. As aulas no CEMEP aconteceriam em dois turnos, o vespertino e o noturno. Em cada um deles, os alunos seriam agrupados em 5 turmas para o desenvolvimento da Educação básica. Duas vezes por semana, porém, essas turmas se reagrupariam em novas turmas, segundo a opção de qualificação profissional feita pelos alunos. Nos outros três dias, seria organizado um horário para que cada turma recebesse as aulas de informática, teatro, comunicação social

e língua estrangeira. Para esse último componente, os educandos também se reagrupariam conforme escolha por Espanhol ou Inglês.

Determinado o dia para início das aulas, chegavam ao CEMEP os educandos jovens e adultos matriculados para seus cursos. Até esse momento, minha atuação, como a dos outros docentes, havia se dado apenas no nível teórico, contribuindo na formatação dos cursos, definição dos conteúdos e elaboração de material didático. A partir desse momento principiava meu contato direto com os educandos em sala de aula.

Superadas as expectativas iniciais, seguiu-se o trabalho de ensino-aprendizagem da língua estrangeira escolhida. Na medida em que ia conhecendo os alunos, procurava adaptar as atividades e o ritmo das aulas às suas características e necessidades. Os alunos demonstravam interesse, questionavam, tiravam dúvidas. Os objetivos didáticos pareciam ser alcançados. Contudo, o resultado de atividades avaliativas realizadas pelos alunos demonstrava o contrário, deixando-me intrigado sobre o que estaria de fato ocorrendo *entre* o ensinar e o aprender. Estariam os objetivos estabelecidos muito distantes da capacidade cognitiva dos alunos? Estaria o material didático elaborado adequadamente? Seriam os procedimentos pedagógicos do professor inadequados? Estariam os educandos dedicando tempo e empenho insuficientes em seus estudos? As outras disciplinas estariam apresentando situação semelhante? Sem repostas imediatas, segui com as aulas buscando continuamente a adequação do trabalho de forma a permitir uma aprendizagem efetiva por parte dos alunos.

Permaneci trabalhando nesse projeto até o ano de 2006, totalizando um período de três anos. Ao final desse tempo, por conflitos internos, dificuldades com o espaço físico e instalações, evasão de alunos, entre outros fatores, o projeto do CEMEP foi encerrado pela SME de Guarulhos.

Retornei então ao trabalho como professor de Inglês em cursos regulares de Ensino Fundamental e Ensino Médio. Ainda assim, mantive-me intrigado com o baixo desempenho dos alunos de EJA em atividades avaliativas de Inglês.

No ano de 2007 tive nova oportunidade de trabalhar no município de Guarulhos, também como professor de Inglês, em um dos núcleos do Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária – ProJovem.

De acordo com o sítio oficial desse programa na Internet, o ProJovem é

[...] voltado especificamente para o segmento juvenil mais vulnerável e menos contemplado por políticas públicas então vigentes: jovens de 18 a 24 anos, que haviam terminado a quarta série, mas não concluído a oitava série do ensino fundamental e não tinham vínculos formais de trabalho. O Programa caracterizou-se como emergencial, atendendo um segmento que tem necessidade de chegar ainda jovem ao ensino médio, e experimental, baseando sua proposta curricular em novos paradigmas de ensino e aprendizagem que permitem articular o ensino fundamental, a qualificação profissional e a ação comunitária.²

Soares e Silva (2008, p. 11), ao citarem outras iniciativas de EJA que não se encontram no âmbito do Ministério da Educação, aponta o ProJovem como um programa desenvolvido pela Secretaria Nacional de Juventude e que *não se coloca como pertencente à EJA*. Contudo, por suas características acima apresentadas, entendo que o programa oferece Ensino Fundamental ao público que não teve acesso ou que não deu continuidade a ele em idade própria. Se considerarmos tais características à luz do que diz o artigo 37 da LDB³ em vigor, perceberemos que elas são constitutivas de contexto de Educação de Jovens e Adultos. Portanto, enxergo o ProJovem como sendo sim um programa de EJA. Faço essa ressalva por entender que meu retorno ao trabalho na área de Educação em Guarulhos era também um retorno à docência em EJA e, com isso, uma oportunidade de rever certos questionamentos pessoais que ficaram sem respostas na experiência anterior.

Exceto pelas restrições que o ProJovem coloca para o público a que se destina, a estrutura básica desse projeto em muito se assemelha à usada no projeto em que trabalhei anteriormente na mesma cidade, ou seja, Educação básica, na forma de Ensino Fundamental, articulado à qualificação profissional e a um terceiro conjunto de ação formativa, compondo assim três “frentes” integradas de formação do educando.

² Disponível em: <<http://www.projovemurbano.gov.br/site/interna.php?p=materiale&tipo=Conteudos&cod=12>> Acesso em: 10 dez. 2009.

³ **Lei 9.394/96, Art. 37:** A Educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Contudo, o CMEP (projeto anterior) esteve, desde sua elaboração até sua implementação, totalmente situado na esfera municipal, o que permitia aos profissionais envolvidos certa autonomia gerencial e pedagógica. Esta autonomia possibilitava-nos a revisão constante dos procedimentos e materiais utilizados no processo pedagógico a fim de readequá-los aos objetivos do projeto e ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. A mim particularmente, esse movimento propiciava a busca por respostas. O ProJovem, ao contrário, por ser da esfera federal, chegava ao município com uma estrutura pronta na qual os professores devem somente cumprir o currículo que estava determinado. A possibilidade de adaptações no processo ensino-aprendizagem era limitada, pois o curso completo tem duração de 18 meses e o conteúdo prescrito ajusta-se a esse tempo, dificultando a inclusão de complementos do conteúdo e alternativas gerenciais.

A partir então do que estava determinado para o ensino de Inglês, iniciei meu trabalho com as turmas do ProJovem. Procurei atuar como anteriormente: na medida em que conhecia os estudantes, tentava adaptar ao menos a maneira de ensinar. Também aqui os alunos demonstravam seu interesse, apontando questões e tirando dúvidas. Porém, mais uma vez os resultados em atividades avaliativas demonstravam que, ao terem que colocar em prática de maneira independente o conteúdo estudado, este parecia não ter sido verdadeiramente aprendido. Na execução desse projeto, isso aparecia de forma ainda mais clara, pois nele eram previstas avaliações externas periódicas, baseadas no conteúdo estipulado para cada etapa do curso e sem qualquer participação dos professores dos núcleos na elaboração dessas avaliações.

Mais uma vez eu me via intrigado. Naquele primeiro projeto eu era o único docente responsável pelo ensino de Inglês. Poderia então ser que o problema estivesse comigo em não saber como lidar com uma nova experiência de ensino-aprendizagem cujo alunado a própria LDB destaca como tendo características, interesses, condições de vida e de trabalho que devem ser considerados. Mas o ProJovem possuía outros núcleos em Guarulhos, cada qual com um professor de Inglês. Ocasionalmente nos encontrávamos em reuniões pedagógicas e, ao dialogarmos sobre a aprendizagem dos alunos, eu percebia que a situação era comum ao grupo: os professores de Inglês acreditavam ensinar da melhor forma e,

durante as aulas, os alunos davam demonstrações de que aprendiam; porém suas avaliações revelavam que não estavam.

Novamente me ocorria o mesmo questionamento: o que acontecia no caminho entre o que era ensinado pelo professor de Inglês e o que era (ou o que não era) efetivamente aprendido pelo aluno da EJA? O binômio *ensino-aprendizagem* parecia não fazer sentido como tal na disciplina de Inglês oferecida nos cursos de EJA para os quais trabalhara e estava então trabalhando.

Toda essa inquietação, enfim, que, como já dito ao início desta introdução, me acompanha desde a primeira atuação com ensino de Inglês na EJA é o que motiva a realização do presente trabalho: o que acontece de fato no contexto de ensino-aprendizagem de Inglês para turmas de EJA – 2º segmento do Ensino Fundamental?

A partir daí então, busquei os documentos oficiais e constatei o já relatado: há a informação de que os alunos jovens e adultos, ao retomarem ou iniciarem seu percurso escolar, trazem consigo representações sobre a escola, o papel do professor e do aluno (BRASIL, 2002a, p. 90), mas não há informação quanto à recíproca ser verdadeira, ou seja, se os professores de Inglês igualmente levam para a sala de aula representações semelhantes.

Eis, portanto, o meu ponto. Se professores e alunos levam para o interior de uma sala de aula de Inglês em cursos de EJA as representações que têm a respeito de como deveria ser essa aula, é provável que haja convergências e/ou divergências entre essas representações. No caso de serem as representações de um e de outro aluno convergentes, haveria provavelmente o desenvolvimento de um trabalho satisfatório, uma vez que cada uma das partes agiria conforme as expectativas da outra. Já no segundo caso, se as representações de professores e alunos forem em grande parte divergentes, professores podem planejar e executar suas aulas de determinada maneira que não corresponda ao que representam os alunos sobre essas aulas, o que poderia gerar frustrações de ambos os lados.

Assim, constitui-se como objetivo deste trabalho investigar se essas possibilidades de fato ocorrem em classes de EJA. Para nortear o desenvolvimento de semelhante investigação, formulei três questões de pesquisa, indicadas a seguir, cuja busca por suas respostas apontou caminhos percorridos até que fosse alcançado um ponto de chegada. Tais questões ficaram assim elaboradas:

- a) Que representações têm os *professores de Inglês* de EJA, 2º segmento do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) sobre o ensino-aprendizagem de Inglês?
- b) Que representações têm os *alunos* desse mesmo segmento de EJA sobre o ensino-aprendizagem de Inglês?
- c) Quais os pontos de convergência e/ou divergência entre as representações de ambos sobre o ensino-aprendizagem de Inglês?

Várias pesquisas a respeito de representações sobre o ensino-aprendizagem de Inglês já foram e vêm sendo realizadas (conforme Ramos e Lessa, no prelo), abordando os diferentes segmentos de ensino, do nível fundamental ao nível superior. Entre essas pesquisas, Monteiro (2009), por exemplo, investiga representações de professores de Inglês da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) sobre o ensino-aprendizagem desse idioma por meio da Abordagem Instrumental, bem como sobre os papéis do professor e do aluno nele envolvidos. Castelo Branco (2005), a partir de questionamentos sobre sua própria prática pedagógica e sobre a formação de futuros professores nas universidades, procurou investigar que representações têm os alunos iniciantes de um curso de Letras sobre as aulas de Inglês, sobre o processo de ensino-aprendizagem de Inglês, sobre o papel do professor e sobre o papel do aluno. Silva (2006) levantou as representações dos alunos do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual em relação à aprendizagem de língua inglesa, a fim de verificar se suas próprias práticas pedagógicas contribuíam ou não para um engajamento discursivo e para o desenvolvimento da consciência crítica e de conhecimento construído. Ricci (2007) voltou seu olhar para o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa na 5ª e na 8ª séries do Ensino Fundamental, buscando descobrir semelhanças e/ou diferenças entre as representações de alunos destas séries sobre esse processo. Para isso, comparou as representações que tinham os alunos ao chegarem à 5ª série com as representações que tinham aqueles que estavam concluindo o Ensino Fundamental, na 8ª série. Em trabalho recém-concluído, Souza (2009) traz à tona representações de alunos em cada uma das séries do Ensino Fundamental da rede pública estadual de São Paulo sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa e estabelece relações dessas com o desinteresse ou com a perda de

interesse dos alunos em estudar esta disciplina. Ornellas (em fase de elaboração), pesquisa representações de professores de Inglês sobre o ensino-aprendizagem de Inglês para o 1º ao 5º ano.

O conjunto desses trabalhos, portanto, reúne representações acerca do ensino-aprendizagem de língua inglesa nos níveis de Ensino Fundamental, Médio e Superior. Embora a pesquisa a que me propus desenvolver verse também sobre representações de ensino-aprendizagem de Inglês voltou-se, no entanto, para um segmento em que essas parecem ainda permanecer sem ser identificadas e sistematizadas, ou seja, o segmento da Educação de Jovens e Adultos.

Há, ainda, certo contingente de pesquisas relacionadas especificamente a esse segmento, porém sob outros enfoques que não o das representações. Santiago (2008), por exemplo, investiga percepções que os alunos de EJA revelam ter sobre uma unidade didática e verifica como essa unidade pode contribuir para a aprendizagem de língua inglesa do grupo pesquisado. A própria autora, na introdução de seu trabalho, traz outros exemplos de pesquisas que abordam a EJA. Segundo ela, Azevedo (2007) pesquisou a visão que professoras de EJA ciclo II no Vale do Ribeira–SP têm sobre o material didático proposto e recebido, bem como de sua funcionalidade em turmas de EJA; Takeuchi (2005) procurou por títulos voltados à EJA no mercado editorial de livros didáticos e, constatada sua escassez, investigou as possíveis razões para tal limitação frente à abundância de publicações dessa natureza destinadas ao Ensino Fundamental regular; Buzzo (2003) investigou a respeito do uso e da produção do diário de leituras como um instrumento didático em uma 7ª série de EJA (SANTIAGO, 2008, p. 4). Além desses trabalhos, Camargo (2005) também investigou as percepções de alunos da EJA de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental sobre seu processo de ensino aprendizagem, porém, diferentemente de Santiago (2008), sem focar em uma disciplina específica. Peluso (2003) discute a telessala como uma proposta de alternativa de política pública para a EJA, buscando averiguar em que medida tal proposta poderia ser efetivadora de um processo educativo que implica o conceito de diálogo como um instrumento de conscientização.

Dessa maneira, ~~então~~, direcionando seu foco para o reconhecimento de representações de professores e alunos da EJA sobre o ensino-aprendizagem de Inglês, desejo com o presente trabalho, ao encontrar respostas para as perguntas de pesquisa acima propostas, produzir informações que possam vir a contribuir de

maneira relevante para o desenvolvimento de novas ações pedagógicas nesse segmento de Educação.

Com este trabalho desejo ainda contribuir com o projeto de pesquisa denominado *Avaliação e Elaboração de Material Didático para Ensino-Aprendizagem de Línguas em Ambientações e Contextos Diversos*, do qual sou integrante e do qual alguns dos trabalhos acima fazem parte. Esse projeto é coordenado pela Professora Doutora Rosinda de Castro Guerra Ramos, que me orientou nesta, pesquisa acadêmica e espera obter como resultado de suas investigações, entre outros, princípios teóricos e práticos que possam ser aplicados no design e produção de materiais didáticos, contribuições para um melhor entendimento dos papéis dos materiais, alunos e professores, com vistas ao desenvolvimento profissional autônomo. Nesse sentido, as informações geradas pela pesquisa que desenvolvi poderão contribuir com a ampliação da base de dados existentes sobre a EJA e, com isto, igualmente contribuir para um melhor entendimento dos papéis de professor e aluno, para servir de subsídios no design de materiais.

Por fim, mediante as motivações e objetivos delineados para o presente trabalho de pesquisa, seu desenvolvimento deu-se no quadro metodológico de um estudo de caso, por meio da utilização de questionários.

O trabalho está organizado em três Capítulos. O capítulo 1 apresenta os fundamentos teóricos sobre os quais a pesquisa se assenta e foi dividido em três seções. Na primeira, subdividido em outras 4 subseções, apresento diferentes concepções para os termos *jovem* e *adulto* como fases da vida do ser humano, e a concepção de Educação de Jovens e Adultos enunciada na Declaração de Hamburgo, documento internacional do qual o Brasil é signatário. Em seguida, apresento um retrospecto histórico do segmento, o respaldo legislativo a ele dado no decorrer dessa história e, por fim, o conteúdo de documentos oficiais que orientam procedimentos pedagógicos para o Ensino Fundamental regular e de EJA. A segunda seção do Capítulo discute os principais conceitos e fundamentos das teorias de ensino-aprendizagem que, de acordo com Mizukami (1986, p. 4) em situações brasileiras, pressupõe-se que tenham sido as que mais possam ter influenciado professores: as abordagens tradicional, behaviorista, cognitivista, humanista e sócio-cultural. A terceira seção traz a teoria das representações sociais

a partir de autores como Moskovici (2003), Celani e Magalhães (2002), Farr (1995), Minayo (1995) entre outros.

O Capítulo 2 é destinado à descrição da metodologia de pesquisa. Nele apresento o estudo de caso como metodologia utilizada e justifico sua escolha. Também descrevo o contexto em que foi realizada e a seleção dos participantes, bem como os instrumentos utilizados para coleta de dados, os procedimentos dessa coleta e da análise dos dados obtidos.

No terceiro Capítulo, são apresentados os resultados a que se chegou a partir dos dados analisados, de modo a responder as perguntas de pesquisa que foram formuladas nessa introdução.

Demonstrados esses resultados, nas Considerações Finais apresento as reflexões e conclusões a que cheguei a partir deles. Aponto também as contribuições que entendo ter trazido com a realização do trabalho. Feito isso, encerro a dissertação indicando as referências bibliográficas e acrescentando os anexos.

Capítulo 1 – Fundamentação Teórica

Este primeiro Capítulo tem por finalidade apresentar os pressupostos teóricos sobre os quais se fundamenta o desenvolvimento desta pesquisa, que teve por objetivo levantar representações sobre ensino-aprendizagem de Inglês na EJA. Para alcançar este fim, o capítulo é dividido em três seções. A primeira delas apresenta e discute o conceito de representações a partir de autores como Moskovici (2003), Celani e Magalhães (2002), Minayo (1995), Farr (1995), entre outros, apontando também a linha de pensamento a ser observada na análise dos dados obtidos para esta pesquisa. A segunda seção diz respeito à EJA, trazendo diferentes concepções sobre o jovem e o adulto, uma definição internacional para esse segmento de ensino, o percurso histórico por ele percorrido no Brasil seguido do respaldo legislativo que lhe foi oferecido no decorrer desse percurso e, por fim, documentos oficiais que orientam sua ação pedagógica. Na terceira e última seção do capítulo são apresentadas as abordagens de ensino que, segundo Mizukami (1986, p. 4), seriam as que provavelmente mais teriam influenciado os professores em situações brasileiras.

1.1 Sobre representações

A fim de que se possa compreender o que, de fato, se deseja pesquisar neste trabalho, o foco desta seção está direcionado para apresentar o conceito de representações segundo diferentes autores, definindo também, entre estes, aquele segundo o qual desenvolvo a análise dos dados coletados para esta pesquisa.

Trazendo então, um pouco das raízes da teoria das representações, Farr (1995, p. 35) aponta que a maioria dos teóricos anteriores à II Guerra distinguiu entre dois níveis de fenômenos, o individual e o coletivo (isto é, a cultura ou sociedade). A razão principal dessa distinção, segundo ele, era a existência de uma crença da parte do teórico de que as leis que explicavam os fenômenos coletivos eram diferentes das leis que explicavam os fenômenos em nível de indivíduo.

Para exemplificar a diferença entre os dois tipos de fenômeno, o autor comenta a distinção feita por Wundt entre psicologia fisiológica e “Volkerspsychologie” (VPs, adiante). Conforme Wundt, investigar o indivíduo a partir

do exterior era fisiologia, investigá-lo a partir do interior (por introspecção) era psicologia e, por fim, o conjunto de ambas compreendia a psicologia fisiológica. Já os objetos de estudo da VPs eram fenômenos mentais coletivos, como linguagem, religião, costumes, mito, mágica e fenômenos correlatos, os quais, ainda segundo Wundt, não poderiam ser explicados em termos de indivíduo, pois foram, inicialmente o produto de uma comunidade, ou de um povo (volk) e emergiram de interações entre indivíduos.

Além deste exemplo, Farr (1995, p. 35) cita também Durkheim (1898), que distinguiu entre o estudo de representações individuais e o estudo de representações coletivas. Segundo Pinheiro Filho (2004, p.145), na concepção de Durkheim (1988)

toda representação é produto de uma síntese – sempre no sentido químico do termo – que lhe dá certa autonomia em relação a seu substrato. As representações individuais podem agora ser identificadas às sensações; têm por base o organismo sem corresponder direta e univocamente à determinação dos centros nervosos. A esse distanciamento Durkheim se refere como a espiritualidade característica dos fatos intelectuais. De outra espécie são as representações coletivas, que, urdidas através do meio social, identificam-se ao conceito (PINHEIRO FILHO, 2004, p. 145).

Pinheiro Filho (2004) aponta que Durkheim deseja explicar a origem da coexistência, no mesmo ser, de atitudes contrárias: *de um lado [...] as sensações e os apetites egoístas, de foros estritamente individuais; de outro as atividades do espírito, como o pensamento conceitual e a ação moral, necessariamente universalizáveis* (p.140). Nesse sentido, segundo ainda Pinheiro Filho (2004, p. 141), Durkheim entende que a dualidade da natureza humana não é senão um caso particular daquela divisão das coisas entre sagradas e profanas presentes na base de todas as religiões, devendo, portanto, ser explicada segundo os mesmos princípios. Assim sendo, para Durkheim

[...] as coisas sagradas têm uma autoridade que impõe às vontades individuais como efeito da operação psíquica de síntese das consciências individuais em que se dá sua gênese. Os estados mentais gerados nesse processo encarnam-se em idéias coletivas que penetram as consciências individuais permitindo sua comunicabilidade (PINHEIRO FILHO, 2004, p. 141).

Dessa forma, ainda no artigo de Pinheiro Filho (2004), as representações coletivas, como síntese de elementos dispersos no meio social, remetem à natureza supra-individual do homem e exprimem o ideal coletivo que tem origem na religião. *São, portanto, impessoais e estáveis, comuns a todos na medida mesma em que emanam da comunidade dos homens; e, assim, instrumentos de inteligência do mundo e comunicação entre as razões individuais.* (p. 143)

Segundo Farr (1995, p. 44), Moscovici (1961) julga mais adequado, num contexto moderno, estudar representações sociais do que estudar representações coletivas. Apoiado nos fundadores das ciências sociais na França, em especial no próprio Durkheim, Moscovici (1961) desenvolveu sua teoria das representações sociais. De acordo com Farr (1995, p. 44), para Moscovici, o conceito de representações coletivas era mais apropriado num contexto de sociedades menos complexas, que eram do interesse de Durkheim.

Moscovici (2003, p. 45), por sua vez, reconhece que o conceito de representações tenha chegado até nós vindo de Durkheim, mas afirma ter uma visão diferente da dele. Para Moscovici (2003, p. 45) a sociologia viu as representações como artifícios explanatórios com uma função teórica semelhante à que tinha o átomo na mecânica tradicional: era considerado como existente, mas ninguém se importava sobre o que fazia ou com o que se parecia. Assim,

Se no sentido clássico as representações coletivas se constituem em um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de idéias e crenças (ciência, mito, religião, etc.), para nós são fenômenos que necessitam ser descritos e explicados. São fenômenos específicos, que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum. É para enfatizar essa distinção que eu uso o termo “social” em vez de “coletivo”. (MOSCOVICI, 2003, p. 49)

Para Farr (1995, p. 45), no entanto, ao substituir representações coletivas por representações sociais, Moscovici fazia mais do que simplesmente enfatizar uma distinção: estava modernizando a ciência social, a fim de torná-la mais adequada ao mundo moderno.

Na concepção de Moscovici (2003, p. 54) a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não familiar, ou a própria não-familiaridade. Segundo o autor, o que caracteriza a não familiaridade é a presença real de algo ausente, isto é, algo parece ser visível sem que o seja, ser semelhante, embora sendo diferente. O não familiar atrai e intriga as pessoas, ao mesmo tempo em que as alarma (p. 56). Nesse sentido, as representações

[...] são sempre o resultado de um esforço constante de tornar comum e real algo que é incomum (não-familiar), ou que nos dá um sentimento de não familiaridade. E através delas nós superamos o problema e o integramos em nosso mundo mental e físico, que é com isso enriquecido e transformado. Depois de uma série de ajustamentos, o que estava longe, parece ao alcance de nossa mão; o que parecia abstrato torna-se concreto e quase normal (MOSCOVICI, 2003, p. 58)

Para que isso seja possível, conforme diz Moscovici (2003, p. 60), é necessário por em funcionamento dois mecanismos de um processo de pensamento baseado na memória e em conclusões passadas. O primeiro deles é o mecanismo da *ancoragem*, que

é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada. [...] No momento em que determinado objeto ou idéia é comparado ao paradigma de uma categoria, adquire características dessa categoria e é re-ajustado para que se enquadre nela. Se a classificação, assim obtida, é geralmente aceita, então qualquer opinião que se relacione com a categoria irá se relacionar também com o objeto ou com a idéia. [...] Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa (MOSCOVICI, 2003, p. 61).

O segundo mecanismo, muito mais atuante que o anterior, é o da *objetivação*, cujo objetivo é transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir para algo que exista no mundo físico aquilo que antes estava apenas na mente (MOSCOVICI, 2003, p. 60). Para Moscovici (2003) *a materialização de uma abstração é uma das características mais misteriosas do pensamento e da fala* (p. 71).

Nesse sentido, o autor aponta que há em circulação em toda sociedade um enorme estoque de palavras que se referem a objetos específicos, para os quais nos cabe prover sentidos concretos equivalentes. Como, porém, por diferentes razões, nem todas as palavras que constituem esse estoque podem ser ligadas a imagens, as imagens que foram selecionadas, devido à sua capacidade de serem representadas, são integradas no que o autor chamou de um padrão de núcleo figurativo, isto é, um complexo de imagens que reproduzem visivelmente um complexo de idéias. Assim,

Uma vez que uma sociedade tenha aceito tal paradigma, ou núcleo figurativo, ela acha fácil falar sobre tudo o que se relacione com esse paradigma e devido a essa facilidade, as palavras que se referem ao paradigma são usadas mais frequentemente. Surgem, então, fórmulas e clichês que o sintetizam e imagens, que eram antes distintas, aglomeram-se ao seu redor. [...] Quando, pois, a imagem ligada à palavra ou à idéia se torna separada, e é deixada solta em uma sociedade, ela é aceita como uma realidade, uma realidade convencional, clara, mas de qualquer modo uma realidade (MOSCOVICI, 2003, p. 73).

Nossas representações, portanto, na concepção de Moscovici (2003, p. 78), tornam o não-familiar em algo familiar, o que equivale a uma forma diferente de dizer que elas dependem da memória, sendo ancoragem e objetivação maneiras de lidar com essa memória. A primeira, dirigida para dentro, coloca e tira constantemente objetos, pessoas e acontecimentos, os quais classifica de acordo com um tipo e rotula com um nome. A segunda, em certa medida direcionada para fora, tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior.

Para Durkheim (1988), elas são o produto de uma síntese “química” das consciências individuais que lhes confere certa autonomia em relação ao seu substrato. Esses estados da consciência [...] *nos vêm da sociedade; eles a traduzem em nós e nos atam a alguma coisa que nos supera. Sendo coletivos, eles são impessoais; eles nos dirigem a fins que temos em comum com os outros homens* (DURKHEIM, 1970, p. 327, apud PINHEIRO FILHO, 2004, p. 141).

Segundo Minayo (1985, p. 90), Durkheim advoga que as representações, algumas mais que outras, exercem sobre nós uma espécie de coerção para atuar em determinado sentido. Conforme Minayo (1985, p. 92) ainda, dentre as idéias de

Durkheim, tal poder de coerção atribuído à sociedade sobre os indivíduos de maneira quase absoluta, torna-se o aspecto mais criticado pelos adeptos da Sociologia Compreensiva e da Abordagem Fenomenológica. Esses têm uma forma muito particular de abordar o tema das representações.

A esse respeito, Minayo (1985, p. 93) aponta que, para Max Weber, representante da Sociologia Compreensiva, a vida social (entendida como conduta cotidiana dos indivíduos) é carregada de significação cultural, dada tanto pela *base material* como pelas *idéias* (definidas como juízos de valor que os indivíduos dotados de vontade possuem), dentro de uma relação adequada em que ambas se condicionam mutuamente. Concebendo a existência de uma recíproca influência entre os fundamentos materiais, as formas de organização político social e o conteúdo das idéias, Weber também teoriza sobre certa autonomia do mundo das representações, mas não descarta a possibilidade empírica de que, em determinados momentos, o econômico seja o fator dominante e que outros fatores influam na formação das idéias.

No outro grupo, o da fenomenologia aplicada às ciências sociais, Minayo (1985, p. 95) apresenta Alfred Schutz como seu autor mais representativo. Este autor usa o termo *senso comum* para falar das representações sociais do cotidiano, para ele, senso comum envolve conjuntos de abstrações, formalizações e generalizações, os quais são construídos, são fatos interpretados, a partir do mundo do dia-a-dia. Assim, a compreensão do mundo se dá a partir de um estoque de experiências pessoais e de outros (companheiros, predecessores, contemporâneos, consorciados e sucessores). *O mundo do dia-a-dia é entendido como um tecido de significados, instituído pelas ações humanas e passível de ser captado e interpretado* (MINAYO, 1985, p. 96).

Celani e Magalhães (2002, p. 321) parecem de certa forma corroborar essa concepção de Schutz para representações. Enquanto este último, em sua definição para o termo, entende o mundo do dia-a-dia como um *tecido de significados*, instituído pelas ações humanas, Celani e Magalhães definem representações como uma

cadeia de significações, construídas nas constantes negociações entre os participantes da interação e as significações, as

expectativas, as intenções, os valores e as crenças referentes a a) teorias do mundo físico; b) normas, valores e símbolos do mundo social; c) expectativas do agente sobre si mesmo enquanto ator em um contexto particular. (CELANI e MAGALHÃES, 2002, p. 321).

Para as autoras ainda, as representações são construídas dentro de contextos sócio-históricos e culturais e relacionadas a valores e verdades que determinam quem detém o poder de falar em nome de quem, quais são os discursos valorizados e a que interesses servem. Lembram que semelhante compreensão aproxima-se do conceito de *ideologia* para Bakhtin (1953), para quem todo signo é ideológico uma vez que a ideologia é um reflexo das estruturas sociais e está marcada na linguagem.

Sobre ideologia também, Minayo (1985, p. 110) acrescenta que a linguagem é a mediação privilegiada para a compreensão das representações, e afirma que quando se trata da comunicação na vida cotidiana, particularmente, a palavra é fundamental. Nesse sentido, lembra-nos também ela o que diz Bakhtin: *a palavra é o fenômeno ideológico por excelência. [...] é o modo mais puro e sensível de relação social* (1986, p. 36), e complementa afirmando que *as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama para as relações sociais em todos os domínios.* (MINAYO, 1985, p. 110).

Silva (2009, p.166) acrescenta a respeito da ideologia que esta também é inerente à consciência, visto que é constituída pelo semiótico e, nesse sentido, Bakhtin ([1920-1930] 1999) contesta a tese que defende a ideologia como sendo oriunda do psiquismo e argumenta que essa instância está nele porque é inerente aos signos que o constituem. Tais signos foram criados nas relações interindividuais, sendo, portanto, carregados de valores conferidos por diferentes interlocutores, o que faz da consciência, além de ideológica, ser também social.

De acordo com Silva (2009, p.167), Bakhtin ([1929-1930] 1999) aponta que classes sociais distintas utilizam o mesmo sistema linguístico e que, conseqüentemente, os signos são impregnados de valores axiológicos contraditórios. Em razão disso, segundo o autor russo, “o signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes”, em meio à qual a classe social dominante tenta destituir o signo de seu caráter plurivalente, ocultar-lhe os traços ideológicos e, com isso, transformá-lo em monovalente (p. 47).

Penso que essa visão de Silva (2009, p.167) complementa o que dizem acima Minayo (1995) e Celani e Magalhães (2002), sobre os contextos em que são construídas e comunicadas as representações.

Sendo, portanto, parte do objetivo do presente trabalho levantar as representações que alunos e professores da EJA revelam sobre o ensino-aprendizagem de Inglês, trago presente mais uma vez o já apontado na introdução deste trabalho. Conforme a Proposta Curricular EJA – Introdução, *os alunos, ao retomarem ou iniciarem seu percurso escolar, trazem para dentro da sala de aula suas representações sobre a escola, o papel do professor e o do aluno.* (BRASIL, 2002a, p. 91), que foram provavelmente construídas em sua passagem anterior pela escola ou pelo contato com a escola de seus filhos ou de parentes. Conforme o referido documento, a partir dessa passagem ou contato, esses alunos tendem a esperar que a escola seja um local *onde os alunos serão consumidores passivos de conhecimentos transmitidos pelos professores, considerados como únicos detentores do saber* (BRASIL, 2002a, p. 91).

Este me parece ser um exemplo de algo abstrato - as relações *professor-escola-aluno-professor* - que, antes existindo apenas na mente, passa então a existir no mundo físico, como algo quase concreto, resultante do processo de objetivação, acima definido como um dos mecanismos das representações apresentados por Moscovici (2003, p. 70). É possível que, no contexto sócio-histórico e cultural de sua primeira passagem pela escola, a(s) teoria(s) de ensino-aprendizagem vigente(s) considerasse(m) essas relações da forma que esses alunos esperam que seja uma escola conforme refere o documento. Dessa maneira, ao retornarem hoje ao contexto escolar e depararem-se com novas teorias de ensino-aprendizagem em vigor, tendem a *ancorar* àquele paradigma que lhes era familiar aquilo e que hoje não lhes é familiar, quase como se fosse aquele um *velho livro* (algo concreto) apanhando na estante para ser levado consigo à escola.

Assim, na intenção de servir-se desse fato como ponto de partida, o presente trabalho elege como seu principal referencial a Teoria das Representações Sociais proposta por Serge Moscovici (2003), sem deixar de considerar também a importante contribuição trazida por Celani e Magalhães (2002) ao constatarem, como apontado acima, que as representações são construídas dentro de contextos sócio-históricos e culturais.

Assim posicionado, encerro neste ponto o conteúdo dessa seção, passando a tratar, na seção seguinte, sobre aspectos conceituais, históricos e legislativos da Educação de Jovens e Adultos.

1.2 Sobre a Educação de Jovens e Adultos

Em princípio, a intenção nesta seção era reunir somente alguns fatos mais relevantes que tivessem marcado a história da EJA no Brasil, para efeito apenas de contextualização do segmento.

Contudo, à medida que a busca por tais fatos transcorria, outros fatores novos e relevantes surgiam, acrescentando novos significados aos já identificados e demonstrando o empenho dado pelos atores sociais do segmento em construir uma identidade dele no decorrer de seu percurso histórico. Aos poucos se ia delineando uma trajetória quase tão extensa quanto a própria história do país, marcada por diferentes concepções e conceitos a respeito da *Educação de adultos*, como era inicialmente concebida a EJA, até sua compreensão como modalidade do Ensino Fundamental e Médio nos dias atuais. Tal evolução na concepção de EJA ia sendo consolidada na legislação que a acompanhou nessa trajetória histórica.

Por essas razões, e por compreender também a importância da história nas representações que são construídas coletiva ou socialmente, esse percurso histórico, com o respectivo respaldo na legislação, é a seguir relatado, juntamente com diferentes concepções para os termos *jovem* e *adulto*, chegando-se a uma definição para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil que se apóia em uma definição internacional para o segmento.

1.2.1 Algumas concepções sobre o jovem e o adulto

Os termos “*jovem*” e “*adulto*” diferenciam duas fases do desenvolvimento de indivíduos humanos. As fronteiras entre uma e outra fase são variáveis. Conforme a Proposta Curricular EJA – Introdução acerca desta mesma distinção, *cada sociedade, em cada época histórica e de acordo com os diferentes grupos que a constituem define a duração, as características e os significados das fases da vida (infância, juventude, maturidade e velhice)*. (BRASIL, 2002a, p.91). Diz o documento

ainda que, em nossa sociedade, a entrada na juventude passa pela adolescência, mas não há definições claras quanto à idade em que se dá essa entrada, e nem tampouco quanto à faixa etária em que se dá a saída dessa etapa.

Meira (2008, p. 20), corrobora semelhante afirmação:

Do nascimento até a morte, cada indivíduo passa por diferentes fases etárias: infância, juventude, maturidade e velhice. [...] Embora os processos biológicos que sinalizam estas passagens [...] sejam, basicamente, os mesmos em todas as sociedades humanas, a definição do pertencimento a uma ou a outra fase é cultural, varia de uma sociedade para outra.

Sobre o adolescente, Meira (2008, p. 38-39), aponta que sua figura começa a delinear-se a partir do século XIX, mas apenas no século seguinte passaria a ser tratada como objeto de pesquisa e reflexão. A autora afirma ainda que os termos *adolescência* e *juventude* são muitas vezes usados como sinônimos, porém cada um deles sendo empregado por diferentes áreas do conhecimento, conforme o tipo de transformação que o indivíduo sofre nessa fase da vida. Tal consideração terá maior sentido no interior da seção 1.1.2 adiante, na qual é apresentado um retrospecto histórico da Educação de Jovens e Adultos, posto que, em determinados momentos dessa trajetória, faz-se referência à EJA como sendo Educação ou escolarização de *adolescentes* e adultos.

Do ponto de vista da Psicologia, encontramos em Erikson (1976), uma teoria que propõe a organização da vida em oito estágios de desenvolvimento. De acordo com essa teoria, em cada um desses estágios o indivíduo tem de resolver uma crise resultante do conflito com o qual o meio social o confronta.

Recortados desse enfoque o *adolescente* e o *adulto* têm-se que o primeiro enfrenta um conflito entre identidade e confusão de papéis: o adolescente luta para descobrir sua própria identidade enquanto negocia interações sociais e desenvolve sua noção de moralidade e senso de certo ou errado, correndo risco de, mediante insucesso nesse estágio, experienciar confusão de papéis e revolta (ERIKSON, 1976, p. 241)

Já o adulto, subdividido nessa teoria em três outros estágios sequenciados, enfrenta conflitos específicos em cada um deles. O *adulto jovem* busca intimidade e

relacionamentos satisfatórios, mas, se não obtiver sucesso nesta busca, pode recolher-se em isolamento (ERIKSON, 1976, p. 242 - 245). O *adulto de meia idade* dedica-se ao trabalho, à carreira e à família e, se não consegue passar por esta fase com sucesso, pode experimentar auto-absorção e estagnação (p. 245 - 246). Por fim, o *adulto maduro* torna-se capaz de olhar para trás com um sentimento de satisfação e completude, pois, expressando o que Erikson (1976, p. 247) denominou *integridade*, teria conduzido sua vida de maneira significativa e feito valiosas contribuições para a sociedade. Por outro lado, pode desenvolver um sentimento de *desespero* no decorrer deste estágio, refletindo sobre suas experiências e seus fracassos e questionando o sentido da vida.

Em relação a delimitações etárias, Meira (2008, p. 41- 43) assinala o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que estabelece a idade de até 12 anos para caracterizar *criança* e, dos 12 aos 18 anos, para caracterizar *adolescente*. Compara esse Estatuto com consideração semelhante presente no Direito Penal, que estabelece como inimputáveis os menores de 18 anos, além de apontar outras idades consideradas nos ramos do direito Constitucional, direito do Trabalho e do Direito Civil. Contudo, pondera que

A recente mudança no código civil reafirma que o comportamento etário que marca a separação entre jovens e adultos está condicionado às situações sócio-culturais temporárias e provisórias de identificação, tornando-se simplificada demais a identificação da condição de maioridade tão somente pelo aspecto jurídico (MEIRA, 2008, p. 43).

Existem ainda representações sociais construídas a respeito dessas etapas do desenvolvimento humano. Almeida e Cunha (2003) desenvolveram estudo objetivando investigar os elementos constituintes das representações sociais dos professores sobre o desenvolvimento do homem em seu ciclo vital. Os resultados obtidos mostraram que a *criança* foi associada com brincadeiras, inocência e dependência; o *adolescente* com transformações no corpo, crises existenciais e sexualidade; o *adulto* com produtividade, trabalho, estabilidade e o *idoso* com sabedoria e experiência.

Assim, para que se pudesse ter acerca dos termos *jovem* e *adulto* uma noção relativamente abrangente, procurei reunir nesta seção, algumas concepções para esses termos sob a perspectiva de diferentes áreas do conhecimento. Até esse ponto da seção, portanto, as concepções de *jovem* e *adulto* foram apresentadas sob as perspectivas da Antropologia e da legislação, em Meira (2008), e da Psicologia, em Erikson (1976), além de terem sido apresentadas também representações sociais de professores sobre essas etapas do ciclo vital do homem, em Almeida e Cunha (2003).

Feito isto, complemento então esse conjunto de noções com as concepções da área de Educação de Jovens e Adultos para o que sejam o *aluno adulto* e o *aluno jovem*, a partir do que diz a Proposta Curricular EJA – Introdução (BRASIL, 2002a).

Segundo esse documento, são características do *aluno adulto* responder pelos seus atos e palavras e assumir responsabilidades diante dos desafios da vida. Além destas, o predomínio da racionalidade faz com que o adulto possa ver objetivamente o mundo e os acontecimentos da vida, de modo que possa tomar decisões movido mais pela razão (BRASIL, 2002a, p. 91). Já a juventude é considerada pelo documento como um fenômeno social sem definições rígidas do seu começo e do seu final, definições estas que dependem do momento histórico, do contexto social e da própria trajetória familiar e individual de cada jovem. Os *alunos jovens possuem uma diversidade de conhecimentos sobre seu meio e utilizam diferentes formas de expressão que devem ser consideradas na escola* (BRASIL, 2002a, p. 92).

Vale acrescentar que, além da Proposta Curricular EJA – Introdução (BRASIL, 2002a), um outro documento oficial corrobora as noções consideradas. Trata-se do Parecer CNE/CEB 11/2000, que discorre sobre as diretrizes curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Diz esse documento:

Cada sociedade tem uma perspectiva sobre o tempo, aí compreendidas a duração e as fases da vida. Trata-se de um dado cultural extremamente significativo. A Antropologia, a Psicologia e a Sociologia não cessam de apontar, nas diferentes sociedades, as condições para se passar de uma fase da vida para outra. Ser reconhecido como criança, adolescente, jovem, adulto ou idoso faz parte de importantes intercâmbios e significações relativos ao indivíduo e à cultura da qual ele participa. O processo pelo qual cada indivíduo torna-se um ente social reconhecido constitui-se de

momentos que possibilitam uma continuidade de si, via descontinuidades mediadas por classes sociais, etnias, gênero e também de faixas etárias. A faixa etária é trazida para o interior das sociedades, inclusive via códigos legais ao fazerem a distinção entre menores e maiores, púberes e impúberes, capazes e incapazes, imputáveis e inimputáveis, votantes e não-votantes (BRASIL, 2000, Parecer CNE/CEB nº11, p. 60).

Por fim, compreendidas as diferentes concepções de *jovem* e *adulto*, encerro esta seção apresentando o que possa ser uma definição de Educação de Jovens e Adultos. Para isso, remeto-me ao que diz o artigo 3º da *Declaração de Hamburgo*, documento elaborado na V Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos (doravante, V CONFINTEA), realizada de 14 a 18 de julho de 1997, na cidade de Hamburgo, Alemanha, com a participação de 130 Estados-Membros, entre os quais o Brasil, signatário do documento. Diz esse artigo 3º:

3. Educação de adultos denota todo o conjunto de processos de aprendizagem em desenvolvimento, formais ou de outra natureza, nos quais pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas ou profissionais ou as redirecionam para a satisfação de suas próprias necessidades e aquelas de sua sociedade. A aprendizagem de adultos abrange Educação formal e contínua, aprendizagem informal e o espectro de aprendizagem informal e incidental disponível em uma sociedade de aprendizagem multicultural, na qual abordagens baseadas na teoria e na prática sejam reconhecidas⁴. (V CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 1977, artigo 3º, tradução minha)

No Brasil, concepção semelhante pode ser observada na atual LDB, cujo artigo 38, parágrafo 2º, estabelece que *os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames* (BRASIL, 1996, Lei 9.394). No Brasil ainda, o segmento acima dito como

⁴ *Tradução minha. Trecho original: “Adult education denotes the entire body of ongoing learning processes, formal or otherwise, whereby people regarded as adults by the society to which they belong develop their abilities, enrich their knowledge, and improve their technical or professional qualifications or turn them in a new direction to meet their own needs and those of their society. Adult learning encompasses both formal and continuing education, non-formal learning and the spectrum of informal and incidental learning available in a multicultural learning society, where theory- and practice-based approaches are recognized”*

Educação de Adultos abrange também a categoria dos *jovens*, cujo termo se integra à denominação do segmento de ensino e o configura como sendo *Educação de Jovens e Adultos* (EJA).

Feitas estas considerações iniciais, procuro relatar a seguir um pouco do que foi a história dessa modalidade de ensino no Brasil, situando-a também dentro de um contexto histórico mundial. Como fio condutor deste relato, utilizo o que apresenta a Proposta Curricular EJA - introdução (BRASIL, 2002a), posto ser esta uma publicação oficial do Ministério da Educação. À medida que este fio condutor se desenrola busco incorporá-lo com informações obtidas de outras pesquisas e artigos publicados sobre o assunto.

1.2.2 A EJA no curso da história

Como já sublinhado na introdução deste trabalho, segundo a Proposta Curricular EJA - introdução (BRASIL, 2002a, p. 13), a história da Educação de adultos no Brasil remonta aos tempos do colonialismo, com ações educativas missionárias de religiosos voltadas para adultos. Há também conhecimento de ações nesse campo durante o período Imperial. Contudo, muito pouco se fez em caráter oficial nesses períodos em função, principalmente, de ser a cidadania então considerada como direito apenas das elites econômicas.

Camargo (2005, p. 5) aponta que *em meados de 1820 já se registrava, por intermédio da legislação, a preocupação do Governo em assegurar que toda a população tivesse acesso à Educação*. Alguns anos após, segundo a Proposta Curricular EJA – Introdução (BRASIL, 2002a, p. 13), a Constituição Brasileira de 1824 passa a garantir a todos os cidadãos o acesso à instrução primária e gratuita, semeando, com isso, um direito que se enraizou pelas sucessivas constituições brasileiras. Contudo, ainda não se percebia aqui preocupação expressa com a EJA.

Apesar desse importante marco para a Educação brasileira, de acordo com Bello (2001)⁵, *até a Proclamação da República, em 1889, praticamente nada se fez de concreto pela Educação brasileira*. Contudo, segundo o autor, a partir de então, entre 1889 e 1929, período conhecido como primeira república, ocorreram diferentes

⁵ Disponível em <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>> acesso em 20/11/2009

e significativas reformas no sistema de ensino, com abrangência em níveis nacional e estadual.

Ainda assim, na segunda década do século XX, o analfabetismo continuava sendo percebido como um “mal nacional” e “uma chaga social”, tendo mobilizado muitos movimentos civis, e mesmo oficiais, a se empenharem na luta contra esse mal. Nessa época, em que despontam os primórdios da indústria nacional, surge a necessidade de formação de mão-de-obra local, que, aliada à importância da manutenção da ordem social nas cidades e à valorização da Educação nos pleitos e reivindicações dos movimentos operários, fazem surgir a criação de escolas noturnas para adultos. (BRASIL, 2002a, p. 14)

Em 1934, a Constituição promulgada passa a estender textualmente também aos adultos a garantia de instrução primária e gratuita, já estabelecida na Constituição de 1824. A esse respeito, Camargo (2005, p. 8) aponta que

[...] Por meio da Constituição de 1934, era proposto um Plano Nacional de Educação e se estabeleciam as responsabilidades da União, dos Estados e dos Municípios para com a Educação. Algumas normas regiam o ensino primário e regulamentavam sua condição de ensino integral gratuito, com frequência obrigatória, que deveriam atender também adultos.

Mesmo assim, no ano de 1940, o censo demográfico brasileiro registrava a marca de 16,4 milhões de pessoas analfabetas com 10 anos ou mais de idade⁶, mas, de acordo com Brasil (1949, p. 12), nesse mesmo ano se verificavam apenas 95.281 matrículas para o ensino supletivo, efetivadas em 1.696 unidades escolares.

Na década de 1940, então, por força da Constituição de 1934, a Educação de Jovens e Adultos no Brasil se firmou como questão de política nacional. (BRASIL, 2002a, p.14). Esse último fato, segundo Soares e Silva (2008, p. 9), *colocaria o Brasil no rol dos países com um acúmulo na oferta de “um plano geral de ensino supletivo destinado a adolescentes e adultos”, apoiado pelo Fundo Nacional de Ensino Primário.*

Contemporaneamente a esses fatos, em todo o mundo, conforme Peluso (2003, p. 32), o século XX testemunhava como consequência das duas grandes

⁶ Disponível em <www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia>, acesso em 02/06/2008.

guerras mundiais, a criação da Organização das Nações Unidas – ONU, um órgão internacional cuja missão seria a preservação da dignidade da vida humana. Em 1948, esse órgão propõe a Declaração Universal dos Direitos Humanos, uma carta de princípios cujo objetivo era resguardar a dignidade humana elencando os direitos que lhes eram considerados inalienáveis. Em tal documento, a Educação é consagrada como um dos direitos fundamentais do ser humano.

Nesse contexto, como informa Soares e Silva (2008, p. 10), a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, lançada no Brasil em 1947, sob coordenação de Lourenço Filho, apresentava seus primeiros resultados na III Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, realizada em Beirute em 1948. Desse evento resultou a realização no Brasil, em 1949, do Seminário Interamericano de Educação de Adultos, sob o patrocínio da própria UNESCO e da Organização dos Estados Americanos (OEA). De acordo com os autores ainda,

o produto do Seminário foi a elaboração de um Manual de Educação de Adultos contendo a sistematização de um trabalho aplicável à realidade latino-americana, que poderia ser adaptado a cada país, mas que desse conta de combater o analfabetismo (SOARES E SILVA, 2008, p. 10).

Em Soares e Silva (2008, p. 10) encontramos referências de que, nesse mesmo ano de 1949, em Elsinore, Dinamarca, acontecia a primeira Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA, no âmbito da UNESCO, ocasião em que se reuniram 106 delegados, 21 organizações internacionais e 27 países. Entre esses não se encontrava o Brasil, o que, para esses autores, segundo suas afirmações, é de causar estranhamento, dada sua significativa participação na Conferência em Beirute e ter o país sediado o Seminário Interamericano sobre o mesmo assunto. Essa CONFINTEA foi concluída formulando-se importantes recomendações, entre as quais a de que os conteúdos da Educação de Adultos estivessem de acordo com as suas especificidades e funcionalidades.

Segundo Peluso (2003, p. 32), *na segunda metade do século XX, pode-se perceber um movimento no mundo ocidental em favor das minorias*. Nesse período, conforme apontam Soares e Silva (2008, p. 11), no ano de 1960, a cidade de

Montreal, no Canadá, acolhia a segunda CONFINTEA, com 47 Estados-membros da UNESCO, 2 Estados como observadores, 2 Estados Associados e 46 ONGs. Como produto dessa Conferência, foi elaborada a *Declaração da Conferência Mundial de Educação de Adultos*, que apontava, entre outros elementos, a influência das novas tecnologias, da industrialização, do aumento populacional, dos desafios das novas gerações e a aprendizagem como tarefa mundial. Os documentos oficiais dessa segunda CONFINTEA não registram a participação de delegação brasileira e, por isso, *considerando-se que o final da década de cinquenta e início da década de sessenta foram anos profícuos em movimentos populares em torno da Educação de adultos[...], resta a dúvida se teria o país participado* (SOARES e SILVA, 2008, p. 11).

No Brasil, na década de 60

difundiram-se as idéias de Educação popular, acompanhando a democratização da escolarização básica. Estudantes e intelectuais desenvolviam novas perspectivas de cultura e Educação junto a grupos populares, por meio de diferentes instituições e com graus variáveis de ligação com o Estado. [...] a referência principal para a constituição de um novo paradigma teórico e pedagógico foi dada pelo educador Paulo Freire (BRASIL, 2002a, p. 14).

Sobre o que preconiza esse educador, Pereira (2007, p. 55) traz que, já em 1958, durante a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, Paulo Freire apresentava *uma proposta de Educação que preconizava uma alfabetização para a liberdade*. No princípio dos anos 1960, segundo este mesmo autor, tem início o Movimento de Cultura Popular de Recife (doravante, MCP), cuja intenção maior, mais do que simplesmente levar a cultura, era resgatar nas pessoas o seu potencial criador. Essa ação propiciou contexto para a expansão da proposta de Educação de Paulo Freire, que

[...] dizia que Educação não poderia ser vista apenas como ferramenta para a transmissão do conhecimento e reprodução das relações de poder, mas sim como um ato político de libertação e emancipação das pessoas. Enxergava na relação pedagógica uma ação política. (PEREIRA, 2006, p. 52, apud PEREIRA, 2007, p. 56)

Além do MCP, outros movimentos, tais como o Movimento de Educação de Base (MEB), da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), os Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes (UNE), ou a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal, levavam à prática as idéias de Educação popular, conforme elencado em Brasil (2002a, p. 15). De acordo com esse documento ainda, *em janeiro de 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, que previa a disseminação, por todo o Brasil, de programas de alfabetização orientados pela proposta de Paulo Freire.*

Contudo, nesse mesmo ano, alguns meses depois, por força do golpe militar que tomava o poder no país, esses movimentos e as idéias que os orientavam passaram a ser duramente reprimidos. Segundo Vale (1992), resenhado em Pereira (2007, p. 57),

[...]diante da repressão violenta nascida a partir de 1964, esse movimento educacional, de cunho extremamente político e conscientizador, foi duramente atingido. Entre os grandes movimentos de alfabetização da época, o único que se manteve em exercício foi o Movimento de Educação de Base (MEB), devido a seu vínculo com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), embora sua sobrevivência tenha custado a revisão de sua metodologia, de seu material didático e a orientação de seu programa.

Pereira (2007, p. 58) aponta ainda que, durante os 2 primeiros anos de ditadura militar, nada se falou nem se investiu em Educação de adultos. Nesse tempo, o governo confiou à *United States Agency for International Development (USAID)* a missão de reordenar a Educação nacional de forma sigilosa. Em 1966, a Educação de adultos era também entregue à orientação americana.

O analfabetismo, contudo, persistia como um desafio. Para enfrentá-lo, o governo militar, entre 1965 e 1971, promoveu a expansão da Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC), entidade educacional dirigida por evangélicos, surgida no Recife para ensinar analfabetos (BRASIL, 2002a, p. 15). Concomitantemente, em 1967, é criado, por força de Lei, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com objetivos políticos e ideológicos claramente definidos em favor do

individualismo e adaptação à vida moderna de então, e uma concepção de alfabetização completamente diferente daquela defendida por Paulo Freire. (PEREIRA, 2007, p. 60).

No ano de 1971 era promulgada, no Brasil, a Lei número 5.692, que estabelecia as Diretrizes e Bases da Educação Nacional de então. Em seu bojo, trazia a instituição do ensino supletivo no país. Nessa ocasião, o MEC promove a implantação dos Centros de Ensino Supletivo (CES) com o objetivo de atender todos os alunos, inclusive egressos do Mobral, que desejassem completar os estudos fora da idade regulamentada para as séries iniciais do ensino de primeiro grau (BRASIL, 2002a, p. 15-16).

Em 1972, conforme Soares e Silva (2008, p. 11), realizava-se, em Tóquio, no Japão, a terceira CONFINTEA, que reuniu 82 Estados-membros, 3 Estados na categoria de observadores, 3 organizações pertencentes às Nações Unidas, e 37 organizações internacionais. Nessa conferência, ampliou-se o conceito sobre sistemas de Educação, que passavam a abarcar as categorias de ensino escolar e extra-escolar, envolvendo estudantes de todas as idades.

Em meados da década de 70, durante o governo Geisel no Brasil (1974-1978), a idéia e a prática de uma Educação popular autônoma ganham força. Nesse contexto, o governo federal institui o III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (1980-1985), que toma como base a redução das desigualdades e assinala a Educação como direito fundamental para a conquista da liberdade, da criatividade e da cidadania. Isso faz surgirem os programas de caráter compensatório, cuja característica era recuperar o atraso dos que não haviam usufruído de escolarização em idade própria. (PEREIRA, 2007, p. 61; BRASIL, 2002, p. 16)

A existência do MOBREAL perdurou até meados da década de oitenta, quando, em 1985, sem consultar os 300 mil educadores nele envolvidos, o governo da Nova República decide extingui-lo e criar, em seu lugar, a Fundação Educar. (GADOTTI, 2000, p. 36, apud PEREIRA, 2007, p.63). Essa Fundação tinha como funções, entre outras, fomentar o atendimento às séries iniciais do 1º grau, a produção de material e a avaliação de atividades. (BRASIL, 2002a, p. 16). Paralelamente, em 1985 ainda, acontecia em Paris, França, a quarta CONFINTEA, na qual o Brasil também não teve participação, conforme relatam Soares e Silva (2008, p. 13). Em 1990, contudo, o país registrava sua presença na Conferência

Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, na qual se reforçou a necessidade de expansão e melhoria do atendimento público na escolarização de jovens e adultos. (BRASIL, 2002a, p. 17). Após a participação nessa conferência internacional, o Brasil inicia a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, que, aprovado em 1993, traz uma análise da situação da Educação no Brasil e traça objetivos e metas para erradicação do analfabetismo em dez anos. (PEREIRA, 2007, p.65). Também no ano de 1990, deu-se a extinção da Fundação Educar, que havia substituído o MOBREAL, deixando então o país sem uma proposta política clara para a EJA (BRASIL, 2002a, p. 17).

Nesse período, segundo Pereira (2007, p. 63-64), desde 1989, governava o Brasil o presidente Fernando Collor de Mello, cuja gestão, pode-se afirmar segundo qual fonte?, não investiu em políticas para a Educação de jovens e adultos. Nessa mesma época, porém, no município de São Paulo, a convite da prefeita eleita pelo Partido dos Trabalhadores, Paulo Freire assume a Secretaria Municipal de Educação e *cria o Movimento de Alfabetização de Adultos (MOVA), retomando e atualizando princípios de Educação e cultura popular desenvolvidos na década de 60.* (PEREIRA, 2007, p. 63-64). Essa experiência se espalha por todo o país, ao lado de grupos de alfabetização de adultos que ressurgem por meio de comunidades, sindicatos e ONGs.

Em 1996 então, dá-se um importante marco institucional para a EJA no Brasil: é sancionada e promulgada a Lei 9.394, estabelecendo novas diretrizes e bases para a Educação nacional. Nela, segundo Brasil (2002a, p. 17) *a seção dedicada à Educação básica de jovens e adultos reafirmou o direito destes a um ensino básico adequado às suas condições, e o dever do poder público de oferecê-lo gratuitamente, na forma de cursos e exames supletivos.*

No ano seguinte ao da publicação dessa Lei, 1997, foi vez da cidade de Hamburgo, na Alemanha, sediar a realização da V CONFINTEA. Segundo Soares e Silva (2008, p. 14) essa Conferência colocou *em marcha um intenso movimento de preparação mundial com certa antecedência* à sua realização.

No Brasil, conforme os mesmos autores, a Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (CNEJA) orientou os Estados a que fossem feitos encontros e seminários preparatórios a fim de produzir relatórios que refletissem a realidade de atendimento ao setor. A etapa preparatória foi concluída com a realização de um Encontro Nacional na cidade de Natal, em 1996. Tal evento foi marcado por muitas

controvérsias e o documento final aprovado pelos presentes teve sua versão alterada pelo MEC. A delegação oficial brasileira a representar os interesses da Educação de jovens e adultos na conferência foi anunciada apenas meses antes de sua realização. Acompanhando a delegação oficial, seguiu também uma delegação extra-oficial, na qualidade de observadores, composta por pesquisadores e estudiosos.

Ainda segundo relata Soares e Silva (2008, p. 16), a mobilização para os encontros estaduais teve como consequência o surgimento de Fóruns de EJA por todo o Brasil. Estes, por sua vez, incentivaram o surgimento dos Fóruns Regionais como parte de um processo de descentralização dos Fóruns Estaduais de modo a fortalecer a elaboração de políticas para o campo da EJA. Por fim, estes Fóruns Estaduais e Regionais compõem os Encontros Nacionais (ENEJAs) que catalisam as demandas desse campo em nível nacional e as encaminham ao Ministério da Educação. De 1996 a 2008 instalaram-se 26 Fóruns Estaduais e um no Distrito Federal, e realizaram-se 10 Encontros Nacionais, um a cada ano, sediado em um estado diferente, entre 1999 e 2008.

Para Pereira (2007, p. 68), a V CONFINTEA trouxe grande contribuição para os rumos da EJA no Brasil, uma vez que os países que dela participaram, inclusive o próprio Brasil, entre outros fatores, *defenderam o princípio de que a Educação se desenvolve ao longo da vida, e não apenas em atividades escolarizadas, superando a visão do senso comum de que a Educação de adultos é somente alfabetização.*

Apesar disso, segundo esse mesmo autor, por falta de políticas públicas para a EJA nos últimos 50 anos, chegamos ao século XXI sem conseguir garantir o direito à alfabetização. O autor segue relatando que, em 2002, Luiz Inácio Lula da Silva é eleito presidente e, ao ser empossado, assume o compromisso de desenvolver políticas públicas capazes de acabar com a fome e com o analfabetismo. Cria então a Secretaria Extraordinária de Erradicação do analfabetismo, que assume a coordenação do programa “Brasil Alfabetizado”, uma campanha que acolhia todas as iniciativas em andamento e uma diversidade de metodologias de alfabetização. Mais tarde, essa secretaria integrou-se à secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) (PEREIRA, 2007, p. 70)

Pereira (2007, p. 71) aponta também que, embora iniciada discussão no primeiro governo Lula, somente em seu segundo mandato foi aprovado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos

Profissionais de Educação (Fundeb), que passa a considerar a Educação Infantil e a Educação de Jovens e Adultos como parte da rede municipal, permitindo aos municípios receber recursos da União para seu desenvolvimento. Em Março de 2007, um Plano de Educação é anunciado, mas nele se pode perceber uma atenção mais específica à alfabetização de crianças. O programa “Brasil Alfabetizado” permanece em vigor, mas o Ministério está incentivando professores alfabetizadores da rede municipal a assumirem a tarefa.

Com base nessas observações, Pereira (2007) finaliza seu artigo afirmando ser possível dizer que, após tantos anos de exclusão, a Educação de Jovens e Adultos conquista espaço no cenário educacional, incluindo-se como uma das preocupações nacionais. Mas afirma também que ainda há muito que caminhar *em busca de direitos legalmente instituídos, mas socialmente negados* (p. 71)

Sob esse cenário contemporâneo descortinado por Soares e Silva (2008) e Pereira (2007), concluo, para esta seção, o percurso histórico que vem sendo trilhado pela EJA no Brasil desde suas primeiras manifestações nos tempos coloniais.

Embora tenham já sido mencionadas algumas leis neste relato histórico, a seção a seguir procura ampliar um pouco o foco sobre a legislação pertinente à Educação no Brasil com o objetivo de perceber em que medida a EJA foi abraçada por tal legislação e quais parâmetros legais este segmento de ensino tem hoje no país.

1.2.3 A EJA sob o foco legislativo

Como já dito no início da seção anterior, segundo Brasil (2002a, p. 13), a Constituição Brasileira de 1824 formalizou a garantia de instrução gratuita para todos. Essa garantia era expressa textualmente de maneira muito breve no artigo 179, que assegurava a *inviolabilidade dos Direitos Cívicos, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros [...]* (IMPÉRIO DO BRASIL, 1824, Constituição Política). Logo abaixo, no mesmo artigo, eram enumerados 35 incisos que constituiriam tais direitos, entre os quais o de nº XXXII, que determinava a *Instrução primária, e gratuita a todos os Cidadãos*. (IMPÉRIO DO BRASIL, 1824, Constituição Política). Não há especificação de idades ou fases da vida a quem se destine tal instrução e gratuidade, mas já se percebe uma preocupação com a responsabilidade pública pela Educação.

A garantia legal desse direito se mantém na Constituição de 1934, que conta com o Capítulo II inteiro dedicado especificamente à Educação e à Cultura. Nesse Capítulo, o artigo 149 afirma que *A Educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos [...] (ESTADOS UNIDOS DO BRASIL, 1934, Constituição da República)*. Logo em seguida, o artigo 150 determina que, entre outras obrigações, compete à União fixar o plano nacional de Educação e *exercer ação supletiva, onde se faça necessária, por deficiência de iniciativa ou de recursos e estimular a obra educativa em todo o País, por meio de estudos, inquéritos, demonstrações e subvenções (ESTADOS UNIDOS DO BRASIL, 1934, Constituição da República)* Segundo esse mesmo artigo, tal plano nacional de Educação devia obedecer algumas normas, entre as quais a oferta de *ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos*⁷ (ESTADOS UNIDOS DO BRASIL, 1934, Constituição da República) O que parecia apenas embrionário em 1824 abre-se aqui para uma responsabilidade mais ampla do poder público para com a Educação nacional, abrangendo, inclusive, a preocupação com a suplência e com a gratuidade da Educação para adultos.

Para além das Cartas Magnas, no âmbito da regulamentação dos direitos que nelas são estabelecidos, Camargo (2005, p. 8) cita o Decreto nº 19.513, de 1945, que regulamentou subsídios para a EJA destinando 25% dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário para a Educação de Adolescentes e Adultos. Cita também o Decreto 8.529, de janeiro de 1946, que estabelecia a Lei Orgânica do Ensino Primário. Penso que a importância dessa lei para a EJA reside na subdivisão de duas categorias que estabelecem o nível de ensino a que se refere: a do *ensino primário fundamental, destinado às crianças de sete a doze anos*, e a do *ensino primário supletivo, destinado aos adolescentes e adultos* (BRASIL, 1946, Lei nº 8.529). Mais importante ainda, penso também, a divisão não é apenas nominal, mas há tratamento igualitário para ambas as categorias ao longo de todo o texto da Lei.

Outro marco importante na legislação brasileira para a Educação se deu em outubro de 1961, quando foi sancionada a Lei nº 4.024, a primeira que estabelecia as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Entre seus artigos, definia-se a responsabilidade da União em estender ação federal supletiva a todo o país, bem como a possibilidade de se formarem classes especiais ou cursos supletivos

⁷ Grifo meu

correspondentes ao nível de desenvolvimento daqueles que iniciassem o ensino primário após a idade de 7 anos, estipulada para esse início. Nas disposições gerais, essa Lei permitia aos maiores de 16 anos a *obtenção de certificados de conclusão do curso ginásial, mediante a prestação de exames de madureza*⁸ após estudos realizados sem observância de regime escolar (BRASIL, 1961, Lei nº4.024, art. 99). Em condição semelhante, os maiores de 19 anos poderiam obter o certificado de conclusão do curso colegial.

Não deixava, portanto, de ser considerada nessa lei a oferta de Educação para aqueles que não tiveram acesso aos bancos escolares em idade apropriada, mesmo o sendo em caráter compensatório por meio de classes especiais ou cursos supletivos. Ainda assim, essa lei parece esboçar um passo adiante para a EJA ao permitir a possibilidade de certificação de curso ginásial ou colegial por estudos realizados *sem observância de regime escolar*. (BRASIL, 1961, Lei nº4.024, art. 99) Em dezembro de 1967, já sob o regime ditatorial, era **foi** sancionada a Lei nº 5.379, que autorizava o Poder Executivo a instituir a fundação MOBRAL, dando-lhe autonomia administrativa e financeira e duração indeterminada.

No artigo 1º, essa Lei estabelecia como *atividades prioritárias permanentes, no Ministério da Educação e Cultura, a alfabetização funcional e, principalmente, a Educação continuada de adolescentes e adultos* (BRASIL, 1961, Lei 5.379). Em função dessa prioridade, a lei aprovava um *Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescentes e Adultos*, o qual a acompanhava e permanecia sujeito a reformulações anuais. O MOBRAL seria seu órgão executor. Esse plano previa a instalação de cursos especiais, básicos e diretos de alfabetização funcional e Educação continuada, dotados de todos os recursos possíveis e com duração de nove meses, para os analfabetos de 15 ou mais anos. O Plano também fixava prioridades e assegurava assistência técnica e financeira para esses cursos, além de prever ainda a promoção progressiva de cursos de continuação diretos, radiofônicos ou por televisão, que deveriam incluir em seus conteúdos formativos *noções de conhecimentos gerais, técnicas básicas, práticas*

⁸ O Decreto nº 981 de 8.11.1890, que regulava a instrução primária e secundária no Distrito Federal chamava de *exame de madureza* as provas realizadas por estudantes do Ginásio Nacional que houvessem concluído exames finais das disciplinas cursadas e que desejassem matrícula nos cursos superiores de caráter federal. Mas estes exames poderiam ser feitos por pessoas que já tivessem obtido o certificado de conclusão dos estudos primários do primeiro grau (de 7 a 13 anos) e que estivessem preparados para se submeter a estes exames reveladores da *maturidade* científica do candidato. Mais tarde o sentido de maturidade se desloca para maturidade etária sem que os examinandos devessem observar o regime escolar previsto em lei (BRASIL, 2000, Parecer CNE/CEB nº11, p. 15)

educativas e profissionais, em atendimento aos problemas fundamentais da saúde, do trabalho, do lar, da religião, de civismo e da recreação. (BRASIL, 1961, Lei 5.379). Vê-se nessa lei, pelas prioridades definidas e abrangência dos objetivos estabelecidos, a preocupação com uma ação educativa de caráter amplo e extensivo, com resultados para curto prazo, preterindo outras formas de ação com maior profundidade.

Em agosto de 1971 era sancionada a Lei de número 5.692, a segunda a estabelecer diretrizes e bases para a Educação nacional. Nela, o ensino primário e o ensino médio eram renomeados para ensino de primeiro grau e ensino de segundo grau respectivamente.

No que diz respeito à EJA, essa LDB confere-lhe atenção mais ampla em relação à anterior quando apresenta um Capítulo específico sobre o *Ensino Supletivo*, compreendendo 4 artigos. Esse Capítulo aponta como finalidades do segmento, suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tivessem seguido ou concluído na idade própria, e também proporcionar estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte. A lei mantém a possibilidade de certificação por meio de exames supletivos, prevista na lei anterior, porém eleva as faixas etárias para maiores de 18 anos, quando se tratar conclusão do 1º grau, e maiores de 21 anos, quando for conclusão do 2º grau (BRASIL, 1971, Lei nº 5.692)

O Capítulo determina também que a estrutura dos cursos supletivos seja ajustada ao tipo especial de alunos a que eles se destinam. Neste ponto, talvez, encontremos certo ganho para a EJA, ao identificar-se a necessidade de haver ações diferenciadas para estudantes dessa modalidade.

O Ensino Supletivo de que trata a lei tem suas funções específicas apontadas no Parecer 699/72 do Conselho Federal de Educação. Segundo a Proposta Curricular EJA – introdução,

*O Parecer n.º 699/72 destaca quatro funções do então ensino supletivo: a **suplência**, ou seja, a substituição compensatória do ensino regular pelo supletivo via cursos e exames com direito a certificação de ensino de 1º grau para maiores de 18 anos, e de ensino de 2º grau para maiores de 21 anos; o **suprimento**, ou complementação da escolaridade inacabada por meio de cursos de aperfeiçoamento e de atualização; a **aprendizagem**; e a*

qualificação. *Tais funções não se desenvolviam de forma integrada com os então denominados ensinos de 1º e 2º graus regulares (BRASIL, 2002a, p. 16 – grifos do documento).*

O grande marco para a EJA no Brasil ocorre em dezembro de 1996: entra em vigor no Brasil a Lei nº 9.394, a terceira - e atual - LDB. Nela, o que antes era denominado *Ensino Supletivo* na lei 5.692/71, na LDB atual passa a denominar-se *Educação de Jovens e Adultos*, não mais compreendendo um capítulo exclusivo sobre o assunto, mas somente uma seção dentro do capítulo que trata da Educação Básica. Segundo o que determina essa lei, a Educação escolar no país passa a ser composta por 2 níveis, denominados *Educação Básica* e *Educação Superior*, sendo a primeira formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Desaparece, portanto, a nomenclatura de Ensino de Primeiro Grau e Ensino de Segundo Grau da lei anterior.

Frente a essa nova caracterização, cabe aqui trazeremos algumas considerações que apresenta o Parecer CNE/CEB 11/2000, que discorre sobre o estabelecimento de diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Segundo esse documento, dada a sequência hierárquica em que a seção sobre a EJA se posiciona na atual LDB, depreende-se que a EJA seja uma *modalidade* da Educação básica, nas suas etapas fundamental e média. Para maior clareza: sob o Título V - *Dos Níveis e Modalidades de Educação e Ensino* – encontramos o Capítulo II - *Da Educação Básica* - e, dentro desse, a seção V, denominada *Da Educação de Jovens e Adultos*.

Dentro ainda do que considera esse parecer,

O termo modalidade é diminutivo latino de modus (modo, maneira) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela [EJA] tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria (BRASIL, 2000, Parecer CNE/CEB nº11, p. 27).

Foi também suprimida do corpo dessa lei a expressão ensino supletivo, embora se mantenha o termo supletivo para os exames. Trata-se, porém, de uma manutenção meramente nominal, uma vez que a continuidade se dá no interior de uma nova concepção (BRASIL, 2000, Parecer CNE/CEB nº11, p. 27).

Assim, sob esse título V da LDB em vigor, o artigo 37, descreve que a EJA *será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria* (BRASIL, 1996, Lei 9.394) assegurando-lhes gratuidade e também que sejam consideradas suas características, interesses, condições de vida e de trabalho. O artigo seguinte, 38, estabelece a manutenção de cursos e exames supletivos que podem habilitar o educando a prosseguir os estudos em caráter regular e determina as limitações etárias para realização desses exames: maiores de 15 anos, para conclusão do ensino fundamental, e maiores de 18 anos para conclusão do ensino médio.

Algumas características da EJA, portanto, que as duas LDBs anteriores já identificavam - classes ou cursos correspondentes ao nível de desenvolvimento daqueles que iniciassem o ensino primário após a idade regulamentada; obtenção de certificados de conclusão dos cursos após estudos realizados sem observância de regime escolar; estrutura dos cursos ajustada ao tipo especial de alunos a que se destinam - na LDB atual são mantidas e aprofundadas: segurança de que sejam consideradas suas características, interesses, condições de vida e de trabalho. Um diferencial importante, porém, presente na LDB em vigor, é o parágrafo 2º do artigo 38, que estabelece que *os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames*.

O Parecer CNE/CEB 11/2000 relata as conclusões de uma ampla discussão transcorrida com a participação de representantes dos órgãos normativos e executivos dos sistemas, além de várias entidades educacionais e associações científicas e profissionais da sociedade civil, cujo fim era definir diretrizes para a EJA a serem obrigatoriamente observadas por esses estabelecimentos e sistemas de ensino.

Ao final dessas discussões, fica por fim estabelecido por esse instrumento que

as diretrizes curriculares nacionais da Educação de jovens e adultos, quanto ao ensino fundamental, contêm a Base Nacional Comum e sua Parte Diversificada que deverão integrar-se em torno do paradigma curricular que visa estabelecer a relação entre a Educação Fundamental com a Vida cidadã, com as Áreas de Conhecimento, segundo o Parecer CEB nº 04/98 e Res. CEB nº 02/98. Quanto ao Ensino Médio, a EJA deverá atender aos Saberes das Áreas Curriculares de Linguagens e Códigos, de Ciências da

Natureza e Matemática, das Ciências Humanas e suas respectivas Tecnologias, segundo o Parecer CEB nº 15/98 e Res. CEB nº 03/98 (BRASIL, 2000, Parecer CNE/CEB nº 11, p. 65).

Após esse parecer ter sido homologado pelo Ministro da Educação, depreendeu-se dele a Resolução CNE/CEB nº 1/2000, que estabelece em definitivo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos a serem obrigatoriamente observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio nessa modalidade de ensino.

Vale considerar, nessa resolução, o destaque dado à Língua Estrangeira. No documento, o artigo 18 prevê que os cursos de EJA destinados ao Ensino Fundamental obedçam, em seus componentes curriculares, à LDB vigente e às diretrizes curriculares nacionais para esse nível de ensino. Apesar de estar a língua estrangeira incluída entre esses componentes, o artigo possui ainda um parágrafo único em que estabelece a oferta dessa disciplina como obrigatória nos anos finais do ensino fundamental. O mesmo ocorre com o artigo 20, que prevê, nos exames supletivos para certificação formal de conclusão do Ensino Fundamental, a obrigatoriedade de oferta de Língua Estrangeira, mas prestação facultativa por parte do aluno. Igualmente o artigo 21, sobre o exame supletivo para certificação de conclusão do Ensino Médio, define que os conteúdos e competências definidos nas diretrizes curriculares serão explicitados pelos respectivos sistemas de ensino, mas destaca, no parágrafo 2º, que a Língua Estrangeira é componente obrigatório na oferta e prestação desses exames.

A Lei nº 10.172, de janeiro de 2001, aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), que define objetivos e prioridades para essa mesma área e tem duração de dez anos. Entre as prioridades definidas, inclui-se a *garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram*. O plano inclui a Educação de jovens e adultos como uma modalidade de ensino e efetua-lhe um diagnóstico à época em que foi elaborado. A partir desse diagnóstico são estabelecidas diretrizes de ação e definidas metas a serem alcançadas.

Entre as diretrizes estabelecidas, compreende-se que não basta ensinar a ler e a escrever, mas, para inserir a população no exercício pleno da cidadania, melhorar sua qualidade de vida e ampliar suas oportunidades no mercado de trabalho, a Educação de jovens e adultos deve compreender, no mínimo, a oferta de

uma formação equivalente às oito séries iniciais do ensino fundamental. Entende-se ainda que é necessária a produção de materiais didáticos e técnicas pedagógicas apropriadas, além da especialização do corpo docente.

Determinadas as diretrizes, o PNE define ainda 26 metas a serem alcançadas durante os dez anos de sua vigência. Dentre tais metas, estipula-se o prazo de um ano para a elaboração de parâmetros nacionais de qualidade para as diversas etapas da Educação de jovens e adultos, respeitando-se as especificidades da clientela e a diversidade regional. Estipulava-se também dobrar em cinco anos e quadruplicar em dez anos a capacidade de atendimento nos cursos de nível médio para jovens e adultos e incluir a Educação de Jovens e Adultos nas formas de financiamento da Educação Básica.

É certo que metas planejadas podem ou não ser plenamente alcançadas, como é certo também que diretrizes apontam caminhos a serem seguidos. Em ambos os casos, contudo, por estarem as diretrizes e metas acima tratadas sob o imperativo de uma lei, não há como as instituições deixarem de seguir nas direções apontadas ou de articularem-se na busca por alcançar as metas propostas, sob o risco de sofrerem consequências, pois a lei que aprova esse plano decenal determina também que sua execução seja acompanhada pelo Poder Legislativo e que a União proceda a avaliação de sua implementação.

Frente, portanto, ao panorama que se traçou, penso ser possível afirmar que a EJA encontra-se hoje, no cenário nacional brasileiro, devidamente amparada por leis e outros instrumentos com força legislativa que regulamentam a sua atuação. Tal fato confere a essa *modalidade de ensino*, na forma como acima compreendida essa expressão, uma identidade própria, com finalidades e características específicas.

Aquilo que anteriormente se denominava “supletivo”, indicando uma tentativa de compensar “o tempo perdido”, “complementar o inacabado” ou substituir de forma compensatória o ensino regular, hoje necessita ser revisto e concebido como Educação de jovens e adultos, isto é, aprendizagem e qualificação permanente – não suplementar, mas fundamental (BRASIL, 2002a, p. 3).

O percurso histórico traçado na seção anterior nos permite perceber que a Educação de jovens e adultos foi gradativamente conquistando espaço e atenção para a importância de seu papel na sociedade.

Nesta seção, um olhar focado na legislação brasileira nos permitiu ver nela refletidos os passos dados na direção dessa conquista: leis, decretos e artigos constitucionais foram compondo arcabouço legal que proveu e continua a prover respaldo para uma Educação de Jovens e Adultos que, retomando Pereira (2007, p. 72), ao conquistar espaço no cenário educacional, inclui-se como uma das preocupações nacionais.

Voltando-se agora para o aspecto pedagógico, a seção a seguir apresenta a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos - Segundo Segmento do Ensino Fundamental (5º a 8º série), documento oficial para o segmento, situando-a junto aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental regular.

1.2.4 Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Proposta Curricular para a EJA

Sendo o objetivo desta pesquisa levantar representações sociais que tanto professores como alunos da EJA revelam sobre o ensino e a aprendizagem de Inglês, penso ser importante incluir como parte de sua fundamentação teórica o conteúdo de documentos oficiais que orientam como deve se dar a prática desse ensino, uma vez que tais orientações devam ser seguidas pelos professores.

Como já caracterizado em seção anterior, a EJA constitui-se hoje em uma modalidade específica de Educação básica, no interior das etapas de ensino fundamental e médio. Por essa razão, considero igualmente importante trazer para esta seção também os documentos oficiais produzidos para o Ensino Fundamental regular. Assim, apresento a seguir alguns aspectos que considero relevantes nos Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira, doravante apenas PCN-LE (BRASIL, 1998b) e na Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: 2º Segmento (5ª a 8ª Série): Língua Estrangeira, doravante apenas Proposta Curricular EJA-LE (BRASIL, 2002b).

Partindo então do Ensino Fundamental regular, de acordo com apresentação em volume introdutório, os Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto

Ciclos do Ensino Fundamental, doravante PCN-EF (BRASIL, 1998a) constituem uma proposta de reorientação curricular que a Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto oferece às diferentes instâncias e instituições que atuam no segmento da Educação nos estados e municípios brasileiros. Além das diferentes áreas curriculares, que estruturam o trabalho escolar, os PCN-EF (BRASIL, 1998a) procuram também *evidenciar a necessidade de tratar de temas sociais urgentes - chamados Temas Transversais - no âmbito [dessas] diferentes áreas curriculares e no convívio escolar* (BRASIL, 1998a, p. 11).

Assim, além do documento de introdução, há ainda, na composição dos PCN-EF (BRASIL, 1998a), um documento específico para cada uma das áreas e para cada um dos Temas Transversais. Trago para o foco, portanto, o documento que se refere à área de ensino de língua estrangeira, os PCN-LE (BRASIL, 1998b).

Em suas primeiras considerações, esse documento ressalta que *a aprendizagem de uma língua estrangeira [...] deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso.* (BRASIL, 1998b, p. 15). Para alcançar esse fim, entende ser fundamental que o ensino de Língua Estrangeira seja balizado pela função social que esse conhecimento possa desempenhar na sociedade. No Brasil, essa função estaria relacionada principalmente ao uso que se faz de língua estrangeira via leitura. (BRASIL, 1998b, p. 15)

Aponta, então, as questões teóricas em que estão ancoradas as orientações que apresenta para ensino de língua estrangeira. São elas:

- *Enfoque sociointeracional da linguagem*, segundo o qual ao se engajarem no discurso, as pessoas consideram aqueles a quem se dirigem ou quem se dirigiu a elas na construção social do significado;
- *Visão sociointeracional da aprendizagem*, em que os processos cognitivos têm uma natureza social, e são gerados por meio da interação entre um aluno e um parceiro mais competente.

Ao buscar uma justificativa social para a inclusão de Língua Estrangeira no Ensino Fundamental, o documento aponta que tal inclusão deve levar em conta a função que a área desempenha na sociedade, ou seja, o uso efetivo dessa língua

pela população. No Brasil, salvo em situações peculiares, o uso que se faz das habilidades de comunicação oral de uma língua estrangeira é relativamente pequeno. Nesse sentido, o documento aponta que o uso de uma língua estrangeira no país parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer, e aos exames formais em Língua Estrangeira que requerem o domínio dessa habilidade. Assim, a leitura atende tanto às necessidades da Educação formal como se torna a habilidade de que o aluno pode fazer uso em seu contexto imediato.

Ainda de acordo com os PCN-LE, *ao se envolverem em uma interação tanto escrita quanto oral, as pessoas o fazem para agirem no mundo social em um determinado momento e espaço, em relação a quem se dirigem ou a quem se dirigiu a elas.* (BRASIL, 1998b, p. 27) Nesse contexto, para que o processo de construção de significados de natureza sociointeracional seja possível, as pessoas colocam em ação três tipos de conhecimento, a seguir indicados, que compõem a competência comunicativa do aluno e o preparam para o engajamento discursivo. São estes conhecimentos:

- *O conhecimento sistêmico*, que envolve os vários níveis da organização linguística que as pessoas têm como os léxico-semânticos, morfológicos, sintáticos e fonético-fonológicos, possibilitando-lhes produzirem ou compreenderem enunciados apoiando-se no nível sistêmico da língua.
- *O conhecimento de mundo*, que se refere ao conhecimento convencional que as pessoas têm sobre as coisas do mundo, isto é, seu pré-conhecimento do mundo; conhecimentos sobre várias coisas e ações ficam armazenados na memória, organizados em blocos de informação e variam de pessoa para pessoa, pois refletem as diferentes experiências que tiveram.
- *O conhecimento da organização textual*, que engloba as rotinas interacionais que as pessoas usam para organizar a informação em textos orais e escritos; pode ser chamado também de intertextual e é de natureza convencional; é também acionado por leitores e ouvintes na tarefa de compreensão.

Assim, no processo de ensinar e aprender uma língua estrangeira o uso desses conhecimentos tem de ser trazido à mente do aluno, posto que, mesmo já sendo usuário deles em sua língua materna, ele frequentemente não tem consciência disso.

Quanto à definição de quais línguas estrangeiras devem ser incluídas no currículo, os PCN-LE fazem algumas considerações importantes e sugerem critérios a serem observados. Fazem, contudo, uma alusão ao Inglês como uma língua estrangeira hegemônica:

Tem sido preocupação frequente de estudiosos da linguagem, notadamente no que se refere à situação de dominação do Inglês como segunda língua e mesmo como Língua Estrangeira. A posição do Inglês nos campos dos negócios, da cultura popular e das relações acadêmicas internacionais coloca-o como a língua do poder econômico e dos interesses de classes, constituindo-se em possível ameaça para outras línguas e em guardião de posições de prestígio na sociedade. (BRASIL, 1998b, p. 39-40)

Segundo o documento ainda, o uso de uma língua estrangeira é uma forma de agir no mundo para transformá-lo. O processo de ensino e aprendizagem de Inglês, então, desde que contenha a consciência crítica dessa situação hegemônica da língua, pode colaborar na formulação de contra-discursos em relação às desigualdades entre países e entre grupos sociais nas trocas internacionais. Caso não apresente essa consciência crítica, ao invés de cooperar para a transformação, o processo influirá na manutenção desse *status quo* (BRASIL, 1998b, p. 40)

Além dos aspectos destacados até aqui, os PCN-LE (BRASIL, 1998b) apresentam ainda, em sua completude, concepções teóricas sobre o ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (que serão tratadas adiante), objetivos gerais de Língua Estrangeira para o Ensino Fundamental, proposta de conteúdos para terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, conceito e sugestões de critérios para avaliação e orientações didáticas para o trabalho com as habilidades comunicativas.

Quanto aos objetivos para Língua Estrangeira no Ensino Fundamental, o documento leva em conta o aluno, o sistema educacional e a função social da língua estrangeira em questão. Nesse sentido, o documento aponta também que esses

objetivos decorrem tanto do papel formativo de Língua Estrangeira no currículo quanto de uma reflexão sobre a função social de Língua Estrangeira no país e sobre as limitações impostas pelas condições de aprendizagem. Segundo ainda os PCN-LE (BRASIL, 1998b), na formulação dos objetivos, além das capacidades cognitivas, éticas, estéticas, motoras e de inserção e atuação social devem também ser levadas em conta as afetivas. Esses objetivos são, portanto, orientados para a sensibilização do aluno em relação à Língua Estrangeira pelos seguintes focos: o mundo multilíngue e multicultural em que ele vive, a compreensão global (escrita e oral) e o empenho na negociação do significado e não na correção.

Nesse mesmo documento, a base dos conteúdos propostos está em que o uso da linguagem na comunicação envolve os conhecimentos acima apontados (sistêmico, de mundo e de organização textual) e a capacidade de usá-los para a construção social dos significados na compreensão e produção escrita e oral: o aluno, ao interagir com alguém, pode aprender a usar a linguagem concentrando-se nos processos de uso via habilidades comunicativas. Quanto ao tratamento dos conteúdos, os PCN-LE (BRASIL, 1998b) apontam que seu ponto de partida deve pautar-se pelo pré-conhecimento que o aluno tem de sua língua materna. Assim, o critério de gradação e adequação dos conteúdos deve considerar esse conhecimento e também seu conhecimento de mundo, para que a aprendizagem seja para ele significativa.

Sobre avaliação, para os PCN-LE *a função da avaliação é alimentar, sustentar e orientar a ação pedagógica e não apenas constatar um certo nível do aluno. Está implícito, também, que não se avaliam só os conteúdos conceituais, mas também os procedimentais e os atitudinais [...]* (BRASIL, 1998b, p. 79). Quanto aos critérios, o documento aponta que é importante focalizar a avaliação em relação aos objetivos propostos para Língua Estrangeira nos terceiro e quarto ciclos.

Compõem ainda o documento, conforme citado acima, reflexões sobre procedimentos didáticos para o desenvolvimento das habilidades comunicativas. Dessas habilidades, o processo da compreensão escrita e oral envolve fatores relativos ao processamento da informação, cognitivos e sociais, ou seja, envolve crucialmente a percepção da relação interacional entre quem fala o que, para quem, por que, quando e onde (BRASIL, 1998b, p. 89). Como procedimentos metodológicos, recomenda ser útil pensar sobre o desenvolvimento do trabalho

dividido em fases, e oferece orientações e tarefas específicas para atividades de compreensão oral e escrita (p. 91)

De acordo com o documento, da mesma forma que no ato da compreensão, ao produzir um texto escrito ou oral, as pessoas consideram sobre o que estão escrevendo ou falando, mas também levam em conta para quem, por que, onde e quando estão escrevendo ou falando. Tais considerações *se refletem, nos textos produzidos, nas expectativas que o escritor ou falante têm em relação aos leitores e ouvintes, que estão situados na cultura, na instituição e na história* (BRASIL, 1998b, p. 97).

Feita essa exposição do conteúdo dos PCN-EF (BRASIL, 1998a), trato, em sequência, sobre a Proposta Curricular para a EJA (BRASIL, 2002a) que, com uma composição estrutural semelhante à que tem aquele, possui também um primeiro volume introdutório contendo orientações gerais, já referenciado na seção 1.1.2 deste Capítulo, e outros 2 volumes com orientações específicas para cada uma das áreas de ensino da modalidade.

Tomando-se então, dentre esses volumes, a Proposta Curricular EJA-LE (BRASIL, 2002b), é possível perceber neste documento essências de mesma fonte que os PCN – LE (BRASIL, 1998b), isto é, a perspectiva sociointeracional da linguagem e a perspectiva sociointeracional do ensino aprendizagem.

A Proposta Curricular EJA-LE (BRASIL, 2002b, p. 68) fazendo uso de um levantamento realizado junto às secretarias de Educação, apresenta uma reflexão sobre essas teorias que fundamentam o ensino de língua estrangeira na EJA. Segundo a Proposta Curricular EJA – introdução (BRASIL, 2002a, p. 24), tal levantamento foi realizado no ano de 2001 pela Coordenação de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (COEJA) com a preocupação de obter maiores subsídios para elaborar orientações de natureza curricular.

Naquele ano então, a COEJA organizou uma consulta envolvendo secretarias estaduais e municipais de Educação que promovem a EJA: o resultado obtido nessa consulta tornou possível delinear melhor o perfil de alunos e professores, bem como de algumas práticas pedagógicas. Foram tabulados um total de 1.075 questionários de professores e 2.020 questionários de alunos, além dos instrumentos preenchidos pelas secretarias de Educação. Do total de instrumentos tabulados, 35% eram do Nordeste, 24% do Norte, 19% do Centro-Oeste, 15% do Sudeste e 7% do Sul.

Com relação às práticas pedagógicas então, revelou-se uma perspectiva de ensino marcada por um fator normativo e estável, em que predominam as aulas essencialmente expositivas, pautadas em material apostilado e em livros didáticos e com conteúdo que enfatiza os elementos da linguagem, sem relacioná-los a contextos mais amplos (BRASIL, 2002b, p. 69). Simultaneamente, contudo, o mesmo levantamento apurava também uma preocupação em entender a linguagem como meio de inserção cultural, social e histórica, além de uma percepção de que a língua se organiza em diferentes níveis (textuais, por exemplo), sempre com a preocupação de realizar uma ação no mundo (compreender e ser compreendido).

Frente a esse contraste, a Proposta Curricular EJA-LE discute que

Essas práticas escolares tão diferenciadas apontam para a necessidade de procedimentos de reflexão contínuos do professor, pois, na maioria das vezes, suas posições se pautam pelo senso comum, e suas ações não refletem nem mesmo essas idéias cristalizadas que afirmam praticar, perpetuando modelos que fizeram parte da constituição de suas identidades profissionais e pessoais enquanto alunos. (BRASIL, 2002b, p. 70).

A partir dessa constatação, o documento propõe ser fundamental uma discussão de como uma abordagem sociointeracional da linguagem, do ensino e aprendizagem podem servir de base para um trabalho mais condizente com o contexto específico da EJA. Na visão do documento, é essencialmente pela percepção das teorias subjacentes às suas ações que os professores poderão realizar uma avaliação crítica de si e do papel de seus alunos e, portanto, a falta de espaços reflexivos mais bem organizados e preparados muitas vezes impede que o professor tenha acesso às teorias que embasam suas ações e afirmações, consciente ou inconscientemente.

A Proposta Curricular EJA - LE (BRASIL, 2002b, p. 71) aponta então que a abordagem sociointeracional da linguagem vê na Língua Estrangeira um meio de interação entre os participantes de comunidades e contextos variados, entendendo que quem fala ou escreve se dirige a alguém que interpreta o significado do que é produzido. Tratando-se da EJA, esse fato ganha relevância, *pois os alunos com frequência já estão inseridos no mercado de trabalho e participam de interações*

sociais mais definidas, o que gera maior necessidade de desenvolver meios adequados de agir no mundo pelo discurso (BRASIL, 2002b, p. 71)

Assim, ensinar linguagem sob uma perspectiva contextualizada pressupõe o ensino de Língua Estrangeira a partir de textos verdadeiros, isto é, sem adaptações que facilitem sua compreensão, e que façam parte do cotidiano ou das necessidades e interesses de uso dos alunos. Semelhantemente ao que se tratou nos PCN – LE (BRASIL, 1998b) sobre essa perspectiva de linguagem, aqui também são considerados os três tipos de conhecimento necessários para que o processo de construção do significado seja possível, isto é, os conhecimentos de mundo, textual e sistêmico, além de ser fundamental que o aluno compreenda o contexto em que o texto é produzido.

Sobre a perspectiva sociointeracional de ensino e aprendizagem, a Proposta Curricular EJA - LE (BRASIL, 2002b, p. 72) aponta que, de acordo com essa perspectiva, aprender exige a “co-participação social”, ou seja, o engajamento dos participantes no processo conjunto de construção de conhecimento, mediado pela linguagem, esta entendida como um instrumento simbólico que auxilia no desenvolvimento de novos pontos de vista sobre o mundo. Com isso, novos conceitos são construídos desejando-se que os alunos possam atuar com uma posição mais crítica, relacionando o conhecimento teórico discutido na escola com a prática que vivenciam.

Nesse processo, o professor passa a ser um parceiro, encarregado de criar oportunidades para que os alunos possam construir seu próprio conhecimento. Aos alunos, por sua vez, cabe-lhes maior responsabilidade por seu próprio aprendizado, além de atuar de forma ativa para auxiliar os outros em suas dificuldades, dentro de uma atmosfera de colaboração.

Sob essa orientação sociointeracional de linguagem e de ensino-aprendizagem e entendendo que é preciso levar em consideração o aluno, o sistema educacional e a função social da língua estrangeira a ser estudada, a Proposta Curricular EJA-LE (BRASIL, 2002b, p. 74-75) sugere então desenvolver um trabalho que torne possível aos alunos da EJA alcançar os seguintes objetivos gerais para o ensino de Língua Estrangeira, integralmente transcritos do ponto onde são apresentados no documento:

- Desenvolver a possibilidade de compreender e expressar, oralmente e por escrito, opiniões, valores, sentimentos e informações.
- Entender a comunicação como troca de idéias e de valores culturais, sendo estimulado a prosseguir os estudos.
- Comparar suas experiências de vida com as de outros povos.
- Identificar, no universo que o cerca, as línguas estrangeiras que cooperam nos sistemas de comunicação, percebendo-se como parte integrante de um mundo plurilíngue e compreendendo o papel hegemônico que algumas línguas desempenham em determinado momento histórico.
- Vivenciar uma experiência de comunicação humana no que se refere a novas maneiras de se expressar e de ver o mundo, refletindo sobre os costumes e possibilitando maior entendimento de seu próprio papel como cidadão do país e do mundo em que vive.
- Reconhecer que o aprendizado de uma ou mais línguas lhe possibilita o acesso a bens culturais da humanidade construídos em outras partes do mundo.
- Construir conhecimento sistêmico sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem nas situações de comunicação, tendo como base os conhecimentos da língua materna.
- Adquirir consciência linguística e consciência crítica dos usos que se fazem da língua estrangeira que está aprendendo.
- Ler e valorizar a leitura como fonte de informação e prazer, utilizando-a também como meio de acesso ao mundo do trabalho e dos estudos avançados.
- Utilizar outras habilidades comunicativas de modo a poder atuar em situações diversas.

A partir desses objetivos, ainda tendo em conta a natureza sociointeracional da linguagem e da aprendizagem, o documento passa a considerar as possibilidades de conteúdos a serem desenvolvidos. Ao assim fazê-lo, leva em conta uma divisão em turmas iniciais do Segundo Segmento e turmas em continuidade do Segundo Segmento, sem, porém, especificar a que séries do Ensino Fundamental corresponderiam cada um destes grupos.

Para as séries iniciais então, a Proposta Curricular EJA – LE aponta que é preciso destacar a necessidade de aprender a língua estrangeira no uso, aprender com o outro, cooperativamente. Sendo esse o foco, a estratégia de seleção dos conteúdos deve permitir que o aluno avance com autonomia em relação a conceitos e procedimentos e em relação ao papel que as línguas estrangeiras têm no país, aos seus usos na sociedade e ao modo como as pessoas são representadas no discurso. A ênfase, portanto, deve ser dada à habilidade de compreensão geral de textos. (BRASIL, 2002b, p. 76).

Segundo o documento ainda, *as experiências de aprendizagem devem estar relacionadas a uma meta, ou a atividades específicas de uso da linguagem; guardar vínculo com o mundo fora da escola; e ter propósitos claramente definidos* (BRASIL, 2002b, p. 76). Nessa direção, o professor de Língua Estrangeira deve incluir entre seus procedimentos a apresentação contextualizada do texto e o estabelecimento de relações com os conhecimentos de outras áreas ou com temáticas sociais urgentes.

Para as turmas em continuidade do Segundo Segmento da EJA, é sugerido na Proposta Curricular EJA – LE (BRASIL, 2002b, p. 78) que seja aumentada a proporção de conhecimentos sistêmicos da língua em estudo, pois o aluno já deverá ter avançado em sua capacidade de trabalhar com diferentes tipos de textos em língua estrangeira. Semelhante progressão dos conhecimentos sistêmicos, sugere ainda o documento, deverá ser definida pelo professor na medida em que se torne necessária aos textos e temas escolhidos para o trabalho didático.

Por fim, mais uma vez considerada a natureza sociointeracional da linguagem e do ensino-aprendizagem, sugere-se que as tarefas propostas em língua estrangeira não devam se restringir à dimensão linguística, mas sim integrá-la às dimensões interacionais e cognitivas da aprendizagem. Há ainda a lembrança de que não podem ser ignorados os aspectos afetivos e emocionais presentes em toda atividade intelectual. *É importante, então, que o aluno desenvolva a capacidade de aprender e que se perceba aprendendo, que possa se sentir como pessoa capaz de sempre ampliar seus conhecimentos com autonomia.* (BRASIL, 2002b, p. 78)

Feitas essas considerações sobre os documentos que orientam as práticas didáticas tanto para o Ensino Fundamental regular como para a EJA, na seção a seguir apresento outras concepções de ensino-aprendizagem, cujas características podem mostrar-se presentes nas representações que forem levantadas por meio

dos dados coletados para esta pesquisa, facilitando assim sua percepção e compreensão.

1.3 Concepções de ensino-aprendizagem

Como visto na seção anterior, tanto os PCN-LE (BRASIL, 1998b) quanto a Proposta Curricular EJA-LE (BRASIL, 2002b) orientam-se por questões teóricas da abordagem sociointeracionista. Dentre os dois documentos, os PCN-LE (BRASIL, 1998b, p.55), apontam ainda que as abordagens behaviorista, cognitivista e sociointeracionista teriam influenciado as percepções modernas da aprendizagem de Língua Estrangeira.

Segundo Mizukami (1986, p.1-2) o fenômeno educativo é um fenômeno humano, histórico e multidimensional, em que estão presentes as dimensões humana, técnica, cognitiva, emocional, sócio-política e cultural, não de maneira meramente justaposta, mas em suas múltiplas implicações e relações. Conforme a autora ainda, *de acordo com determinada teoria/proposta ou abordagem do processo ensino-aprendizagem, privilegia-se um ou outro aspecto* desse fenômeno (MIZUKAMI, 1986, p.1). Embora possam constituir formas de reducionismo, tais propostas são explicativas de determinados aspectos do processo ensino-aprendizagem e não devem ser desconsideradas.

Isto posto, mais uma vez trazendo que a presente pesquisa deseja levantar representações sobre o ensino-aprendizagem de Inglês em contexto de EJA – contextos, portanto, não apenas de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, mas também de outras disciplinas, fato que pode influir na forma como o estudante constrói suas representações sobre ensino-aprendizagem - o objetivo desta seção é apresentar características das abordagens de ensino-aprendizagem mais conhecidas e que possam revelar-se presentes nas representações levantadas a partir dos dados coletados.

Segundo Mizukami (1986, p. 4), pressupõe-se que, em situações brasileiras, provavelmente tenham sido cinco as abordagens que mais possam ter influenciado os professores: abordagem tradicional, abordagem comportamentalista (ou behaviorista), abordagem humanista, abordagem cognitivista e abordagem socio-cultural. Sobre esta última, uma nota explicativa nos PCN-LE informa que ela é também referida na literatura como histórico-social ou sociointeracional. (BRASIL,

1988b, p. 57). São estas 5 abordagens então, que apresento a seguir, resenhando Mizukami (1986) como um fio condutor e complementando com outros autores.

1.3.1 Abordagem tradicional

Mizukami (1986, p. 7) coloca que essa abordagem do processo ensino-aprendizagem não se fundamenta em teorias que sejam empiricamente validadas, mas sim em uma prática educativa e a transmissão dessa prática através dos anos. Trata-se de uma concepção e uma prática educacionais que persistiram no tempo e passaram a fornecer um quadro referencial para as demais abordagens que se sucederam.

Segundo a autora ainda, todas as formas de ensino nessa abordagem são centradas no professor, restando ao aluno apenas executar o que lhe é prescrito por autoridades exteriores. O ensino volta-se para o que é externo ao aluno, ou seja, o programa, as disciplinas, o professor. (MIZUKAMI, 1986, p. 8)

Nessa abordagem de ensino, o homem é receptor passivo de informações que lhe serão fornecidas e que se decidiu serem as mais importantes e úteis para ele. A realidade será transmitida ao indivíduo via Educação formal, família, igreja, entre outras agências e ele se apossará gradativamente do mundo (que lhe é externo), à medida que se confronta com modelos, ideais, raciocínios e teorias.

Ainda nessa abordagem, a Educação é concebida como um produto, pois os modelos a serem alcançados são pré-concebidos: transmissão de idéias selecionadas e organizadas logicamente. Tal transmissão se dá em um tipo de relação social vertical do professor (autoridade) para o aluno. Há uma preocupação com conhecimentos apresentados de forma acabada, com tarefas padronizadas, permitindo o recurso da rotina para fixação de conhecimentos e conteúdos. Consequentemente, a avaliação é realizada predominantemente com vistas a obter-se a exatidão da reprodução do conteúdo comunicado em sala de aula.

Nesse sentido, sendo a relação professor-aluno uma relação vertical e autoritária, entendo-a como um procedimento pedagógico “bipolar”, no qual o professor, no pólo superior, tem o papel ativo de transmitir determinado conteúdo já elaborado (de forma acabada, como dito acima) enquanto o aluno, no pólo inferior,

tem um papel passivo de receber tal conteúdo elaborado de maneira a ter que devolvê-lo, em um momento de avaliação, com a mesma exatidão que o recebeu

Na visão de Ricci (2007, p. 27), no ensino de língua estrangeira essa abordagem manifesta-se implicitamente em aulas cujo conteúdo é focado em estruturas gramaticais e exercícios descontextualizados de aplicações de regras. Ricci (2007, p. 27) apóia sua visão em Rego (1995, p. 89), segundo quem, nessa perspectiva, os conteúdos e procedimentos não precisam ter nenhuma relação com o cotidiano do aluno, pois a este cabe meramente executar prescrições que lhe são passadas.

1.3.2 Abordagem comportamentalista

Segundo apontam Williams e Burden (1997, p. 8) essa abordagem teve origem na escola positivista e teve em Skinner, psicólogo americano, o seu precursor. Conforme Mizukami (1986), Skinner *entende cada parte do comportamento como uma 'função' de alguma condição descritível em termos físicos, assim como o próprio comportamento* (p. 20). Ainda segundo a autora, para esse psicólogo, o ensino corresponde ao arranjo ou à disposição de contingências para uma aprendizagem eficaz, sendo que tal arranjo depende de elementos observáveis em cuja presença o comportamento ocorre: um evento antecedente, uma resposta, um evento consequente (reforço) e fatores contextuais (MIZUKAMI, 1986, p. 30).

Essa visão corrobora o as considerações constantes dos PCN-LE (BRASIL, 1998a) a respeito do emprego dessa abordagem no ensino de língua estrangeira. Consta no documento que, de acordo com a visão behaviorista, a aprendizagem de Língua Estrangeira compreenderia a um processo de aquisição de novos hábitos linguísticos, o que seria feito pelo uso de uma rotina que envolveria ESTÍMULO, por meio do qual o aluno seria exposto a um item de conteúdo a ser aprendido, fornecido pelo professor (o evento antecedente), RESPOSTA do aluno e REFORÇO, em que o professor avaliaria a resposta do aluno (BRASIL, 1998b, p.56).

Ainda de acordo com esse documento, a visão comportamentalista de ensino-aprendizagem trouxe para a sala de aula de Língua Estrangeira o emprego de

metodologias que enfatizavam exercícios de repetição e substituição. O foco principal estava no professor e no processo de ensino. Se fossem detectados erros nas produções dos alunos, o motivo seria a inadequação dos procedimentos de ensino e os erros teriam então que ser eliminados ou corrigidos imediatamente para que não comprometessem negativamente o processo como um todo. Nessa abordagem então, a aprendizagem era associada a uma pedagogia corretiva (BRASIL, 1998b, p.56).

Corroboram também os PCN-LE (BRASIL, 1998a) o que afirmam Williams e Burden (1997, p.10), sobre a visão de ensino-aprendizagem dessa abordagem. Segundo esses autores, para os comportamentalistas, a língua é tida como um comportamento a ser ensinado e, para isso, os alunos devem ser submetidos a tarefas cujo conteúdo é subdividido em pequenas partes que obedecem a uma sequência de passos. Essas pequenas partes da língua passam a funcionar como modelos estruturais e são oferecidas ao aluno como um estímulo, que deve ser respondido por meio de repetição ou substituição, seguido do reforço fornecido pelo professor para correção de erros. Dessa forma, nessa abordagem, o professor tem a função de desenvolver bons hábitos de linguagem junto a seus alunos, o que pode ser conseguido por meio de exercícios com padrões estruturais para repetição e substituição (*pattern drills*) e memorização de diálogos.

Conforme Mizukami (1986) mais uma vez, na abordagem comportamentalista o conteúdo transmitido visa objetivos e habilidades que levem à competência, sendo o aluno considerado como um recipiente de informações e reflexões. Cabe ao professor planejar e desenvolver o sistema de ensino-aprendizagem de forma a maximizar o desempenho do aluno, enquanto a este cabe o controle do processo de aprendizagem (p. 31). A metodologia empregada privilegia a instrução individualizada e enfatiza estratégias que permitam a um maior número possível de alunos atingirem altos níveis de desempenho. Os objetivos de ensino são definidos como objetivos terminais e objetivos intermediários e têm importante papel em todo o planejamento do processo instrucional. A eles está diretamente ligada a avaliação, que consiste em constatar se o aluno aprendeu e atingiu tais objetivos quando o programa foi conduzido até o final de forma adequada. Há ainda a avaliação realizada no decorrer do processo, a qual, por fornecer dados para o arranjo de contingência de reforços para os próximos comportamentos a serem modelados, torna-se elemento constituinte da própria aprendizagem (p.34-35).

A partir desses dados, portanto, penso ser possível afirmar que, como na abordagem anterior, também nessa o professor assume o papel ativo, responsável absoluto pelo planejamento e desenvolvimento do sistema de ensino-aprendizagem e respectivo manejo dos estímulos e reforços necessários ao seu total cumprimento, cabendo ao aluno desempenhar um papel passivo, como mero receptor de informações e reflexões prontas.

Por fim, Mizukami (1986, p. 36) aponta que, semelhantemente à abordagem anterior, nessa também é dada ênfase ao produto obtido, à transmissão cultural, à influência do meio, ao diretivismo sobre o que deverá ser transmitido e aprendido. Diferentemente, no entanto, essa abordagem baseia-se em resultados experimentais de contingências de reforços enquanto aquela está baseada em uma prática cristalizada através dos tempos.

1.3.3 Abordagem humanista

Segundo Mizukami (1986, p. 37) entre a literatura mais difundida e estudada no Brasil sobre essa abordagem, dois são os enfoques predominantes: o de Carl Rogers e o de Alexander Neill. Destes, a autora refere-se com mais frequência ao primeiro, de cuja teoria sobre personalidade e conduta deriva “o ensino centrado no aluno”.

Conforme a mesma autora, nessa abordagem o foco recai sobre o sujeito, ou seja, é dada ênfase à vida psicológica e emocional do indivíduo, bem como a *relações interpessoais e ao crescimento que delas resulta, centrado no desenvolvimento da personalidade do indivíduo [...] como uma pessoa integrada* (MIZUKAMI, 1986, p. 38).

Stevick (1990), em um estudo sobre a abordagem humanista no ensino de línguas, traz alguns autores que tratam do assunto. Entre esses, Medgyes (1986, p. 109) aponta que

Em ambas [as abordagens humanista-psicológica e comunicativa] os alunos são vistos não tanto como um objeto linguístico em tempo integral, para quem o ensino da língua é destinado, mas o são mais como indivíduos humanos, cuja dignidade e integridade pessoal e cuja complexidade das idéias, pensamentos,

necessidades e sentimentos deveriam ser respeitados. [...] Professores de língua estrangeira devem contribuir com o processo de auto-realização [...] (MEDGYES, 1986, p. 109, apud STEVICK, 1990, p. 26)⁹

Além desse autor, Stevick (1990, p. 26) traz ainda outros, como Richards e Rodgers (1986, p.114), por exemplo, para quem técnicas humanistas envolvem a pessoa como um todo, o que inclui suas emoções e sentimentos, assim como seu conhecimento linguístico e habilidades comportamentais. Roberts (1982, p. 101), também presente em Stevick (1990, p. 26), abordagem “humanista-psicológica” como um termo que, para ele, compreende um conjunto de métodos e técnicas que, tomados superficialmente, parecem desconexos, mas que compartilham pelo menos duas suposições significativas: a) a de que os aspectos afetivos da aprendizagem de línguas são tão importantes quanto seus aspectos cognitivos e, portanto, o aprendiz deveria ser tratado como uma pessoa integral, e b) a de que as respostas para os problemas de aprendizagem de línguas estão mais propensas a vir da psicologia do que da linguística.

Ainda nesse estudo, Stevick (1990, p. 28), traz Rivers (1983) que, diferentemente de outros autores no campo do ensino de línguas, discute também o papel das humanidades (história, literatura, filosofia etc) que possibilitam aos jovens estudantes a flexibilidade de pensamento que lhes permitirá adaptarem-se a novas circunstâncias e reconhecerem novas oportunidades. Semelhante tipo de Educação, na concepção de Rivers (1983, p. 23), torna a pessoa aberta a novas idéias, a tentar o que não foi tentado e ainda não descartado por ondas intermitentes de modismos e entusiasmo superficial, porque tem ela uma âncora de convicção que resulta da compreensão de crenças que se tornam suas próprias. Para essa última autora, o professor de língua estrangeira é essencialmente humanista nesse sentido e, em outro capítulo do mesmo livro, ela sugere que um objetivo como esse deveria substituir o objetivo tradicional de escolarização de estudantes de minorias linguísticas (estabelecer fundamentos para estudos futuros).

⁹ Tradução minha. Texto original: *In both [the Humanistic-Psychological Approach and the Communicative Approach] learners are seen not so much as full time linguistic objects at whom language teaching is aimed, but rather as human individuals whose personal dignity and integrity, and the complexity of whose ideas, thoughts needs, and sentiments should be respected ... Foreign language teachers must contribute to the self-actualizing process...*

De acordo com Mizukami (1986), na visão da abordagem humanista, o professor torna-se um facilitador da aprendizagem, ou seja, não transmite conteúdos, pois estes advêm das próprias experiências dos alunos. Nas exatas palavras da autora: *o professor não ensina: apenas cria condições para que os alunos aprendam* (p. 38).

Reforçando essa idéia, Mizukami (1986, p.44) cita Rogers (1972, p.131), que afirma que o jovem é intrinsecamente motivado e em alto grau, mas, na maior parte de sua Educação, após passar consecutivos anos na escola, essa motivação intrínseca fica amortecida. A tarefa então do facilitador de aprendizagem está em suscitar tal motivação, descobrir que desafios se tornam reais para o jovem e proporcionar-lhe a oportunidade de enfrentá-los.

A esse respeito, Brown (1980, p. 116), um outro autor também pontuado por Stevick (1990, p. 27) em seu estudo, advoga que vários métodos clamam tirar partido de fatores humanistas na aprendizagem de línguas, procurando prover contexto humanista e o efetivo suporte necessário à aquisição de língua. Com isso, segundo Brown (1980, p. 116), em algum desses métodos, alunos e professor certamente se encontrarão de forma a facilitar a aprendizagem em um contexto de valorização e apreciação de cada indivíduo do grupo.

Para Mizukami (1986, p. 44), na concepção rogeriana,

A Educação tem como finalidade primeira a criação de condições que facilitem a aprendizagem do aluno, e como objetivo básico liberar a sua capacidade de auto-aprendizagem de forma que seja possível seu desenvolvimento tanto intelectual como emocional.

Nesse contexto, segundo mesma autora, o estudante entrará em contato com problemas vitais que tenham repercussão em sua existência. Na condição de facilitador, o professor deve ser autêntico (aberto às suas experiências) e congruente, condições consideradas facilitadoras da aprendizagem e que por sua vez, facilitarão um processo de autenticidade ou congruência na pessoa ajudada. De sua posição, o aluno deve responsabilizar-se por objetivos referentes à aprendizagem, que têm significado para si próprio, razão pela qual se tornam os mais importantes (MIZUKAMI, 1986, p. 52-53).

A principal característica metodológica da abordagem humanista, conforme mais uma vez o exposto por Mizukami (1986, p. 54-55) é a ênfase que se dá à relação pedagógica em sala de aula, que deve propiciar um clima favorável que possibilite a liberdade de aprender, o que se daria em decorrência de uma atitude incondicional pela pessoa do outro, considerada capaz de se auto-dirigir. Os objetivos educacionais, na abordagem, não são tratados em seus aspectos formais. Quanto à avaliação, tanto Rogers quanto Neill manifestam-se contrários à sua formalização por meio de exames e notas. Rogers defende a auto-avaliação como *um dos melhores meios pelo qual a aprendizagem auto-iniciada se torna aprendizagem responsável*. (ROGERS, 1972, p. 142, apud MIZUKAMI, 1986, p. 56)

1.3.4 Abordagem cognitivista

De acordo com Mizukami (1986, p.59), este é um tipo de abordagem predominantemente interacionista. Consideram-se nela as formas como as pessoas lidam com os estímulos ambientais, organizam dados, sentem e resolvem problemas, adquirem conceitos e empregam símbolos verbais. É dada ênfase à capacidade do aluno integrar informações e processá-las. Entre seus principais representantes encontram-se o suíço Jean Piaget e o norte-americano Jerome Bruner.

Williams e Burden (1997, p. 13) apontam que a teoria cognitivista preocupa-se com a maneira pela qual a mente humana pensa e aprende, ou seja, a teoria centra-se nos processos mentais que envolvem a aprendizagem. Nela, portanto, o indivíduo passa a construir seu entendimento de mundo por meio de suas próprias experiências.

Segundo Mizukami (1986), *para Piaget, a Educação é um todo indissociável, considerando-se dois elementos fundamentais: o intelectual e o moral* (p. 70). Conforme a autora, dentro da abordagem cognitivista de ensino-aprendizagem, o processo educacional acaba por ter um papel importante ao provocar situações desequilibradoras para o aluno (adequadas ao seu nível de desenvolvimento) de forma que seja possível a construção das noções e operações enquanto a criança vive intensamente cada etapa de seu desenvolvimento. Dessa forma, o objetivo da Educação deixa de constituir-se na transmissão de verdades, informações,

demonstrações, modelos etc, e passa a ser estabelecido de forma que o aluno aprenda por si próprio a conquistar tais verdades (MIZUKAMI, 1986, p. 70-71)

Dentro desse processo, por sua vez, a aprendizagem, na concepção piagetiana, tem caráter de abertura e comporta possibilidades de novas indagações. Assim, ainda nessa concepção, a aprendizagem verdadeira se dá no exercício operacional da inteligência e só se realiza realmente quando o aluno elabora o seu conhecimento. Aprender implica assimilar o objeto em esquemas mentais, isto é, a aprendizagem no sentido estrito se refere às aquisições relacionadas com informações e se dá no decorrer do desenvolvimento (MIZUKAMI, 1986, p. 75-76)

No outro extremo, o ensino de orientação piagetiana deve ser baseado no ensaio e no erro, na pesquisa, na investigação, na solução de problemas por parte do aluno e não, como já dito antes, com base na memorização de fórmulas, nomenclaturas, definições, etc. Dessa forma, a descoberta irá garantir ao sujeito uma compreensão da estrutura fundamental do conhecimento. Além disso, os processos pelos quais a aprendizagem se realizou assumem papel preponderante, demonstrando, com isso, que o ponto fundamental do ensino consiste em processos e não em produtos de aprendizagem (MIZUKAMI, 1986, p. 76)

Nesse sentido, avaliações realizadas por meio de provas, testes, notas etc, não coadunam com esse tipo de abordagem.

Caso esta abordagem sirva de diretriz à ação docente, o professor deverá igualmente, nos diversos ramos do conhecimento, considerar as soluções erradas, incompletas ou distorcidas dos alunos, pois não se pode deixar de levar em conta que a interpretação do mundo, dos fatos, da causalidade, é realizada de forma qualitativamente diferente nos diferentes estágios de desenvolvimento, quer do ser, quer da espécie humana (MIZUKAMI, 1986, p. 83)

Tais conceitos corroboram o que é dito nos PCN-LE (BRASIL, 1998b, p. 56) sobre a visão cognitivista na aprendizagem de língua estrangeira. Segundo o documento, contrariamente à abordagem comportamentalista, na cognitivista os erros passam a ser entendidos como parte do processo. Assim, em contato com a língua estrangeira, o aluno, a partir do que sabe sobre as regras de sua própria língua, elabora hipóteses sobre a nova língua e as testa no ato comunicativo dentro ou fora de sala de aula. Nesse contexto, então, os erros passam a ser entendidos

como hipóteses elaboradas pelo aluno em seu esforço cognitivo de aprender a língua estrangeira.

Mizukami (1986, p.77-78) aponta ainda que, com relação aos papéis desempenhados por aluno e professor, a abordagem cognitivista rompe com a relação compreendida convencionalmente no sentido de um transmissor e um receptor de informações. Para a autora, caberá ao professor criar situações que propiciem condições nas quais se possam estabelecer reciprocidade intelectual e cooperação ao mesmo tempo moral e racional. Deve, portanto, simplesmente propor problemas, mas sem ensinar as soluções, fazer desafios, orientar o aluno, concedendo-lhe ampla margem de autocontrole e autonomia. Ao aluno, por sua vez, cabe um papel essencialmente ativo, cujas atividades básicas, entre outras, deverão consistir em observar, experimentar, comparar, relacionar, analisar, justapor, compor, encaixar, levantar hipóteses, argumentar etc.

Os PCN-LE destacam, por fim, que *uma contribuição importante do enfoque cognitivista foi chamar a atenção para a questão dos diferentes estilos individuais de aprendizagem que as pessoas possuem* (BRASIL, 1998b, p. 57).

1.3.5 Abordagem sociointeracionista / sócio-cultural

Como já dito anteriormente na introdução desta seção, os PCN-LE explicam que a abordagem sociointeracional é também referida na literatura como histórico-social ou sócio-cultural (BRASIL, 1998b, p.57). Mizukami (1986, p. 85) opta por esta última denominação, *abordagem sócio-cultural*, e cita a obra de Paulo Freire - ~~em~~ e sua preocupação com a cultura popular - como sendo uma das mais significativas e difundidas no contexto brasileiro que se refiram a esse tipo de abordagem. Dada a importância que têm para a EJA esse autor e sua obra, penso que essa se torna então uma referência importante para a presente seção.

Para Mizukami (1986, p. 101), embora esteja intimamente ligada à Educação de adultos e ao processo de alfabetização, *a abordagem de Paulo Freire considera a Educação como um processo contínuo de tomada de consciência e de modificação*

de si e do próprio mundo, o que tem profundas implicações no ensino de 1º, 2º e 3º graus (atuais: Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior).

Conforme Mizukami (1986, p. 86), *a interação homem-mundo, sujeito-objeto é imprescindível para que o ser humano se desenvolva e se torne sujeito de sua práxis.* Dessa forma, apesar de grande ênfase no sujeito, evidencia-se na obra de Freire uma tendência interacionista, pois, nela, o homem é o sujeito de sua própria Educação.

Ainda segundo Mizukami (1986, p. 88), *a participação do homem como sujeito na sociedade, na cultura, na história se faz na medida de sua conscientização, que se constitui num processo de desmitificação no qual o oprimido, ao tomar consciência crítica de uma realidade que se apresentava a ele de forma mitificada pelo opressor progressivamente a desmitifica, na medida em que se torna capaz de captar tal realidade de maneira crítica e não mais de maneira mítica.*

Essas considerações de Mizukami (1986) corroboram o que diz a Proposta Curricular EJA-LE sobre a perspectiva sociointeracional de ensino e aprendizagem:

De acordo com essa perspectiva, aprender exige a “co-participação social”, ou seja, o engajamento dos participantes no processo conjunto de construção de conhecimento, mediado pela linguagem. A linguagem é concebida como o instrumento simbólico que auxilia no desenvolvimento de novos pontos de vista sobre o mundo.

Nesse sentido, o foco recai sobre uma percepção de que a aprendizagem se dá dentro de contextos históricos, sociais e culturais, partindo do conhecimento cotidiano acumulado pelo aluno, que entra em conflito com conceitos científicos trabalhados no ambiente escolar.

Esses novos conceitos são construídos esperando-se que os alunos atuem mais bem-informados, com uma posição mais crítica, relacionando o conhecimento teórico discutido na escola com a prática que vivenciam. (BRASIL, 2002b, p. 72)

Segundo esse documento ainda, em contexto dessa natureza, os processos cognitivos utilizados pelos alunos são vistos como constituídos socialmente pela interação. Com isso, professor e aluno passam a desempenhar novos papéis. O professor, mais que uma autoridade, torna-se um parceiro com a função de criar oportunidades para que os alunos possam construir seu próprio conhecimento. Os

alunos, por seu turno, passam a assumir maior responsabilidade por sua própria aprendizagem e também pela aprendizagem dos colegas, atuando de forma ativa para auxiliar os outros em suas dúvidas (BRASIL, 2002b, p. 73).

Essa visão é também corroborada por Mizukami (1986, p. 97), quando a autora aponta que, para Freire, a verdadeira Educação consiste na Educação problematizadora, que, objetivando o desenvolvimento da consciência crítica e a liberdade, tem a dialogicidade como sua essência. Em um contexto de Educação problematizadora, *o processo de alfabetização de adultos é compreendido como um ato de conhecimento que implica diálogo autêntico entre professor e aluno.* (MIZUKAMI, 1986, p. 98). Semelhante diálogo demanda uma relação professor-aluno que seja horizontal espontânea, e não vertical e imposta: o diálogo é desenvolvido e, ao mesmo tempo, cooperação, união, organização, solução em comum dos problemas são oportunizados, permitindo aos alunos sua participação no processo juntamente com o professor. (MIZUKAMI, 1986, p. 99)

Segundo os PCN-LE, *o foco que, na visão behaviorista, era colocado no professor e no ensino, e, na visão cognitivista, no aluno e na aprendizagem, [na visão sociointeracionista] passa a ser colocado na interação entre o professor e aluno e entre alunos* (BRASIL, 1998b, p.57).

Com uma visão próxima a essa, Williams e Burden (1997, p. 39) consideram o sociointeracionismo como uma abordagem que dispõe de uma estrutura que engloba elementos provenientes de ambas as perspectivas: cognitivista e humanista. Para os autores, é de causar surpresa que a aplicação da visão sociointeracionista ao ensino de línguas, bem como as implicações para o professor de línguas ao considerar uma perspectiva sociointeracionista, tenham sido tão pouco discutidas e apenas recentemente começaram a emergir.

Williams e Burden (1997, p. 39) destacam o russo Vygotsky e o israelense Feuerstein como sendo dois dos psicólogos mais conhecidos desta escola de pensamento. Conforme aqueles primeiros, Vygotsky enfatizou a importância da linguagem na interação entre as pessoas. Não apenas o discurso, mas também os signos e os símbolos. É por meio da linguagem que a cultura é transmitida, o pensamento se desenvolve e a aprendizagem ocorre.

A *mediação* é um conceito central na psicologia de ambos, Vygotsky e Feuerstein e refere-se ao desempenho de outras pessoas que, sendo significativas nas vidas dos aprendizes, lhes ampliam a aprendizagem ao selecionar e formatar as

experiências de aprendizado que são apresentadas a eles (WILLIAMS e BURDEN, 1997, p. 40),

Sobre Vygotsky, Oliveira (1995, p. 26), explica que este se interessou principalmente por compreender os mecanismos psicológicos mais complexos que são típicos do ser humano, ou seja, as chamadas funções psicológicas superiores. De acordo com Cavalcanti (2005), *em suas pesquisas, Vygotsky buscava elaborar categorias e princípios para desenvolver uma teoria psicológica que desse conta do psiquismo humano, fundamentando-se na dialética* (p. 187).

Cavalcanti (2005, p. 187) afirma ainda que, na teoria de Vygotsky, essas funções mentais superiores do homem desenvolvem-se na sua relação com o meio sociocultural, sendo tal relação mediada por signos. Dessa forma, *o pensamento, o desenvolvimento mental, a capacidade de conhecer o mundo e de nele atuar é uma construção social que depende das relações que o homem estabelece com o meio* (p.187).

A respeito dessas relações, Cole e Scribner (1978, p. 7, apud FINO, 2001, p. 275) reconhecem que

*Vygotsky brilhantemente estendeu este conceito de mediação na interação em ambiente humano para o uso de signos como instrumentos. Como os sistemas de instrumentos, os sistemas de signos (linguagem, escrita, sistemas numéricos) são criados por sociedades ao longo do curso da história humana e mudam conforme a sociedade e o nível de seu desenvolvimento cultural. Vygotsky acreditava que a internalização de sistemas de signos culturalmente produzidos faz acontecer transformações comportamentais e forma uma ponte entre as formas anterior e posterior do desenvolvimento do indivíduo. Desta maneira, para Vygotsky, como na tradição de Marx e Engels, o mecanismo da mudança pelo desenvolvimento está enraizado na sociedade e na cultura*¹⁰ (COLE e SCRIBNER, 1978, p. 7, apud FINO, 2001, p. 275)

¹⁰ Tradução minha. Texto original: “Vygotsky brilliantly extended this concept of mediation in human environment interaction to the use of signs as well as tools. Like tool systems, sign systems (language, writing, number systems) are created by societies over the course of human history and change with the form of society and the level of its cultural development. Vygotsky believed that the internalization of culturally produced sign systems brings about behavioral transformations and forms the bridge between early and later forms of individual development. Thus for Vygotsky, like the tradition for Marx and Engels, the mechanism of individual developmental change is rooted in society and culture”

Segundo Cavalcanti (2005, p. 189), a atividade humana é produtora, e, por meio dessa atividade, o homem transforma a natureza e a constitui em objeto de conhecimento (produção cultural). Ao mesmo tempo em que isso acontece, transforma a si mesmo em sujeito do conhecimento. Para a autora então, nessa perspectiva, a relação sujeito-objeto não é de interação, mas sim dialética, contraditória e mediada semioticamente, sendo esta uma mediação social, uma vez que os meios técnicos e semióticos (como a palavra, por exemplo) são sociais.

Sobre Vygotsky ainda, Williams e Burden (1997, p. 40) apontam que o conceito vygotskyano mais amplamente conhecido é provavelmente o conceito de *zona de desenvolvimento proximal*, doravante ZDP, cujo termo, segundo eles, é usado para se referir ao nível de habilidades ou conhecimentos que se situa imediatamente acima do nível que contém aquilo que o aprendiz já é capaz de desenvolver por si só, sem auxílio externo.

Sobre esse mesmo conceito, Oliveira (1985, p. 60) cita a definição dada por seu próprio autor, que o apresenta como sendo

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1984, p. 97, apud Oliveira, 1985, p. 60).

Para Oliveira (1985, p. 61), *a implicação dessa concepção de Vygotsky para o ensino escolar é imediata*. Segundo a autora, a escola deve construir o processo de ensino-aprendizado tendo como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança e, como ponto de chegada, os objetivos que a escola estabelecer, considerando ainda, no percurso a ser seguido, o nível de desenvolvimento potencial dessa mesma criança. O professor tem o papel de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente.

Para Cavalcanti (2005, p. 194) a possibilidade de criar ZDPs no ensino de fato mune o professor de um instrumento significativo na orientação de seu trabalho. A esse respeito, a autora cita Góes (2001, p. 85), que chama a atenção para o fato de

que os processos interpessoais não envolvem apenas ajuda, ou seja, em meio aos esforços da professora para manejar os focos de atenção, é possível vermos que o papel do outro é contraditório, e que o jogo dialógico, que constitui a relação entre sujeitos, abrange circunscrição, expansão, dispersão e estabilização de significados e envolve o deslocamento “forçado” de certas operações de conhecimento.

Para Fino (2001, p. 283), ensinar considerando a existência de uma ZDP implica em habilitar o aluno a envolver-se em um nível mais elevado de interação social com todo o contexto da aprendizagem. Segundo esse mesmo autor, a teoria de Vygotsky sugere que, por ter essa possibilidade de interagir a um nível mais elevado, o aluno interiorizará, sempre por meio da interação, os processos, conhecimento e valores que utiliza, sendo ele capaz ou não de identificá-los no instante em que os está usando. Ao se tornar capaz de semelhante identificação, ficará o estudante habilitado a iniciar um novo ciclo de aprendizagem a um nível cognitivo mais elevado. A esse conjunto de atividades corresponde o processo metacognitivo, que é o que se relaciona com o planejamento e com a avaliação do próprio pensamento enquanto se resolvem problemas.

Ainda conforme Fino (2001, p. 284), na perspectiva de Vygotsky (1978), a aprendizagem de conhecimentos e habilidades ocorre em um contexto social dentro do qual um adulto ou uma criança mais experiente guiam a atividade de um indivíduo menos experiente. Na medida em que tais conhecimentos e habilidades se desenvolvem no aprendiz, o guia vai entregando-lhe cada vez mais o controle das operações, cujos procedimentos vão nele se interiorizando, tornando-se o aprendiz auto-regulado. Assim, a auto-regulação é precedida de uma regulação exterior

Fino (2001) segue apontando que *nas formas de aprendizagem mediadas pelos pares, a responsabilidade pelo controle exterior é transferida do professor para o par tutor, devendo essa transferência de controle promover aprendizagem auto-regulada* (p. 285). Cita então um artigo de Gartner e Riessman (1993) destinado a propor um modelo de aprendizagem assistida por pares (*peer tutoring*). Nesse artigo, os autores divulgam um estudo comparativo entre trabalhos de investigação sobre a efetividade dessa forma de interação, do qual resulta que seis desses trabalhos, realizados entre 1982 e 1991, concluíram que a aprendizagem era relativamente efetiva quanto a progressos no desenvolvimento cognitivo e social de ambos os intervenientes.

Penso poder ver revelado nesse estudo de Gartner e Riessman (1993) certa comprovação de que uma prática dialética, em um processo de ensino-aprendizagem no qual um aprende na relação com o outro, tem resultados verdadeiramente eficazes para ambos os envolvidos na relação. O que se registra no estudo parece indicar que, embora em uma relação de tutoria, em que uma das partes encontra-se em um nível cognitivo superior ao da outra, houve progressos no desenvolvimento cognitivo e social de ambos os participantes.

A Proposta Curricular EJA-LE (BRASIL, 2002b) parece manter-se atenta a essa possibilidade real de aprendizagem na interação com o outro. Ao sugerir conteúdos para o ensino de Língua Estrangeira em cursos de EJA, o documento busca caminhos para a efetivação da abordagem sociointeracionista na prática didática cotidiana. Destaca a necessidade de *aprender a língua estrangeira no uso, aprender com o outro, cooperativamente* (BRASIL, 2002b, p.76, grifo meu), e sugere que as propostas de ensino para EJA partam da análise das necessidades dos alunos e considerem a natureza da linguagem e do processo de ensino-aprendizagem. (BRASIL, 2002b, p. 76)

O documento sugere também que, mostrar ao aluno que ele é capaz de realizar uma tarefa com sucesso, é um objetivo dos mais relevantes, mas não deve ser confundido com facilitação, pois significa ajudar o aluno a observar, por exemplo, o modo como um texto está organizado, o tipo de vocabulário utilizado, em que tipo de veículo foi publicado, quais as possíveis intenções do autor – como ele já o faz cotidianamente em sua língua materna (BRASIL, 2002b, p. 77). E afirma ainda que

Também na interação entre os alunos, o professor tem um papel central como mediador e orientador, pois promove oportunidades de trabalhar com troca de idéias e saberes e a construção coletiva de novos conhecimentos, de modo que haja respeito recíproco pelo pensamento dos colegas e uns aprendam com os outros (BRASIL, 2002b, p. 77, grifos meus).

Se a meta é aprender a construir significados, e esta construção é resultado de procedimentos sociointeracionais, as tarefas propostas em língua estrangeira não podem se restringir à dimensão linguística, mas devem integrá-la às dimensões interacionais e cognitivas da aprendizagem. Os aspectos afetivos e emocionais presentes em toda atividade intelectual não podem ser ignorados. É importante, então, que o aluno desenvolva a capacidade de aprender e que se perceba aprendendo, que possa se sentir como pessoa capaz de sempre ampliar seus conhecimentos com autonomia. (BRASIL, 2002b, p. 78, grifos meus).

Concluo, portanto, com a exposição dessa última abordagem de ensino-aprendizagem, a apresentação do arcabouço teórico pertencente a esta pesquisa e também última seção do Capítulo sobre a Fundamentação Teórica.

No **presente** capítulo, procurei trazer e discutir o conceito de *representações* na perspectiva de diferentes autores, além de apresentar os conceitos de *jovem* e *adulto* em diferentes áreas do conhecimento, um pouco da história factual e legislativa da EJA, considerações sobre o conteúdo de documentos oficiais editados para o segmento e, por fim, o que propõe cada uma das abordagens tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sociointeracionista/sócio-cultural com relação ao ensino-aprendizagem na Educação escolar.

No capítulo que inicio a seguir **serão** apresentados detalhes sobre a metodologia empregada para o desenvolvimento da pesquisa.

Capítulo 2 – Metodologia da Pesquisa

Exposto no capítulo anterior o aporte teórico que fundamenta o presente trabalho, este segundo capítulo tem por finalidade apresentar detalhes sobre a metodologia de pesquisa que igualmente o fundamenta. Para alcançar este fim, encontra-se o capítulo organizado nas seguintes seções: a abordagem utilizada; o contexto da pesquisa; os participantes da pesquisa; a coleta de dados; os procedimentos de análise de dados.

2.1 A Abordagem Utilizada

A partir do que é proposto como objetivo para esta pesquisa - levantar representações de alunos e professores de Inglês da EJA sobre o ensino-aprendizagem desse idioma e verificar a ocorrência de convergências e/ou divergências entre elas que possam influir no resultado dessa ação de ensino aprendizagem – fiz a opção metodológica de desenvolver um estudo de caso.

De acordo com Johnson (1992, p. 75), um estudo de caso é definido em termos de unidade de análise, isto é, o pesquisador direciona o foco de sua pesquisa para uma entidade em sua existência natural e no ambiente em que ocorre. Johnson (1992, p. 76) indica ainda que uma unidade de análise pode ser um professor, uma sala de aula, uma escola, uma instituição ou uma comunidade. Segundo a autora, o pesquisador orienta-se por uma pergunta de pesquisa para estudar o caso e outros aspectos de seu contexto até que se obtenha a resposta para a pergunta inicialmente formulada.

Stake (1998, p. 86) afirma que um estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas sim uma escolha de objeto a ser estudado. Escolhe-se estudar um determinado caso, **que** pode ser estudado de muitas maneiras. Levando em conta os objetivos que diferentes pesquisadores possam ter ao desenvolver um estudo de caso, Stake (1998, p. 88) identifica três tipos de estudo de caso, assim denominados: *intrínseco*, *instrumental* e *coletivo*.

O estudo de caso *intrínseco* é um estudo que é desenvolvido para entender melhor um caso particular, a partir de interesses intrínsecos do pesquisador; o estudo de caso *instrumental* é o estudo de um caso particular de interesse secundário, desenvolvido para prover insumos para entendimento de uma questão

ou para refinamento de uma teoria; em um estudo de caso *coletivo*, pesquisadores com um interesse menor em casos particulares estudam casos conjuntos a fim de conhecer um fenômeno, sua população ou condição, tornando-se um estudo instrumental estendido a vários casos que podem ser similares ou não.

Com respeito, portanto, à pesquisa a que me proponho desenvolver, penso ser o estudo de caso uma metodologia adequada à sua realização, pois, na forma como propõe Johnson (1992, p. 75), seleciono como unidades de análise a comunidade docente de Inglês dos cursos de EJA do município de Guarulhos e as comunidades discentes dessa modalidade de ensino em duas unidades escolares no mesmo município. Considerando-se ainda os objetivos estabelecidos, entendo poder caracterizá-la como um estudo de caso intrínseco, dentro da tipologia identificada por Stake (1998, p. 88), acima apontada, pois foi motivada pelo interesse pessoal do pesquisador em investigar as representações de alunos e professores de Inglês da EJA sobre ensino-aprendizagem de Inglês e compará-las entre si.

Justificada, portanto, a escolha da abordagem metodológica utilizada, as seções a seguir descrevem o contexto em que foi realizado e as etapas do desenvolvimento desse estudo de caso.

2.2 O Contexto da Pesquisa

Conforme apresentado na introdução deste trabalho, o que motivou sua realização foi uma experiência de atuação docente em EJA que marcou minha carreira profissional, a qual teve lugar no município de Guarulhos, no estado de São Paulo. Por essa razão, optei por desenvolver a pesquisa em unidades escolares dentro da rede pública de ensino desse mesmo município. Segundo informações recebidas verbalmente da coordenação de EJA da Secretaria Municipal de Educação dessa cidade, no ano de 2009, ocasião em que foram coletados os dados para esta pesquisa, sua rede oficial contava com sete unidades escolares que ofereciam a disciplina Língua Estrangeira Moderna – Inglês em cursos de EJA ciclo 3.

Dessas **sete** escolas, **quatro** foram selecionadas para o desenvolvimento da coleta dos dados, **Tais escolas** serão aqui nomeadas como escolas *A, B, C e D* para

que lhes sejam, assim, preservadas as identidades e mantido o sigilo ético necessário.

A escola A **está** localizada no bairro Jardim City, região relativamente intermediária entre a periferia e o centro da cidade, e, na ocasião em que se deu a coleta dos dados, isto é, no segundo semestre de 2009, segundo informações verbais da coordenação de EJA da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Guarulhos, a escola registrava um total de 80 alunos matriculados no ciclo 3 da EJA, os quais eram distribuídos em 2 classes com igual quantidade de integrantes cada uma. A escola B localiza-se no bairro Jardim Flor da Montanha, região periférica do município, e registrava, segundo a mesma coordenação de EJA, 59 alunos do ciclo 3, também alocados em duas classes, uma com 30 e outra com 29 alunos. A escola C situa-se no bairro Parque Primavera, região periférica do município, e registrava, na ocasião da coleta dos dados, cerca de 200 alunos da EJA distribuídos em 8 classes. A escola D fica localizada no bairro Cidade Soberana, região também periférica do município, e, na mesma ocasião de coleta de dados acima apontada, conforme, mais uma vez a coordenação de EJA da SME - Guarulhos, registrava cerca de 100 alunos de EJA agrupados em 4 classes.

No mesmo ano de 2009, o ciclo 3 equivalia ao período da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental regular e, nas quatro escolas selecionadas, as aulas transcorriam no período noturno. Naquele ano também, essas classes de EJA ciclo 3 possuíam características **multisseriadas**, isto é, abrigavam simultaneamente alunos de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental em uma mesma classe e em presença de um mesmo professor. Desse modo, em cada classe as aulas eram ministradas por um único professor ao longo do período letivo do dia, porém sendo um professor diferente a cada dia da semana, de segunda a quinta-feira. O revezamento era realizado conforme blocos de conteúdo assim organizados: Natureza e Sociedade, que podia ser ministrado por um professor de história, geografia ou biologia; Cultura e Linguagem, dividido entre os professores de língua portuguesa e língua estrangeira, e Linguagem e Expressões Matemáticas, sob responsabilidade dos professores dessa disciplina. As sextas-feiras eram dedicadas a projetos interdisciplinares ou mesmo a aulas de reforço.

As sete unidades escolares que, em 2009, ofereciam Inglês entre seus componentes curriculares eram atendidas por cinco professores desse idioma. Desses cinco professores, apenas três participaram da pesquisa, como se verá com

mais detalhes na subseção 2.3.1 adiante. Desses três professores participantes, um deles era docente de Inglês nas escolas *A* e *B* e os outros dois eram docentes um em cada uma das escolas, *C* e *D*.

Dentre essas sete unidades escolares de Guarulhos, as escolas *A*, *B*, *C* e *D* foram por mim selecionadas para realização da pesquisa por possuírem localização e condições de acesso mais favoráveis ao pesquisador em relação às demais.

2.3 Os participantes da pesquisa

Como a presente pesquisa busca obter e comparar as representações que têm tanto professores como alunos de EJA do 2º segmento do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) sobre o ensino-aprendizagem de Inglês, divide-se esta seção em outras duas subseções, apresentadas a seguir, uma para cada um dos dois grupos de participantes: o dos professores e o dos alunos.

2.3.1 Professores

Conforme já referido acima, no ano de 2009, quando se deu a coleta dos dados para esta pesquisa, os cursos de EJA ciclo 3 em Guarulhos contavam com cinco professores de Inglês lotados em escolas de sua rede oficial de ensino. Esses cinco professores foram igualmente convidados a participar da presente pesquisa, mas apenas três deles atenderam positivamente ao convite. Dos outros dois, uma delas forneceu-me e-mail da escola para o contato, pois não tinha um pessoal. Enviei-lhe o questionário, mas não obtive resposta. Fiz uma segunda e uma terceira solicitações, mas igualmente sem resposta. Pareceu-me então não ter ela mantido seu interesse inicial. A outra professora respondeu-me que naquele momento não dispunha de tempo para a participação, mas que me enviaria as respostas em aproximadamente 15 dias. Passado esse tempo, enviei nova solicitação, à qual me respondeu que ainda não dispunha de tempo. Concluí, portanto, que também essa professora não manteve interesse por sua participação na pesquisa.

A seguir, então, apresento as características de cada um desses três professores, obtidas a partir das respostas fornecidas ao questionário de perfil, sobre o qual, como já dito, se tratará mais adiante, em seção específica sobre os instrumentos utilizados para coleta de dados nesta pesquisa. Da mesma forma como feito acima para as unidades escolares participantes, como meio de garantir o sigilo das informações prestadas e de preservar as identidades dos participantes, estes serão referidos por pseudônimos.

Kátia é a professora que leciona nas escolas A e B apresentadas acima, nas quais se encontram as turmas cujos alunos foram participantes desta pesquisa. Sua faixa etária compreende a de 25 a 30 anos, possui graduação em Letras, mas não possui pós-graduação. Fez cursos de Inglês em escolas de idioma durante aproximadamente cinco anos e estudou com professor(es) particular(es) durante um ano. Possui o *First Certificate of English* (FCE) e o *Certificate of Advanced English* (CAE), ambos certificados que atestam proficiência no idioma, e declara ter ótimo nível de desenvolvimento nas habilidades de compreensão oral, produção oral e compreensão escrita, mas apenas bom em produção escrita. Declara também possuir experiência docente em Inglês, compreendida na faixa de um a cinco anos, desenvolvida no Ensino Fundamental II e em cursos livres (isto é, que não são sujeitos a normas e supervisão por órgãos oficiais), em escolas particulares, públicas municipais e de idiomas. Especificamente na EJA, possui experiência docente em Inglês com turmas de 4ª a 8ª série compreendida na faixa de um a três anos, e declara conhecer e utilizar as orientações contidas na Proposta Curricular EJA - introdução (BRASIL, 2002a) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Resolução CNE/CEB nº 1/2000).

Rivaldo é do sexo masculino, professor da escola C apresentada acima na descrição do contexto desta pesquisa, está na faixa etária de aproximadamente 25 anos, possui graduação em Letras-Português/Inglês e, na ocasião da coleta dos dados, estava cursando o último período de pós-graduação *lato sensu* em Língua Inglesa. Fez cursos de Inglês em escolas de idioma durante cinco anos e estudou com professor(es) particular(es) durante um ano. Não possui certificados de proficiência no idioma, mas declara ter ótimo nível de desenvolvimento nas quatro habilidades comunicativas. Declara também possuir experiência docente em Inglês na faixa compreendida de um a cinco anos, desenvolvida no Ensino Fundamental II, Ensino Médio e em cursos livres, isto é não sujeitos a normas oficiais repetição, em

escolas particulares, públicas municipais, de idiomas e em empresas. Especificamente na EJA, possui experiência docente em Inglês com turmas de 5ª a 8ª séries, na faixa que compreende de um a três anos, e declara conhecer e utilizar as orientações contidas na Proposta Curricular EJA - introdução (BRASIL, 2002a) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Resolução CNE/CEB nº 1/2000).

Domingas é do sexo feminino, leciona na escola D acima descrita, sua faixa etária compreende a formada por 35 a 40 anos, possui graduação em Letras e pós-graduação *lato sensu* em Língua Portuguesa. Fez cursos de Inglês em escolas de idioma durante quatro anos e meio e dois cursos de Inglês no exterior, tendo sido um deles com duração de um mês na Nova Zelândia e um outro de 10 meses em Londres, Inglaterra. Não possui certificados de proficiência no idioma e declara ter ótimo nível de desenvolvimento nas habilidades de produção oral e compreensão escrita, mas apenas bom em compreensão oral e produção escrita. Declara ainda possuir experiência docente em Inglês na faixa que compreende de cinco a dez anos, desenvolvida em cursos livres, isto é, não sujeitos a normas oficiais e em escolas de idioma e públicas municipais. Na EJA, declara possuir prática docente em Inglês com turmas de 5ª a 8ª séries compreendida na faixa de um a três anos. Declara, contudo, não conhecer, mas já ter ouvido falar tanto na Proposta Curricular EJA - introdução (BRASIL, 2002a) como nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Resolução CNE/CEB nº 1/2000).

Feita esta apresentação das características dos três professores de Inglês que trabalham com a EJA em Guarulhos e participaram desta pesquisa, essas são demonstradas no quadro a seguir, relacionadas em colunas posicionadas lado a lado, de forma que se possa ter uma visão sintética do conjunto dessas características.

Perfil dos professores participantes da pesquisa				
<i>Características</i>		<i>Kátia</i>	<i>Rivaldo</i>	<i>Domingas</i>
<i>Faixa etária</i>		de 25 a 30 anos	de 0 a 25 anos	de 35 a 40 anos
<i>Graduação</i>		Letras	Letras Português e Inglês	Letras
<i>Pós Graduação</i>		Não	Lato Sensu em Língua Inglesa (cursando último período)	Lato Sensu em Língua Portuguesa
<i>Certificado(s) de Proficiência</i>		<i>First Certificate of English (FCE) e Certificate of Advanced English (CAE)</i>	Não possui	Não possui
<i>Cursos no exterior</i>		Não	Não	Sim
<i>Auto-avaliação do domínio do idioma Inglês</i>		<u>Compreensão:</u> <i>oral: ótima</i> <i>escrita: ótima</i> <u>Produção:</u> <i>oral: ótima</i> <i>escrita: boa</i>	<u>Compreensão:</u> <i>oral: ótima</i> <i>escrita: ótima</i> <u>Produção:</u> <i>oral: ótima</i> <i>escrita: ótima</i>	<u>Compreensão:</u> <i>oral: boa</i> <i>escrita: ótima</i> <u>Produção:</u> <i>oral: ótima</i> <i>escrita: boa</i>
<i>Experiência docente em Inglês</i>	<i>Geral</i>	de 1 a 5 anos	de 1 a 5 anos	de 5 a 10 anos
	<i>EJA</i>	de 1 a 3 anos	de 1 a 3 anos	de 1 a 3 anos
<i>Proposta Curricular EJA – introdução</i>		Conhece e utiliza suas orientações	Conhece e utiliza suas orientações	Não conhece, mas já ouviu falar
<i>Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA</i>		Conhece e observa suas orientações	Conhece e observa suas orientações	Não conhece, mas já ouviu falar

Quadro 2.1 - Perfil dos professores de Inglês da EJA/Guarulhos que participaram da pesquisa.

2.3.2 Alunos

Semelhantemente ao que se fez acima para o grupo de participantes professores, apresento a seguir as características que compõem o perfil dos 14 alunos matriculados em cursos de EJA da rede municipal de ensino de Guarulhos que livremente aceitaram participar desta pesquisa, conforme atestam em

documento denominado *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*, apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mais uma vez, como forma de garantir o sigilo das informações prestadas e de preservar as identidades dos participantes, seus nomes serão omitidos e cada aluno participante será identificado pela letra *A* seguida de um número, indicando tratar-se de um aluno da escola *A*, e, da mesma forma, pela letra *B* seguida de um número, indicando tratar-se de um aluno participante dessa outra escola. Seguem então as características desses alunos.

A1 é do sexo feminino, sua faixa etária é de aproximadamente 45 a 50 anos e interrompeu os estudos na 6ª série do Ensino Fundamental (doravante EF), porque se casou e teve de cuidar da casa. Permaneceu fora da escola por 33 anos, conforme informação que registrou no instrumento de coleta de dados, e retornou aos estudos porque deseja aprender, porque a empresa em que trabalha está exigindo e para entender melhor as notícias e as coisas que acontecem. Não havia estudado Inglês antes no EF.

A2 é do sexo feminino, está na faixa etária de aproximadamente 25 anos e interrompeu os estudos na 8ª série do EF porque teve de trabalhar para ajudar os pais. Permaneceu fora da escola por um período que compreende de um a dois anos e retornou aos estudos porque deseja aprender. Já havia estudado Inglês no EF, mas declara ter aprendido muito pouco.

A3 é do sexo feminino, sua faixa etária é de aproximadamente 50 a 55 anos e interrompeu os estudos na 7ª série do EF porque teve de trabalhar para ajudar os pais e também porque morava muito longe da escola. Permaneceu fora da escola por mais de seis anos e retornou aos estudos porque deseja aprender, e para poder saber mais e conversar melhor com as pessoas. Já havia estudado Inglês no EF, mas declara ter aprendido muito pouco.

A4 é do sexo feminino, sua faixa etária é de aproximadamente 35 a 40 anos e interrompeu os estudos na 4ª série do EF porque teve de trabalhar para ajudar os pais. Permaneceu fora da escola por um período que compreende de dois anos e meio a quatro anos e retornou aos estudos porque a empresa onde trabalha está exigindo e também porque deseja prestar concursos públicos. Não havia estudado Inglês antes no EF.

A5 é do sexo feminino, sua faixa etária é de aproximadamente 35 a 40 anos e interrompeu os estudos na 6ª série do EF porque teve de trabalhar para ajudar os

pais, morava muito longe da escola e também declara que foi por falta de interesse. Permaneceu fora da escola por mais de seis anos e retornou aos estudos porque deseja aprender e porque o mercado de trabalho está exigindo. Já havia estudado Inglês no EF, mas declara ter aprendido muito pouco.

A6 é do sexo masculino, sua faixa etária é de aproximadamente 30 a 35 anos e interrompeu os estudos na 5ª série do EF porque teve de trabalhar para ajudar os pais. Permaneceu fora da escola por mais de seis anos e retornou aos estudos porque o mercado de trabalho está exigindo e também para poder saber mais e conversar melhor com as pessoas. Já havia estudado Inglês no EF, mas declara não ter aprendido quase nada.

A7 é do sexo feminino, sua faixa etária é de aproximadamente 35 a 40 anos e interrompeu os estudos na 4ª série do EF porque teve de trabalhar para ajudar os pais. Permaneceu fora da escola por mais de 6 anos e retornou aos estudos porque deseja aprender. Não havia estudado Inglês no EF.

A8 é do sexo masculino, sua faixa etária é de aproximadamente 45 a 50 anos e interrompeu os estudos na 7ª série do EF por motivo de doença na família. Permaneceu fora da escola por um período que compreende a faixa de quatro anos e meio a seis anos e retornou aos estudos porque deseja aprender e porque a empresa em que trabalha está exigindo. Não havia estudado Inglês antes no EF.

B1 é do sexo feminino, está na faixa etária de aproximadamente 25 anos e interrompeu os estudos na 5ª série do EF por não conseguir aprender nada e por problemas de saúde. Permaneceu fora da escola por um período que compreende a faixa de dois anos e meio a quatro anos e retornou aos estudos porque deseja aprender e porque o mercado de trabalho está exigindo. Já havia estudado Inglês no EF, mas declara não ter aprendido quase nada.

B2 é do sexo masculino e está na faixa etária de aproximadamente 25 anos. Foi contraditório em seus depoimentos ao afirmar, em um dado momento, que nunca parou de estudar, mas, em outro, que parou na 8ª série do EF e permaneceu fora da escola por um período que compreende a faixa de um a dois anos, tendo retornado porque o mercado de trabalho está exigindo, deseja prestar concursos públicos e para que no futuro tenha um bom emprego. Já havia estudado Inglês no EF, mas declara ter aprendido muito pouco.

B3 é do sexo masculino e está na faixa etária de aproximadamente 25 anos. Declarou ter parado na 8ª série do EF antes de matricular-se na EJA. E que

permaneceu fora da escola por um período que corresponde à faixa de um a dois anos. Porém, como fez o participante anterior, também foi contraditório ao afirmar, em outro momento de seu depoimento, que nunca havia parado de estudar. Já havia estudado Inglês no EF, e declara ter aprendido bastante.

B4 é do sexo feminino, sua faixa é de aproximadamente 30 a 35 anos e interrompeu os estudos na 5ª série do EF porque teve filhos não planejados. Permaneceu fora da escola por mais de seis anos, e retornou aos estudos porque deseja aprender, porque precisa ajudar os filhos com as lições da escola e para entender melhor as notícias e as coisas que acontecem. Já havia estudado Inglês no EF, mas declara ter aprendido muito pouco.

B5 é do sexo feminino, sua faixa etária é de aproximadamente 45 a 50 anos e interrompeu os estudos na 5ª série do EF porque teve de trabalhar para ajudar os pais e porque constituiu família e teve de cuidar da casa. Permaneceu fora da escola por mais de seis anos, e retornou aos estudos porque a empresa em que trabalha está exigindo, para entender melhor as notícias e as coisas que acontecem e para saber mais e conversar melhor com as pessoas. Já havia estudado Inglês no EF, mas declara não ter aprendido nada.

B6 é do sexo feminino, sua faixa etária é de aproximadamente 25 a 30 anos e interrompeu os estudos na 6ª série do EF porque teve de trabalhar para ajudar os pais. Permaneceu fora da escola por mais de seis anos, e retornou aos estudos porque tem o objetivo de se formar na faculdade de enfermagem. Já havia estudado Inglês no EF, mas declara não ter aprendido quase nada.

Como feito para os participantes professores, após elencados acima os alunos da EJA/Guarulhos que participaram desta pesquisa e respectivas características de perfil, apresento a seguir um quadro que sintetiza o conjunto dessas características.

Perfil dos alunos participantes da pesquisa							
Participante	Sexo	Idade	Série em que parou	Motivo da interrupção	Tempo fora da escola	Motivo do retorno	Teve Inglês no EF antes do retorno?
A1	F	De 45 a 50 anos	6ª	Constituição de família	Mais de 6 anos	Aprendizagem; exigência da empresa; melhor entendimento das notícias e fatos	Não teve Inglês no EF
A2	F	Aproximadamente 25 anos	8ª	Necessidade de trabalho	1 a 2 anos	Desejo de aprendizagem	Sim, mas aprendeu muito pouco
A3	F	De 50 a 55 anos	7ª	Necessidade de trabalho; moradia distante da escola	Mais de 6 anos	Mais conhecimento e capacidade de diálogo	Sim, mas aprendeu muito pouco
A4	F	De 34 a 40 anos	4ª	Necessidade de trabalho	2 e meio a 4 anos	Exigência da empresa e candidatura a concursos	Não teve Inglês no EF
A5	F	De 35 a 40 anos	6ª	Necessidade de trabalho; moradia distante da escola	Mais de 6 anos	Aprendizagem; exigência do mercado de trabalho	Sim, mas aprendeu muito pouco
A6	M	De 30 a 35 anos	5ª	Necessidade de trabalho	Mais de 6 anos	Conhecimento; exigência do mercado de trabalho	Sim, mas não aprendeu quase nada
A7	F	De 35 a 40 anos	4ª	Necessidade de trabalho	Mais de 6 anos	Desejo de aprendizagem	Não teve Inglês no EF
A8	M	De 45 a 50 anos	7ª	Doença na família	4 e meio a 6 anos	Aprendizagem; exigência da empresa	Não teve Inglês no EF.
B1	F	Aproximadamente 25 anos	5ª	Dificuldade no aprendizado; problema de saúde	2 e meio a 4 anos	Aprendizagem; exigência do mercado de trabalho	Sim, mas não aprendeu quase nada
B2	M	Aproximadamente 25 anos	8ª	Depoimento contraditório	Depoimento contraditório	Candidatura a concursos; exigência do mercado de trabalho	Sim, mas aprendeu muito pouco
B3	M	Aproximadamente 25 anos	8ª	Depoimento contraditório	Depoimento contraditório	Desejo de aprendizagem	Sim, e aprendeu bastante
B4	F	De 30 a 35 anos	5ª	Filhos não planejados	Mais de 6 anos	Auxílio aos filhos; melhor entendimento das notícias e fatos	Sim, mas aprendeu muito pouco
B5	F	De 45 a 50 anos	5ª	Necessidade de trabalho; constituição de família	Mais de 6 anos	Exigência da empresa; melhor entendimento das notícias e fatos	Não teve Inglês no EF
B6	F	De 25 a 30 anos	6ª	Necessidade de trabalho	Mais de 6 anos	Desejo de realização de curso superior	Sim, mas não aprendeu quase nada

Quadro 2.2 - Perfil dos alunos participantes da pesquisa

Se comparados os dados sistematizados no quadro acima, penso tornar-se possível a generalização de certo perfil desse conjunto de alunos. Assim sendo, vejo que a maioria deles é do sexo feminino e tem idade entre 25 e 45 anos. Também a maioria interrompeu os estudos entre a última série do EF ciclo I e as duas primeiras séries do EF ciclo II (9 de 13) por motivos de ordem pessoal, sobretudo por ter de trabalhar para ajudar os pais (8 de 13). A maioria desses alunos também, depois de interrompida a sequência de estudos, permaneceu fora da escola por mais de seis anos (8 de 13) e decidiu retornar aos estudos para ampliar seus conhecimentos (aprender; entender melhor notícias e coisas que acontecem; saber mais e conversar melhor com as pessoas) e/ou por razões do mundo do trabalho (a empresa em que trabalham ou o próprio mercado de trabalho estão exigindo). Quanto aos estudos de Inglês, a maioria já teve a disciplina no EF antes do curso em que estavam à época da coleta de dados, mas afirma ter aprendido muito pouco ou quase nada da disciplina.

Com esse perfil delineado, encerro aqui esta seção 2.3, na qual foram apresentadas as características dos professores de Inglês e alunos da EJA em Guarulhos que aceitaram participar desta pesquisa.

Na seção a seguir, apresento os instrumentos e os procedimentos utilizados para a realização da coletas de dados junto a esses participantes.

2.4 A coleta de dados

Os dados reunidos para realização da presente pesquisa foram coletados por meio da aplicação de quatro questionários com perguntas abertas e fechadas junto aos dois grupos de participantes.

A opção por esse tipo de instrumento de coleta se deu em virtude de o contexto da pesquisa estar situado em um outro município e os participantes não serem diretamente ligados a meu contexto profissional ou pessoal, o que tornava difícil manter contatos e visitas frequentes.

Sobre o uso do questionário, Nunan (1992, p.143) aponta que este tem se constituído em uma maneira relativamente popular de coleta de dados em pesquisas, mas atenta para o fato de que a elaboração de questionários que

produzam resultados válidos e confiáveis é algo mais complexo do que se possa inicialmente supor.

De acordo com o mesmo autor, o questionário pode ser composto por questões abertas e/ou por questões fechadas. Neste segundo tipo, as possibilidades de resposta são pré-determinadas pelo pesquisador, o que facilita a coleta e a análise dos dados. Como exemplo, cita a seguinte pergunta: *Ensino de línguas estrangeiras deve ser compulsório no Ensino Médio? Concordo / neutro / não concordo.* (p.143). Já em questões abertas, o participante tem liberdade para decidir o que e como responder. Com isso, conforme o autor, geralmente torna-se possível a obtenção de informações mais úteis, a partir de respostas que reflitam mais precisamente o que o respondente quer dizer. Como exemplo desse tipo de questão, o autor aponta: *O que você pensa sobre a proposta de que o ensino de línguas estrangeiras deveria ser compulsório no Ensino Médio?* (p.143).

Nunan (1992, p.143) orienta que, ao construírem questionários, é particularmente importante que os pesquisadores evitem formular questões que possam conduzir as respostas do participante, como por exemplo: *Você acha que o conceito de centralidade-no-aprendiz é utópico e irreal?* (p.143) O autor recomenda que as questões não sejam complexas e confusas e também que não se refiram a mais de um elemento por vez. Recomenda ainda que, durante a construção do questionário, tenha-se muito claro os objetivos do estudo, e que cada item do questionário seja diretamente ligado a um ou mais dos objetivos da pesquisa (NUNAN, 1992, p.145).

Com relação ao emprego de questionários em pesquisas que envolvam representações, Spink (1995, p.138) afirma que

[...] os estudos que buscam entender as representações na perspectiva dos grupos, buscando aí tanto a diversidade quanto o que há de comum e compartilhado, têm utilizado formas de coleta de dados mais estruturadas, especialmente os questionários (auto-aplicados ou utilizados como roteiros de entrevistas) com perguntas abertas. A estrutura da representação social é, neste caso, fruto da somatória da análise de associação de idéias de várias perguntas (grifo da autora).

A partir, então, do que trazem esses autores sobre a construção e utilização de questionários como instrumentos de coleta de dados em pesquisas, elaborei, para utilização no presente trabalho, quatro diferentes questionários, que foram amplamente discutidos e reelaborados durante encontros do grupo de orientação de que faço parte, e também por meio de troca de mensagens eletrônicas entre os integrantes desse mesmo grupo e a orientadora. Como resultado dessas discussões, a versão de cada um desses quatro questionários que foi finalmente levada a campo foi a de número 5, tendo havido, portanto, outras quatro versões anteriores, revistas e reconstruídas até que se chegasse a essa quinta versão definitiva.

Nas subseções a seguir apresento detalhes sobre o conteúdo e aplicação desses instrumentos.

2.4.1 Questionários dos professores

Para este grupo de três participantes professores de Inglês da EJA/Guarulhos foram construídos dois questionários específicos com diferentes finalidades. O primeiro deles, que denominei *questionário de perfil do professor* (anexo 1), continha 18 questões divididas entre abertas e fechadas (conforme Nunan, 1992, acima), havendo, porém, prevalência de questões do segundo tipo. O conteúdo de tais questões buscava obter determinadas informações de ordem pessoal e profissional dos participantes com o objetivo de que se tornasse possível conhecer e delinear suas características mais relevantes e, então, compor o perfil de cada um dos três participantes professores.

O segundo questionário construído para aplicação junto a esse grupo de três professores denominei de *questionário investigativo do professor* (anexo 3). Este continha 18 questões todas abertas, as quais buscavam conhecer o pensamento do participante a respeito de procedimentos de ensino-aprendizagem de Inglês e dos papéis do professor e do aluno em contextos dessa natureza. Tais perguntas tinham por objetivo obter dados relacionados às perguntas de pesquisa definidas na introdução deste trabalho, isto é, que representações têm professores de Inglês e alunos da EJA – 2º segmento sobre ensino-aprendizagem de Inglês e quais os

pontos de convergência/divergência entre essas representações, cuja análise pudesse permitir que fossem reveladas tais representações.

Assim definidos e construídos os instrumentos para a coleta de dados junto aos professores, o passo seguinte foi proceder à coleta dos dados; para isso, depois de obtida autorização formal das instâncias oficiais responsáveis pela EJA no município de Guarulhos (Secretaria Municipal de Educação, Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas), busquei contato com os gestores das escolas em que lecionavam os professores de Inglês participantes da pesquisa a fim de efetuar-lhes o convite a essa participação.

O primeiro contato foi feito por telefone com a escola A, no qual pude conversar diretamente com a professora Kátia, que lá lecionava. Aceito por ela o convite para participação na pesquisa, concordamos em viabilizar tal participação por meio de correio eletrônico, uma vez que me facilitaria a posterior sistematização dos dados. Assim, em 19 de outubro de 2009, enviei para o *e-mail* da professora Kátia os questionários de perfil e investigativo como anexos a uma mensagem na qual lhe orientava que, para responder aos questionários, as linhas deixadas para resposta logo abaixo das questões abertas poderiam ser apagadas e as suas respostas serem então digitadas livremente. Após o envio, confirmei, por telefone, o recebimento da mensagem, procurando saber também se havia dúvidas quanto às perguntas formuladas. Mesmo mediante uma resposta negativa, procurei reforçar a importância de serem obedecidos os enunciados das questões fechadas marcando-se apenas uma alternativa quando solicitado ou mais de uma quando permitido pela questão. Reforcei também que as perguntas abertas poderiam ser respondidas livremente, sem a necessidade de obediência à quantidade de linhas deixadas abaixo de cada questão. Os questionários da professora Kátia retornaram devidamente respondidos à minha caixa de mensagens eletrônicas no dia 29 do mesmo mês, decorridos, portanto, 10 dias após o envio.

Os contatos seguintes foram igualmente feitos por telefone com as escolas C e D, nas quais lecionavam os professores Rivaldo e Domingas, respectivamente, com quem pude também conversar diretamente. Ambos aceitaram participar da pesquisa, porém de formas diferentes: a professora Domingas, assim como a professora Kátia, concordou em realizar sua participação por correio eletrônico, mas o professor Rivaldo manifestou dificuldade em utilizar-se desse meio.

Assim sendo, procedi com a professora Domingas da mesma forma como com a Professora Kátia, isto é, em 02 de dezembro de 2009, enviei-lhe por e-mail os dois questionários informando-lhe que um deles correspondia a informações necessárias para composição de perfil e outro às informações de que necessitava para a realização da pesquisa. Em 28 de dezembro recebi, pelo mesmo meio, a devolução dos questionários respondidos, anexos a uma mensagem em que a participante desculpava-se pela demora, mas sem mais explicações. Passaram-se, portanto, 26 dias entre o envio dos questionários a essa participante e o retorno desses respondidos.

Já com o professor Rivaldo, mediante sua manifestação em não utilizar-se do *e-mail*, mantive novos contatos por telefone e agendamos o dia 14 de dezembro de 2009 para que a coleta de seus dados fosse realizada presencialmente. Nesse dia então, compareci pessoalmente em seu local de trabalho, no qual ocupamos uma das salas ociosas para a realização da coleta. Entreguei-lhe primeiro o questionário de perfil, explicando-lhe do que se tratava. Este foi então respondido em aproximadamente 20 minutos, durante os quais permaneci próximo ao participante, mas não houve dúvidas ou necessidade de diálogo durante suas respostas. Em seguida, entreguei ao participante o questionário investigativo, novamente explicando do que se tratava. Entendida a explicação, o participante deu início às suas respostas. Esse segundo procedimento ocupou cerca de uma hora, durante a qual permaneci na sala, mas não houve necessidade de diálogo entre mim e o participante. A coleta dos dados desse participante, portanto, ocorreu em um único dia e teve duração total de aproximadamente duas horas, entre orientações do pesquisador e respostas do participante.

Reunidos, por fim, os questionários de perfil e investigativo dos três participantes professores, o tempo total de coleta desses dados, decorrido entre a data do primeiro envio por e-mail e a data de recebimento dos últimos questionários devidamente respondidos, foi de dois meses e nove dias.

2.4.2 Questionários dos alunos

Para coleta de dados junto ao grupo com 14 participantes alunos da EJA/Guarulhos, foram também construídos dois questionários com finalidades

distintas. Houve, na elaboração destes instrumentos, dada a comparação prevista nos objetivos desta pesquisa, uma preocupação em manter-se certo paralelismo tanto na forma como na ordem de apresentação das perguntas formuladas.

Assim, de maneira semelhante ao que fiz para o grupo anterior, ao primeiro desses dois questionários denominei *questionário de perfil do aluno* (anexo 2), e nele constavam seis questões fechadas cujo conteúdo também buscava obter dos participantes determinadas informações de ordem pessoal com o objetivo de conhecer deles algumas características relevantes e, então, compor-lhes um perfil. Ao segundo questionário construído para esse grupo denominei *questionário investigativo do aluno* (anexo 4), e foi ele composto por 16 questões, das quais duas eram fechadas e as demais abertas. Como para os professores, as perguntas desse segundo questionário versavam sobre aspectos inerentes ao ensino aprendizagem de Inglês, a respeito do que se desejava conhecer as representações dos alunos participantes. Durante o processo de análise dos dados, acabei por utilizar as repostas das duas questões fechadas desse segundo questionário (que versavam sobre os estudos de Inglês do participante em séries anteriores) na composição do perfil dos alunos, pois pareciam ajustar-se mais a esse fim do que ao da investigação das representações.

Com os instrumentos devidamente considerados e construídos, em novembro de 2009 dei início à realização da coleta dos dados junto aos participantes alunos. Para tanto, com o objetivo de angariar o maior número de participações possível, pedi à própria professora Kátia, docente das escolas A e B nas turmas selecionadas para essa coleta, que apresentasse aos seus alunos a idéia e os objetivos da pesquisa e lhes fizesse o convite à participação, aplicando-lhes ambos os questionários de perfil e investigativo. A intenção do pedido, acolhido pela professora, era de minimizar possíveis recusas de participação caso o próprio pesquisador, estranho àquele contexto, fosse apresentar a pesquisa.

Por ser Kátia também professora participante da pesquisa, como já apontado acima na seção que descreve os participantes (2.3), não houve dificuldade de sua parte em esclarecer aos alunos do que se tratava. Todos os alunos foram então abertamente convidados a responder os questionários e aqueles que optaram por não participar da pesquisa desenvolveram atividades regulares da aula de Inglês.

Aos que aceitaram participar, no entanto, uma única aula não foi suficiente para responderem a ambos os questionários. A professora pediu-lhes então que

nomeassem as folhas com os questionários e as entregassem mesmo sem que houvessem completado todas as respostas, pois seriam devolvidas na aula seguinte para continuação e conclusão. Esse procedimento se repetiu em ambas as escolas *A* e *B* em que se deu a participação dos alunos, tendo se estendido por aproximadamente uma semana entre o início das repostas aos questionários em uma aula da professora e a conclusão desse trabalho na aula seguinte.

Após todo esse procedimento, foram-me devolvidos 19 questionários de perfil e 19 questionários investigativos da escola *A*, bem como 14 questionários de perfil e 14 de questionários investigativos escola *B*, compondo assim um total de 66 questionários respondidos pelos participantes alunos. A pouca quantidade desses documentos devolvidos em relação ao número de alunos matriculados nessas escolas indicado na seção 2.2 (contexto da pesquisa), isto é, 80 alunos na escola *A* e 59 na escola *B*, deve-se provavelmente a fatores como abstinência e evasão, típicos da EJA.

Dessa quantidade total de questionários devolvidos, procedi a uma triagem inicial das respostas dadas por esses participantes aos questionários investigativos (anexo 4). Constatei que um número considerável desses questionários se apresentava incompleto, pouco compreensível ou até mesmo com parte da caligrafia ilegível. Um dos participantes respondeu todo o questionário de perfil, mas devolveu em branco o questionário investigativo. Considerando então tais contingências, selecionei, dentre esses 33 participantes, aqueles cujas respostas não ofereciam problemas de legibilidade ou completude.

Dessa forma, acabei por reduzir para 14 a quantidade de participantes alunos, dos quais 06 são da Escola *B* e 08 da Escola *A*. Esses números perfazem cerca de 10 % do total de alunos matriculados em cada uma dessas 2 escolas, o que me parece constituir uma amostragem razoável dos alunos do ciclo 3 (5^a a 8^a séries) das duas escolas pesquisadas.

Dentre as quatro escolas selecionadas para coleta de dados, embora as escolas *C* e *D* registrassem um número maior de alunos matriculados do que as outras duas escolas, a coleta de dados dos alunos participantes ocorreu apenas nas escolas *A* e *B*. Assim foi feito em virtude de que, nestas duas escolas, a professora Kátia mostrou-se imediatamente interessada e disponível para colaborar com a pesquisa não só oferecendo os seus próprios dados, como também oferecendo-se para ela própria coletar os dados de seus alunos. O mesmo, contudo, não ocorreu

com as escolas C e D, cujos professores limitaram sua participação em apenas responder aos instrumentos utilizados para coleta dos dados dos professores, isto é, o questionário de perfil e o questionário investigativo, que serão também adiante detalhados.

Encerro, portanto, com essas últimas considerações, esta seção dedicada a informações sobre os instrumentos e respectivos procedimentos de coleta dos dados utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa.

Na seção que segue, discorro sobre os procedimentos adotados para a análise dos dados que foram obtidos por meio desses instrumentos.

2.5 Os procedimentos de análise dos dados

Os dados utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa foram obtidos por meio das respostas dadas por seus participantes aos instrumentos utilizados para coleta, já descritos acima, aos quais denominei *questionário investigativo do professor* e *questionário investigativo do aluno*.

Os procedimentos que observei para a análise desses dados tomaram por base o método de análise de conteúdo apresentado por Bardin (2003) e, mais especificamente, dentro deste método, a técnica de análise categorial, sobre os quais discorro brevemente a seguir.

Segundo a autora, a *análise de conteúdo* é um método muito empírico, que depende do tipo de “fala” a que se dedica e também do tipo de interpretação que se deseja como objetivo (BARDIN, 2003, p. 30). A mesma autora, assim define análise de conteúdo:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2003, p. 42)

Nessa definição, a *comunicação* é entendida pela autora como sendo *qualquer transporte de significações de um emissor para um receptor* (BARDIN,

2003, p. 32), e *inferência* como uma *operação lógica pela qual se admite uma proposição em virtude de sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras* (p.39),

Desse conjunto de técnicas que compõem o método, optei por utilizar neste trabalho a técnica denominada análise categorial. Segundo Bardin (2003, p. 153) esta é cronologicamente a mais antiga e, na prática, a mais usada. Ainda segundo a autora, *entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples* (BARDIN, 2003, p. 153).

Entendo que o “tipo de fala” do qual provêm os dados a serem analisados neste trabalho, como já dito, são respostas dadas a perguntas abertas formuladas em questionários com finalidades específicas, o que, penso, as enquadra nesta natureza de discurso direto simples, cuja significação manifesta é o que se pretende analisar. Por essa razão, portanto, optei pelo emprego do método e técnica comentados.

De acordo novamente com Bardin (2003, p. 117), as *categorias* são rubricas ou classes que, sob um título genérico, reúnem um conjunto de elementos que são agrupados em razão de caracteres comuns. Segundo a mesma autora, o critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas), sintático (os verbos, os adjetivos), léxico (classificação das palavras segundo seu sentido) e expressivo (como categorias que classificam perturbações da fala). A autora afirma ainda que a categorização pode empregar dois processos diversos: em um deles, é fornecido o sistema de categorias e os elementos são repartidos da melhor maneira possível à medida que vão sendo encontrados; no processo inverso, o sistema de categorização não é fornecido, mas resulta da classificação analógica e progressiva dos elementos (BARDIN, 2003, p. 119).

Para que sejam organizadas as categorias, Bardin (2003, p. 103) aponta a necessidade de que o material a ser analisado seja tratado, isto é, que ele seja codificado. Segundo a autora, essa codificação corresponde a uma transformação dos dados brutos do texto, a qual, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto. Como exemplo, a autora cita metaforicamente uma situação em que se pediria aos passageiros de uma composição de metrô que esvaziassem as malas de mão, redistribuindo-se, depois, em caixas de sapatos,

segundo alguns critérios, os objetos que nelas estavam. Uma repartição poderia ser feita segundo o critério do valor mercantil: os objetos seriam divididos segundo o valor estimado para cada um deles. Outra classificação poderia se dar sob o critério da função dos objetos: objetos de maquiagem, dinheiro, etc. A técnica consiste em classificar os diversos elementos segundo critérios que possam gerar um sentido capaz de introduzir certa ordem na confusão inicial, tornando possível então deduzir-se, por exemplo, certos dados que demonstrem a situação sociocultural de senhoras observadas em determinada hora de utilização do metropolitano (BARDIN, 2003, p. 37).

Assim, para a autora, fazer uma análise temática consiste em descobrir, em uma comunicação, os *núcleos de sentido* que a compõem, cuja presença pode significar alguma coisa para o objetivo de análise escolhido. Ao proceder o recorte do texto, o segmento de conteúdo a ser considerado como unidade de base visando à categorização é denominado *unidade de registro*, e pode ser de natureza e tamanho variáveis. Entre as unidades de registro mais utilizadas estão incluídos a *palavra* e o *tema*, este último entendido como *a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura* (BARDIN, 2003, p. 105).

Ao concluir-se a fase descritiva do enunciado a ser analisado (tratamento de suas características por meio de codificação), segue-se a ela a etapa da inferência (na forma compreendida por Bardin, 2003, p. 32, indicada acima) como sendo um procedimento intermediário que permite a passagem, explícita e controlada, dessa primeira etapa para a fase final, a da interpretação (significados concedidos às características descritas na primeira etapa) (BARDIN, 2003, p. 39).

À luz então do que propõe a técnica de categorização dentro do método da análise de conteúdo, acima apresentados na visão de Bardin (2003), procurei organizar os procedimentos de análise dos dados que obtive para o desenvolvimento do presente trabalho.

Assim, penso, o objetivo desta pesquisa por si próprio - investigar as representações de professores e alunos da EJA sobre o ensino-aprendizagem de Inglês e compará-las entre si - já sugere as significações a serem buscadas durante o processo de análise dos dados. Em função disso, optei por utilizar o primeiro dos dois processos de categorização acima apresentados, no qual o sistema de categorias é fornecido a priori e os elementos são repartidos à medida que vão

sendo encontrados. A partir dessa opção, defini então três categorias temáticas, para as quais atribuí como títulos genéricos os seguintes:

- o *ensino-aprendizagem* de Inglês na EJA
- o *aluno* de Inglês na EJA
- o *professor* de Inglês na EJA

Definidas essas categorias temáticas, busquei, em prosseguimento, perceber, entre os dados coletados em ambos os instrumentos utilizados, os núcleos de sentido presentes nas comunicações dos participantes (comunicações aqui entendidas como por Bardin, 2003, p. 32, acima apontado), a partir dos quais pude identificar os temas subjacentes a cada uma dessas categorias. Feito isso, busquei, por fim, recortes dessas comunicações que me fornecessem unidades de registro ainda menores, capazes de permitir inferências que me fizessem chegar às representações que possam ter os integrantes dos dois grupos de participantes da pesquisa. Elegi então, para comporem tais unidades de registro, as escolhas lexicais feitas pelos participantes em seus depoimentos.

Assim pensados portanto os procedimentos de análise que adotei para o desenvolvimento da presente pesquisa, aponto, no quadro abaixo, uma síntese sistematizada dessa organização.

Elementos para análise dos dados da pesquisa			
Unidades de registro	Categorias		
	<i>O ensino-aprendizagem de Inglês na EJA</i>	<i>O aluno de Inglês na EJA</i>	<i>O professor de Inglês na EJA</i>
<i>Temas:</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Opinião e definição pelo participante ▪ Uma boa aula de Inglês ▪ Uma aula de Inglês ruim 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O bom aluno de Inglês na EJA ▪ O mau aluno de Inglês na EJA ▪ O papel do aluno no ensino-aprendizagem de Inglês na EJA 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O bom professor de Inglês na EJA ▪ O mau professor de Inglês na EJA ▪ O papel do professor no ensino-aprendizagem de Inglês na EJA
<i>Léxico:</i>	Escolhas lexicais dos participantes	Escolhas lexicais dos participantes	Escolhas lexicais dos participantes

Quadro 2.3 – Organização dos procedimentos de análise dos dados nesta pesquisa, conforme técnica de análise categorial (Bardin, 2003).

Com essa organização em mente, o passo seguinte foi debruçar-me sobre os dados propriamente, isto é, lançar sobre as respostas oferecidas aos questionários investigativos (anexos 3 e 4) um olhar atento em busca de significações que me pudessem conduzir ao que propõem os objetivos da pesquisa.

Sob esse olhar, portanto, procurei, em cada um dos questionários, agrupar por proximidade as perguntas que versassem sobre um mesmo tema. A exemplo de Monteiro (2009, p. 51), após proceder tal agrupamento das perguntas, reuni também, em arquivos unificados (um para cada grupo de participantes), todas as respostas dadas a uma mesma pergunta efetuada em cada um dos instrumentos.

Feito isso, procurei então perceber, no conjunto das respostas reunidas, expressões e escolhas lexicais feitas pelos participantes que, alocadas sob os temas e categorias definidos, pudessem permitir a inferência de intenções e motivos subjacentes às ações dos participantes que as emitiram, revelando, assim, suas representações acerca do ensino-aprendizagem de Inglês na EJA.

Por fim, reconhecidas as representações a partir dos dados analisados, a ação seguinte foi comparar as representações que revelaram ter tanto professores quanto alunos de EJA sobre o ensino-aprendizagem de Inglês, a fim de identificar os pontos de convergência e/ou divergência entre as representações de ambos, conforme propõe a terceira pergunta de pesquisa formulada no início desse trabalho.

Nesta seção, portanto, apresentei a sequência de procedimentos que adotei para a análise dos dados coletados para realização da pesquisa proposta neste trabalho, a qual se orientou pelo método de análise de conteúdo segundo a visão de Bardin (2003). Finda esta apresentação, encerro também aqui este segundo capítulo, que tratou sobre a metodologia da pesquisa.

O conjunto dos resultados obtidos a partir dos procedimentos aqui descritos é apresentado no capítulo que tem início a seguir.

Capítulo 3 – Apresentação dos Resultados

Neste capítulo, apresento e discuto os resultados obtidos após a realização dos procedimentos descritos no capítulo anterior. Tais resultados buscaram encontrar respostas para as questões de pesquisa que deram origem ao presente trabalho e orientaram o seu desenvolvimento, as quais ficaram assim formuladas em sua introdução:

- a) Que representações têm os *professores de Inglês* de EJA, 2º segmento do EF (5ª a 8ª série) sobre o ensino-aprendizagem de Inglês?
- b) Que representações têm os *alunos* desse mesmo segmento de EJA sobre o ensino-aprendizagem de Inglês?
- c) Quais os pontos de convergência e/ou divergência entre as representações de ambos sobre o ensino-aprendizagem de Inglês?

Para alcançar seu objetivo, o capítulo foi organizado em três seções, cada uma das quais procurando compor a resposta para uma dessas questões de pesquisa. As duas primeiras dessas seções contêm outras três subseções cada uma, subdivididas conforme as categorias de análise indicadas na seção anterior, ou seja, “o *ensino-aprendizagem* de Inglês na EJA”, “o *aluno* de Inglês na EJA” e “o *professor* de Inglês na EJA”.

Sigo, portanto, com a apresentação e discussão desses resultados.

3.1 Representações dos Professores

A partir do que afirmam os professores pesquisados sobre o que vem a ser e como cada um deles vê o ensino-aprendizagem de Inglês na EJA, uma boa aula e uma aula ruim de Inglês, atividades que desenvolvem e gostam de desenvolver e respectivos recursos didáticos, além do que afirmam sobre quais são os papéis do professor e do aluno nesse ensino aprendizagem de Inglês na EJA, entre outros depoimentos oferecidos por meio do instrumento de coleta de dados (anexo 3), busquei proceder de acordo com o relatado no capítulo anterior, isto é, recortar tais comunicações em unidades de registro segundo os critérios léxico e semântico

como base para inferências que conduziram aos resultados a seguir apresentados e discutidos.

3.1.1 Representações sobre ensino aprendizagem de Inglês na EJA

Para identificar estas representações, foram considerados os depoimentos de cada um dos três professores pesquisados a respeito do que ~~seja~~ é ensinar Inglês na EJA, como veem o ensino-aprendizagem de Inglês no segmento, o que consideram ser uma aula boa e uma aula ruim de Inglês, que tipos de atividades e recursos gostam e/ou costumam utilizar em suas aulas e como costumam avaliar seus alunos.

Segue, então, a primeira dessas representações, que parece ter ligação estreita com o que regem os documentos oficiais para o Ensino Fundamental, tanto regular como de EJA.

- ***Ensinar Inglês na EJA é desenvolver habilidades comunicativas específicas***

Os excertos a seguir, dos depoimentos oferecidos pelas professoras Domingas e Kátia sobre atividades que mais gostam de realizar com seus alunos, podem ilustrar esta representação:

Domingas: Dependendo da aula, o **aluno vê o conteúdo** a ser trabalhado, **entende** o que está se passando, depois **escuta** no Cd uma dada situação. Em seguida é levado a **praticar oralmente** o que aprendeu (de preferência com algo que seja realmente verdadeiro para ele) e depois **faz** alguma **atividade escrita**¹¹.

Kátia: Gosto de intercalar nas aulas **funções orais, interpretação de áudio** com músicas conhecidas dos alunos ou funções já praticadas oralmente em sala e **técnicas de leitura** com ênfase na identificação das palavras cognatas como ponto de partida **para entendimento geral do texto**.

A professora Domingas parece desenvolver, em suas aulas, atividades de ensino-aprendizagem que promovam a participação ativa de seus alunos em relação

¹¹ Todas as transcrições foram fiéis e os negritos são meus. **PARA QUE FIM VOCÊ NEGRITOU?**

às habilidades comunicativas de compreensão oral e de produção oral e escrita. O uso dos verbos *vê*, *entende*, *escuta* e *faz*, no presente do indicativo, este último com o complemento *atividade escrita*, além do verbo no infinitivo modificado pelo advérbio de modo na expressão *praticar oralmente*, todos eles tendo *o aluno* como sujeito da ação expressa pelos verbos empregados, são opções lexicais no excerto acima que parecem denotar sua preocupação com o ensino-aprendizagem dessas habilidades comunicativas.

Penso que o mesmo possa ser inferido a partir do que afirma a professora Kátia sobre as atividades que gosta de utilizar. Embora suas opções lexicais recaiam sobre nominalizações mais do que sobre verbos - *funções orais*, *interpretação de áudio*, *técnicas de leitura*, *entendimento geral do texto* – os significados de tais nominalizações parecem também refletir uma representação da professora de que o ensino aprendizagem de Inglês na EJA deve desenvolver habilidades comunicativas.

Ilustram ainda a representação acima estes outros excertos de depoimentos do professor Rivaldo, acerca do que *seja é* para ele ensinar Inglês na EJA, que recursos gosta de utilizar em suas aulas e o que leva em conta ao prepará-las:

Rivaldo: [ensinar Inglês na EJA] É uma forma de **preparar** os educandos para o **mundo**, **desenvolvendo** e **aperfeiçoando habilidades** e **competências** sob uma **perspectiva pluralista e diversificada**.

Rivaldo: **Normalmente** utilizo os **recursos visuais** e **auditivos** em minhas aulas [...].

Rivaldo: Sempre me preparo para elas [aulas] e **normalmente levo em consideração o conhecimento prévio** dos alunos, bem como as **habilidades e competências** que almejo formar.

Embora suas escolhas lexicais sejam menos explícitas em comparação com as das outras participantes, penso ser ainda assim possível inferir sua representação sobre ensino de Inglês como desenvolvimento de habilidades comunicativas em seus alunos.

No primeiro de seus excertos, para definir o que é para ele ensinar Inglês na EJA, o professor faz uso dos verbos *preparar* (no infinitivo) e também *desenvolvendo* e *aperfeiçoando* (no gerúndio). O primeiro desses verbos tem como complemento os substantivos *educando* e *mundo*, e os outros dois os substantivos

habilidades e competências. Penso poder inferir, por tais empregos lexicais, que esse professor representa o ensino de Inglês na EJA como uma ação contínua no tempo, dado o emprego do modo infinitivo, dinâmica, como sugere o emprego do gerúndio (idéia de movimento) e gradativa, como sugerem os significados dos verbos *desenvolver* e *aperfeiçoar* (empregados nessa sequência). Os efeitos dessa ação se voltam para a maturação de *habilidades e competências* diferenciadas nos alunos, como indicam os significados dos adjetivos *pluralista* e *diversificada* empregados ao final do enunciado. Tais habilidades e competências, no que parece ser a visão do professor, serão utilizadas pelos alunos em sua estada no mundo.

Nos outros excertos, Rivaldo faz referência à preparação e desenvolvimento de suas aulas. No segundo deles, o professor afirma utilizar-se de *recursos visuais e auditivos*. As escolhas lexicais pelos adjetivos *visuais* e *auditivos* modificando o substantivo *recursos* parecem reforçar a idéia de diversidade inferida de sua fala anterior. Nesse excerto ainda, o substantivo *recursos* vem antecedido do emprego do advérbio *normalmente*, o que parece também reforçar, com um sentido de regularidade, a inferência anterior de continuidade no tempo. O terceiro excerto parece reunir um pouco do inferido nos dois anteriores. Nele, são novamente opções lexicais do participante o advérbio *normalmente*, sugerindo mais uma vez continuidade ou regularidade, e os substantivos *habilidades e competências*, empregados neste último excerto indicando objetos da *consideração* de Rivaldo na preparação de suas aulas. Notam-se ainda, nesse terceiro excerto do participante, os empregos lexicais de *conhecimento prévio*, também indicando objeto de consideração ao prepara suas aulas.

Trazendo essas inferências para o interior dos PCN-LE (BRASIL, 1998b), deparam-se elas com a natureza sociointeracional da linguagem, segundo a qual, para que o processo de construção de significados seja possível, as pessoas colocam em ação três tipos de conhecimento, *sistêmico, de mundo e de organização textual*, cujo uso deve ser trazido à mente do aluno no processo de ensinar e aprender uma língua estrangeira, pois compõem sua competência comunicativa e o preparam para o engajamento discursivo. Penso ser esse, portanto, o conhecimento prévio de que trata o professor Rivaldo.

Os PCN-LE consideram que a aprendizagem de uma língua estrangeira (doravante LE) deve desenvolver no estudante a capacidade de se envolver e envolver a outros no discurso, ou seja, *deve centrar-se no engajamento discursivo*

do aprendiz (BRASIL, 1998b, p. 15). Nesse sentido, o documento refere que, no Brasil, o uso que se faz das habilidades de comunicação oral de uma língua estrangeira é relativamente pequeno e que o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer e aos exames formais em Língua Estrangeira que requerem o domínio dessa habilidade. Semelhante compreensão reflete-se nos objetivos definidos para LE no Ensino Fundamental, objetivos esses orientados para a sensibilização do aluno em relação à LE tendo como focos o mundo multilíngue e multicultural em que ele vive; a compreensão global (escrita e oral) e o empenho na negociação do significado e não na correção. Há ainda nos PCN-LE (BRASIL, 1998b, p. 89-91) reflexões e orientações sobre procedimentos didáticos para o desenvolvimento das habilidades comunicativas de compreensão e produção escrita e oral.

Também a Proposta Curricular EJA – LE apresenta, entre os objetivos propostos para a disciplina LE, que o aluno jovem e adulto seja capaz de compreender e expressar, oralmente e por escrito, opiniões, valores, sentimentos e informações, e utilizar outras habilidades comunicativas de modo a poder atuar em situações diversas. (BRASIL, 2002b, p. 74-75)

Segundo a teoria de Moscovici (2003, p. 78) sobre as representações, estas dependem da memória, sendo maneiras de lidar com ela a ancoragem e a objetivação. A primeira, dirigida para dentro, coloca e tira constantemente objetos, pessoas e acontecimentos, classificando-os e rotulando-os com um nome. A segunda, mais ou menos direcionada para fora, tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior. Esse parece então ter sido o mecanismo a partir do qual foi construída essa primeira representação dos professores participantes que aponto acima. Os professores Kátia e Rivaldo declaram ter tido experiências docentes anteriores à EJA em cursos de idiomas e de Ensino Fundamental regular, das quais podem ter acumulado em suas memórias informações que foram classificadas e rotuladas com certos nomes. Tais nomes podem ser os que foram utilizados em suas escolhas lexicais nos excertos comentados. Domingas declara ter tido essa experiência anterior apenas em cursos de idiomas. Embora não tenha trazido para este trabalho informações teóricas sobre o ensino-aprendizagem em escolas dessa natureza, posso afirmar, a partir de minha experiência pessoal, que nelas é dada grande ênfase ao trabalho com as diferentes habilidades comunicativas. Isto pode ter gerado também em sua memória

informações semelhantes às oferecidas pelos PCN – LE (BRASIL, 1998b), e, como para os outros professores pesquisados, um processo de objetivação tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior.

Além dessa primeira representação, outra que se revelou presente entre esses professores foi a descrita a seguir.

- ***O ensino-aprendizagem de Inglês na EJA é um desafio.***

Esta representação sobre o ensino de Inglês na EJA parece também de alguma forma presente entre os três professores participantes. Em seus depoimentos a respeito do que é ensinar Inglês na EJA, o próprio substantivo *desafio* aparece entre suas escolhas lexicais. Os seguintes excertos ilustram essa representação:

Rivaldo: Em relação a proposta, ela é boa [...] Porém o fato de ser algo novo para a maior parte da clientela, **torna-se um desafio** vencer o paradigma de que é “difícil e para alguns”

Domingas: Acredito que posso resumir em uma palavra – **DESAFIO**. [...] porque **o aluno**, principalmente da Eja, às vezes, **não vê muito sentido em aprender Inglês**, ou tem uma **resistência muito forte** contra a aprendizagem de uma segunda língua, principalmente por **se achar incapaz** de aprendê-la. Dizem aquela velha frase “Se eu não sei nem o português professora, como eu vou aprender Inglês?”

Entendo que a semântica ao redor do substantivo *desafio* envolve a presença de dificuldades de diferentes naturezas, que deverão ser superadas a partir do empenho de quem as enfrenta. Tal empenho implica a realização de *tentativas* com erros e acertos. Nesse sentido, posso inferir que a professora Kátia também parece representar o ensino de Inglês na EJA como um desafio ao incluir entre suas escolhas lexicais o substantivo *tentativa*. Ao explicar a sua opção lexical por *desafio*, Domingas afirma que *o aluno, às vezes, não vê muito sentido em aprender Inglês [...]*, o que parece ter um significado muito próximo do que afirma Kátia sobre como ela vê o ensino de Inglês na EJA:

Kátia: Vejo como **uma tentativa de despertar no aluno o interesse pela língua estrangeira** e a curiosidade de **utilizá-la como instrumento** para aquisição de bens e saberes culturais.

Creio poder corroborar semelhante inferência com o que diz mais uma vez a professora Kátia a respeito do que seja para ela uma boa aula de Inglês:

Kátia: Aula em que os alunos **sintam-se estimulados ao desafio de aprender e exponham seus pontos de vista.**

Sobre esses excertos ainda, ao justificar sua definição para o que seja *é* ensinar Inglês na EJA, Domingas aponta que o aluno às vezes *tem resistência muito forte contra a aprendizagem de uma segunda língua por se achar incapaz de aprendê-la*. Kátia vê o ensino da língua como uma *tentativa de despertar interesse e curiosidade* no aluno, e vê também uma boa aula de Inglês como aquela em que os alunos *sintam-se estimulados ao desafio de aprender*. Escolhas lexicais como o substantivo *resistência*, modificado pelo adjetivo *forte* (este intensificado pelo adjetivo ou advérbio de intensidade *muito*), além do adjetivo *incapaz*, todas feitas pela professora Domingas para indicar sentimentos que o aluno tem sobre si mesmo ao aprender uma língua estrangeira, ou ainda os verbos *despertar* e *sentir-se*, complementados respectivamente pelo substantivo *interesse* e pelo adjetivo *estimulado*, feitas pela professora Kátia para indicar o resultado de ações do professor em relação à aprendizagem de seus alunos, parecem adequar-se a concepções de abordagem humanista.

Nessa abordagem, conforme Mizukami (1986, p. 38), é dada ênfase à vida psicológica e emocional do indivíduo e a relações interpessoais e ao crescimento que delas resultam, centrado no desenvolvimento da personalidade do indivíduo como uma pessoa integrada. Para Medgyes (1986, p. 109), na abordagem humanista-psicológica de ensino-aprendizagem de língua estrangeira os alunos não são vistos unicamente como um objeto para o qual o ensino da língua é destinado, mas o são mais como indivíduos humanos, cuja dignidade e integridade pessoal e cuja complexidade das idéias, pensamentos, necessidades e sentimentos deveriam ser respeitados. Para o autor ainda, professores de língua estrangeira devem contribuir com o processo de auto-realização.

Vale considerar que a representação *aprender Inglês é um desafio* foi também relatada por Ricci (2007), em um dos trabalhos mencionados na introdução desta pesquisa. Para identificá-la, a autora analisou opções lexicais feitas por alunos de uma 5ª série do Ensino Fundamental e percebeu que, para eles, *aprender a língua inglesa implica no acionamento dos processos cognitivos a fim de que possa*

compreendê-la e, conseqüentemente, construir significados, daí seu caráter desafiador (RICCI, 2007 p. 57). Os dados da pesquisa que ora apresento reiteram, portanto, a existência de semelhante representação.

Esta próxima representação que aponto, revelada pelos professores pesquisados sobre ensino-aprendizagem de Inglês na EJA, parece poder ser percebida a partir do que dizem o professor Rivaldo, sobre o que considera uma boa aula de Inglês e sobre atividades que acredita que promovam aprendizagem mais eficaz na EJA, a professora Domingas, sobre atividades que mais gosta de realizar em suas aulas na EJA e a professora Kátia a respeito do que é para ela ensinar Inglês na EJA e como avalia seus alunos.

- ***O ensino-aprendizagem de Inglês na EJA é dialógico e interativo***

Essa representação parece conter fundamentos da abordagem sociointeracionista/sociocultural, que embasa a formulação dos documentos oficiais que orientam a elaboração curricular para o EF regular e de EJA. Conforme Mizukami (1986, p. 97), nessa abordagem a verdadeira Educação consiste na Educação problematizadora, que tem a dialogicidade como sua essência, o que demanda uma relação professor-aluno que seja horizontal, e não imposta. Para a Proposta Curricular EJA-LE (BRASIL, 2002b, p. 72), aprender exige o engajamento dos participantes no processo conjunto de construção de conhecimento mediado pela linguagem, esta concebida como um instrumento simbólico que auxilia no desenvolvimento de novos pontos de vista sobre o mundo. Nesse sentido, os processos cognitivos utilizados pelos alunos são vistos como constituídos socialmente pela interação. Também nesse sentido, os PCN-LE (BRASIL, 1998b, p.57), pontuam que, nessa abordagem de ensino-aprendizagem de Inglês, o foco passa a ser colocado na interação entre o professor e aluno e entre alunos. Os seguintes excertos ilustram essa representação:

Kátia: É, de fato, **estabelecer uma troca** sincera na relação ensino-aprendizagem **entre professor e aluno.**

Kátia: [avalia] Como a **participação** deles se dá de forma mais efetiva, considero os desempenhos em realizar atividades propostas em sala **e como eles interagem entre si.**

Rivaldo: Atividades de interpretação e **discussão textual** sob a perspectiva de análise de gêneros discursivos, mais especificamente (Bahktin) porque elas **tornam a aprendizagem** mais **significativa** e duradoura.

Domingas: Eu gosto bastante de **realizar atividades** contextualizadas e **em grupo**, onde o aluno possa desenvolver aquilo que esta sendo aprendido em sala de aula.[...]

Para descrever o que é ensinar Inglês na EJA para ela, a professora Kátia inclui entre suas escolhas lexicais, no primeiro excerto, o substantivo *troca*, e também a preposição *na* seguida dos substantivos *relação* e *ensino-aprendizagem*. Tais empregos parecem sugerir sua percepção de ensino- aprendizagem como uma relação de interação e de reciprocidade. Outras de suas opções lexicais nesse mesmo excerto são os substantivos *professor* e *aluno*, os quais identificam os sujeitos envolvidos nessa relação. O excerto parece, portanto, revelar o entendimento de ensino-aprendizagem por essa professora como sendo uma relação que, como comentado acima, é dialógica e horizontal entre professor e aluno, pois há entre ambos uma *troca*, termo que pressupõe diálogo e reciprocidade interativa.

No segundo excerto dessa professora, em que ela descreve como avalia seus alunos, nota-se o emprego lexical do substantivo *participação*, indicando um de seus critérios para esse fim. Nota-se também, indicando outro desses critérios, sua opção lexical pelo verbo *interagir*, cujo sentido é complementado pela expressão *entre si*, indicando que os sujeitos desse ato de interagir são os alunos. Tais opções lexicais parecem corroborar o que foi inferido do que disse a mesma professora no excerto anterior sobre a relação de ensino-aprendizagem, estendendo-se a inferência, neste ponto, para uma relação de interação aluno-aluno. A professora Domingas, por sua vez, parece demonstrar comunhão com a representação em análise quando, ao dizer sobre atividades que gosta de utilizar em suas aulas, opta pelo emprego lexical do verbo *realizar*, complementado pelo substantivo *atividades*, este modificado pela locução adjetiva *em grupo*. Entendo que a realização de ações *em grupo* demanda dialogicidade e interações.

O professor Rivaldo, ao também comentar sobre as atividades que gosta de utilizar em suas aulas, faz opção pelos empregos lexicais dos substantivos *interpretação* e *discussão*, ambos modificados pelo adjetivo *textual*, como

caracterizadores do tipo de atividade de sua preferência. Mais adiante no excerto, justifica sua preferência por esse tipo de atividade empregando o verbo *tornar* complementado pelo substantivo *aprendizagem*, este último modificado pelos adjetivos *significativa* e *duradoura*. Em tais escolhas lexicais, enxergo no emprego da sequência *discussão textual* certa idéia de dialogicidade, que se materializaria na troca de opiniões sobre um determinado texto em estudo. Nesse sentido, o texto parece então ser utilizado como um instrumento de mediação na realização de um diálogo, cuja interação entre os aprendizes permitirá a construção de novos significados. Sobre mediação, Cole e Scribner (1978, p. 7, apud FINO, 2001, p. 275), trazem que Vygotsky estendeu o conceito de mediação na interação em ambiente humano para o uso de signos como instrumentos e acreditava que a internalização de sistemas de signos (linguagem, escrita, sistemas numéricos) culturalmente produzidos faz acontecer transformações comportamentais e forma uma ponte entre as formas anteriores e posteriores do desenvolvimento do indivíduo. Tal transformação comportamental, no excerto do professor, pode ser inferida a partir do verbo *tornar*, por ele empregado para indicar a mudança de percepção de seus alunos em relação à aprendizagem.

A seguir aponto uma quarta representação revelada pelos professores pesquisados sobre o ensino aprendizagem de Inglês na EJA.

- ***O ensino-aprendizagem de Inglês na EJA deve incluir a cultura***

Semelhantemente à primeira representação levantada, esta também parece ter estreita ligação com os documentos oficiais para o Ensino Fundamental regular e de EJA. Entre as escolhas lexicais dos três professores pesquisados, o termo *cultura* aparece em vários de seus depoimentos a respeito dos temas que compõem a categoria de análise *ensino aprendizagem de Inglês na EJA* (conforme organização demonstrada no capítulo anterior). Nesses depoimentos, *cultura* é apresentada como objeto merecedor de importância na condição de conteúdo a ser abordado nos procedimentos de ensino-aprendizagem. Observem-se os excertos a seguir:

Rivaldo: Em relação a proposta, ela é boa, é realmente focada nos valores e construção de identidades com a **valorização e reconhecimento da cultura** e história.[...]

***Rivaldo:* É importante porque é uma forma de eles [alunos] enxergarem a cultura, história, política a língua com o olhar do outro.**

Ao descrever como vê o ensino-aprendizagem de Inglês na EJA, o professor Rivaldo utiliza-se de nominalizações que identificam ações de uma proposta de ensino aprendizagem de Inglês na EJA que ele considera boa, ações estas que têm a cultura como um de seus focos. Em outro depoimento, Rivaldo afirma considerar importante que os alunos aprendam Inglês na EJA, justificando ser este um meio pelo qual os alunos possam perceber a *cultura*, a *história*, a *política* e a *língua* de uma maneira diferente. Essa inferência parece encontrar reforço em suas opções lexicais por *enxergar* e *olhar*. A primeira mantém a forma verbal e tem como sujeito da ação os alunos e como complemento o substantivo *cultura* e seguintes apontados anteriormente. A segunda opção lexical destacada, *olhar*, é forma verbal nominalizada pelo emprego do artigo “o” e modificada pela locução adjetiva *do outro*. Esta sequência lexical, portanto, *o olhar do outro*, pelo sentido de seu último vocábulo, seria o elemento a permitir observar com certo distanciamento a cultura, história, política e a própria língua e, então compreendê-la de maneira mais ampla e diferenciada.

Os PCN-LE (BRASIL, 1998b, p. 40) apontam que o uso de uma língua estrangeira é uma forma de agir no mundo para transformá-lo. Nesse sentido, ao criar a possibilidade de observar a cultura com certo distanciamento, como parece representar o professor Rivaldo, o ensino-aprendizagem de Inglês pode colaborar no desenvolvimento de consciência crítica da situação hegemônica dessa língua e, conseqüentemente, na formulação de contra-discursos em relação às desigualdades entre países e entre grupos sociais nas trocas internacionais.

As professoras Domingas e Kátia parecem também demonstrar elementos dos documentos oficiais na construção dessa representação. Estes são excertos de seus depoimentos:

***Kátia:* Vejo como uma tentativa de despertar no aluno o interesse pela língua estrangeira e a curiosidade de utilizá-la como instrumento para aquisição de bens e saberes culturais**

***Domingas:* [...] quando eles [alunos] se deparam com a cultura de outros países, aqui no caso de países que têm o Inglês como língua materna, eles passam a gostar do Inglês e achar mais sentido no que estão aprendendo.**

Domingas: [...] **é de extrema importância** que o aluno da EJA tenha a oportunidade de **conhecer outras culturas** o que **faço questão de apresentar nas minhas aulas**.

A professora Kátia, particularmente, ao descrever como ela vê o ensino aprendizagem de Inglês na EJA, parece basear parte de suas escolhas lexicais nos objetivos gerais para o ensino de Língua Estrangeira apresentados na Proposta Curricular EJA-LE. Entre esses objetivos, um deles propõe *reconhecer que o aprendizado de uma ou mais línguas [...] possibilita [ao aluno] o acesso a bens culturais da humanidade construídos em outras partes do mundo* (BRASIL, 2002b, p. 75, grifo meu). Em seu depoimento, Kátia parece então representar o ensino de Inglês como uma forma de instrumentalizar seu aluno para que ele possa ter o acesso (indicado em sua escolha lexical por *aquisição*) a esses bens culturais.

Outros dos objetivos gerais apresentados nesse documento também incluem a cultura: entender a comunicação como troca de idéias e de valores culturais; comparar suas experiências de vida com a de outros povos; vivenciar uma experiência de comunicação humana refletindo sobre os costumes e possibilitando maior entendimento de seu próprio papel como cidadão **no país e no mundo** em que vive (BRASIL, 2002b, p. 75). Por essa razão, talvez, a professora Domingas tenha incluído entre suas opções lexicais o adjetivo *extrema* modificando o valor do substantivo *importância*, para explicar porque considera importante o ensino-aprendizagem de Inglês na EJA. Entre as características que aponta para descrever como vê esse ensino-aprendizagem, Domingas afirma que incluir a cultura de outros países como conteúdo de ensino promove mudança no comportamento com relação à aprendizagem de seus alunos. Tal pode ser inferido por meio de suas opções lexicais pelo verbo *passar a*, sinalizando a mudança, e por *gostar do Inglês* e *achar sentido*, indicando algo que parecia não haver antes da inclusão de cultura como conteúdo.

A seguir, ainda dentro da categoria ensino-aprendizagem de Inglês na EJA, aponto as representações que revelaram ter os professores pesquisados a respeito dos temas *boa aula de Inglês na EJA* e *aula ruim de Inglês na EJA*.

Esta primeira representação sobre uma boa aula de Inglês na EJA parece ser consequência de uma das representações acima sobre ensino-aprendizagem de Inglês na EJA, ao mesmo tempo em que também a corrobora.

- ***Uma boa aula de Inglês na EJA é dialógica e interativa***

Ao discorrer sobre o que considera uma boa aula de Inglês na EJA o professor Rivaldo inclui, entre outras escolhas lexicais, o verbo despertar complementado pelo substantivo *interesse*, e também os verbos *interagir* e *discutir*, ambos no infinitivo e como complemento do sentido do substantivo *interesse*. Tais empregos lexicais me possibilitam inferir que, para Rivaldo, uma boa aula de Inglês na EJA deve conter, entre outros fatores, elementos de dialogicidade e permitir que haja interação entre os alunos como forma de despertar-lhes o interesse. A professora Kátia parece ter compreensão semelhante, apesar de escolhas lexicais diferentes. Penso que ao referir-se aos alunos optando pelos empregos lexicais de *sentirem-se estimulados* e *exponham seus pontos de vista*, como sendo características do que considera uma boa aula, Kátia também representa essa boa aula como sendo dialógica. Dizem os professores textualmente:

Rivaldo: Uma boa aula de Inglês deve **despertar** no aluno o **interesse** de **interagir**, inferir, **discutir** e estabelecer relação entre a língua alvo e a sua materna.

Kátia: Aula em que os alunos **sintam-se estimulados** ao desafio de aprender e **exponham seus pontos de vista**.

Esta representação, portanto, também aparenta ter fundamentos na abordagem sociointeracionista/sociocultural, como já demonstrado na representação sobre ensino-aprendizagem de Inglês na EJA com configuração semelhante.

Ao observarmos as escolhas lexicais feitas pela professora Domingas para descrever o que seja para ela uma boa aula de Inglês na EJA, esta, diferentemente dos outros professores pesquisados, parece representá-la da forma como descrito a seguir.

- ***Uma boa aula de Inglês na EJA tem resultados efetivos***

Eis o excerto que ilustra essa representação:

Domingas: Uma aula em que pelo menos **a maioria dos alunos saiam** com algo novo, com o **sentimento de que aprenderam algo**.

A professora parece compreender que uma boa aula não precisa necessariamente constatar que a totalidade dos alunos da classe alcançou os objetivos propostos. Deve, contudo, concluir que a maior parte desses alunos chegou ao final dessa aula de uma forma diferente daquela como a iniciou, conferindo então a essa aula um resultado positivo efetivo. Semelhante inferência é possível a partir das opções lexicais que faz a professora pelo substantivo *maioria*, modificado pela locução adjetiva *dos alunos*, ambos empregados como sujeito da ação indicada pelo verbo *sair*, cujo sentido é complementado pelo adjunto adverbial formado pela expressão *com algo novo*. Posso inferir também que o verbo *sair*, nesse contexto, refere-se a chegar ao final do processo didático da aula. Domingas parece sugerir ainda, por meio da opção lexical que faz pelo substantivo *sentimento*, que este seria o indicador do efetivo resultado: o aluno sair com a sensação de que aprendeu algo novo.

Essa representação, portanto, parece corresponder a fundamentos da abordagem humanista, na forma como a traz Medgyes, (1986, p. 109, apud STEVICK, 1990, p. 26). Para esse autor, na abordagem humanista-psicológica os alunos são vistos mais como indivíduos humanos, cuja dignidade e integridade pessoal e cuja complexidade das idéias, pensamentos, necessidades e sentimentos deveriam ser respeitados e não tanto como um objeto linguístico em tempo integral. Para o autor ainda, professores de língua estrangeira devem contribuir com o processo de auto-realização.

Demonstradas essas representações dos professores sobre uma boa aula de Inglês na EJA, apresento, na sequência, suas representações sobre uma aula ruim nesse mesmo contexto. Sobre este tema, cada um dos três professores pesquisados parece ter representações diferentes. Começo então por apresentar a representação do professor Rivaldo.

- ***Uma aula ruim de Inglês na EJA é focada no conhecimento sistêmico em detrimento do trabalho com habilidades e competências***

O excerto que segue ilustra essa representação:

Rivaldo: Uma aula **voltada à gramática**, que **não preza** a formação e desenvolvimento de habilidades e **competências para lidar com o imprevisível**

Tal representação pode ser inferida a partir da escolha lexical do professor Rivaldo pelo emprego do substantivo *gramática* para indicar o que seria objeto de foco da aula que considera ruim, além do emprego do advérbio *não* como modificador do sentido do verbo *prezar*, conferindo então sentido de menosprezo nessa aula ao trabalho com habilidades e competências.

O professor parece então estar mais uma vez de acordo com o que rege a Proposta Curricular EJA-LE (BRASIL, 2002b, p. 76-78) quanto às possibilidades de conteúdo a ser desenvolvido. Para as séries iniciais do Segundo Segmento da EJA é preciso destacar a necessidade de aprender a língua estrangeira no uso, aprender com o outro, cooperativamente, devendo a ênfase ser dada à habilidade de compreensão geral de textos. Para as turmas em continuidade, é sugerido que seja aumentada a proporção de conhecimentos sistêmicos da língua em estudo, pois o aluno já deverá ter avançado em sua capacidade de trabalhar com diferentes tipos de textos em língua estrangeira.

A representação a seguir é revelada pela professora Kátia, cujo excerto de seu depoimento a respeito desse tema se expressa por si só:

- ***Uma aula ruim de Inglês na EJA não promove interação***

Kátia: Uma aula em que os alunos **não se sintam estimulados a interagir**

Entre suas escolhas lexicais, ao empregar o advérbio *não*, a professora indica a ausência de estímulo para interagir como uma característica que torna a aula ruim. Posso inferir então que a professora orienta-se pelas abordagens cognitivista ou sociointeracionista/sociocultural, ambas de natureza interacionista, posto que considera uma aula ruim aquela que nega esse princípio. Posso inferir também que a professora se apoia no documento oficial para o segmento, conforme os mesmos argumentos apresentados para a representação do professor Rivaldo.

Encerrando essa subseção, segue a representação da professora Domingas sobre uma aula ruim.

- **Uma aula ruim de Inglês na EJA não tem resultados.**

Eis o excerto de seu depoimento:

Domingas: Mais uma vez o contrário, uma aula da qual a maioria dos alunos **saíam** sem **nada** de **novo** para eles, uma aula que não faça sentido para eles, que eles sintam como se estivessem perdendo o tempo deles indo para a escola

A professora descreve o que é uma aula ruim para ela como sendo o contrário do que descreveu para uma aula boa. Assim, Domingas emprega novamente o verbo *sair*, com sentido de chegar ao final do procedimento didático da aula, mas complementado pelo advérbio de negação *nada* e o adjetivo *novo*, indicando ausência de aprendizagem. Nesse sentido, posso inferir que uma aula assim não teria apresentado resultados para o aluno.

Sendo essa representação oposta à que tem a professora de uma boa aula de Inglês na EJA, enquadra-se ela igualmente em fundamentos da abordagem humanista de ensino aprendizagem.

Encerrada, portanto, esta seção, antes de seguir adiante com as próximas, sintetizo no quadro a seguir, as representações que foram apuradas após análise desenvolvida na seção que ora é encerrada.

Representações dos professores sobre o ensino-aprendizagem de Inglês na EJA

O ensino-aprendizagem de Inglês na EJA

- desenvolve habilidades comunicativas específicas
- é um desafio
- é dialógico e interativo
- deve incluir a cultura

Uma boa aula de Inglês na EJA

- é dialógica e interativa
- tem resultados efetivos

Uma aula ruim de Inglês na EJA

- é focada no conhecimento sistêmico em detrimento do trabalho com habilidades e competências
- não promove interação
- não tem resultados

Quadro 3.1 – Representações dos professores sobre ensino-aprendizagem de Inglês na EJA

3.1.2 Representações sobre o aluno de Inglês na EJA

Nesta subseção são apresentadas as representações reveladas pelos três professores participantes organizadas segundo os temas *o bom aluno de Inglês na EJA*, *o mau aluno de Inglês na EJA* e *o papel do aluno de Inglês na EJA*.

Segue, então, a primeira destas representações.

• ***O bom aluno de Inglês na EJA é responsável e responsivo***

As escolhas lexicais feitas pelas professoras Domingas e Kátia nos depoimentos que ofereceram para descrever o que é para cada uma delas um bom aluno de EJA foram o que possibilitou a identificação dessa representação. Os excertos a seguir podem ilustrá-la:

Domingas: Acho que o bom aluno, tanto faz se da Eja ou de outro lugar, é aquele aluno que **é assíduo**, que **veja a escola como um lugar para adquirir conhecimento** e não apenas para pegar um

certificado, que **é participativo**, que tem um **bom relacionamento tanto com o professor quanto com os colegas** de sala de aula, que **exprime as suas opiniões**,[...]

Kátia: Aluno **presente, participativo, espontâneo e questionador**.

A professora Domingas utiliza o adjetivo *assíduo* para qualificar um bom aluno, seguido de uma oração com valor adjetivo que caracteriza o bom aluno como sendo aquele que enxerga a escola como um lugar de conhecimento. Kátia, por sua vez, mais objetivamente, utiliza-se de uma sequência de quatro adjetivos para essa caracterização de um bom aluno de EJA. O primeiro dessa sequência, o adjetivo *presente*, aproxima-se semanticamente do adjetivo *assíduo*, utilizado por Domingas. Esse conjunto de empregos lexicais é o que parece possibilitar a inferência de que, para as professoras, o bom aluno de Inglês na EJA é um aluno responsável.

Além das opções lexicais já mencionadas, Domingas utiliza também o adjetivo *participativo*, e outras duas orações que também indicam características que ela atribui a um bom aluno de EJA: relaciona-se bem com professor e colegas e exprime suas opiniões. Um dos outros adjetivos empregados por Kátia é também o adjetivo *participativo*, sendo os outros dois restantes os adjetivos *espontâneo* e *questionador*. Este segundo conjunto de escolhas lexicais, portanto, é o que possibilita inferir que, para as mesmas professoras, o bom aluno de EJA é também responsivo, isto é, atento e sempre pronto a questionar e responder quando solicitado.

Essa representação apresenta características que parecem amparar-se na abordagem sociointeracionista/sociocultural de ensino-aprendizagem, a qual, como já dito, fundamenta os documentos oficiais para o Ensino Fundamental. Segundo, então, o que diz a Proposta Curricular EJA-LE (BRASIL, 2002b, p. 73), na abordagem sociointeracionista/sociocultural os alunos passam a assumir maior responsabilidade por sua própria aprendizagem e também pela aprendizagem dos colegas, atuando de forma ativa para auxiliar os outros em suas dúvidas.

A representação parece condizer também com as características do aluno adulto que, segundo a Proposta Curricular EJA - Introdução (BRASIL, 2002a, p. 91), responde pelos seus atos e palavras, assume responsabilidades diante dos desafios da vida e toma decisões movido mais pela razão.

Uma segunda representação dos professores sobre um bom aluno de Inglês na EJA parece respaldar-se não pela abordagem sociointeracionista/sociocultural, mas sim pela abordagem humanista, e pode ser formulada como a seguir.

- ***O bom aluno de Inglês na EJA enfrenta e supera suas dificuldades***

Os professores Rivaldo e Domingas parecem representar dessa forma um bom aluno de Inglês na EJA. Os excertos a seguir de seus depoimentos sobre esse tema trazem dados que possibilitam semelhante inferência.

Rivaldo: É um aluno que **apesar da dificuldade linguística, percebe** com clareza as influências e **contribuições do idioma/cultura** em sua realidade.

Domingas: Acho que o bom aluno, tanto faz se da Eja ou de outro lugar, é aquele aluno [...] que esteja disposto a **enfrentar as suas dificuldades** de frente, ou seja, mesmo tendo dificuldades, **não faz corpo mole e tenta realizar as atividades propostas** pelo professor.

Como se vê de imediato, o substantivo *dificuldade* está presente entre as escolhas lexicais de ambos esses professores. O professor Rivaldo, de quem é o primeiro desses dois excertos, utiliza a locução prepositiva *apesar de* posicionada antes desse substantivo, sugerindo semanticamente que tal dificuldade não se constituiria em obstáculo para que o bom aluno pudesse alcançar objetivos. Penso, portanto, poder inferir daí o sentido de superação. Posso inferir também que, para que haja superação, se faz necessário antes o enfrentamento de algum tipo de obstáculo. Domingas, no segundo excerto acima, opta pelo emprego lexical do próprio verbo *enfrentar*, complementando-o então com o substantivo *dificuldade*. Por semelhantes escolhas lexicais, portanto, penso ser possível inferir a representação acima demonstrada.

Essa mesma representação parece enquadrar-se em preceitos da abordagem humanista. Segundo Mizukami (1986, p. 44), na concepção rogeriana dessa abordagem a Educação tem como objetivo básico liberar a capacidade de auto-aprendizagem do aluno de forma a tornar possível seu desenvolvimento tanto intelectual como emocional. Nesse contexto, diz a autora, o estudante entrará em contato com problemas vitais que tenham repercussão em sua existência, os quais, entendendo eu então, terá que enfrentar e superar.

Como a anterior, também esta representação parece de acordo com o que informa a Proposta Curricular EJA - Introdução (BRASIL, 2002a, p. 91-92) sobre as características dos alunos jovens e adultos. Segundo esse documento, o predomínio da racionalidade faz com que o adulto possa ver objetivamente o mundo e os acontecimentos da vida, de modo que possa tomar decisões movido mais pela razão. Tal racionalidade e objetividade tornam-se ferramentas úteis no momento de enfrentar e superar dificuldades. Os alunos jovens, ainda segundo o documento, possuem uma diversidade de conhecimentos sobre seu meio e utilizam diferentes formas de expressão igualmente úteis para lidar com dificuldades a serem enfrentadas.

Reconhecidas essas duas representações, sobre um bom aluno na EJA, apresento a seguir outra representação revelada por dois dos professores pesquisados, agora sobre o mau aluno de Inglês na EJA.

- ***O mau aluno de Inglês na EJA é resistente ao novo***

Os professores Rivaldo e Domingas assim descrevem em seus depoimentos o que consideram ser esse tipo de aluno na EJA:

Rivaldo: Um mau aluno seria aquele que se **recusa** olhar e analisar o mundo sob uma perspectiva pluralista, isto é, **apresenta resistência ao lidar com o diferente**.

Domingas: Bem, aquele que faz o contrário do descrito acima. Aquele que **vai para a escola apenas por obrigação**, para **receber um certificado** no final do curso.

O primeiro professor utiliza entre suas escolhas lexicais o verbo *recusar*, seguido de outros dois verbos, *olhar* e *analisar*, estes se referindo ao mundo, em cuja direção voltam-se essas ações sob outra perspectiva. O ato de recusa desse aluno parece sugerir sua não aceitação de novas proposições, diferentes das que esteja acostumado. Ao procurar tornar mais claro o que diz, o professor parece reafirmar essa representação empregando a forma nominalizada do verbo resistir, complementada por uma forma também nominalizada do adjetivo *diferente*: *resistência ao lidar com o diferente*. A professora Domingas, por sua vez, para exprimir o que considera um mau aluno, faz suas opções lexicais ~~por palavras~~ que

demonstram qual seria a visão desse mau aluno em relação à escola. Assim, utiliza-se do substantivo *obrigação* para indicar o que o moveria a ir para a escola. Este substantivo sugere ausência de espontaneidade, denotando, portanto, certa resistência em realizar essa ação de ir à escola. Domingas utiliza também o advérbio *apenas*, e apresenta como única motivação para esse aluno a obtenção de um certificado, limitando ainda mais a espontaneidade e ampliando a noção de resistência desse mau aluno ao que possa apresentar-se a ele como novo.

Essa representação, portanto, parece ter seu foco na vida psicológica e afetiva do indivíduo, conforme preceitos da abordagem humanista de ensino-aprendizagem. De acordo com Rodgers (1986, p.114, apud STEVICK, 1990, p. 26), por exemplo, para quem técnicas humanistas envolvem a pessoa como um todo, o que inclui suas emoções e sentimentos, assim como seu conhecimento linguístico e habilidades comportamentais. Parece, assim, poder ser inferida como acima descrita a representação que têm os professores Rivaldo e Domingas sobre um mau aluno de Inglês na EJA.

Outras representações que se procurou identificar nessa categoria foram quanto ao papel do aluno de Inglês na EJA. Os dados analisados permitiram ver reveladas as representações a seguir.

- ***O papel do aluno de Inglês na EJA é interagir com seu grupo***

Embora não trazendo diretamente o que consideram ser o papel do aluno, penso ser possível identificar, nos depoimentos sobre outros temas dos professores pesquisados, alguns traços que possam indicar a forma como representam esse papel. Ao tratarem sobre como avaliam seus alunos e sobre que tipo de atividades gostam de desenvolver com eles, penso ser possível perceber em seus depoimentos alguns desses traços que conduzem à representação acima descrita:

Kátia: [avalia] Como a **participação** deles se dá de forma mais efetiva, considero os desempenhos em realizar atividades propostas em sala e **como eles interagem entre si**.

Rivaldo: [avalia] Por meio de auto-avaliações, **trabalhos em grupo** e observação contínua em sala.

Domingas: Eu gosto bastante de realizar **atividades** contextualizadas e **em grupo**, onde o aluno possa **desenvolver** aquilo que esta sendo **aprendido** em sala de aula.

Penso que em um processo de avaliação, entre outros elementos e de acordo com a abordagem de ensino-aprendizagem observada, o professor procura verificar se o que está ensinando está sendo devidamente assimilado por seus alunos e, com isso, confirma se estão também exercendo seu papel da forma como esperado.

No excerto acima, a professora Kátia afirma que, para avaliar a atuação de seus alunos leva em consideração a efetividade de sua participação e também de que forma eles interagem entre si, além de considerar o desempenho na realização de atividades. Suas escolhas lexicais pelo substantivo *participação* e pelo verbo *interagir* complementado por *entre si* me conduzem a inferir que a professora Kátia enxerga em seus alunos um papel ativo, a partir do qual devem participar e interagir com seu grupo para que possam aprender.

O mesmo pode ser dito sobre o que afirma Rivaldo a respeito de como avalia seus alunos. Entre outros elementos, o professor utiliza atividades em grupo, o que me faz crer que também ele percebe que seu aluno deva ter um papel ativo de interação com seu grupo.

Em suas aulas, Domingas gosta de utilizar atividades em grupo nas quais o aluno possa desenvolver o que está sendo aprendido. Embora não se trate de um contexto de avaliação, ao incluir em grupo como uma locução adverbial que determina o modo como prefere que seus alunos desenvolvam o que está sendo aprendido em sala de aula, a professora parece também representar que seu aluno deve ter um papel ativo de interagir com seu grupo.

Essa representação como outras semelhantes na categoria anterior, parece ter orientação sociointeracionista/sociocultural, na qual os processos cognitivos utilizados pelos alunos são vistos como constituídos socialmente pela interação, atuando de forma ativa na sua própria e na aprendizagem dos outros.

- ***O papel do aluno de Inglês na EJA é assimilar o que é ensinado e aplicá-lo no cotidiano***

Em outro depoimento, este sim especificamente sobre o papel do aluno de Inglês na EJA, a professora Kátia afirma que

Kátia: [...] Aqueles [alunos] que conseguem **tirar proveito das situações de aprendizagem** criadas na escola e **aplicá-las** de forma positiva **em seu cotidiano** profissional ou pessoal desempenharam seu papel.

A partir dessa afirmação, percebo a professora preocupada em ter meios para oferecer a seus alunos uma forma de ensino que seja revertida em conhecimentos permanentes, capazes de gerar-lhe benefícios fora do contexto escolar. Suas escolhas lexicais pela locução verbal *tirar proveito* complementada pelo substantivo *aprendizagem*, e escolhas também pelo verbo *aplicar*, complementado pelo substantivo *cotidiano*, sendo os alunos sujeitos das ações indicadas pelos verbos escolhidos, permitem-me inferir que a professora Kátia, além de representar o papel do aluno como da forma anterior - interagir com seu grupo - representa-o também como descrito acima, isto é, assimilar o que é ensinado e aplicá-lo no cotidiano.

Essa segunda representação da professora Kátia parece observar o que apregoa a Proposta Curricular EJA-LE (BRASIL, 2002b) como estratégia de seleção dos conteúdos. Esta deve permitir que o aluno avance com autonomia em relação a conceitos e procedimentos e em relação ao papel que as línguas estrangeiras têm no país, aos seus usos na sociedade e ao modo como as pessoas são representadas no discurso. Nesse sentido, *as experiências de aprendizagem devem estar relacionadas a uma meta, ou a atividades específicas de uso da linguagem; guardar vínculo com o mundo fora da escola; e ter propósitos claramente definidos* (BRASIL, 2002b, p. 76). Vale lembrar que, no questionário de perfil, a professora declarou conhecer e seguir as orientações desse documento.

Essas foram então as representações reveladas pelos professores participantes desta pesquisa para os temas propostos nessa segunda categoria definida para análise dos dados. Assim, como na subseção anterior, apresento a seguir um quadro síntese reunindo o conjunto das representações levantadas nesta subseção.

Representações dos professores sobre o aluno de Inglês na EJA
<p>O bom aluno de Inglês na EJA</p> <ul style="list-style-type: none"> • é responsável e responsivo • enfrenta e supera suas dificuldades <p>O mau aluno de Inglês na EJA é</p> <ul style="list-style-type: none"> • resistente ao novo <p>O papel do aluno de Inglês na EJA é</p> <ul style="list-style-type: none"> • interagir com seu grupo • assimilar o que é ensinado e aplicá-lo no cotidiano.

Quadro 3.2 – Representações dos professores sobre o aluno de Inglês na EJA

3.1.3 Representações sobre o professor de Inglês na EJA

Esta subseção mantém organização semelhante à anterior, e nela são apresentadas representações reveladas pelos professores participantes sobre os temas *o bom professor de Inglês na EJA*, *o mau professor de Inglês na EJA* e *o papel do professor de Inglês na EJA*.

Eis a primeira dessas representações.

- ***O bom professor de Inglês na EJA varia o emprego das abordagens de ensino-aprendizagem***

Entre as escolhas lexicais que faz para enunciar seu depoimento sobre o que considera ser um bom professor, Rivaldo faz uso de três verbos diferentes no infinitivo, todos indicando ações do professor em relação a aprendizagem. Esses verbos, contudo, parecem indicar orientações de duas abordagens de ensino-aprendizagem diferentes. Da mesma forma a professora Domingas parece atribuir ao que considera um bom professor características de abordagens de ensino aprendizagem diferentes. Os excertos a seguir trazem dados a respeito.

Rivaldo: Um bom professor seria aquele que mesmo possuindo alguma dificuldade material ou física, dá o seu melhor para **mediar**,

orientar e regular as **diversas aprendizagens** previstas para o seu ciclo.

Domingas: Acho que para ser um bom profissional você tem que [...] Ter **muita paciência**. **Observar** sempre os alunos para **ver o que está funcionando ou não**.

Ter a **humildade** de **mudar** sua prática quando sente que **algo não está dando certo**.[...] Não **dar** muita **importância** para avaliações formais e sim para os **esforços pessoais** dos alunos

Ver os **alunos como seres humanos**, **valorizar a história** de vida de cada um.

Ser **amigo**.[...]

Os verbos *mediar* e *regular*, utilizados pelo professor Rivaldo, descrevem ações pertinentes à abordagem sociointeracionista/sociocultural. O verbo orientar, porém, utilizado pelo professor com o mesmo peso que os outros dois, parece vir da abordagem cognitivista.

De acordo com Williams e Burden (1997, p. 40), a *mediação* é um conceito central na visão vygotskyana e refere-se ao desempenho de outras pessoas que, sendo significativas nas vidas dos aprendizes, ampliam-lhes a aprendizagem ao selecionar experiências de aprendizado que são apresentadas a eles. Fino (2001, p. 284) aponta que, nessa perspectiva, a aprendizagem de conhecimentos e habilidades ocorre em um contexto social dentro do qual um adulto ou uma criança mais experiente guiam a atividade de um indivíduo menos experiente. Na medida em que tais conhecimentos e habilidades se desenvolvem no aprendiz, o guia vai entregando-lhe cada vez mais o controle das operações, cujos procedimentos vão nele se interiorizando, tornando-se o aprendiz auto-regulado. Assim, a auto-regulação é precedida de uma *regulação* exterior.

Por outro lado, Mizukami (1986, p.77-78) aponta que, com relação aos papéis desempenhados por aluno e professor, na abordagem cognitivista caberá ao professor, simplesmente propor problemas, mas sem ensinar as soluções, fazer desafios, **orientar** o aluno, concedendo-lhe ampla margem de autocontrole e autonomia.

A mesma situação ocorre com as escolhas lexicais feitas pela professora Domingas. Por um lado, substantivos como *paciência*, *humildade*, *esforços*, *seres humanos*, *amigo*, remetem à abordagem humanista, que, como já dito para outras representações acima, dá ênfase à vida psicológica e emocional do indivíduo, bem como *a relações interpessoais e ao crescimento que delas resulta*. (MIZUKAMI,

1986, p. 38). Por outro lado, entretanto, junto a esse *entendimento humanista*, de um bom professor, Domingas afirma que esse bom profissional tem que *observar sempre os alunos para ver o que está funcionando ou não*. Essa ação parece corresponder à abordagem comportamentalista. Conforme Mizukami (1986, p. 30), nessa abordagem o ensino corresponde ao arranjo ou à disposição de contingências para uma aprendizagem eficaz, sendo que *tal arranjo depende de elementos observáveis* em cuja presença o comportamento ocorre: um evento antecedente, uma resposta, um evento consequente (reforço) e fatores contextuais.

Assim sendo, penso ser possível inferir, a partir de suas escolhas lexicais, que esses dois professores, representam um bom professor como aquele capaz de valer-se de diferentes abordagens de ensino-aprendizagem conforme as circunstâncias. No depoimento de Rivaldo, essa alternância estaria sugerida pela expressão *mesmo possuindo alguma dificuldade [...] dá seu melhor para...* e, no caso de Domingas, pela sentença [...] *mudar sua prática quando sente que algo não está dando certo*.

Discutida essa representação, as próximas representações apresentadas são sobre um mau professor.

- ***O mau professor de Inglês na EJA é limitado***

Os três professores pesquisados parecem manifestar essa representação em seus depoimentos:

Rivaldo: Um mau professor seria aquele que esquece das atribuições do papel que exerce, no que se refere aos aspectos culturais, políticos, sociais e **só se preocupa e trata** a língua como um **sistema de regras e estruturas** ao lecionar.

Domingas: [...] Como exemplo [...] O professor chegava com matérias em Inglês tiradas de revistas (na maioria revistas que são fornecidas em vôos nos aeroportos) e **pedia** para que os alunos **simplesmente traduzissem** as matérias para o português.[...] neste tipo de aula **não há planejamento**, não há vontade de dar aula, **não há avaliação** da parte do professor para ver se este tipo de prática estava coerente com os alunos, etc, etc...

Kátia: Um professor **mecanicista preocupado apenas em treinar** seus alunos para conteúdos pré-estabelecidos.

Rivaldo, no primeiro excerto, entende que um mau professor, ao lecionar, trata a língua exclusivamente como um sistema de regras e estruturas em detrimento de preocupações com aspectos culturais, políticos, sociais. Essa idéia parece obter reforço em suas opções lexicais pelo advérbio *só*, que confere aos verbos *preocupar* e *tratar* certo sentido de exclusividade para seus complementos, isto é, o sistema de regras e estruturas.

Domingas cita o exemplo de um mal profissional em sua opinião. Em suas opções lexicais, apresenta uma construção semelhante à de Rivaldo: emprega o advérbio *simplesmente* como modificador do verbo *traduzir*, o qual tem com isso, seu valor minimizado.

Kátia reputa como mau professor aquele que se ocupa mecanicamente de conteúdos pré-estabelecidos. Semelhantemente aos outros dois professores, a idéia de limitação é reforçada pelo emprego lexical do verbo *preocupado* modificado pelo advérbio *apenas*, sugerindo exclusividade para o objeto dessa preocupação, isto é, o treinar para conteúdos pré-estabelecidos.

- ***O mau professor de Inglês na EJA é refratário a mudanças***

Esta segunda representação sobre um mau professor parece circunscrita apenas à professora Domingas. Além de representar o mau professor como os outros dois professores pesquisados, este outro excerto de seu depoimento sobre o que considera um mau professor parece revelar a representação descrita acima:

Domingas: [...] Que **não** tem a humildade de **mudar mesmo sabendo** que a sua prática ou **não está funcionando** ou não está agradando aos alunos.

Entre as escolhas lexicais nesse excerto, o primeiro advérbio *não*, apesar de modificar o sentido do verbo *ter*, atribuindo-lhe valor negativo, acabam ambos, advérbio e verbo, referindo-se ao verbo *mudar*, indicando que este ato de mudar deixou de acontecer. Assim, penso poder inferir que, para a professora Domingas, apesar de consciente de uma prática inadequada, o mau professor recusa-se a mudá-la, o que parece revelar a representação acima descrita.

Essas duas últimas representações elencadas versaram sobre um mau professor de Inglês. As que seguem, versam sobre o *papel do professor de Inglês na EJA*.

- **O papel do professor de Inglês na EJA é despertar interesse pelo idioma**

Dois dos três professores pesquisados apresentaram dados em seus depoimentos que permitiram ver revelada essa representação. O verbo *despertar* aparece como escolha lexical em cada um desses depoimentos, a seguir transcritos.

Kátia: Como um mediador entre culturas e possibilidades de comunicação em outro idioma. **Alguém** que **desperte** o **entusiasmo** pela **língua estrangeira**.

Kátia: Vejo como uma tentativa de **despertar no aluno o interesse pela língua estrangeira** e a curiosidade de utilizá-la como instrumento para aquisição de bens e saberes culturais

Rivaldo: Uma boa aula de Inglês deve **despertar** no aluno o **interesse** de interagir, inferir, discutir e estabelecer relação entre a **língua alvo** e a sua materna.

No primeiro enunciado, para complementar o sentido do verbo *despertar*, Kátia faz a opção lexical pelo substantivo *entusiasmo*, este, por sua vez, significando sentimento positivo em relação à língua estrangeira. Com isso, Kátia parece representar o professor de Inglês na EJA como tendo um papel ativo que, entre outras ações, deve gerar no aluno tais sentimentos positivos pela língua inglesa. No segundo enunciado, a mesma professora apresenta sua visão sobre ensino-aprendizagem de Inglês na EJA, cujas opções lexicais incluem o verbo *despertar* e o substantivo *interesse*. Entendo que contextos de ensino-aprendizagem envolvem professores e alunos como seus atores. Dessa forma, penso que, nessa visão de Kátia, o professor de Inglês na EJA tem um papel ativo de, entre outros fatores, *despertar o interesse* do aluno pela língua estrangeira. O mesmo pode ser dito sobre o enunciado do professor Rivaldo a respeito de uma boa aula de Inglês na EJA. Em sua opinião essa boa aula deve *despertar* no aluno o *interesse* em estabelecer relação entre a língua alvo, no caso, Inglês, e a sua língua mãe. Sendo normalmente

um professor o responsável pelo papel de conduzir uma aula, creio poder inferir que Rivaldo tem a representação desse papel da forma como descrito acima.

Essa outra representação descrita a seguir pôde ser identificada a partir de depoimentos dos professores Rivaldo e Domingas.

- ***O papel do professor de Inglês na EJA é importante no ensino e formação do aluno***

Nos seguintes excertos, Rivaldo discorre sobre se e porquê gosta de ensinar na EJA, e Domingas sobre como entende o papel do professor de Inglês na EJA. Os dois professores relacionam o papel desse professor à sua própria atuação, considerando-o um papel de importância para seus alunos.

Rivaldo: Sim, porque percebo que a **minha atuação** tem um **papel importantíssimo** para a **formação cidadã** e **intelectual** dos alunos

Domingas: Como já disse anteriormente, eu acho o **meu papel muito importante**.[...] Eu acredito muito no que faço e pelo menos da minha parte **o máximo que eu puder ensinar** para os meus alunos eu vou.

Rivaldo e Domingas incluem entre suas escolhas lexicais tanto o substantivo *papel* quanto o adjetivo *importante* como modificador desse substantivo, ambas as palavras associadas a si próprias por meio do pronome possessivo *meu/minha*. Rivaldo utiliza no grau superlativo o adjetivo citado, denotando com isso grande valorização de sua ação, a qual é voltada à *formação* de seus alunos. Domingas, em seu enunciado, dimensiona seu papel em ensinar o máximo que puder a seus alunos.

Embora um dos professores direcione a importância de seu papel à *formação* e o outro ao *ensino*, entendo que um termo não exclui o outro, mas ao contrário, incluem-se mutuamente e desta forma complementam seus sentidos. Penso poder, então, derivar daí a representação de que o papel do professor de Inglês na EJA é importante para o ensino e formação do aluno.

Esta outra representação que segue também diz respeito ao papel do professor.

- ***O papel do professor de Inglês na EJA é possibilitar interação do aluno com o mundo***

Os professores Rivaldo e Kátia demonstram preocupação com o posicionamento de seus alunos perante o mundo em que vivem. Tal preocupação parece poder ser denotada nos excertos destes seus depoimentos:

Rivaldo: É uma maneira de **criar** outras **possibilidades** aos alunos. É uma forma de **preparar os educandos para o mundo, desenvolvendo** e aperfeiçoando **habilidades e competências** sob uma perspectiva pluralista e diversificada.

Kátia: Aquele que procura **estabelecer situações** para que o aluno **questione e interaja com seu mundo**.

No primeiro exemplo, Rivaldo define o que é para ele ensinar Inglês na EJA utilizando-se de duas ações descritas pelos verbos *criar* e *preparar*. Por meio da primeira ação, define que ensinar Inglês na EJA é *criar possibilidades* aos alunos. Por meio da segunda ação, define que esse mesmo *ensinar* seja *preparar* o educando *para o mundo*, apontando que esse preparo se daria munindo o aluno com habilidades e competências pluralistas. No segundo enunciado, Kátia comenta sobre o que considera um bom professor, afirmando que tal professor seria aquele que estabelece situações para que o aluno interaja com seu mundo.

Nos dois excertos, portanto, parece estar contida uma relação de ensino-aprendizagem. No primeiro deles, é possível inferir a ação do professor nesta relação quando este cria possibilidades, prepara o aluno e desenvolve-lhe habilidades e competências. No segundo enunciado, o professor estabelece situações para interação do aluno com o mundo. Penso ser possível, portanto, por meio dessas ações inferir que os dois professores participantes desta pesquisa representam o papel do professor no ensino aprendizagem de Inglês na EJA novamente como um papel ativo, com a função de possibilitar ao aluno meios para sua interação com o mundo em que vive.

Semelhante representação parece, portanto, estar fundamentada na abordagem cognitivista. Segundo Mizukami (1986, p. 59), este é um tipo de abordagem predominantemente interacionista. Consideram-se nela as formas como as pessoas lidam com os estímulos ambientais, organizam dados, sentem e

resolvem problemas, adquirem conceitos e empregam símbolos verbais. Para a autora, caberá ao professor, nessa abordagem, criar situações que propiciem condições nas quais se possam estabelecer reciprocidade intelectual e cooperação ao mesmo tempo moral e racional. Deve, portanto, o professor simplesmente propor problemas, mas sem ensinar as soluções, fazer desafios, orientar o aluno, concedendo-lhe ampla margem de autocontrole e autonomia. (MIZUKAMI, 1986, p.77-78)

Com a descrição dessa última representação, encerro aqui esta subseção, fazendo da mesma forma como nas subseções anteriores: pontuo, no interior de um quadro síntese, o conjunto das representações registradas para a categoria de análise que denominei *o professor de Inglês na EJA*.

Representações dos professores sobre o professor de Inglês na EJA
<p>O bom professor de Inglês na EJA</p> <ul style="list-style-type: none"> • varia o emprego das abordagens de ensino-aprendizagem
<p>O mau professor de Inglês na EJA</p> <ul style="list-style-type: none"> • é limitado • é refratário a mudanças
<p>O papel do professor de Inglês na EJA</p> <ul style="list-style-type: none"> • é despertar interesse pelo idioma • é importante no ensino e formação do aluno • é possibilitar interação do aluno com o mundo

Quadro 3.3 – Representações dos professores sobre o professor de Inglês na EJA

Com esse quadro, encerro também a primeira seção deste terceiro capítulo. A seção teve por objetivo investigar as representações que têm os três professores da EJA participantes desta pesquisa sobre o ensino-aprendizagem de Inglês nesse segmento de ensino. Como forma de facilitar a visualização das representações obtidas, apresento-as a seguir em um quadro síntese mais amplo.

Representações dos professores sobre ensino-aprendizagem de Inglês na EJA

O ensino-aprendizagem de Inglês na EJA

- desenvolve habilidades comunicativas específicas
- é um desafio
- é dialógico e interativo
- deve incluir a cultura

Uma boa aula de Inglês na EJA

- é dialógica e interativa
- tem resultados efetivos

Uma aula ruim de Inglês na EJA

- é focada no conhecimento sistêmico em detrimento do trabalho com habilidades e competências
- não promove interação
- não tem resultados

O bom aluno de Inglês na EJA

- é responsável e responsivo
- enfrenta e supera suas dificuldades

O mau aluno de Inglês na EJA é

- resistente ao novo

O papel do aluno de Inglês na EJA é

- interagir com seu grupo
- assimilar o que é ensinado e aplica-lo no cotidiano.

O bom professor de Inglês na EJA

- varia o emprego das abordagens de ensino-aprendizagem

O mau professor de Inglês na EJA

- é limitado
- é refratário a mudanças

O papel do professor de Inglês na EJA

- é despertar interesse pelo idioma
- é importante no ensino e formação do aluno
- é possibilitar interação do aluno com o mundo

Quadro 3.4 – Síntese das representações dos professores.

Ao ver reveladas essas representações, aproximo-me também de uma resposta para a primeira das três perguntas de pesquisa que orientam o desenvolvimento desse trabalho, assim formulada em sua introdução: que representações têm os *professores de Inglês* de EJA, 2º segmento do EF (5ª a 8ª série) sobre o ensino-aprendizagem de Inglês?

A partir do conjunto das representações elencadas no quadro acima, parece ser possível inferir que os professores pesquisados apresentam uma concepção sociointeracionista/sociocultural de ensino-aprendizagem de Inglês na EJA, uma vez que a maior parte de suas representações se apresentam permeadas por conceitos como a dialogicidade e interação com o outro ou com o grupo. Conforme Mizukami, (1986, p. 97) nessa abordagem a educação é problematizadora, e tem a dialogicidade como sua essência. Para a Proposta Curricular EJA-LE (BRASIL, 2002b, p. 72) aprender exige o engajamento dos participantes no processo conjunto de construção de conhecimento mediado pela linguagem.

Boa parte das representações dos professores elencadas acima parece levar em conta também aspectos afetivos e psicológicos na relação ensino-aprendizagem. Tal fato permite transparecer que, ao lado de uma concepção sociointeracionista/sociocultural dessa relação, permeia também as representações desses professores uma visão humanista de ensino-aprendizagem.

3.2 Representações dos Alunos

A fim de manter um paralelismo na organização geral do trabalho, esta seção obedecerá sequência semelhante à observada na seção anterior, ou seja, será dividida em outras três subseções, cada uma delas correspondendo a uma das categorias de análise de dados definidas no capítulo 2: o ensino aprendizagem de Inglês na EJA, o aluno de Inglês na EJA e o professor de Inglês na EJA.

3.2.1 Representações sobre ensino aprendizagem de Inglês na EJA

Para identificar estas representações, foram considerados os depoimentos dados pelos alunos pesquisados a respeito do que seja *vem a ser* e qual a importância para eles de aprender Inglês na EJA, como *veem* o ensino-aprendizagem de Inglês no segmento, que tipos de atividades e recursos gostam

que sejam utilizados em suas aulas e quais acreditam que os ajudem a aprender melhor, o que consideram ser uma aula boa e uma aula ruim de Inglês, e em caso de não aprendizagem, a quem ou a que atribuem a culpa.

Segue, então, a primeira das representações identificadas, a qual se assemelha à primeira representação revelada pelos professores pesquisados nessa mesma categoria de análise.

- ***Aprender Inglês na EJA é desenvolver habilidades comunicativas específicas***

Ao oferecerem seus depoimentos a respeito do que ~~seja~~ **é** para eles aprender Inglês, exatamente a metade dos alunos participantes (7 de 14) afirma que este ato de aprender Inglês equivale para eles a desenvolver determinadas habilidades comunicativas. Entre suas escolhas lexicais, estão presentes os verbos que identificam tais habilidades, isto é, *ouvir, falar, ler e escrever*, conforme demonstram os seguintes depoimentos:

A2: Para mi o Inglês é uma forma de **sicomunicar com as pessoas que falam Inglês** ou **ler** uma coisa Inglês e **saber o significado**. [...]

A4: aprender Inglês para mim e **entender as palavras e saber desifra-la**

Bom **escrever e saber o que significa**

A5: É saber **ler escrever e falar** o Inglês corretamente. **Entender tudo**.

A8: Como eu não intendo muito as palavras em Inglês, tento que fazer o que eu sei, nunca tive aula de Inglês gostaria muito de **aprender e ler**; que é muito importante a ler e **falar** Inglês **tem muitas palavras em Inglês no nosso cotidiano** dia a dia

B1: saber **faler** (falar) **ler** algo em Inglês ou **ouvir** música e **saber o que dis** (*verbo dizer*)

B4: E **ter um meio de comunicação** diferente, **muita coisa** hoje em dia, **são escritos em Inglês**. [...]

B6: Bom, pra mim é saber **ler e entender** textos em Inglês ou **entender o que estão falando** em Inglês

Embora pareçam ter consciência de que tais habilidades existem, essa não parece ser uma consciência plena, posto que as quatro habilidades são mencionadas por todos, mas em proporções diferentes. B4, por exemplo, por suas escolhas lexicais *meio de comunicação*, associa aprender Inglês à possibilidade de ampliar sua capacidade de comunicação, mas parece associar essa possibilidade unicamente à capacidade de compreensão escrita: *muita coisa hoje em dia são escritos em Inglês [...]*, diz ela. Por outro extremo, A5 e B1 mencionam três dessas habilidades comunicativas – não as mesmas - entre suas escolhas lexicais para explicar o que é aprender Inglês para elas. A2, A4, A8 e B6 mencionam ao menos duas dessas habilidades, mas não necessariamente as mesmas.

Ainda que cada um desses alunos participantes priorize diferentemente o aprendizado desta ou daquela habilidade comunicativa, já que nenhum dos 7 chega a considerar todas as 4 habilidades juntas, uma delas, a habilidade de compreensão escrita, ainda que percebida por meio de opções lexicais que não a nomeiem diretamente, é citada por todos eles.

Parte do motivo para que haja essa forte presença da habilidade de compreensão escrita na composição dessa representação pode estar no fato de que, à exceção de A4 e A8, os outros cinco alunos cujos depoimentos foram considerados para se chegar a essa representação, declaram ter tido a disciplina Inglês no Ensino Fundamental regular antes de iniciarem a EJA. Como já dito na seção anterior, de acordo com os PCN-LE (BRASIL, 1998b, p. 15) no Brasil, o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer, e aos exames formais em Língua Estrangeira que requerem o domínio dessa habilidade.

Segundo Moscovici (2003, p. 54), a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não familiar. Elas *são sempre o resultado de um esforço constante de tornar comum e real algo que é incomum. E através delas nós superamos o problema e o integramos em nosso mundo mental e físico, que é com isso enriquecido e transformado* (p. 58). Segundo esse mesmo autor, as representações sociais se tornam capazes de influenciar o comportamento do indivíduo participante de uma coletividade, gerando nele mudanças (p. 40). Penso que tal mudança possa ter ocorrido com os alunos A4 e A8, que, não familiarizados com a disciplina Inglês ao ingressarem na EJA, receberam influência dessa representação, vindo a integrá-la em seu mundo mental e físico, como teorizou

Moscovici (2003, p.58). Passam então A4 e A8, mesmo não tendo mantido contato anterior com a língua inglesa, a representar a aprendizagem de Inglês como sendo o ato de desenvolver habilidades comunicativas específicas, particularmente em seus casos, com prioridade para a habilidade de compreensão escrita.

Esta próxima representação revelada pelos alunos pesquisados parece caracterizar o ato de aprender Inglês como um elemento capaz de facilitar sua entrada e mobilidade no interior do mercado de trabalho.

- ***Aprender Inglês na EJA é conquistar espaço no mercado de trabalho***

Os substantivos *trabalho* e *emprego* estão presentes entre as escolhas lexicais feitas para os diferentes depoimentos oferecidos por alguns dos alunos pesquisados, demonstrando com certa clareza a presença dessa representação ente eles. Eis os excertos desses depoimentos:

A1: É bom, **principalmente no mercado de trabalho**, hoje quem fala mais de uma língua, tem mais oportunidades

A1: [É importante] para **ter mais oportunidades na área de turismo** por Exemplo

B2: Para mim, aprender Inglês é um **meio** de se comunicar com pessoas de outros países, até mesmo **para conseguir um bom emprego**

B2: vejo como um modo de **abrir muitas portas de emprego** no futuro

B2: as portas de **emprego** no futuro irão exigir que você saiba **se comunicar em outras línguas**.

A aluna A1, por exemplo, em um de seus depoimentos, diz que aprender Inglês é bom, e o associa com o mercado de trabalho, estabelecendo aí uma relação entre o falar mais de uma língua e ter mais oportunidades nesse mercado. Num outro depoimento, embora não faça opção lexical por essas palavras, A1 afirma que é importante aprender Inglês *para ter mais oportunidades na área de turismo, por exemplo*. Penso poder inferir que, por associação de idéia com o substantivo *oportunidade* utilizado em um contexto de necessidade e importância de estudo em

que foi formulado seu enunciado, a *área de turismo* a que se refere essa aluna é uma área de trabalho.

O aluno B2 fez a opção lexical por *emprego* em três de seus depoimentos. Ao comentar sobre o que é para ele aprender Inglês, o aluno afirma que este é um meio de se comunicar com outros países e também para *conseguir um bom emprego*. Ao discorrer sobre como ele vê o ensino-aprendizagem dessa língua, diz que o vê como um modo de *abrir muitas portas de emprego* no futuro. Questionado se para ele é ou não importante estudar Inglês na EJA e por quê, o aluno diz que é importante porque o *emprego* no futuro *irá exigir* que o candidato se comunique em outras línguas.

Além desses dois, os alunos B3 e B5 também representam aprender Inglês como sendo importante para o mercado de trabalho, o que parece ser demonstrado em seus enunciados ao incluírem *áreas de trabalho* e *mercado de trabalho* entre suas opções lexicais, conforme os excertos a seguir:

B3 (Leonardo): Para mim, aprender Inglês é uma boa coisa porque **para muitas áreas de trabalho** é necessário o Inglês. Pelo menos o básico.

B5 (Maridulce): Eu acho **importante** principalmente **no mercado de trabalho**.

De maneira semelhante ao que ocorre acima com uma das representações dos professores, (*o ensino-aprendizagem de Inglês na EJA é um desafio*), esta representação em análise foi também identificada em outro trabalho (SOUZA, 2009, p. 69), como o *Inglês é importante para o mundo do trabalho*. Por sua vez, Souza (2009), ao desenvolver a análise dos dados em sua pesquisa e chegar a essa representação, percebe que ela também corrobora as representações encontradas em Silva (2006), *aprendizagem de Inglês é importante para ascensão profissional e pessoal*; em Ricci (2007), *é importante saber Inglês para arrumar emprego, ter mais conhecimento, ter um futuro melhor*; e em Nunes (2008), *a língua inglesa serve para trabalhar, obter um bom emprego, auxiliar na carreira profissional, e/ou viajar para outros países*.

Conforme Souza (2009, p. 69), semelhante fato reitera o que diz Moscovici (2003), que pressupõe que as representações *não são criadas por um indivíduo*

isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem [...]. (MOSCOVICI, 2003, p. 41)

O fato de essa mesma representação reiterar-se de forma semelhante nessas diferentes pesquisas parece corroborar também Celani e Magalhães (2002, p. 321) quando afirmam que as representações são construídas dentro de contextos sócio-históricos e culturais e relacionadas a valores e verdades que determinam quem detém o poder de falar em nome de quem, quais são os discursos valorizados e a que interesses servem. Nesse sentido, a representação de que Inglês é importante para o mundo do trabalho parece vir também ao encontro da preocupação de estudiosos da linguagem no que se refere à situação de dominação do Inglês como segunda língua e mesmo como Língua Estrangeira, manifestada nos PCN-LE (BRASIL, 1998b). Segundo esse documento, *a posição do Inglês nos campos dos negócios, da cultura popular e das relações acadêmicas internacionais coloca-o como a língua do poder econômico e dos interesses de classes [...]* (BRASIL, 1998b, p. 39-40). Dessa forma, concordo com Souza (2009, p. 69) quando esse entende ser possível inferir que os alunos estão reproduzindo uma representação que tem base em uma ideologia presente na sociedade de que a língua inglesa pode ser um fator positivo para o sucesso profissional.

Além do aspecto comunicativo daquela primeira e do aspecto ideológico desta segunda, as próximas representações reveladas sobre ensino-aprendizagem de Inglês pelos alunos pesquisados e analisadas a seguir, demonstram aspectos de interação e associatividade.

- ***Aprender Inglês na EJA é ter um meio de interação com o mundo***

Os alunos A4, A6, e B6 fazem opções lexicais que parecem revelar essa representação:

A4: sim o Inglês é importante, Porque **Temos que saber** um Pouco da **língua inglesa** nesse **mundo que estamos**

A6: O Inglês hoje em dia e uma **maneira de tar acompanhando o avanço tecnológico do mundo**

B6: Porque **o mundo fala Inglês** e o nosso **país recebe** muitos **turistas** e podemos nos deparar com um a qualquer momento e **sabendo um pouco de Inglês podemos ajudar** eles.

Os três alunos incluem a opção lexical pelo substantivo *mundo* em seus depoimentos. A aluna A4 parece apenas reconhecer a importância da língua inglesa como um instrumento necessário para sua interação com esse *mundo em que estamos*, conforme suas escolhas lexicais, mas sem detalhar a que tipo de interação se refere. A6, ao contrário, parece perceber muito claramente que a aprendizagem de Inglês pode auxiliá-lo a interagir com o mundo por meio de ferramentas tecnológicas, como fica demonstrado por suas opções lexicais pelo verbo *acompanhar*, complementado pelo substantivo *avanço*, por sua vez modificado pelo adjetivo *tecnológico*. A aluna B6 parece representar essa interação com o mundo por meio do diálogo com pessoas de outros países cuja língua falada seja o Inglês e possam eventualmente estar no Brasil na condição de turistas.

Dessa forma, como já dito sobre uma das representações dos professores, essa representação parece também estar fundamentada na abordagem cognitivista, da forma como a apresenta Mizukami (1986, p. 59), ou seja, um tipo de abordagem predominantemente interacionista, em que se consideram as formas como as pessoas lidam com os estímulos ambientais, organizam dados, sentem e resolvem problemas, adquirem conceitos e empregam símbolos verbais.

A representação que segue parece encontrar respaldo nos documentos oficiais para o Ensino Fundamental regular e de EJA.

- ***Aprender Inglês na EJA é usar apoio da língua materna***

Retomando aqui questões teóricas de enfoque sociointeracional da linguagem e visão sociointeracional da aprendizagem, os PCN – LE (BRASIL, 1998b) orientam que, no tratamento dos conteúdos, seu ponto de partida deve pautar-se pelo pré-conhecimento que o aluno tem de sua língua materna, cujo critério de gradação e adequação deve considerar esse conhecimento e também seu conhecimento de mundo, para que a aprendizagem seja para ele significativa. Na Proposta Curricular EJA – LE (BRASIL, 2002b), semelhante orientação prática é dada na definição dos objetivos gerais para o ensino de Língua Estrangeira na EJA. Entre esses objetivos encontra-se o de *construir conhecimento sistêmico sobre a organização textual e*

sobre como e quando utilizar a linguagem nas situações de comunicação, tendo como base os conhecimentos da língua materna (BRASIL, 2002b, p. 75).

Os depoimentos a seguir parecem demonstrar que aprender Inglês com o apoio da língua materna é uma representação bastante presente entre os alunos pesquisados:

A2: o Inglês na EJA é muito bom aprendi fazer coisas que não sabia mais **gostaria** que quando nós alunos fizemos uma pergunta para **Professora** ela **não dissesse em Inglês respondesse em Português e traduzi** melhor

A3: São as **cognatas, traduções** de textos e músicas etc...

A4: O que a professora utiliza nas aulas que me ajuda entender, são **procurar** palavras **congnatas** é quando é fala pra gente lê com ela **Porque** com as palavras congnatas **a gente consegue entender** alguma coisa.

A5: **cognatas. Porque lembra o português** acho que fica mais fácil entender.[...]

A6: são as músicas de Inglês e que a gente tem que **procurar os cognatos das palavras.**

A8: Gostaria que fosse mais detalhado como não sei nada, fosse com **mais explicação e escrito em Inglês e traduzido em português** para melhor nós decoramos e fica mais facil para entender que é muito complicado para quem não tem conhecimento do Inglês.

B6: as músicas porque com elas nós ficamos sabendo das **traduções** e os seus significados.

Entre suas opções lexicais nos depoimentos acima sobre atividades que gostam de realizar e que os ajudam a aprender Inglês, os alunos A3, A5 e A6 incluem o substantivo *cognatas(os)*, e referem-se a ele como o elemento que os auxilia nessa aprendizagem. A4 utiliza-se da mesma opção lexical, mas na condição de adjetivo que se refere ao substantivo *palavras*, informando que com esse tipo vocabulário ela consegue entender mais facilmente o conteúdo das aulas. A5 acrescenta que as cognatas lembram o português, o que torna mais fácil seu entendimento. Os outros alunos acima, A2, A8 e B6, utilizam entre as opções lexicais de seus depoimentos o vocábulo *traduzir*, ora na forma verbal, ora como adjetivo ou como substantivo, o que parece também demonstrar sua necessidade de apoiarem-se na língua mãe como um meio de efetivar sua aprendizagem.

Analisadas essas representações sobre o tema ensino-aprendizagem de Inglês na EJA, as representações que aponto a seguir tratam dos temas aula boa e aula ruim de Inglês na EJA.

- ***Uma boa aula de Inglês na EJA é dialógica e interativa***

Essa representação também encontra semelhança com representações dos professores sobre uma boa aula de Inglês na EJA. Os excertos a seguir demonstram opções lexicais feitas pelos participantes que permitem inferir tal dialogicidade e interação:

B2: uma boa aula de Inglês é aquela em que **todos os alunos participam**.

B3: Bom pra mim todas as aulas de Inglês me ajudam a aprender bastante por que **a professora dialoga** muito bem **com nós alunos**

B5: e aula que **todos participa** entende tudo que e lhi ensinado

Os alunos B2 e B5 definem da mesma forma o que ~~seja~~ **é** para eles uma boa aula. Entre suas escolhas lexicais estão presentes o verbo *participar* e o pronome indefinido *todos*, o que parece descrever uma ação que tem como sujeito um conjunto de indivíduos em sua totalidade. Penso ser possível, por tais escolhas lexicais, inferir que esses alunos representam uma boa aula de Inglês na EJA como aquela em que todos os envolvidos no contexto interajam por meio de sua participação naquilo que é proposto. Penso poder inferir também que para uma efetiva participação é necessário o diálogo entre os participantes desse contexto, configurando então sua representação de uma boa aula de Inglês como dialógica e interativa. O aluno B3, ao oferecer depoimento sobre tipos de atividade que o ajudam a aprender Inglês, acaba por referir-se não a atividades específicas, mas à totalidade de suas aulas de Inglês como promotoras de *bastante* aprendizagem para ele, conforme sugerem suas escolhas lexicais, e atribui essa aprendizagem a um diálogo muito bom entre a professora e os alunos. Acredito, portanto, ser possível a inferência de que B3 considera boas as suas aulas e, ao reputar os bons resultados ao diálogo da professora com os alunos, representa uma boa aula de Inglês como uma aula dialógica.

Como dito sobre as representações dos professores, essa representação dos alunos parece conter fundamentos da abordagem sociointeracionista/sociocultural. A Proposta Curricular EJA-LE (BRASIL, 2002b), ao tratar dessa abordagem, trás que aprender exige a “co-participação social”, isto é, o engajamento dos participantes no processo conjunto de construção de conhecimento mediado pela linguagem. Nesse processo, os alunos passam a assumir maior responsabilidade por sua própria aprendizagem e também pela aprendizagem dos colegas, atuando de forma ativa para auxiliar os outros em suas dúvidas (BRASIL, 2002b, p. 73).

Além dessa representação sobre uma boa aula de Inglês, revela-se também, entre os alunos pesquisados, a representação a seguir descrita.

- ***Uma boa aula de Inglês na EJA é aquela em que o professor ensina e os alunos entendem***

As opções lexicais dos alunos A1, A4, A5 e A6 parecem deixar transparecer esta representação, conforme demonstram estes excertos de seus depoimentos sobre o que é para eles esta boa aula:

A1: è aquela que **a gente entende o mais difícil** e quando não entendemos muito, mas **quando a professora nos insina até a pronuncia fica mais fácil**

A4: Uma boa aula é quando o **professor** como essa que temos hoje **nos ensina** e **faz** com que **a gente** consiga **entender**. Não desiste de nos espricar.

A5: é quando a gente **entende bem**

A6: E aquela que a **professora passa a materia** e **a gente entende**.

Os alunos A1 e A4 incluem entre suas opções lexicais os verbos *entender* e *ensinar*, estabelecendo entre ambos uma relação que parece ser vertical, na qual, no extremo superior, está o professor, com a responsabilidade quase que exclusiva pelo ato de ensinar, enquanto que, no extremo inferior, os alunos limitam-se a entender aquilo que é ensinado. A5 considera, em sua fala, apenas o extremo inferior dessa relação vertical, reputando como boa uma aula que lhe permita

entender bem. Posso inferir que esteja referindo-se a entender bem o conteúdo apresentado em tal aula, o qual, no contexto pesquisado, é apresentado por um professor. Por suas escolhas lexicais, o aluno A6 parece compreender o ato de ensinar como sendo *o professor passar matéria*, reputando como uma boa aula aquela em que isso acontece e tem por consequência os alunos entenderem o que é *passado*. Dessa forma, parece configurar-se a mesma relação vertical inferida a partir dos enunciados dos alunos anteriores, conduzindo, então, à representação de que em uma boa aula de Inglês na EJA, o professor ensina e os alunos entendem o que é ensinado.

Semelhante forma de representar uma aula remete a abordagens de ensino-aprendizagem que têm o professor como foco central, correspondendo a uma linha teórica mais tradicionalista, como a que Mizukami (1986) apresenta com o nome de *abordagem tradicional*, em que todas as formas de ensino são centradas no professor, ou a *comportamentalista*, em que o foco principal está no professor e no processo de ensino-aprendizagem, conforme os PCN-LE (BRASIL, 1998b).

Essa representação parece corroborar outra semelhante apurada por Souza (2009, p. 79), cujos dados de pesquisa revelam a representação de que *uma boa aula de Inglês é aquela em que o professor ensina*. Tal fato confirma novamente a afirmação de Moscovici (2003, p. 41) de que as representações, uma vez criadas, adquirem vida própria e circulam, se encontram, se atraem e se repelem.

A seguir, ainda dentro da categoria *ensino-aprendizagem de Inglês na EJA*, apresento as representações que revelam os alunos sobre o tema *aula ruim de Inglês na EJA*.

- ***Uma aula ruim de Inglês na EJA não tem diálogo***

Nos excertos que ilustram esta representação, os alunos B2 e B3 parecem indicar o que consideram uma aula ruim de Inglês por meio da negação da existência, em tal aula, de determinado componente. Já A2, sem o recurso da negação, utiliza o exemplo de uma ação do professor que tornaria uma aula ruim:

A2: Uma aula de Inglês ruim aquela qui você diz Professora como posso falar ou escrever isso em Inglês e **ela diz si vira**, Procura!!!

B2: uma **aula** de Inglês **ruim** é aquela em que **não há diálogo entre os alunos**.

B3: uma aula **sem diálogo dos alunos com o professor e virse versia**

Nos depoimentos acima, as opções lexicais de B2 marcadas pelo advérbio *não* atribuindo um sentido negativo ao verbo *haver* indicam a inexistência de diálogo entre os alunos como sendo o elemento que torna a aula ruim. De forma semelhante B3 escolhe o emprego da preposição *sem* para também indicar ausência de diálogo, porém este deixando de ocorrer entre professor e alunos, o que, para ele, torna a aula ruim. Contrariamente a esses dois participantes, A2 utiliza recurso afirmativo para definir uma aula ruim: atribui a uma recusa da professora em atender a dúvida do aluno como a característica que torna a aula ruim. É possível que, no exemplo de A2, a professora desejasse salientar a capacidade de o próprio aluno resolver o problema, mas, no contexto do enunciado, a ação parece ter sido compreendida pela aluna como recusa ao diálogo, talvez pela agressividade da resposta da professora (*si vira*).

Penso que a ocorrência de diálogo em contextos de ensino-aprendizagem implica a conseqüente ocorrência de interação com o outro, seja ele o professor ou o aluno. A aula ruim, portanto, na representação desses alunos, parece ser uma aula que não possua características da abordagem sociointeracionista/sociocultural, a qual, segundo os PCN-LE (BRASIL, 1998b, p.57), coloca seu foco na interação entre professor e aluno e entre alunos.

Para estes outros alunos, a seguir, no entanto, a representação de uma aula ruim de Inglês parece ser a de uma aula que prescinde de uma abordagem mais tradicionalista, centrada no professor. A representação que revelam parece poder ser formulada como segue.

- ***Uma aula ruim de Inglês na EJA é aquela em que o professor não ensina***

Semelhantemente aos alunos anteriores, os alunos A8, B5 e B6 parecem indicar o que seja uma aula ruim por meio da ausência de determinada característica:

A8: É aquela que **o professor não se interessa em explicar as tuvidas dos alunos.**

B5: quando ninguém entende nada na aula e o **profº não si entereca para espricar**

B6: Quando si temos um **professor que não tem paciência de ensinar** ou não gosta do que faz pois, quando os professores não têm dedicação eles acabam passando isso pra nós.

As escolhas lexicais desses alunos sugerem, portanto, que, para eles, a aula ruim é aquela em que identificam a ausência de comprometimento da parte do professor com a ação de ensinar ou explicar as dúvidas dos alunos, marcada em seus depoimentos pelo emprego do advérbio *não*: o professor *não se interessa em explicar* (A8 e B5) ou *não tem paciência de ensinar* (B6).

Mais uma vez os dados desta pesquisa corroboram a existência dessa representação em outros contextos pesquisados: Branco (2005, p. 63) identifica a representação de que *uma aula de Inglês ruim é aquela em que não há comprometimento do professor*, e Souza (2009, p. 87) registra representação idêntica à dessa pesquisa: *uma aula ruim de Inglês é aquela em que o professor não ensina*.

Com essa observação encerro a subseção com as representações dos alunos pesquisados sobre ensino-aprendizagem de Inglês na EJA. Como feito anteriormente, segue um quadro síntese reunindo essas representações.

Representações dos alunos sobre o ensino-aprendizagem de Inglês na EJA

Aprender Inglês na EJA é

- desenvolver habilidades comunicativas específicas
- conquistar espaço no mercado de trabalho
- ter um meio de interação com o mundo
- usar apoio da língua materna

Uma boa aula de Inglês na EJA é

- dialógica e interativa
- aquela em que o professor ensina e os alunos entendem

Uma aula ruim de Inglês na EJA

- não tem diálogo
- é aquela em que o professor não ensina

Quadro 3.5 – Representações dos alunos sobre o ensino-aprendizagem de Inglês na EJA

3.2.2 Representações sobre o aluno de Inglês na EJA

Para identificar estas representações, foram considerados os depoimentos dados pelos alunos pesquisados a respeito do que seja na opinião deles um bom e um mau aluno de Inglês na EJA e qual acham que seja o papel desse aluno no ensino-aprendizagem de Inglês na EJA.

Segue, então, a primeira das representações identificadas para esta categoria de análise.

- ***O bom aluno de Inglês na EJA é aquele que presta atenção nas aulas***

Os alunos A1, A4, A5 e B2 deixam claro, pelas escolhas lexicais em seus depoimentos, a presença dessa representação. O aluno B3, por sua vez, embora não inclua esses exatos vocábulos entre suas opções lexicais, utiliza a expressão *concentrar-se na matéria*. ~~Penso poder~~ **Posso** inferir que, para que se obtenha semelhante concentração, faz-se necessário manter atenção, o que parece, então, fazer com que esse aluno compartilhe essa representação com os outros quatro. Eis o excerto de seus depoimentos:

A1: É aquele que se mostra interessado a aprender, **presta atenção** nas aulas

A4: Um bom aluno de Inglês é aquele que vem para a prender e **presta atenção** nas aulas

A5: É o que **presta bem atenção**,

B2: é aquele que **presta atenção** nas aulas, não dá motivo para ninguém falar mau dele.

B3: O aluno que **se concentra** na matéria e tem força de vontade de aprender

Essa representação parece, portanto, posicionar o aluno em consonância com abordagens de ensino-aprendizagem mais tradicionais, uma vez que o apresenta com uma função passiva de receptor de conteúdos, para o que precisa manter-se atento. Entre tais abordagens, por exemplo, está a abordagem comportamentalista, na qual, segundo Mizukami (1986), o conteúdo transmitido visa objetivos e habilidades que levem à competência, sendo o aluno considerado como um recipiente de informações e reflexões prontas.

Mais uma vez observe-se que essa mesma representação está presente também em Souza (2009, p. 96), cuja pesquisa envolveu alunos de cursos regulares do 2º ciclo do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série), o que comprova a mobilidade que Moscovici (2003, p. 41) atribui às representações, como já citado mais de uma vez neste capítulo.

A representação a seguir, revelada pelos alunos participantes desta pesquisa sobre um bom aluno de Inglês na EJA, corrobora uma outra anteriormente revelada por esse mesmo grupo de participantes, segundo a qual *aprender Inglês na EJA é desenvolver habilidades comunicativas específicas*.

- **O bom aluno de Inglês na EJA tem boas habilidades comunicativas**

Esta representação revela-se nos seguintes excertos:

A2: ser interessado em aprender, respeitar o professor e alunos **falar Inglês** saber traduzi pesquisa **tenta** fazer frases de outras frases **escrever Inglês**

A5: É o que presta bem atenção, É o que **consegue entender tudo com facilidade** É o que **sabe ler, falar bem e escrever...**

A7: Um bom aluno é **falar corretamente** o Inglês.

A8: um aluno que **saiba falar Inglês e escrever** e ajudar o próximo que não tem conhecimento do Inglês.

B4: È **falar influentemente**, e conhecer palavras de todas as categoria.

B5: saber **ler e responder tudo** que a professora ensina

Como naquela representação - *aprender Inglês na EJA é desenvolver habilidades comunicativas específicas* - nesta também as escolhas lexicais destes participantes envolvem os verbos que descrevem as habilidades comunicativas. A7 e B4 optam pelo emprego do verbo *falar* modificado por advérbios que indicam que a habilidade de produção oral deva se dar com desenvoltura. A aluna B5 opta pelo verbo *ler*, indicando que a habilidade de compreensão escrita deve permitir que o bom aluno responda tudo que o professor perguntar. Os alunos A2 e A8 apontam que um bom aluno é o que possui as habilidades de produção oral e produção escrita, como é possível inferir por suas escolhas lexicais pelos verbos *falar* e *escrever*. A5, por fim, utiliza-se desses três verbos, *falar*, *ler* e *escrever*, e acrescenta a capacidade de *compreender tudo com facilidade*, sugerindo que o bom aluno é aquele que possui boas habilidades de produção e compreensão oral e escrita.

À exceção de B5, os outros cinco alunos são os mesmos que revelaram ter a representação de aprender Inglês como sendo desenvolver habilidades comunicativas específicas. Penso ser possível inferir, portanto, que essa representação em análise sobre um bom aluno de Inglês na EJA nasce como uma derivação daquela anterior, tal qual afirma Mocovici (2003, p. 41) sobre as representações: elas circulam, se encontram, se atraem e se repelem, oportunizando o nascimento de novas representações enquanto velhas representações desaparecem.

As próximas representações são sobre um mau aluno de Inglês na EJA.

- ***O mau aluno de Inglês tem comportamento inadequado nas aulas***

Os dados trazidos pelos depoimentos sobre quem seria esse mau aluno na opinião dos participantes alunos parecem revelar a representação de que um mau aluno de Inglês na EJA é aquele que não se comporta adequadamente durante o desenvolvimento das aulas, interferindo no desempenho dos outros alunos. A seguir alguns excertos desses depoimentos que apontam para essa interpretação.

A1: Não é só de Inglês, o mau aluno é aquele que se mostra desenterecado a aprender, e além disso, **atrapalha os alunos** que quer aprender, **conversando** em sala de aula, **fazendo bagunça**. Esse é um mau aluno, seja em qualquer matéria.

A8: É aquele que não tem interesse em aprender e **atrapalha o seu colega** de aula.

B2: É aquele que **só quer saber de bagunçar**, não prestando atenção nas aulas e **tirando sarro dos outros que estão aprendendo**.

B5: não prestar atenção na aula **fallar nas aula não colabora com a professora**

B6: É aquele que **não presta atenção** nas aulas e **nem deixa os outros alunos prestarem atenção** também.

Nesses excertos, as opções lexicais por verbos como *atrapalhar*, *conversar em sala*, *fazer bagunça*, *tirar sarro*, são feitas pelos alunos participantes para descrever ações realizadas por um mau aluno e que não são pertinentes ao trabalho pedagógico de uma aula. Tais ações, segundo esses enunciados, provocam incômodo em outras pessoas, o que denota sua inadequação ao contexto.

Semelhante forma de comportamento parece não ser condizente com as características do aluno adulto, da maneira como relatado na Proposta Curricular EJA – Introdução (BRASIL, 2002a, p. 91). Segundo esse documento, o aluno adulto responde por seus atos, assume responsabilidades diante dos desafios da vida e, mediante predomínio da racionalidade, vê objetivamente o mundo e os acontecimentos da vida. Por outro lado, o mesmo documento relata que *os alunos jovens possuem uma diversidade de conhecimentos sobre seu meio e utilizam diferentes formas de expressão que devem ser consideradas na escola* (BRASIL, 2002a, p. 92). Por essas definições, penso ser possível inferir que essa

representação de mau aluno esteja relacionada mais diretamente a alunos mais jovens, os quais estariam percebendo nessa maneira de comportar-se uma dessas diferentes formas de se expressar.

Esta próxima representação de mau aluno parece também ser uma forma de comportamento, porém com consequências mais individuais, sobre si próprios, sem afetar outras pessoas do grupo.

- ***O mau aluno de Inglês é desinteressado***

Os dados trazem, basicamente, duas escolhas lexicais que parecem demonstrar essa concepção de um mau aluno, a forma verbal *esforçar-se* e a forma nominal *interesse*. Os excertos a seguir podem ilustrar essa representação.

A1: Não é só de Inglês, o mau aluno é aquele que se mostra **desenterecado** a aprender,[...]

A5: É o que não entende nada. E não presta atenção na aula E **nem se esforça**.

A6: E aquele que **não tem interesse** em aprender o Inglês

B3: Um aluno que **não se esforça**.

B4: não aprender por **falta de interesse**. Não conseguir falar, (pronunciar) nenhuma palavra

Nesses excertos, semelhante esforço ou interesse parece estar relacionado a alguma forma de motivação interior, associada ao empenho pessoal em realizar ou não determinada atividade, cuja ausência trás como consequência a não aprendizagem ou o não entendimento do conteúdo ensinado. Essa representação de um mau aluno parece, portanto, associada à abordagem humanista, cujos preceitos têm ênfase na vida emocional e psicológica do indivíduo, conforme Mizukami (1986, p. 38).

A representação a seguir é também de um mau aluno, e aponta na direção contrária à que apontou a primeira das representações anteriores de um bom aluno.

- ***O mau aluno de Inglês é aquele que não presta atenção na aula***

Semelhantemente àquela representação de bom aluno - *aquele que presta atenção nas aulas* - esta representação contrária também parece revelar-se de maneira clara por meio das escolhas lexicais realizadas nos depoimentos prestados por estes alunos:

A4: O mau aluno é aquele que vem por vim e **não presta atenção** em nada. Só vem para atrapalhar as aulas e tirar a atenção dos outros.

A5: É o que não entende nada. E **não presta atenção** na aula E nem se esforça.

B5: **não prestar atenção** na aula fallar nas aula não clabora com a professora

B6: É aquele que **não presta atenção** nas aulas e nem deixa os outros alunos prestarem atenção também.

Em seus depoimentos sobre o tema, os quatro alunos fazem a opção lexical pela expressão *prestar atenção*, antecedida pelo advérbio *não*, o que faz com que signifiquem o mau aluno de Inglês na EJA pela ausência de atenção ao que acontece na aula. Como dito para aquela representação, essa parece também relacionada a abordagens de ensino-aprendizagem mais tradicionais, que atribuem ao aluno um papel passivo de recepção de conteúdos.

Especificamente sobre o papel do aluno no ensino-aprendizagem de Inglês na EJA, puderam ser apuradas as representações a seguir.

- ***O papel do aluno de Inglês na EJA é empenhar-se para aprender***

Essa forma de representar o papel do aluno na relação ensino-aprendizagem parece bastante presente entre os alunos pesquisados, conforme demonstram estes excertos de seus depoimentos:

A1: nosso papel e **ter interesse em aprender**, e se esforçar para **ser um dos melhores** alunos.

A3: procura observar tudo que lhe é ensinado e **comer as palavras**, porque é a última chance que eu vou ter

A4: O papel do aluno é vim com **vontade de aprender**.

A6: tentar **aprender o máximo** que poder aprender o Inglês

A8: A **aprender o Inglês** para melhor ser qualificado nas empresas e ser bem visto pelos outro que fiaram para traz.

B3: **Somente aprender**

B4: Se retornou, o aluno deve mostrar progredir, interesse em fazer as tarefas e **dar o seu melhor**. (*grifo da aluna*)

B5: o papel do aluno e de **se preocupar aprender** cada vez mais

B6: **É si dedicar ao máximo** Porque se temos essa chance de aprendizagem temos que agarrar com unhas e dentes e fazermos valera pena.

A maioria desses alunos inclui o verbo *aprender* entre suas opções lexicais para definir qual **é** para eles o papel do aluno no ensino-aprendizagem de Inglês. Essa opção lexical parece ser utilizada como um objetivo a ser alcançado, sem, porém, determinam os meios pelos quais isso poderia se tornar possível.

O aluno B3, por exemplo, reforça essa idéia limitando seu depoimento sobre esse tema ao emprego do advérbio *somente* como modificador do verbo aprender, estreitando-lhe o significado de forma a excluir outros elementos que não impliquem esse objetivo. A8 parece também deixar clara essa noção de objetivo ao associar o aprender Inglês ao objetivo de ser melhor qualificado nas empresas, o que parece ter certa influência da representação revelada anteriormente sobre o ensino-aprendizagem de Inglês possibilitar a conquista de espaço no mercado de trabalho. Os alunos A1, A4 e B5 parecem associar o ato de aprender a motivações interiores, indicadas pelo emprego lexical dos substantivos *interesse* (A1) e *vontade* (A2), e pelo verbo *preocupar* (B5).

Tal motivação interior parece encontrar grande ênfase nos depoimentos de A1, A6, B4 e B6, que empregam entre suas escolhas lexicais o adjetivo *bom* nos graus comparativo de superioridade e superlativo. Assim, A1 parece representar o papel do aluno no ensino-aprendizagem de Inglês como sendo o de aprender com empenho bastante para ser *um dos melhores* alunos. A6 parece representar esse mesmo papel como sendo o de empenhar-se para aprender *o máximo que puder*. Para B4, esse papel parece traduzir-se em *dar o melhor de si* para progredir e, para B6, em *dedicar-se ao máximo* para valorizar a chance de aprendizagem. A3, por fim,

utiliza-se de uma metáfora para definir qual é para ela o papel do aluno no ensino-aprendizagem, a qual parece revelar que representa esse papel como sendo o de empenhar-se muito para aprender o que é ensinado: *comer as palavras*.

Nesse sentido, entendo que essa representação parece também amparar-se em princípios da teoria humanista, na forma como dito por Mizukami (1986, p. 52-53) de que o aluno deve responsabilizar-se por objetivos referentes à aprendizagem, que têm significado para si, razão pela qual se tornam os mais importantes.

- **O papel do aluno de Inglês na EJA é manter-se atento durante as aulas**

Esta última representação que se registra para o tema em análise corrobora as reveladas anteriormente para um bom aluno de Inglês na EJA e para um mau aluno de Inglês na EJA.

A4: O papel do aluno é vim com vontade de aprender. **E prestar atenção** nas aulas do seu professor.

A5: **prestar atenção** nas aulas.

A7: **Prestar atenção** para aprender o Inglês.

B1: [...] e a maior parte da culpa e do aluno porque **é só presta atenção** e se esforça que aprende.

B2: é dopróprio aluno que **não presta atenção** nas aulas de Inglês, só quer saber de bagunçar.

Nas visões de A4, A5 e A7, expressas por suas escolhas lexicais em seus depoimentos específicos sobre o papel do aluno no ensino-aprendizagem de Inglês, tal papel é meramente o de prestar atenção nas aulas para aprender. Questionado sobre a quem caberia culpa caso o aluno não conseguisse aprender direito o Inglês ensinado, a aluna B1 afirma que a maior parte dessa culpa seria do próprio aluno, pois em sua opinião, basta esforço e atenção para aprender. Igualmente questionado a esse respeito, B2 atribui a culpa ao próprio aluno, por bagunçar e não prestar atenção às aulas de Inglês, conforme suas escolhas lexicais. Penso ser possível inferir, portanto, que, assim como os três primeiros alunos, B1 e B2 representam o papel do aluno no ensino-aprendizagem de Inglês como sendo o de manter-se atento durante as aulas.

Registradas e discutidas, então, a partir dos dados analisados, as representações que têm os alunos participantes desta pesquisa sobre o aluno de Inglês na EJA, encerro mais esta subseção com o quadro síntese a seguir.

Representações dos alunos sobre o aluno de Inglês na EJA
<p><i>O bom aluno de Inglês na EJA</i></p> <ul style="list-style-type: none">• é aquele que presta atenção nas aulas• tem boas habilidades comunicativas <p><i>O mau aluno de Inglês na EJA</i></p> <ul style="list-style-type: none">• tem comportamento inadequado nas aulas• é desinteressado• é aquele que não presta atenção nas aulas <p><i>O papel do aluno de Inglês na EJA é</i></p> <ul style="list-style-type: none">• empenhar-se para aprender• manter-se atento durante as aulas

Quadro 3.5 – Representações dos alunos sobre o aluno de Inglês na EJA

3.2.3 Representações sobre o professor de Inglês na EJA

Lembrando aqui o paralelismo que se buscou manter na organização deste trabalho, para identificar as representações registradas nesta subseção foram considerados os depoimentos oferecidos pelos alunos pesquisados a respeito do que seja na opinião deles um bom e um mau professor de Inglês na EJA e qual acham que seja o papel desse professor no ensino-aprendizagem de Inglês na EJA.

Seguem, portanto, as representações identificadas para esta categoria de análise.

- **O bom professor de Inglês na EJA tem paciência e explica bem**

Esta representação parece ter sido construída a partir da maneira como o professor aborda ou deve abordar seu conteúdo, conforme parecem revelar as escolhas lexicais presentes nos excertos a seguir.

A1: O bom professor é aquele que **explica muito bem** aquilo que nós não entendemos, e aquele que tem a **paciência** com os alunos, principalmente aqueles que tem mais dificuldade em aprender

A2: uma boa professora pra mi seria aquela pessoa que gosta do qui faz que **dá uma aula bem explicada** que ajuda o aluno a se esforçar e **paciente** em fim e uma boa professora.

A6: E aquele que **explica bem** o Inglês e principalmente sabe falar corretamente o Inglês bem explicado.

B1: o que **explica bem** e com vontade e **paciencia**

B2: é aquele que na hora em que o aluno precisa ele vai e ajuda, é aquele que **explica a matéria quantas vezes o aluno precisar**.

No caso dos depoimentos acima, na ocasião em que foram oferecidos, A1 estava na faixa etária entre 45 a 50 anos e esteve fora da escola por 33 anos. Em seu depoimento, ela inclui tanto o substantivo paciência quanto o verbo *explicar* modificado pelo advérbio de modo *bem* como características que atribui a um bom professor. Nessa última sequência, insere ainda o advérbio *muito*, ampliando a intensidade do modo como representa que um bom professor deva explicar: não apenas bem, mas muito bem. A6 estava na faixa etária entre 30 a 35 anos e permaneceu fora da escola por mais de seis anos. Também parece representar um bom professor de Inglês como aquele que tem domínio do idioma e, por consequência, explica bem seu conteúdo: *explica bem e sabe falar corretamente o Inglês* são algumas de suas escolhas lexicais. Os outros alunos, A1, B1 e B2, estavam na faixa etária de aproximadamente 25 anos e permaneceram afastados da escola por um período que compreende de um a quatro anos. Embora numa faixa etária mais jovem, também incluem entre suas escolhas lexicais os mesmos termos, *paciência* e *explicar bem*, caracterizando sua representação de bom professor como descrita acima: que tem paciência e explica bem.

Essa representação corrobora representações semelhantes encontradas em Souza (2009, p. 90-91), descritas como *o bom professor de Inglês sabe ensinar*, e *o bom professor de Inglês tem paciência*; e em Ricci (2007, p. 65), *o bom professor é aquele que ensina e é compreensivo*.

- **O bom professor de Inglês na EJA é aquele que gosta do que faz**

Por meio de sentenças curtas e sem muitos detalhes, os dados analisados parecem revelar a presença de semelhante representação entre os alunos participantes desta pesquisa. As escolhas lexicais empregadas nos excertos a seguir assim demonstram:

A2 (Fabiana): uma boa professora pra mi seria aquela pessoa que **gosta do qui faz** que dá uma aula bem explicada que ajuda o aluno a se esforçar e paciente em fim e uma boa professora.

A3 (Joselita): Ela demonstra **boa vontade**, paciência, alegria e **amor ao que faz**

A4 (Joseneide): [...] Bem ser um professor também dedicado que **goste do que faz**

A5 (Marinalva): É aquele que tem **boa vontade de ensinar**

Essa representação também reitera representação revelada, a partir de dados semelhantes, em Souza (2009, p. 93), lá registrada como *o bom professor de Inglês é dedicado*. Segundo este autor, essa representação encontra-se com o que afirmam Kleiman e Moraes (1999, p. 16) sobre o papel do professor: o entusiasmo e o apreço que o professor demonstra pelo seu ofício conquistam a admiração do aluno e influencia sua vida.

- **O bom professor de Inglês na EJA interage com o aluno e medeia sua aprendizagem**

Esta representação parece revelar aproximação dos alunos pesquisados com a abordagem de ensino-aprendizagem que atualmente orienta o trabalho docente no Ensino Fundamental regular e de EJA por meio de seus documentos oficiais, ou

seja, a abordagem sociointeracionista/sociocultural. Os excertos a seguir podem demonstrar tal aproximação.

A2 (Fabiana): uma boa professora pra mi seria aquela pessoa [...] que **ajuda o aluno a se esforçar** e paciente em fim e uma boa professora.

A4 (Joseneide): Um bom professor é aquele que quando um **aluno chama para perguntar** algo ele **está pronto para responder. E tirar duvidas.** [...]

A8 (Valdevino): É um professor que **esclarece as dúvidas dos alunos e faz o maximo** para que **o mesmo aprenda** e goste das aulas

B2 (Johnathah): é aquele que **na hora em que o aluno precisa** ele vai e **ajuda,** [...]

A partir da escolha lexical pelo verbo *ajudar*, feita pelos alunos A2 e B2 para indicar uma ação a ser desenvolvida por aquele que consideram ser um bom professor, penso ser possível inferir que visualizam nesse professor um parceiro. Conforme a Proposta Curricular EJA-LE (BRASIL, 2002b, p. 73), semelhante parceiro teria a função mediar o aprendizado criando oportunidades para que os alunos possam construir seu próprio conhecimento. As outras escolhas lexicais de B2, (*ajudar*) *o aluno a se esforçar*, reforçam essa inferência.

Para os alunos A4 e A8 o bom professor parece ser aquele que está sempre disponível e pronto para interagir, auxiliando as dificuldades de seus alunos. Escolhas lexicais como os verbos *chamar, perguntar, responder, tirar dúvidas, aprender*, parecem denotar a visão de que deva existir uma relação professor-aluno que seja horizontal, ou seja, o diálogo é desenvolvido e, ao mesmo tempo, cooperação, união, organização, solução em comum dos problemas são oportunizados, permitindo aos alunos, sua participação no processo juntamente com o professor. (MIZUKAMI, 1986, p. 99)

As próximas representações analisadas fazem referência ao mau professor de Inglês na EJA.

- **O mau professor de Inglês na EJA é fechado ao diálogo**

Da mesma forma como na representação anterior, ao reputar como um mau professor aquele que não tem o diálogo como uma prática pedagógica, os depoimentos a seguir parecem também revelar-se em consonância com a teoria de ensino-aprendizagem vigente para a EJA, a sociointeracionista/sociocultural, que, como dito acima, propõe uma relação professor-aluno que seja horizontal, e não imposta, na qual o diálogo possa ser desenvolvido.

A2 (Fabiana): Ser um mau professor e chegar **dizer boa noite forçado** não **querendo não explicar** os deveres ser chato etc.

A4 (Joseneide): O mal professor e aquele que **o aluno pergunta** alguma coisa e **ele responde com gritos** u **finge não ter ouvido**.

B3 (Leonardo): Um professor que não explica a matéria direito e **não dialoga** com os alunos.

B4 (Luciana): falta de interesse em saber se esta aprendendo, **falta de comunicação** ao saber que o aluno não está conseguindo aprende.

As escolhas lexicais nos excertos acima ilustram de forma clara a idéia de falta de diálogo, definida pelos alunos que realizaram tais opções como características do que consideram um mau professor: *dizer boa noite forçado; responde com gritos; não dialoga; falta de comunicação.*

- **O mau professor de Inglês na EJA não explica o conteúdo adequadamente**

Esta representação parece de alguma maneira confirmar a representação contrária identificada anteriormente, demonstrando, quase que em uma relação de silogismo, por meio de sua negação, que a recíproca é verdadeira: um bom professor explica bem, logo, um mau professor não explica bem. Vejamos alguns excertos que ilustram essa representação:

A6 (Reinaldo): E aquele que **não explica bem** a matéria e a gente não entende nada.

A8 (Valdevino): É aquele que vem com **mal explica** as matérias e não tem tempo para ajudar os seus alunos

B1 (Agatha): um mau professor é aquele que **não explica** e não tem paciência

B2 (Johnathah): É aquele que chega na sala de aula passa um monte de lição na lousa e **não explica nada**.

B3 (Leonardo): Um professor que **não explica** a matéria **direito** e não dialoga com os alunos

A inferência apresentada acima para essa representação faz ainda mais sentido ao verificarmos que os alunos A6, B1 e B2 também estavam entre os exemplos de participantes que representam o bom professor como aquele que explica bem.

- **O papel do professor de Inglês na EJA é ensinar e garantir a aprendizagem**

Os dados destacados para se chegar a esta representação parecem denotar uma relação ensino-aprendizagem na qual o professor tem um papel essencialmente ativo, enquanto o aluno, no outro extremo da relação, assume um papel passivo de ouvi-lo e tirar suas dúvidas. Ao contrário, portanto, do que se verificou em representações registradas anteriormente, essa representação remete a teorias de ensino-aprendizagem mais tradicionalistas. Os seguintes excertos ilustram os dados de que trato:

A3 (Joselita): Seu papel é me **ensinar bem, tirar minhas dúvidas e me colocar de igual com outros alunos**

A4 (Joseneide): O papel do professor é **fazer com que o aluno aprenda alguma coisa** na aula dele. Nem se for 20% do que ele falou

A7 (Rosana): O papel do professor é de **se preocupar com o desempenho do aluno**.

B2 (Johnathah): o papel do professor é chegar na sala de aula dar boa noite falar sobre a aula que teremos hoje **passar a lição na lousa explicar e ficar a disposição** do aluno se ele **tiver dúvida**.

B6 (Vanderléa): Bom, eu acho que é de **fazer nos termos** um pouco de **noção da linguagem estrangeira**

B6 (Vanderléa): Pode ser por vários motivos ou ele não se interessa, ou tem dificuldades de aprendizagem, ou não quer. **A culpa nunca é do professor** porque **tudo que é dado você** é que **tem que correr**

atrás do prejuízo até porque **os professores** eles já aprenderam e **só querem passar tudo aquilo que eles aprenderam** pra nós.

Nos depoimentos acima, escolhas lexicais como as de A3, *me colocar de igual com outros alunos*, A4 e B6, respectivamente, *fazer com que o aluno aprenda*, e *fazer nós termos um pouco de noção da linguagem estrangeira*, ou ainda B2, *passar a lição na lousa*, *explicar e ficar a disposição do aluno* remetem a teorias de ensino-aprendizagem como a abordagem tradicional, segundo a qual todas as formas de ensino nessa abordagem são centradas no professor, restando ao aluno apenas executar o que lhe é prescrito por autoridades exteriores (MIZUKAMI, 1986, p. 8) ou a abordagem comportamentalista, dentro da qual cabe ao professor planejar e desenvolver o sistema de ensino-aprendizagem de forma a maximizar o desempenho do aluno, enquanto a este cabe o controle do processo de aprendizagem (MIZUKAMI, 1986, p. 31).

Discutidas nesta subseção as representações dos alunos participantes desta pesquisa sobre o professor de Inglês na EJA, encerro-a com o quadro a seguir.

Representações dos alunos pesquisados sobre o professor de Inglês na EJA
<i>O bom professor de Inglês na EJA</i> <ul style="list-style-type: none">• Tem paciência e explica bem• É aquele que gosta do que faz• Interage com o aluno e medeia
<i>O mau professor de Inglês na EJA</i> <ul style="list-style-type: none">• É fechado ao diálogo• Não explica o conteúdo adequadamente
<i>O papel do professor de Inglês na EJA é</i> <ul style="list-style-type: none">• Ensinar e garantir a aprendizagem

Quadro 3.6 – Representações dos alunos pesquisados sobre o professor de Inglês na EJA

O quadro apresentado encerra também a segunda seção deste terceiro capítulo. Com o fim mais uma vez de facilitar a visualização das representações obtidas, apresento-as a seguir em um último quadro síntese da seção:

Representações dos alunos sobre ensino-aprendizagem de Inglês na EJA

Aprender Inglês na EJA é

- desenvolver habilidades comunicativas específicas
- conquistar espaço no mercado de trabalho
- ter um meio de interação com o mundo
- usar apoio da língua materna

Uma boa aula de Inglês na EJA é

- dialógica e interativa
- aquela em que o professor ensina e os alunos entendem

Uma aula ruim de Inglês na EJA

- não tem diálogo
- é aquela em que o professor não ensina

O bom aluno de Inglês na EJA

- é aquele que presta atenção nas aulas
- tem boas habilidades comunicativas

O mau aluno de Inglês na EJA

- tem comportamento inadequado nas aulas
- é desinteressado
- é aquele que não presta atenção nas aulas

O papel do aluno de Inglês na EJA é

- empenhar-se para aprender
- manter-se atento durante as aulas

O bom professor de Inglês na EJA

- Tem paciência e explica bem
- É aquele que gosta do que faz
- Interage com o aluno e medeia

O mau professor de Inglês na EJA

- É fechado ao diálogo
- Não explica o conteúdo adequadamente

O papel do professor de Inglês na EJA é

- Ensinar e garantir a aprendizagem

Quadro 3.7 – Representações dos alunos sobre o ensino-aprendizagem de Inglês na EJA

3.3 – Comparação entre as representações dos professores e dos alunos.

Ao longo das duas seções anteriores procurei demonstrar os resultados da análise dos dados obtidos para o desenvolvimento da presente pesquisa. Por meio desses resultados, foi-me possível alcançar respostas que entendo ser satisfatórias para as duas primeiras questões de pesquisa que orientaram a realização deste trabalho, ou seja, foi possível identificar algumas representações sobre o processo de ensino-aprendizagem de Inglês que têm os 14 alunos e os três professores de Inglês da EJA em Guarulhos que participaram desta pesquisa.

Nesta última seção que agora inicio, busco comparar as representações que foram obtidas em ambos os grupos pesquisados, a fim de que possam ser percebidos aspectos de convergência e/ou divergência entre elas.

A seção será então organizada em outras duas subseções a seguir, uma para cada um desses aspectos de convergência e divergência, nas quais serão observadas as mesmas categorias de análise estabelecidas para as seções anteriores, ou seja, o ensino-aprendizagem de Inglês na EJA, o aluno de Inglês na EJA e o professor de Inglês na EJA.

3.3.1 – Aspectos de convergência

A primeira das representações identificadas entre os professores e entre os alunos participantes desta pesquisa que demonstram convergir para um ponto comum diz respeito ao desenvolvimento de habilidades comunicativas no ensino-aprendizagem de Inglês na EJA. Assim,

- **para os professores:** *ensinar Inglês na EJA é desenvolver habilidades comunicativas específicas*
- **para os alunos:** *aprender Inglês na EJA é desenvolver habilidades comunicativas específicas.*

No caso dos professores, como demonstrado na seção em que foi identificada, é provável que a representação tenha sido construída a partir da formação e experiência docente de cada um, bem como a partir das orientações

contidas em documentos oficiais para o Ensino Fundamental regular e de EJA. Os alunos, por sua vez, priorizam diferentemente as habilidades de compreensão e produção oral e escrita, mas todos mencionam a habilidade de compreensão escrita, fruto, provavelmente, de suas experiências em escolarização anterior e da ação da própria representação, conforme se explica quando de sua identificação.

Convergem também uma das representações em cada um dos os grupos quanto ao que seja uma boa aula de Inglês na EJA:

- **para os professores:** *uma boa aula de Inglês na EJA é dialógica e interativa.*
- **para os alunos:** *uma boa aula de Inglês na EJA é dialógica e interativa.*

Três dos alunos participantes apresentaram opções lexicais em seus depoimentos que permitiram a identificação da representação, enquanto dois dos professores assim o fizeram. Considerando-se o universo pesquisado em cada um dos grupos, a presença dessa representação entre os alunos ainda parece ser bastante tímida (3 de 14). Por outro lado, essa convergência demonstra que professores e alunos parecem familiarizados com práticas pedagógicas que envolvem o diálogo e a interação em aulas de Inglês.

Uma outra representação convergente entre professores e alunos parece corroborar a convergência anteriormente apontada:

- **para os professores:** *uma aula ruim de Inglês na EJA não promove interação*
- **para os alunos:** *uma aula ruim de Inglês na EJA não tem diálogo*

Embora descritas com termos diferentes, entendo que interação pressupõe diálogo e vice-versa, daí o registro dessas duas representações como convergentes. Mais uma vez aqui, a convergência aponta para o interior da teoria sociointeracionista/sociocultural.

Como dito na respectiva seção em que foram identificadas, cada um dos três professores participantes da pesquisa representa diferentemente uma aula ruim. Assim, uma segunda convergência entre representações de uma aula ruim de Inglês na EJA pode ser assim demonstrada:

- **para os professores:** *uma aula ruim de Inglês na EJA não tem resultados*
- **para os alunos:** *uma aula ruim de Inglês na EJA é aquela em que o professor não ensina.*

Essas duas representações parecem convergir na direção da abordagem humanista de ensino-aprendizagem. Na representação dos alunos, as escolhas lexicais sugerem displicência do professor como causa da não aprendizagem. Na representação da professora, suas escolhas lexicais recaem sobre o que sente o aluno pela ausência de resultados.

Este próximo ponto de convergência ocorre entre representações sobre um bom aluno de Inglês na EJA e sobre o papel do aluno de Inglês na EJA:

- **para os professores:** *um bom aluno de Inglês na EJA enfrenta e supera suas dificuldades*
- **para os alunos:** *o papel do aluno de Inglês na EJA é empenhar-se para aprender*

As dificuldades a que se refere a representação dos professores, segundo as escolhas lexicais que permitiram sua identificação, são de ordem linguística ou de realização de atividades didáticas. Na representação dos alunos, conforme análise na seção em que foi identificada, o *aprender* constitui-se em objetivos a serem alcançados. Convergem, portanto, essas representações, para o interior da teoria humanista, conforme Mizulkami (1986, p. 52-53), no sentido de que o aluno deve responsabilizar-se por objetivos que têm significado para si.

O ponto para o qual convergem as representações a seguir encontra-se em seu conteúdo e não na forma como foram descritas.

- **para os professores:** *um mau aluno de Inglês na EJA é resistente ao novo.*
- **para os alunos:** *um mau aluno de Inglês na EJA é desinteressado*

Tanto a resistência ao que se apresente como novo como o desinteresse foram fatores relacionados, na seção em que foram analisadas ambas estas

representações, como pertinentes à abordagem humanista de ensino-aprendizagem, que tem foco central nos aspectos psicológico e afetivo dos indivíduos.

Apresentadas acima as convergências encontradas entre as representações de alunos e professores, os comentários a seguir encerram a presente seção. Para que pudessem ser reconhecidas as convergências entre as representações registradas no quadro acima, foram considerados aspectos relacionados tanto ao seu conteúdo quanto à forma como foram descritas.

Entre as primeiras representações apontadas tanto dos professores quanto dos alunos duas apresentam convergência em ambos os aspectos mencionados: ensinar-aprender inglês é desenvolver habilidades comunicativas específicas e uma boa aula de inglês é dialógica e interativa. Ambas foram descritas de forma idêntica para ambos os grupos de participantes e encerram conteúdo igualmente semelhante. As demais representações de ambos os grupos não são descritas de maneira idêntica, mas apresentam convergência quanto ao conteúdo que expressam.

Sobre esse conteúdo, parece haver se demonstrado que os principais focos para os quais tendem as convergências são as orientações que constam em documentos oficiais e as abordagens de ensino-aprendizagem humanista e sociointeracionista/sociocultural. A representação sobre o ensino-aprendizagem de inglês como desenvolvimento de habilidades comunicativas específicas, como já apontado na análise da convergência, parece ser reflexo daquele primeiro foco, isto é, as orientações dos documentos oficiais expedidos tanto para a EJA como para o Ensino Fundamental regular.

As representações de ambos os grupos sobre uma boa aula de inglês na EJA e uma das representações também dos dois grupos sobre uma aula ruim de inglês na EJA demonstram convergência para o interior da abordagem sociointeracionista/sociocultural, ao mesmo tempo em que se corroboram mutuamente. A outra representação dos dois grupos sobre uma aula ruim de inglês na EJA e as representações de ambos sobre um bom aluno de inglês na EJA e seu papel parecem ter como foco de convergência a abordagem humanista de ensino-aprendizagem.

Tais convergências, portanto, parecem sinalizar que tanto os professores quanto os alunos pesquisados encontram-se em consonância com aquilo que é prescrito ou orientado nacionalmente como condutas de ensino-aprendizagem de

inglês para a EJA, as quais são veiculadas por meio dos documentos oficiais expedidos para o segmento, ou seja, a Proposta Curricular EJA – Introdução (BRASIL, 2002a) e a Proposta Curricular EJA – LE (BRASIL, 2002b), este último declarando-se teoricamente fundamentado pelos princípios da abordagem sociointeracionista/sociocultural. As convergências que apontam para a abordagem humanista parecem sinalizar também que ambos os grupos reconhecem a importância ou necessidade de que, nessas condutas de ensino-aprendizagem, o estudante seja considerado em sua totalidade cognitiva, afetiva e psicológica, conforme os princípios dessa teoria.

Encerrada então esta seção com essas últimas considerações, a seção a seguir desenvolve comparações entre aspectos das representações reveladas por professores e alunos da EJA que não encontraram pontos ou focos de convergências.

3.3.2 – Aspectos não convergentes

As demais representações de professores e alunos sobre ensino-aprendizagem de Inglês na EJA identificadas neste trabalho que não encontraram aspectos de contiguidade ou convergência, são apresentadas a seguir.

Na primeira das três categorias utilizadas para análise dos dados neste terceiro capítulo, a categoria ensino-aprendizagem de Inglês na EJA, as seguintes representações parecem circunscritas a motivações próprias dos grupos de indivíduos em que foram identificadas:

- **para os professores:** *ensinar Inglês na EJA*
 - *é um desafio*
 - *é dialógico e interativo*
 - *deve incluir a cultura*

Os três professores pesquisados declararam, na ocasião da coleta de dados, possuírem boa formação acadêmica, bom domínio do idioma Inglês e experiência docente anterior média em uma faixa que compreende de um a 10 anos. Para os três professores, contudo, o trabalho com Educação de Jovens e Adultos é relativamente novo, compreendido em uma faixa de um a três anos apenas. Esta pode ser uma das razões pelas quais representam ensinar Inglês para essa

modalidade um desafio. As representações do ensino de Inglês como dialógico e interativo e que inclui aspectos culturais podem ser oriundas das orientações contidas nos documentos oficiais para o segmento EJA, os quais também declaram conhecer e utilizar em seu trabalho. É possível que haja ainda resquícios de suas próprias experiências enquanto alunos em uma universidade ou em sua vida escolar pregressa.

- **para os alunos:** *aprender Inglês na EJA*
 - *conquistar espaço no mercado de trabalho*
 - *ter um meio de interação com o mundo*
 - *usar apoio da língua materna*

Conforme dizem os documentos oficiais para o Ensino Fundamental e EJA, muitos dos alunos que vêm para a EJA já se encontram inseridos no mundo do trabalho, seja ele o trabalho formal ou informal. Esse pode ser um dos motivos pelos quais representam a aprendizagem de Inglês como forma de engajamento com o mundo em que vivem e com o mundo do trabalho. Por outro ângulo, conforme demonstrado na seção em que foi identificada e analisada a representação de que inglês é importante para conquistar espaço no mercado de trabalho, esta parece ser uma representação corrente na sociedade atual, na qual *a posição do inglês nos campos dos negócios, da cultura popular e das relações acadêmicas internacionais coloca-o como a língua do poder econômico e dos interesses de classes [...]* (BRASIL, 1998b, p. 39-40), o que provavelmente faça com que os alunos a reproduzam no interior dos procedimentos de ensino-aprendizagem de inglês na EJA.

Ainda nessa categoria de ensino-aprendizagem de Inglês na EJA, apresentam aspectos não convergentes duas representações sobre uma boa aula de Inglês:

- **para os professores:** *uma boa aula de Inglês na EJA tem resultados efetivos*
- **para os alunos:** *uma boa aula de Inglês na EJA aquela em que o professor ensina e os alunos entendem*

Embora pareçam, por seus termos, convergirem uma para a outra, posto que, se os alunos entendem, demonstra-se aí um resultado efetivo, deixam de convergir em sua essência. Nas seções nas quais foi identificada a representação dos professores remete à abordagem humanista, pois a professora que a revela parece utilizar o *sentimento* como indicador do efetivo resultado da aula. Já a representação dos alunos, segundo o que se analisa quando de sua identificação, reflete características de abordagens mais tradicionalistas, como a abordagem tradicional (MIZUKAMI, 1986) ou a comportamentalista, (BRASIL, 1998b).

Uma representação revelada pelos professores nessa categoria de análise e que não encontrou correspondente – convergente ou divergente – revelada pelos alunos foi a seguinte:

- **para os professores:** *uma aula ruim de Inglês na EJA é focada no conhecimento sistêmico em detrimento do trabalho com habilidades e competências*

Esta representação foi identificada a partir das escolhas lexicais de um dos professores e demonstra concordância com preceitos da Proposta Curricular EJA-LE (BRASIL, 2002b, p. 76-78) quanto às possibilidades de conteúdo a serem desenvolvidos na EJA.

Na categoria em que se analisou o aluno de Inglês na EJA, deixaram de apresentar convergências as representações a seguir apresentadas.

- **para os professores:** *o bom aluno de Inglês na EJA é responsável e responsivo.*
- **para os alunos:** *o bom aluno de Inglês na EJA:*
 - *é aquele que presta atenção nas aulas*
 - *tem boas habilidades comunicativas*

Professores e alunos, portanto, parecem ter também representações que divergem a respeito deste tema. Para os primeiros, a representação apontada nesta subseção encontra fundamento na teoria sociointeracionista/sociocultural. Nessa abordagem, os alunos passam a assumir maior responsabilidade por sua própria aprendizagem e também pela aprendizagem dos colegas, como se comentou ao ser identificada a representação. Os alunos, porém, parecem respaldar suas

representações em abordagens tradicionalistas, as quais o aluno cumpre uma função passiva como receptor de conteúdos prontos.

Quanto ao papel do aluno no ensino aprendizagem de Inglês na EJA, a divergência parece estar nos aspectos ativo e passivo deste papel:

- **para os professores:** *o papel do aluno de Inglês na EJA*
 - *é interagir com seu grupo*
 - *é assimilar o que é ensinado e aplicá-lo no cotidiano*
- **para os alunos:** *o papel do aluno de Inglês na EJA é manter-se atento durante as aulas.*

Os verbos *interagir*, *assimilar* e *aplicar*, presentes na descrição das representações dos professores, são verbos que parecessem sugerir movimento, sequencia e complementação de sentido, sugerindo com isso também que a representação do papel desse aluno pelos professores seja a de um papel mais ativo nos contextos de ensino-aprendizagem em que estiver envolvido esse mesmo aluno. Já a construção *manter-se atento*, na descrição da representação dos alunos, parece sugerir a concepção de um papel passivo desse aluno de Inglês na EJA em situações de ensino-aprendizagem.

Um último aspecto de não convergência entre as representações de professores e alunos parece estar relacionado às representações que têm um e outro sobre um mau professor de Inglês na EJA.

- **para os professores:** *o mau professor de inglês na EJA é limitado*
- **para os alunos:** *o mau professor de inglês na EJA não explica o conteúdo adequadamente*

Conforme demonstrado na seção em que foram identificadas essas representações, a representação dos professores pesquisados sobre um mau professor de inglês na EJA como sendo um profissional limitado, está presente entre os três professores participantes. Tal limitação, segundo as escolhas lexicais que permitiram a identificação da representação, parece manter a prática do professor restrita ao ensino da língua como um sistema de regaras, por meio de conteúdos pré-estabelecidos e instrumentos descontextualizados. Semelhante descrição

parece caracterizar o mau professor na representação dos professores como sendo aquele que se enquadra nos preceitos das teorias tradicional ou comportamentalista, já reportados anteriormente.

Os alunos, no entanto, ao representarem o mau professor como aquele que não explica adequadamente, parecem fazer o contrário dos professores, considerando como um mal profissional aquele que não se enquadra nas abordagens tradicional ou comportamentalista por não conseguir que os alunos entendam sua explicação, o que o colocaria como único responsável pelo ensino-aprendizagem do inglês, enquanto o aluno apenas receberia passivamente o conteúdo que deveria ser explicado adequadamente.

Para finalizar, enquanto na subseção anterior foram observados aspectos relacionados tanto ao conteúdo quanto à forma como foram descritas as representações de ambos os grupos para que as convergências entre elas pudessem ser apontadas, nesta foram observados os aspectos relacionados apenas ao conteúdo das representações descritas.

Nesse sentido, entre as primeiras divergências verificadas, observou-se a influência dos contextos em que atuam os indivíduos de ambos os grupos. As representações dos professores sobre ensino-aprendizagem de inglês na EJA – *é um desafio, e deve incluir a cultura* - parecem construídas a partir de documentos oficiais que orientam a ação pedagógica desse ensino-aprendizagem na EJA, conforme comentado no início desta subseção. Da mesma forma, as representações dos alunos sobre ensino-aprendizagem de inglês na EJA – *conquistar espaço no mercado de trabalho e ter um meio de interação com o mundo* - parecem refletir representações correntes no meio social em que vivem.

Um segundo aspecto de divergência entre as representações de ambos os grupos de participantes da pesquisa parece também, assim como nas convergências, encontrar-se no âmbito das abordagens de ensino-aprendizagem. Parecem, então, predominar, entre as representações dos professores apontadas nesta subseção, as teorias sociointeracionista/sociocultural e humanista: *uma boa aula de inglês na EJA tem resultados efetivos; o bom aluno de inglês na EJA é responsável e responsivo; o papel do aluno de inglês na EJA é interagir com seu grupo; o papel do aluno de inglês na EJA é assimilar o que é ensinado e aplicá-lo no cotidiano.*

Os aspectos divergentes parecem surgir em algumas representações que demonstram conter elementos das teorias de linha mais tradicionalistas, como a abordagem tradicional e a abordagem comportamentalista, já referidas anteriormente: *uma boa aula de inglês na EJA é aquela em que o professor ensina e os alunos entendem; o bom aluno de inglês na EJA é aquele que presta atenção nas aulas; o papel do aluno de inglês na EJA é manter-se atento durante as aulas.* O conjunto dessas representações reunidas parece denotar que parte dos alunos pesquisados ainda representa o ensino-aprendizagem de inglês como sendo um procedimento “bipolar” no qual o professor, no pólo superior, tem o papel ativo de transmitir conteúdos, enquanto o aluno deve apenas manter-se atento, exercendo o papel passivo de receptor desse conteúdo. As abordagens tradicional e comportamentalista parecem constituir-se também em um divisor de águas entre as representações de professores e alunos sobre um mau professor de inglês na EJA. Para os primeiros, o mau professor é aquele que se enquadra nos preceitos dessas abordagens, enquanto que para os alunos, o mau professor é aquele que aplica os preceitos dessas abordagens.

Tal forma de representar o ensino-aprendizagem de inglês na EJA parece contrapor-se visivelmente à teoria vigente sobre essa prática, expressa nos documentos oficiais, ou seja, a abordagem sociointeracionista/sociocultural de ensino-aprendizagem, que, como já tratado neste trabalho, fundamenta teoricamente os documentos oficiais da Educação de Jovens e Adultos.

Semelhante constatação poderia, de certa forma, demonstrar, em princípio, que, de fato, divergências entre as representações de professores e alunos da EJA sobre o ensino-aprendizagem de inglês poderiam ser geradoras de situações de desconforto e expectativas frustradas, como apontado na introdução deste trabalho. Contudo, observo que, como descrito na subseção 3.3.1, o fator de convergência que parece permear as representações lá apontadas são as abordagens humanista e sociointeracionista/sociocultural. Naquela subseção também se constata, pelas convergências percebidas, que parece haver consonância entre as representações de professores e alunos e os documentos oficiais para a EJA. Essas duas últimas abordagens, humanista e sociointeracionista, também permeiam parte das representações presentes nesta subseção como um dos indicadores de divergência, o que faz com que a maior parte das representações identificadas neste trabalho apresentem características que estejam em consonância com elementos e preceitos

dessas abordagens e, por conseqüência, também de acordo com o que preceituam e orientam os documentos oficiais expedidos para o segmento da EJA.

Penso, então, que, a partir dessas constatações, parece tornar-se possível acreditar que exista, por parte dos indivíduos envolvidos diretamente nas práticas de ensino-aprendizagem de inglês na EJA, isto é, professores e alunos, certa tendência em convergir suas representações sobre essa prática para traços característicos da abordagem sciointeracionista/sociocultural. Lembre-se ainda o que diz Moscovici (2003), sobre a mobilidade das representações: *Uma vez criadas [...] elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações enquanto velhas representações morrem* (p. 41).

Com estes últimos comentários, encerro esta terceira seção e, com ela, também o terceiro capítulo deste trabalho. Antes, porém, de concluí-lo por completo, apresento a seguir algumas considerações finais.

Considerações Finais

O trabalho que ora é encerrado teve como seu objetivo principal investigar, identificar e reunir representações de 3 professores e 14 alunos de escolas que ofereciam curso de Educação de Jovens e Adultos - Segundo Segmento do Ensino Fundamental (5^o a 8^o série) no município de Guarulhos, estado de São Paulo, a fim de compará-las entre si e, então, verificar possíveis focos para os quais convergem ou a partir dos quais divergem as representações identificadas de ambos os grupos de participantes e quais conseqüências advêm desses fatos.

Como relatado na introdução, em duas experiências docentes que tive como professor de inglês em cursos dessa natureza, intrigava-me o fraco desempenho dos alunos durante as atividades de ensino-aprendizagem. Inquieto, lancei-me à busca por respostas ou informações que pudessem tornar possível reverter ou modificar para melhor essa situação. Entre os caminhos percorridos ao longo dessa busca, um deles conduziu-me a este programa de pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, ao qual apresentei projeto de pesquisa com o objetivo acima descrito. Embora hoje não mais atue profissionalmente em cursos de EJA, mantive-me com o objetivo de realizar a pesquisa como uma forma de oferecer contribuição ao ensino da disciplina para um público com certas características peculiares que, como cidadãos, têm o direito a uma educação pública de qualidade legalmente assegurado pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Assim, como uma forma de nortear o desenvolvimento do trabalho, foram definidas três questões de pesquisa para as quais penso ter encontrado algumas respostas que me permitiram alcançar o objetivo inicialmente proposto. Duas dessas questões desejavam saber quais eram as representações dos professores e dos alunos de EJA sobre o ensino-aprendizagem de inglês, e uma terceira propunha comparar essas representações entre si.

A partir dessas questões, dentro do quadro metodológico de um estudo de caso, foi-me possível, identificar e agrupar, de acordo com temas que envolviam o *ensino-aprendizagem de inglês na EJA*, o *professor de inglês na EJA* e o *aluno de inglês na EJA*, as representações que os professores e os alunos que participaram da pesquisa têm a esse respeito.

As representações identificadas entre os professores parecem revelar que estes apresentam uma concepção sociointeracionista/ sociocultural de ensino-aprendizagem de Inglês na EJA, uma vez que a maior parte de suas representações se demonstram permeadas por conceitos como dialogicidade e interação com o outro ou com o grupo, os quais, conforme documentos oficiais expedidos para o segmento, fazem parte dessa abordagem de ensino. As representações dos professores parecem demonstrar ainda que essa visão sociointeracionista de ensino-aprendizagem de inglês é compartilhada com uma visão humanista desses procedimentos, uma vez que aspectos afetivos e psicológicos na relação ensino-aprendizagem também permeiam as representações identificadas.

Por sua vez, as representações dos alunos pesquisados parecem da mesma forma deixar transparecer uma concepção sociointeracionista/ sociocultural compartilhada com a com a visão humanista de ensino-aprendizagem, em que também estão presentes os conceitos de dialogicidade e interação e por aspectos afetivos e psicológicos na descrição dessas representações. Diferentemente, porém, do conjunto das representações dos professores, permeiam também as representações dos alunos certas características que parecem associadas a abordagens de ensino-aprendizagem como a tradicional ou a comportamentalista, demonstradas por construções lexicais que parecem atribuir ao professor o papel ativo com responsabilidade quase que exclusiva pelo desenvolvimento do ensino-aprendizagem, ao aluno cabe o papel oposto, de passivamente receber informações.

Essas duas constatações trazem dados que parecem responder de forma satisfatória as duas primeiras perguntas de pesquisa estabelecidas para a condução do trabalho. Comparados entre si, tais dados tornam então possível que se chegue também à resposta da terceira pergunta estabelecida para a pesquisa, isto é, quais são as convergências/divergências entre as representações dos professores e dos alunos.

Assim, características das abordagens sociointeracionista/sociocultural e humanista parecem ser os elementos que identificam os aspectos de convergência que ocorrem entre as representações dos professores e alunos participantes desta pesquisa. Por outro lado, essas mesmas características sociointeracionistas e humanistas tornam-se os indicadores de divergência entre as representações de um

grupo quando confrontadas com representações do outro grupo que apresentam características das abordagens tradicional e comportamentalista.

Parece então haver certa tendência dos indivíduos envolvidos diretamente nas práticas de ensino-aprendizagem de Inglês na EJA, isto é, professores e alunos, em representarem essas práticas com características e conceitos da abordagem sociointeracionista/sociocultural, haja vistas ao que diz Moscovici (2003), sobre a mobilidade das representações: *não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações enquanto velhas representações morrem.* (p. 41).

Semelhante tendência vem ao encontro do que preceitua a Proposta Curricular EJA-LE (BRASIL, 2002b), documento oficial que orienta o ensino-aprendizagem de língua estrangeira nessa modalidade de ensino, o qual declara observar como parte de sua fundamentação teórica, os princípios da abordagem sociointeracionista de ensino-aprendizagem.

Acredito, portanto, que, apoiada por orientações oficiais tal tendência venha a favorecer, na perspectiva de Moskovici (2003, p. 41), a atração e o encontro entre representações convergentes, promovendo o surgimento de novas representações sobre o ensino-aprendizagem de inglês na EJA com características sociointeracionistas, enquanto outras representações com características divergentes dessas acabem por desaparecer. Se concretizada tal tendência, chegar-se-ia então a certa uniformidade entre as representações de professores e alunos sobre o ensino-aprendizagem de inglês, o que tornaria ambos, conforme, novamente, Moskovici (2003, p. 56), familiarizados com contextos dessa natureza, fato que minimizaria, então, possibilidades de conflitos ou expectativas frustradas de um ou de outro indivíduo. Segundo o autor, o que caracteriza a não familiaridade é a presença real de algo ausente, isto é, algo parece ser visível sem que o seja, ser semelhante, embora sendo diferente. Nesse sentido, as representações [...] *são sempre o resultado de um esforço constante de tornar comum e real algo que é incomum [...] E através delas nós superamos o problema e o integramos em nosso mundo mental e físico, que é com isso enriquecido e transformado* (p.58).

Entendo que as constatações e reflexões acima possam compor respostas para as três questões de pesquisa propostas na introdução deste trabalho. Entendo também, no entanto, que por si só não são suficientes para dirimir por completo a

inquietação que me fez dar origem à presente pesquisa. Outros tantos fatores certamente influenciam o desempenho de estudantes em contextos de ensino-aprendizagem de inglês na EJA. O absenteísmo e evasão constantes, típicos das necessidades sócio-histórico-culturais desse público discente, dos quais me recordo das ocasiões em que com ele trabalhei como docente, e o longo período em que passaram ausentes da escola até seu retorno em cursos de EJA, com provável defasagem de conhecimentos e dificuldade em retomar hábitos de estudo, são bons exemplos de outros fatores.

O objetivo do presente trabalho, no entanto, não encerrava em si pretensões ambiciosas, uma vez que não haveria dedicação exclusiva do pesquisador para sua realização. Por essa razão, foi necessária a delimitação de sua abrangência, tendo sido seu foco, portanto, direcionado para aquilo que aqui foi pesquisado, isto é, representações de professores de inglês e alunos da EJA sobre o ensino-aprendizagem desse idioma.

Assim sendo, esta pesquisa acaba por constituir-se não como um fim em si mesmo, mas sim como uma parcela de contribuição que, somando-se a outros trabalhos já desenvolvidos ou que venham a ser desenvolvidos na mesma área, poderá vir a ser útil na reflexão e busca de outros pesquisadores por soluções de problemas que se apresentem em diferentes contextos de ensino-aprendizagem.

Outro aspecto que reputo ser de relevância nesta pesquisa foi ter-me sido possível conhecer as raízes históricas desse segmento da educação no Brasil, bem como seu desenvolvimento até os dias de hoje. Atualmente a EJA demonstra ser uma preocupação que ultrapassa as fronteiras nacionais, desembocando em um evento internacional que acontece a cada 12 anos, a *Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA*, reunindo vários países dos diferentes continentes, inclusive o Brasil, ao redor desse tema.

Cumprе ressaltar também a contribuição que acredito ter trazido esse trabalho para o projeto de pesquisa *Avaliação e Elaboração de Material Didático para Ensino-Aprendizagem de Línguas em Ambientes e Contextos Diversos*, do qual faço parte e é coordenado pela Professora Doutora Rosinda de Castro Guerra Ramos, que orientou este trabalho. A pesquisa que desenvolvi teve como contexto o ensino de inglês para alunos da Educação de Jovens e Adultos no município de Guarulhos-SP e revelou haver diferenças entre a forma como os professores de inglês representam o ensino-aprendizagem de inglês e a forma como os alunos o

representam. Semelhante informação, acrescida à base de dados já existentes sobre esse contexto, certamente amplia os subsídios disponíveis para avaliação e produção de material didático para esse segmento de ensino. Tenho consciência, contudo, de que esta é apenas uma ínfima contribuição colocada diante de um imenso universo de conhecimentos a serem construídos.

Tecidas, então, estas considerações finais, antes de encerrá-lo em definitivo, deixo ainda uma última consideração de ordem pessoal. Da mesma forma como dei início a este trabalho, comentando em sua introdução a importância que teve em minha vida pessoal e profissional os anos de atuação docente em Educação de Jovens e Adultos, chego agora ao seu final podendo deixar nele registrado o valoroso crescimento intelectual e acadêmico que representou igualmente em minha vida pessoal e profissional a realização desta pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, A.M.; CUNHA, G.G. Representações Sociais do Desenvolvimento Humano. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, v.16, n.1. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010279722003000100015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 jan. 2010.

AZEVEDO, B.A. **Materiais didáticos para classes de Educação de jovens e adultos na visão de professoras**. São Paulo, 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec. 1986.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2003.

BELLO, J. L. P. Educação no Brasil: a história das rupturas. **Pedagogia em Foco**, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>>. Acesso em: 20 nov.2009

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: Segundo Segmento do Ensino Fundamental (5º a 8º série): Introdução**. Brasília: MEC, 2002a.

_____. Ministério da Educação. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: Segundo Segmento do Ensino Fundamental (5º a 8º série): Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, História, Geografia**. Brasília: MEC, 2002b.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000. **Diário Oficial da União**. Brasília, 9 de junho de 2000, Seção 1e, p. 15.

_____. Resolução nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**. Brasília, 19 de julho de 2000, Seção 1, p. 18.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1998a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira**. Brasília: MEC, 1998b.

_____. Lei 9.364, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado, 1996.

_____. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Senado, 1996.

_____. Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Provê a alfabetização funcional e a Educação continuada a adolescentes e adultos. Brasília: Congresso Nacional, 1967.

_____. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado, 1961.

_____. Ministério da Educação e Saúde. **Histórico da Educação de Adultos no Brasil**. Rio de Janeiro, 1949.

_____. Decreto-lei 8.529, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. Rio de Janeiro, 1946.

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

BROWN H.D. **Principles of language learning and language teaching**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1980

BUZZO, M.G. **O diário de leituras: uma experiência didática na Educação de jovens e adultos (EJA)**. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CAVALCANTI, L.S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 25, n. 66, Aug. 2005 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622005000200004&lng=en&nrm=iso>. acesso em 03 July 2010. doi: 10.1590/S0101-32622005000200004.

CAMARGO, P. S. A. S. **Percepções de alunos jovens e adultos sobre o processo de ensino-aprendizagem**. 2005. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2005.

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

DURKHEIM, É. **As formas elementares de vida religiosa**. São Paulo: Edições Paulinas.1989

_____. **Pragmatismo e sociologia**. Porto: RES Editora, 1988.

_____. Représentations individuelles et inguísticaons collective. **Revue de Métaphysique et de Morale**. VI. 1898. p. 273 – 302.

ESTADOS UNIDOS DO BRASIL. Constituição da República, 16 de julho de 1934.

ERIKSON, E.H. **Infância e Sociedade**. Rio de Janeiro : Zahar, 1976, p. 227-253.

FARR, R.M. Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, P.A.;

JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.) **Textos em representações sociais**. 2 ed, Petrópolis: Vozes, 1995, p. 31-59

FINO, C.N. Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga, v. 14, n. 2. 2001.

GARTNER, A; e RIESSMAN, F. .Peer tutoring:toward a new model. ERICK Digest. Agosto de 1993. **Clearinghouse on teacher and teaching education**. Disponível em [HTTP://www.ed.gov/databases /Eric_digests/ed362506.html](http://www.ed.gov/databases/Eric_digests/ed362506.html).

IMPERIO DO BRAZIL. Constituição política de 25 de março de 1824. [S.l.]

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, P.A.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.) **Textos em representações sociais**. 2 ed, Petrópolis : Vozes, 1995, p. 63-85.

KLEIMANN A.B.; MORAES, S.E. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

LOPES, S. P; SOUZA, L. S. **EJA: Uma Educação Possível ou Mera Utopia?** Disponível em: <http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/Revista_SelvaPLopes.pdf> Acesso em: 20 nov. 2009.

MEDGYES, P. Queries from a communicative teacher. English Language Teaching Journal. v.2, n. 40.1986

MEIRA, M.B.V. **Estágios Refragentes da Experiência Humana**. São Paulo, 2008. 257 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MINAYO, M.C.S. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, P.A.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.) **Textos em representações sociais**. 2 ed, Petrópolis : Vozes, 1995, p. 89-111.

MIZUKAMI, M.G.N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: E.P.U., 1986.
MOITA LOPES, L.P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In MOITA LOPES, L.P. (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. 2 ed. São Paulo: Parábola, 2006, p. 13-44.

MONTEIRO, M.F.C. **Representações de professores de Inglês em serviço sobre a abordagem instrumental**: um estudo de caso. São Paulo, 2009, 94 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

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

_____. **La Psychanalyse**: son image et son public. Paris: Presses Universitaires de France, 1961.

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. Cambridge: CUP, 1992.

OLIVEIRA, M.K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

PAIVA, V. **História da Educação Popular no Brasil**: Educação popular e Educação de adultos. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PELUSO, T.C.L. **Diálogo & conscientização**: alternativas pedagógicas nas políticas públicas de Educação de jovens e adultos. 2003. 140 F. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2003

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

PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1967.

PINHEIRO FILHO, F. A noção de representação em Durkheim. **Lua Nova**: Revista de Cultura e Política. São Paulo, no.61, p. 139-155. 2004.

REGO, T.C. **Vygotsky** – uma perspectiva histórico-cultural da Educação. 16 ed. Petrópolis: Vozes. 1995.

RICCI, A. **Representações sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa dos alunos da 5ª e 8ª séries de uma escola pública do estado de São Paulo**. São Paulo, 2007. 117 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,

RICHARDS, J.; RODGERS, T. **Approaches and methods in language teaching: a description and analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

RIVERS, W. **Communicating naturally in a second language: theory and practice in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983

ROBERTS J.T. REcet developments in ELT: Language Teaching. v.15, n. 2.1982

ROCHA, E.M.B. O processo ensino-aprendizagem: Modelos e componentes. In:

PENTEADO, W.M.D. (Org.) **Psicologia e ensino**. São Paulo: Papel Livros, 1980. p.27-41.

ROGERS, C.R. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1972

SILVA, N.B. **Os alunos da rede pública não têm interesse em aprender a Língua Inglesa: vamos refletir, ou simplesmente lamentar?** São Paulo, 2006. 167 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SILVA, R. Linguagem e ideologia, embates teóricos. **Linguagem em (Dis)curso**. v. 9, n. 1, p. 157-180. jan./abr. 2009.

SOARES, L.; SILVA, F.R. Educação de Jovens e Adultos: preparando a VI

CONFINTEA e pensando o Brasil. **REVEJ@** - Revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 2, n. 1, p. 1-116, abr. 2008.

SPINK, M.J. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, P.A.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.) **Textos em representações sociais**. 2 ed, Petrópolis : Vozes, 1995, p. 117-145.

SANTIAGO, C.A.B. Uma situação de aprendizagem com alunos da EJA: percepções sobre uma unidade didática e a aprendizagem. São Paulo, 2008. 150 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SOUZA, Z.F. **Representações de alunos sobre ensinar-aprender Inglês e seu (des)interesse em estudar essa língua**. São Paulo, 2009. 130 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

STAKE, R.E. Case Studies. In: DENZIN, N.K; e LINCOLN, Y.S. (Org.). **Strategies of qualitative enquiry**. Londres: SAGE Publications, 1998.

STEVICK, E.W. **Humanism in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1990

VALE, A.M. **Educação popular na escola pública**. São Paulo: Cortez, 1992.

TAKEUCHI, M.R. **Análise material de livros didáticos para Educação de jovens e adultos**. São Paulo, 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Mind in Society**. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1930/1993.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R.L. **Psychology for language teachers: a social constructivist approach**. Cambridge: CUP, 1997.

YIN, R.K. **Estudo de Caso: planejamento e método**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005

V CONFINTEA. Declaração de Hamburgo. Disponível em: <<http://www.unesco.org/education/uie/confintea/declaeng.htm>> Acesso em 26 jan. 2010.

ANEXOS

Anexo 1: Questionário de perfil do professor

Nome: _____ data: ____/____/____

Telefones: _____ e-mail: _____

Prezado professor,

As respostas às perguntas apresentadas a seguir serão utilizadas em um trabalho de pesquisa em nível de Mestrado e permanecerão em total sigilo, assim como a sua identidade. Fico muito agradecido por sua participação.

1- DADOS PESSOAIS

Assinale com um “x” apenas **uma** das alternativas:

1.1 Sexo:

- masculino
 feminino

1.2 Faixa etária:

- até 25 anos
 entre 25 e 30 anos
 entre 30 e 35 anos
 entre 35 e 40 anos
 entre 45 e 50 anos
 entre 50 e 55 anos
 entre 55 e 60 anos
 acima de 60 anos

2 FORMAÇÃO ACADÊMICA

2.1 Possui formação em curso superior? Assinale com um “x” apenas **uma** das alternativas

- sim, possuo graduação em _____
 não

2.2 Fez curso(s) de pós-graduação? Assinale com um “x” **mais de uma** alternativa, se necessário, e complete a informação:

- sim, possuo lato sensu em _____
 sim, possuo mestrado em _____
 sim, possuo doutorado em _____
 não fiz pós graduação

2.3 Possui certificado(s) de proficiência em Inglês? Qual(is)?

3 CONHECIMENTO DO IDIOMA INGLÊS

3.1 Fez curso(s) de Inglês em escola(s) de idiomas? Durante quanto tempo?

3.2 Estudou Inglês com professor(es) particular(es)? Durante quanto tempo?

3.3 Fez curso(s) de Inglês on-line? Durante quanto tempo e em qual(is) instituição(ões)?

3.4 Fez curso(s) de Inglês no exterior? Durante quanto tempo e em qual(is) país(es)?

3.5 Atualmente, você faz algum curso de Inglês? Assinale com um "x" **mais de uma** alternativa, se necessário:

- sim, faço curso(s) de Inglês em escola(s) de idiomas
- sim, estudo Inglês com professor(es) particular(es).
- sim, faço curso(s) de Inglês on-line.
- não faço nenhum tipo de curso de Inglês.

3.6 Como você considera seu nível de Inglês em relação às habilidades comunicativas abaixo? Assinale com um "x" apenas **uma** alternativa **para cada** habilidade:

- Compreensão oral(ótimo (bom (regular
- Produção oral(ótimo (bom (regular
- Compreensão escrita.....(ótimo (bom (regular
- Produção escrita.....(ótimo (bom (regular

4- EXPERIÊNCIA DOCENTE

4.1 Há quanto tempo você leciona Inglês? Assinale com um "x" apenas **uma** das alternativas:

- há menos de 1 ano
- de 1 a 5 anos
- de 5 a 10 anos
- de 10 a 15 anos
- de 15 a 20 anos

4.2 Durante o período informado na questão 4.1, em que tipos de instituição você lecionou? Assinale com um "x" **mais de uma** alternativa se necessário:

- escolas particulares

- escolas públicas municipais
- escolas públicas estaduais
- escolas públicas federais
- escolas de idiomas
- universidades
- outras formas de ensino. Quais? _____

4.3 Em que níveis de ensino você já lecionou Inglês? Assinale com um “x” **mais de uma** alternativa se necessário:

- Educação Infantil
- Ensino Fundamental Ciclo I
- Ensino Fundamental Ciclo II
- Ensino Médio
- Ensino Superior
- Cursos Livres
- Outros. Quais? _____

4.4 Há quanto tempo você ensina Inglês na EJA? Assinale com um “x” apenas **uma** alternativa:

- há menos de 1 ano
- de 1 a 3 anos
- de 3 a 6 anos
- de 6 a 9 anos
- de 9 a 12 anos
- há mais de 12 anos

4.5 Em quais níveis e séries da EJA você já lecionou Inglês? No quadro a seguir, assinale com um “x” **mais de uma** alternativa, se necessário:

Nível de Ensino	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
Fundamental	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Médio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					

4.6 Você conhece a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos, Segundo Segmento do Ensino Fundamental – 5ª a 8ª séries, elaborada pelo Ministério da Educação? Assinale com um “x” apenas **uma** das alternativas oferecidas:

- sim, conheço e utilizo as orientações indicadas nela.
- sim, conheço, mas não utilizo as orientações indicadas nela.
- não conheço, mas já ouvi falar.
- não, nunca ouvi falar.

4.7 Você conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos? Assinale com um “x” **apenas uma** das alternativas oferecidas:

- sim, conheço e observo as orientações indicadas nela.
- sim, conheço, mas não observo as orientações indicadas nela.
- não conheço, mas já ouvi falar.
- não, nunca ouvi falar.

Anexo 2: Questionário de perfil do aluno

Nome: _____ data: ____/____/____

Telefones: _____ e-mail: _____

Prezado estudante de EJA,

As respostas às perguntas apresentadas abaixo serão usadas exclusivamente para fins de pesquisa. Peço que suas respostas sejam sempre honestas e verdadeiras. Fico muito agradecido por sua participação.

1- DADOS PESSOAIS

Assinale com um “x” apenas **uma** das alternativas:

1.3 Sexo:

- masculino
- feminino

1.4 Faixa etária:

- até 25 anos
- entre 25 e 30 anos
- entre 30 e 35 anos
- entre 35 e 40 anos
- entre 45 e 50 anos
- entre 50 e 55 anos
- entre 55 e 60 anos
- acima de 60 anos

2- PERCURSO ESCOLAR

2.1 Em que série do Ensino Fundamental você parou de estudar antes matricular-se neste curso de EJA? Assinale com um “x” apenas **uma** das alternativas abaixo:

- 1ª série
- 2ª série
- 3ª série
- 4ª série
- 5ª série
- 6ª série
- 7ª série
- 8ª série
- nunca estudei antes

2.2 Por que você decidiu parar de estudar? Assinale com um “x” **mais de uma** alternativa, se achar necessário.

-) tive que trabalhar para ajudar os pais
 -) morava muito longe da escola
 -) cuidava dos irmãos para os pais poderem trabalhar
 -) tive filhos não planejados
 -) casei-me e tive que cuidar da casa
 -) mudei-me para um local sem escolas
 -) não conseguia aprender nada
 -) outras razões. Quais? _____
-

2.3 Por quanto tempo você permaneceu **fora** da escola antes de optar pelo ensino na EJA? Assinale com um “x” apenas **uma** das alternativas:

-) de 1 a 2 anos
-) de 2 anos e meio a 4 anos
-) de 4 anos e meio a 6 anos
-) por mais de seis anos

2.4 Porque você decidiu retornar à escola? Assinale com um “x” **mais de uma** alternativa, se necessário.

-) porque desejo aprender
 -) a empresa em que trabalho está exigindo
 -) o mercado de trabalho está exigindo
 -) deseja prestar concursos públicos
 -) precisa ajudar os filhos com as lições da escola deles
 -) para entender melhor as notícias e as coisas que acontecem
 -) para poder saber mais e conversar melhor com as pessoas
 -) outros motivos. Quais? _____
-
-
-
-
-
-
-
-

Anexo 3 - Questionário Investigativo do Professor

Nome: _____ data: ____/____/____

Telefones: _____ e-mail: _____

Prezado professor,

Novamente peço sua colaboração para responder as perguntas apresentadas a seguir, as quais se referem agora especificamente à sua atuação em classes de EJA e farão parte da mesma pesquisa de Mestrado que o questionário anterior. Muito obrigado mais uma vez.

01 Para você, o que é ensinar Inglês na EJA?

02 Como você vê o ensino-aprendizagem de Inglês na EJA?

03 Você gosta de ensinar Inglês na EJA? Por quê?

04 Complete a afirmativa abaixo com a qual você concorda:

É importante que o aluno de EJA aprenda Inglês porque _____

NÃO É importante que o aluno de EJA aprenda Inglês porque _____

05 Descreva o que é, para você, um **bom aluno** de Inglês na EJA:

06 Descreva o que é, para você, um **mau aluno** de Inglês na EJA:

07 Descreva o que é, para você, um **bom professor** de Inglês na EJA:

08 Descreva o que é, para você, um **mau professor** de Inglês na EJA:

09 Descreva o que você considera uma **boa aula** de Inglês para a EJA:

10 Descreva o que você considera uma **aula** de Inglês **ruim** para a EJA:

11 Que recursos você acha necessários para que se possa dar boas aulas de Inglês para alunos de EJA?

12 Quais desses recursos você utiliza com maior frequência? Por quê?

13 Que tipos de atividades de ensino você acredita que possam promover uma aprendizagem mais eficaz do Inglês para o aluno da EJA? Por quê?

14 Das atividades mencionadas na questão 13, quais as que você mais gosta de realizar? Por quê?

15 Você costuma preparar suas aulas para as turmas de EJA com antecedência? O que você leva em conta ao prepará-las?

16 Como você costuma avaliar o desempenho de seus alunos de EJA?

17 Como você entende o papel do professor de Inglês na EJA?

18 Como você entende o papel do aluno de Inglês na EJA?

Anexo 4: Questionário investigativo do aluno

Nome: _____ data: ____/____/____

Telefones: _____ e-mail: _____

Prezado estudante de EJA,

Mais uma vez peço sua colaboração para responder as perguntas apresentadas a seguir. Elas referem-se especificamente às aulas de Inglês e farão parte da mesma pesquisa que o questionário anterior. Muito Obrigado.

01 Você já estudou Inglês nas séries do Ensino Fundamental? Assinale com um “x” apenas **uma** das alternativas abaixo:

() sim

() não

02 Se você respondeu “sim” na questão 01, você acha que aprendeu Inglês com essas aulas? Assinale com um “x” apenas **uma** das alternativas abaixo:

() sim, bastante

() sim, o suficiente

() sim, mas muito pouco

() não, quase nada

() não, eu não aprendi nada

03 Para você, o que é aprender Inglês?

04 Como você vê o ensino-aprendizagem de Inglês na EJA?

05 Complete a afirmativa com a qual você concorda:

É importante aprender Inglês na EJA porque _____

NÃO é importante aprender Inglês na EJA porque _____

06 Descreva o que é, para você, um **bom aluno** de Inglês na EJA:

07 Descreva o que é, para você, um **mau aluno** de Inglês na EJA:

08 Descreva o que é, para você, um **bom professor** de Inglês na EJA:

09 Descreva o que é, para você, um **mau professor** de Inglês na EJA:

10 Descreva o que você considera uma **boa** aula de Inglês.

11 Descreva o que você considera uma aula de Inglês **ruim**.

12 Das atividades que o professor utiliza em suas aulas, escreva abaixo quais você acha que te ajudam a aprender melhor Inglês e por quê.

13 Das atividades que você citou na questão anterior, quais são as que você mais gosta de fazer? Por quê?

14 Qual você acha que é o papel do professor no ensino-aprendizagem de Inglês na EJA?

15 E qual o papel do aluno no ensino-aprendizagem de Inglês na EJA?

16 Em sua opinião, quando um aluno não consegue aprender direito o Inglês que é ensinado a ele, de quem, ou de quê, é a “culpa”? Justifique sua resposta.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)