

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE LETRAS

THIAGO MORAIS DE ARAÚJO

**OS SIGNIFICADOS CULTURAIS DE UMA PROFESSORA DE  
EJA E SEUS ALUNOS DE LÍNGUA INGLESA:  
UM OLHAR ETNOGRÁFICO**

GOIÂNIA

2016

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

**1. Identificação do material bibliográfico:**     **Dissertação**     **Tese**

**2. Identificação da Tese ou Dissertação**

Nome completo do autor: Thiago Morais de Araújo

Título do trabalho: OS SIGNIFICADOS CULTURAIS DE UMA PROFESSORA DE EJA E SEUS ALUNOS DE LÍNGUA INGLESA:  
UM OLHAR ETNOGRÁFICO

**3. Informações de acesso ao documento:**

Concorda com a liberação total do documento  SIM     NÃO<sup>1</sup>

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.

Thiago morais de Araújo  
Assinatura do (a) autor (a)

Data: 21 / 10 / 2016

<sup>1</sup> Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

**THIAGO MORAIS DE ARAÚJO**

**OS SIGNIFICADOS CULTURAIS DE UMA PROFESSORA DE  
EJA E SEUS ALUNOS DE LÍNGUA INGLESA:  
UM OLHAR ETNOGRÁFICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras e Linguística.

Área de Concentração: Estudos Linguísticos

Orientadora: Profa. Dra. Dilys Karen Rees

GOIÂNIA

2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Morais de Araújo, Thiago

Os significados culturais de uma professora de EJA e seus alunos de língua inglesa: um olhar etnográfico [manuscrito] / Thiago Moraes de Araújo. - 2016.

193 f.

Orientador: Profa. Dilys Karen Rees .

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2016.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui abreviaturas, tabelas, lista de figuras.

1. Ensino e aprendizagem de língua inglesa. 2. Significados culturais. 3. EJA. I. Karen Rees , Dilys , orient. II. Título.

CDU 81



ATA Nº 22/2016

ATA DA SESSÃO DE JULGAMENTO DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DO  
ALUNO THIAGO MORAIS DE ARAÚJO

Aos dezenove dias do mês de agosto do ano de dois mil e dezesseis, a partir das 14h no Miniauditório Professor Egídio Turchi da Faculdade de Letras, realizou-se a sessão pública da Defesa de Dissertação intitulada “Os significados culturais de uma professora de EJA e seus alunos de língua inglesa: um olhar etnográfico”. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Doutora Dilys Karen Rees com a participação dos demais Membros da Banca Examinadora: Professora Doutora Elena Ortiz Preuss (Faculdade de Letras/UFG) e Professora Doutora Barbra do Rosário Sabota Silva (Universidade Estadual de Goiás). A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido o candidato aprovado pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Professora Doutora Dilys Karen Rees Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora e visada pelo Subcoordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Goiânia, aos dezenove dias do mês de agosto do ano de dois mil e dezesseis.

Profa. Dra. Dilys Karen Rees- Presidente

Profa. Dra. Elena Ortiz Preuss

Profa. Dra. Barbra do Rosário Sabota Silva

Visto:   
Prof. Dr. Sinval Martins de Sousa Filho

Prof. Dr. Sinval Martins de Sousa Filho  
Vice-Coordenador do Programa de  
Pós-Graduação em Letras e Linguística/UFG  
Mat. 256700-1

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE LETRAS

Thiago Morais de Araújo

**OS SIGNIFICADOS CULTURAIS DE UMA PROFESSORA DE  
EJA E SEUS ALUNOS DE LÍNGUA INGLESA:  
UM OLHAR ETNOGRÁFICO**

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Dilys Karen Rees – Orientadora

---

Profa. Dra. Barbra do Rosário Sabota S. Nunes (Letras/UEG – UnUCSEH)

---

Profa. Dra. Elena Ortiz Preuss (Letras/UFG)

GOIÂNIA

2016

*Dedico este trabalho a três pessoas:*

***À Dilys,***

***ao Roni***

***e ao Gabriel***

*Por me surpreenderem e acreditarem em mim e neste  
trabalho em momentos nos quais nem eu acreditava!*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, por ter me concedido a vida e as ricas oportunidades as quais tenho vivenciado.

Aos meus amados pais, Augusto e Marta, que sempre estiveram do meu lado com muito amor e carinho; que sempre me apoiaram, me incentivaram e que têm caminhado comigo nesses longos anos.

Aos meus irmãos, Diego e Filipe, que sempre torceram por mim.

À minha professora orientadora, Profa. Dra. Dilys Karen Rees, que me recebeu como seu orientando e esteve comigo durante todo esse percurso. Agradeço pela leitura cautelosa deste trabalho, pelas valiosas sugestões, orientações, pela paciência e por sempre ter me concedido auxílio em todos os momentos em que necessitei.

Aos professores do programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFG, dentre eles: Profa. Dra. Carla Janaina Figueredo; Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo; Profa. Dra. Eliane Carolina de Oliveira; Profa. Dra. Lucielena Mendonça de Lima e Profa. Dra. Maria Cristina Faria Dalacorte Ferreira.

Às professoras que compuseram a banca de qualificação e que tanto contribuíram com ricas e valiosas sugestões, Profa. Dra. Lucielena Mendonça de Lima e Profa. Dra. Elena Ortiz Preuss.

Às professoras que compuseram a banca de defesa, Profa. Dra. Barbra do Rosário Sabota Silva e Profa. Dra. Elena Ortiz Preuss.

Aos caros colegas de mestrado, por tantos momentos agradáveis e de discussão de textos e seminários.

À professora e aos alunos que participaram deste estudo, cooperando sempre para a realização desta pesquisa.

À Escola Municipal Geralda de Aquino, a qual recebeu de braços abertos a minha proposta de trabalho; também a EJA, sendo o que me ofereceu todos os subsídios para a realização da mesma.

Aos meus amigos Juliana, Rodrigo e Luciano, que com suas palavras me apoiaram e apoiam em todas as minhas decisões, sempre estando ao meu lado e me desejando sucesso. E, também, à amiga Eliana, pela leitura cautelosa deste texto.

À você, caro/a leitor/a, que ao folhear essas páginas, você possa sentir a mesma motivação que senti por desejar acreditar mais no ensino de línguas estrangeiras para alunos da EJA.

**Professora:** [...] certa vez, uma aluna me disse: “*professora, toda vez que eu vou embora, eu vejo uma plaquinha com alguma coisa em Inglês, o que significa?*” Daí, achei muito bonito, e disse: “*É isso aí!! É isso que eu quero, vamos tirar o Inglês lá dos Estados Unidos, vamos tirar essa ideia de que o Inglês está longe, pois o Inglês está aqui!*” Isso traz felicidade, quando o aluno consegue ver.”

(...)

**Pesquisador:** [...] Então, para a senhora alcançar melhores oportunidades, precisa do estudo?

**Cláudia:** Preciso.

**Pesquisador:** Você acha que o Inglês vai te ajudar nesse emprego melhor?

**Cláudia:** Eu acho que sim. Com certeza! Às vezes, a gente pensa que não vai precisar, mas vai que precisa. Hoje, me sinto muito feliz. Quando entrei não sabia nada, mas hoje tô desenvolvendo bastante!

**Pesquisador:** Você pretende continuar os estudos?

**Cláudia:** Pretendo sim, se Deus quiser! Quero terminar!

(Trechos das entrevistas realizadas com a professora e uma de suas alunas da EJA, a Cláudia – acima de 40 anos)

## RESUMO

Esta pesquisa de base etnográfica busca identificar e compreender como os aprendizes de língua inglesa (LI) do Ensino Fundamental de Jovens e Adultos (doravante EJA) e sua respectiva professora atribuem significados culturais à LI e ao seu ensino e aprendizagem, além de investigar como esses significados culturais interferem na dinâmica da sala de aula. Para dar suporte teórico a esta pesquisa, embasamo-nos em estudos que pudessem levar o leitor a refletir sobre a LI no/do mundo globalizado, isto é, o uso do Inglês na sociedade e a forma como esta língua é e deve ser tratada no processo ensino-aprendizagem, especificamente no contexto EJA (BRUTT-GRIFFLER, 2002; MCKAY, 2002; RAJAGOPALAN, 2009; RISAGER, 2006; entre outros). No tópico seguinte, consideramos importante mencionar um pouco da história sobre o ensino de EJA no Brasil, e como houve a instalação desse programa no estado de Goiás, mais precisamente na cidade de Goiânia, por ser a cidade onde ocorre a necessária coleta de dados desta pesquisa. Esta pesquisa é caracterizada como um estudo de caso de cunho etnográfico (ANDRÉ; LÜDKE, 1985; REES, 2003; WATSON GEGEO, 2010; entre outros), no qual o pesquisador inclui técnicas de observação, realiza entrevistas formais e informais com os participantes do estudo em situações reais, registra as aulas em áudio e em vídeo para que se possa analisar as interações, bem como mantém anotações do campo pesquisado e diário reflexivo, a fim de responder às perguntas do estudo. Ademais, os comportamentos, eventos e ações que ocorrem dentro da sala de aula de LI, nesta pesquisa, foram observados e registrados, de forma a identificar os domínios culturais, por meio das análises das relações semânticas oferecidas por Spradley (1980), e, assim, desvendar os significados culturais para tais atitudes e comportamentos. Tais explicações culturais foram construídas sobre o alicerce do princípio êmico, comum nos estudos etnográficos. A turma investigada é a 6ª (sexta) série do Ensino Fundamental de uma escola municipal onde acontece o programa EJA. Com base nas análises, percebemos que há algumas compreensões culturais diferentes sobre o que é aprender/saber LI para a professora e para seus alunos. Percebemos que há diferentes expectativas sobre os papéis que esses participantes devem assumir na sala de aula de língua estrangeira (doravante LE), pois, enquanto a professora idealiza um aluno autônomo, ativo e seguro, o aprendiz, por sua vez, apresenta-se como isento da responsabilidade no processo complexo de aprendizagem de uma LE, já que atribui essa responsabilidade a outrem; no entanto, compreendemos que essas diferentes posturas e compreensões culturais acerca do processo ensino-aprendizagem de LI decorrem da posição sociocultural que cada um desses participantes ocupa na sociedade. De acordo com essas análises, podemos observar que o estudo nos direciona a refletir sobre a importância de desenvolver uma consciência a respeito de uma abordagem intercultural em sala de aula, além de compreendermos os papéis de professores e alunos neste mesmo espaço.

**Palavras-chave:** Ensino e aprendizagem de língua inglesa. Significados culturais. EJA.

## ABSTRACT

This ethnographic research seeks to identify and understand how English language learners of basic education for youth and adults (EJA) and their accompanying teacher attribute cultural meanings to the English language and its teaching and learning, and to investigate how these cultural meanings interfere in the dynamics of the classroom. In order to give theoretical support to this research, we embased in theories those could lead the reader to reflect on the english in/of the globalized world, ie, the use of english in society and the way it is and should be treated in the teaching –learning process, specifically in the EJA context (BRUTT-GRIFFLER, 2002; MCKAY, 2002; RAJAGOPALAN, 2009; RISAGER, 2006; among others). The next topic we consider important to mention some of the history about the EJA education in Brazil and how was the installation of this program in the state of Goiás and more precisely in the city of Goiânia, as the city in which such research ocured. This research is characterized as an ethnographic case study (ANDRÉ; LÜDKE, 1985; REES, 2003; WATSON GEGEO, 2010; among others), in which the researcher includes observation techniques, conducts formal and informal interviews with participants study in real situations, records the lessons in audio and video so that they can analyze the interactions, as well as notes on the researched and reflective diary field to answer the questions of the study. In addition, behaviors and events / actions that occur within the LI classroom, in this study, were observed and recorded, in order to identify the cultural fields, through the analysis of semantic relationships offered by Spradley (1980), and so , unveil the cultural meanings to such attitudes and behavior. These cultural explanations have been built on the emic foundation, common in ethnographic studies. The group investigated is the sixth grade of elementary school of a public school where the adult education program takes place. Based on the analysis, we realized that there are some different cultural understandings of what learning / english language is for the teacher and her students. We realize that there are different expectations about the roles that these participants should take the foreign language classroom while the teacher wishes an independent student, active and safe, the students, in turn, present themselves as exempt from responsibility for this complex learning a foreign language process, as others attribute this responsibility, moreover, understand that these different attitudes and cultural understandings about english language teaching-learning process stem from the sociocultural position that each participant has in society. According to these analyzes, we can see that the study leads us to reflect on the importance of developing an awareness of an intercultural approach in the classroom, as well as understanding of the roles of teachers and students.

**Keywords:** Education and english language learning. Cultural meanings. EJA.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1: Categorização de Kachru - países onde o Inglês é usado.....	30
---	----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 2.1: Participantes da pesquisa.....	77
Quadro 2.2: Professora da turma .....	77
Quadro 2.3: Relações semânticas universais.....	80
Quadro 3.1: Atribuições da língua inglesa para os alunos .....	82
Quadro 3.2: Aspectos de dificuldade na aprendizagem de Inglês.....	84
Quadro 3.3: Aspectos de dificuldade na aprendizagem do aluno João.....	88
Quadro 3.4: Aspectos de dificuldade na aprendizagem do aluno Lucas.....	89
Quadro 3.5: Local para aprender Inglês .....	90
Quadro 3.6: Meio de aprender Inglês .....	90
Quadro 3.7: Razões para aprender Inglês.....	92
Quadro 3.8: O uso da língua portuguesa na aprendizagem de LE .....	97
Quadro 3.9: Alternativas de ensino para o aluno Júnior .....	99
Quadro 3.10: Passos para aprender Inglês.....	103
Quadro 3.11: Meios de ensinar Inglês .....	103
Quadro 3.12: Razões para que os alunos saibam/aprendam Inglês.....	113
Quadro 3.13: Razões para estudar Inglês e passos para essa aprendizagem para Cláudia.....	117
Quadro 3.14: Razões para estudar Inglês e passos para essa aprendizagem para João.....	121
Quadro 3.15: A avaliação de Inglês segundo as opiniões da professora e de João.....	123
Quadro 3.16: Passos para aprender Inglês para o aluno Lucas .....	127
Quadro 3.17: Função da internet em prol da aprendizagem de Inglês para Lucas.....	129
Quadro 3.18: Passos para aprender; razões para estudar; atributos e resultados do Inglês para a aluna Terezinha.....	135
Quadro 3.19: Atributos de “professor” de Inglês do EJA segundo a professora .....	137
Quadro 3.20: Atributos do aluno de LI de EJA segundo a aluna Cláudia.....	139
Quadro 3.21: Atributos dos aluno de EJA segundo o aluno João.....	140
Quadro 3.22: Atributos e compreensões culturais a respeito de Terezinha.....	142
Quadro 3.23: Razões da aluna Terezinha para frequentar as aulas.....	143
Quadro 3.24: Características do professor de Inglês do EJA.....	147
Quadro 3.25: O ensino de Inglês segundo a professora.....	150
Quadro 3.26: Passos para propiciar a autoconfiança no EJA segundo a professora.....	152
Quadro 3.27: Meios de ensinar Inglês segundo as Diretrizes Curriculares.....	155
Quadro 3.28: Atributos da avaliação de Inglês segundo as Diretrizes Curriculares.....	157

## **LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS**

CME	Conselho Municipal de Educação
DEF-AJA	Divisão de Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos
EAJA	Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNEP	Fundo Nacional do Ensino Primário
ILI	Inglês como Língua Internacional
LA	Linguística Aplicada
LBD	Lei de Diretrizes e Bases
LE	Língua Estrangeira
LE/E	Língua Estrangeira/Espanhol
LI	Língua Inglesa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Proposta Político-Pedagógica
RME	Rede Municipal de Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
UFG	Universidade Federal de Goiás
URE	Unidade Regional de Educação

## SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS – “DE VOLTA À ESCOLA APÓS MUITOS ANOS”: (RE)CONHECENDO A SALA DE AULA .....	15
INTRODUÇÃO.....	15
JUSTIFICATIVA .....	18
CAPÍTULO 1 - “GOOD EVENING, STUDENTS!”: O INGLÊS NA SALA DE AULA DE EJA .....	21
1.1 A língua inglesa na sociedade globalizada: algumas considerações .....	21
1.2 Inglês como língua internacional (ILI): considerações e implicações para o ensino de LE.....	28
1.3 Um olhar sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil .....	32
1.4 Um olhar sobre a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA) em Goiânia ...	41
1.4.1 Os sujeitos da EAJA: desenhando seu perfil.....	48
1.4.2 A estrutura curricular: um olhar sobre sua organização.....	50
1.4.3 Metodologia e Avaliação .....	52
1.4.4 Estrutura Organizacional.....	55
1.4.4.1 Programa AJA-Expansão/Brasil Alfabetizado.....	55
1.4.4.2 Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos – I Segmento.....	55
1.4.4.3 Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos de 5ª a 8ª série – Base Curricular Paritária.....	56
1.5 A condição da Língua Estrangeira (Inglês) na EJA: conhecendo o território .....	57
1.5.1 Objetivos e alternativas ao trabalhar a Língua Estrangeira (Inglês) na EJA.....	63
CAPÍTULO 2 - “MINHA PROFESSORA E MEU COLEGA SÃO MAIS NOVOS DO QUE EU”: CONHECENDO OS PARTICIPANTES E OS PROCEDIMENTOS DO ESTUDO ...	67
2.1 A pesquisa qualitativa e o estudo de caso de cunho etnográfico .....	67
2.2 O campo de pesquisa: conhecendo a instituição.....	73
2.3 As aulas observadas e os materiais utilizados .....	75
2.4 Os participantes da pesquisa .....	76
2.5 Problemas durante a coleta de dados .....	78
2.6 A análise dos dados.....	79
CAPÍTULO 3 - “ESTOU ME (RE)ACOSTUMANDO COM ESSE TAL DE INGLÊS”: A DISCUSSÃO DOS DADOS .....	81
3.1 As dificuldades dos alunos em relação ao aprendizado de Inglês e suas sensações com essa aprendizagem .....	81
3.2 Ensinar e aprender Inglês neste contexto de EJA .....	89

3.3 As visões dos participantes sobre eles mesmos .....	136
3.4 A visão das Diretrizes Curriculares sobre o ensino de LI.....	153
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS - “JÁ CHEGUEI ATÉ AQUI, SEI QUE POSSO PROSSEGUIR!” .....</b>	<b>158</b>
4.1 Perguntas de pesquisa .....	158
4.2 Os significados culturais .....	162
4.3 Palavras de reflexão .....	163
4.3.1 Adquirindo o olhar intercultural sobre o ensino de Inglês na EJA .....	164
4.4 Limitações e sugestões para futuras pesquisas .....	167
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>170</b>
<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO INICIAL.....</b>	<b>177</b>
<b>APÊNDICE B – PERFIL DA PROFESSORA .....</b>	<b>179</b>
<b>APÊNDICE C – CITAÇÕES DE RISAGER (2005, 2006, 2010).....</b>	<b>180</b>
<b>ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MAIORES DE 18 ANOS .....</b>	<b>182</b>
<b>ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES DE 18 ANOS .....</b>	<b>186</b>
<b>ANEXO C – PARECER DA PLATAFORMA BRASIL .....</b>	<b>190</b>

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS – “DE VOLTA À ESCOLA APÓS MUITOS ANOS”: (RE)CONHECENDO A SALA DE AULA

*Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas este compromisso, porque é amoroso, é dialógico. [...] Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo.*

(FREIRE, 2011, p. 111)

### INTRODUÇÃO

Estudar Inglês sempre foi, para mim, uma experiência positiva e marcante. Sempre achei interessante a diferença entre o português e o Inglês, tanto de léxico quanto de sintaxe. Sempre gostei de estudar os tempos verbais e, principalmente, de aprender Inglês com canções trazidas pelos professores para a sala de aula: eu achava divertido quando eles ensinavam a pronúncia de palavras consideradas difíceis para nós, e quando realizávamos algumas dinâmicas diferenciadas para melhorar nosso aprendizado.

Meu primeiro contato com esse idioma foi, provavelmente, aos sete ou oito anos de idade, quando meu pai comprou uma fita K-7<sup>1</sup> de um cantor internacional, de quem não me lembro o nome, e escutava em nossa casa. Pra mim, a melodia das músicas era linda, por isso, eu sempre pedia o “bis” repetidas vezes, para que eu pudesse escutar a música novamente, embora não compreendesse nada do que estava ouvindo. Aos onze anos, ao cursar a quinta série do Ensino Fundamental, o que atualmente corresponde ao sexto ano, comecei a estudar Inglês formalmente. Até hoje me recordo da professora e do livro didático. Nessa época, fui sorteado com uma bolsa de estudos em um centro de idiomas. Logo meus pais se interessaram e me levaram ao local para conhecer o espaço e a metodologia de ensino. Não pude estudar ali devido aos horários das aulas disponíveis; apesar disso, meus pais pesquisaram outras escolas mais próximas de minha casa e me matricularam no curso de Inglês.

No primeiro dia de aula, estava ansioso e com muitas expectativas. Não conhecia ninguém e fiquei com medo de não conseguir acompanhar as aulas. Quando a professora entrou em sala, cumprimentou a turma com a seguinte frase: “*Good afternoon, students*”, e boa parte dos alunos respondeu: “*Good afternoon, teacher!*”. Pensei que eu não conseguiria acompanhar

---

<sup>1</sup> A fita cassete ou *compact cassette* é um padrão de fita magnética para gravação de áudio lançado oficialmente em 1963, invenção da empresa holandesa *Philips*. Também é abreviado como K7.

a turma, pois eu era um dos únicos que não conseguiu responder à saudação da professora. Com o decorrer da aula, pude perceber que a professora dava atenção a todos os alunos, sempre procurava escutar a cada um através de exercícios de repetição (*drills*) e perguntas e respostas. Lembro-me do primeiro texto estudado: a personagem chamada Daniel Robinson apresentava seus amigos e sua família.

Continuei a estudar Inglês nessa escola até concluir o curso. Quando cheguei ao Ensino Médio, já tinha a certeza de que cursaria Letras na graduação, pensando em expandir este contato com a língua inglesa (doravante LI), de modo que eu pudesse auxiliar a outros também. A partir daí, surgiu o desejo de me tornar professor de Inglês. Cursei Letras e, logo que me graduei, vivi minha primeira experiência profissional em um curso de idiomas. Em 2009, fui aprovado em um concurso público para professores da Rede Municipal de Goiânia e, nesse mesmo ano, comecei a trabalhar em uma das escolas da prefeitura. No início, como professor de Inglês da rede municipal, lecionava para turmas do Ensino Fundamental; somente em 2013 assumi as turmas de EJA. Minha mudança do turno matutino para o turno noturno ocorreu devido a um convite realizado pela diretora da escola, a fim de que eu substituísse a professora de Inglês da EJA que estava se aposentando.

Trabalhar com jovens e adultos, a princípio, foi uma experiência diferente para mim, pois já estava acostumado com a energia dos adolescentes. No entanto, tive de me adaptar ao tempo e ao estilo de aprendizagem dos meus novos alunos. Na primeira semana de aula, pensava muito acerca do que eles esperavam de mim e da disciplina, ou seja, do que o Inglês poderia oferecer para eles enquanto alunos, seres sociais e cidadãos. Desde então, procurava compreender, durante as aulas, o que de fato lhes interessava. Assim, busquei me adaptar às suas necessidades e, dessa forma, tornar o Inglês interessante, atrativo e necessário para suas vidas.

Esse período me foi bastante importante, visto ter sido propício para conhecer os demais professores de EJA da escola também. Junto ao corpo docente, eu investigava informações sobre suas experiências com as turmas, seus anseios e demais informações que pudessem ser valiosas para mim naquele primeiro contato com os alunos. Além disso, foi o período oportuno para que eu conversasse com a antiga professora de LI da EJA, com o intuito de conhecer um pouco do seu trabalho desenvolvido até então.

Uma das principais e instigantes questões discutidas entre professores de EJA e professores de Inglês é a faixa etária dos alunos. É bastante comum encontrar nas turmas um determinado aluno de dezessete anos convivendo com uma aluna de cinquenta anos e, juntos,

estes compartilhem visões de mundo, experiências e expectativas diferentes acerca dos estudos, das disciplinas estudadas, da própria escola, dentre tantos outros assuntos que os envolvem.

Nesta bonita e desafiadora profissão de professor de Inglês (ou de qualquer outra disciplina) na EJA, um dos principais tópicos discutidos em pautas de reuniões trata de como encontrar possíveis maneiras de desempenhar um trabalho de modo que cada aluno enxergue sua importância em sala de aula, ou seja, um trabalho que possa integrar o aluno jovem, adulto e/ou idoso na sociedade atual, no mercado de trabalho, levando-o sempre às reflexões críticas acerca desta sociedade e do mundo de hoje. Assim sendo, este trabalho, encarado com bastante respeito e ética, sempre busca entender as necessidades e os aspectos culturais pessoais que emergem nas aulas através de falas e atitudes.

Um dos grandes receios dos professores de EJA da escola, bem como da antiga professora de Inglês, está relacionado aos alunos mais velhos. Muitos deles consideram o Inglês como uma disciplina extremamente difícil; conseqüentemente, sentem muita dificuldade em acompanhar o conteúdo. Nas minhas primeiras aulas na EJA, percebi que os alunos tinham muita necessidade de copiar o que estava no quadro; logo, cheguei a uma breve reflexão de que a “cópia” era, para esses alunos, o principal momento da aula. Quando outras atividades que não exigissem escrita eram sugeridas, fossem atividades orais, em grupo ou em duplas, os alunos as consideravam difíceis demais, além de sempre concordarem com a ideia de que o Inglês era e é “um bicho de sete cabeças.” Outros empasses que podem ser destacados são: não realizarem as atividades recomendadas para casa, sentirem-se incomodados quando incentivados a falar em Inglês, dentre outros.

Sendo assim, o comportamento e as atitudes desses alunos me intrigavam bastante. Não somente as atitudes, mas seus significados, ou seja, o valor cultural que as subjaz, bem como também aos comportamentos, pois, para cada um deles, havia uma explicação cultural que justificava a sua ocorrência (SPRADLEY, 1980).

Pensando em desvendar os significados culturais, optei por realizar um estudo de caso de cunho etnográfico, a fim de detectar e buscar melhores interpretações acerca das atitudes desses alunos quanto ao Inglês e sua aprendizagem. Para tanto, escolhi observar as aulas de uma professora de Inglês da EJA, de modo que não apenas as atitudes e comportamentos desses alunos pudessem ser analisados, mas as atitudes e comportamentos dela também. Deste modo, enquanto pesquisador, poderia analisar como a cultura dela interage com a cultura dos alunos.

Destaco a relevância deste estudo para a reflexão sobre a prática de ensino de LE na EJA neste determinado contexto, assim como para os estudos em Linguística Aplicada e demais áreas. Este trabalho pode contribuir de modo que não apenas eu, mas muitos outros professores e professoras de LE possam refletir e repensar suas práticas em sala de aula em turmas noturnas, onde uma das principais marcas é a heterogeneidade, além de ser um espaço em que há, ainda, pouca pesquisa e investigação a respeito do processo ensino-aprendizagem de Inglês. Contudo, com esta pesquisa, poderemos melhor compreender os significados das atitudes dos alunos, ou seja, o que subjaz essas atitudes, além dos receios e preocupações que nós, professores, apresentamos quanto ao ensino de LE em um contexto tão cultural como a EJA.

## **JUSTIFICATIVA**

Esta pesquisa pode contribuir para os estudos em Linguística com foco em processo ensino-aprendizagem de LE, apresentando-se favorável a muitos professores que atuam nesse contexto, levando-os a repensar suas práticas. Contribui, de igual modo, para minha própria prática enquanto professor de EJA, assim como para a da professora participante. A escolha por esse campo de pesquisa e tema deu-se mediante a necessidade de entender melhor a cultura dessa sala de aula, ou seja, a sexta série e, a partir disso, compreender como se concretiza a dinâmica entre os participantes no ambiente de sala de aula de língua inglesa. Neste contexto, a etnografia pode ser benéfica, de acordo com Watson-Gegeo (2010, p. 520), pois os dados focalizam “o comportamento de um grupo de pessoas e os padrões culturais subjacentes a esse comportamento”. No entanto, esta pesquisa, promove interação entre os participantes e nos leva a refletir sobre este processo e sobre como as situações são descritas e interpretadas de maneira contextualizada culturalmente, tendo como fator relevante a singularidade de cada aluno(a) incluso(a) nesta instituição, além de suas respectivas vivências e experiências pessoais.

## Objetivos e perguntas norteadoras

Tem-se como objetivo a realização de uma pesquisa etnográfica, a fim de investigar e analisar os significados culturais de uma sala de aula de LI de EJA. Para tal, traçamos os seguintes objetivos específicos:

- Compreender a microcultura de ensino e aprendizagem de língua inglesa dessa sala de aula;
- Buscar compreender como a professora e os alunos da turma atribuem significados culturais no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa;
- Compreender como os alunos definem a língua inglesa e seu ensino, como definem a participação da professora neste processo e como definem a língua inglesa em suas vidas.

Em um estudo etnográfico, as perguntas de pesquisa são mais bem desenvolvidas no decorrer das situações observadas e analisadas (JOHNSON, 1992; WATSON-GEGEO, 2010). Nesta variação de estudo, é comum que a pesquisa apresente algumas perguntas que a norteiam, porém, o caráter destas vai se delineando, reorientando e se aperfeiçoando de forma gradativa ao longo da investigação. Dado isto, chegamos às quatro perguntas de pesquisa abaixo, obtidas durante o desenvolvimento desta pesquisa:

- Quais as dificuldades dos alunos em relação ao aprendizado de Inglês e quais são suas sensações com essa aprendizagem?
- O que os alunos e a professora entendem por ensinar e aprender Inglês?
- Que visão a professora tem do aluno de EJA, e vice-versa, e que visão o aluno tem sobre si mesmo? Qual visão a professora tem sobre si mesma?
- O que as Diretrizes Curriculares entendem por ensinar e aprender Inglês na EJA?

## Organização do trabalho

No primeiro capítulo, primeiramente, discutimos sobre a LI na sociedade globalizada. Procuramos destacar sua posição no mundo atual, desde uma perspectiva macro orientada até camadas mais específicas, como a sala de aula de Inglês da EJA, isto é, em uma

perspectiva micro orientada. Autores como McKay (2002), Rajagopalan (2009) e Risager (2006) fundamentam teoricamente este estudo, a fim de que o leitor possa ter uma visão de LI como um idioma histórico e socioculturalmente desenvolvido. Em seguida, procuramos também traçar o percurso histórico da EJA no Brasil, bem como os desafios que marcaram a trajetória desse ensino e sua definitiva efetivação, discutindo também a instalação da EJA no estado de Goiás, mais precisamente na cidade de Goiânia, onde o mesmo se denominou como EAJA e procedeu-se sua organização geral na Rede Municipal de Educação. Por fim, discutiremos sobre o papel da língua inglesa no EJA.

No segundo capítulo, apresentamos o tipo de pesquisa e quais instrumentos foram utilizados para a sua realização; consta dele também o campo investigado e os participantes deste estudo. Esta pesquisa é um estudo de caso de cunho etnográfico e, como propõe uma abordagem dessa natureza, faz-se necessária a utilização de recursos tais como gravação de aulas em áudio e vídeo, anotações, diários de bordo e entrevistas semiestruturadas com os participantes (REES; MELLO, 2011; SANDIN-ESTEBAN, 2010; WATSON-GEGEO, 2010). Por fim, apresentamos os procedimentos utilizados para a análise dos dados, que têm como base os pressupostos teóricos de Spradley (1980).

No terceiro capítulo, procedemos a análise feita a partir dos dados coletados, ou seja, das informações contidas no diário reflexivo, nos questionários iniciais, nas gravações de aulas, nas entrevistas realizadas com os alunos e com a professora e demais anotações realizadas no decorrer deste estudo, que se configuram em dados relevantes para cumprir nossos objetivos.

Nas considerações finais, fazemos a retomada aos objetivos deste estudo e à proposta inicial, para refletirmos e comentarmos o resultado das análises, com o intuito de responder às perguntas de pesquisa. Em seguida, tecemos algumas reflexões sobre o estudo, de modo a elencar e sintetizar os significados culturais; apresentamos a abordagem intercultural como possibilidade de trabalho para este contexto de pesquisa, além dos benefícios que esta poderá oferecer para a área dos Estudos Linguísticos, no que tange às investigações sobre cultura e processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras; e levantamos, de igual modo, as limitações deste trabalho. No próximo capítulo, apresentamos o referencial teórico que fundamenta esta pesquisa.

## **CAPÍTULO 1 - “GOOD EVENING, STUDENTS!”: O INGLÊS NA SALA DE AULA DE EJA**

Neste capítulo, discorreremos sobre a língua inglesa na sociedade globalizada, considerando o percurso histórico, socioeconômico e cultural que a envolve na sociedade atual. Tratamos, também, sobre a trajetória do ensino público noturno da realidade em questão, conhecido como EJA, e discutimos sobre sua criação e instalação na sociedade brasileira. Em seguida, traçamos o perfil da EJA em Goiânia-GO, abordando os aspectos do EAJA, incluindo os sujeitos envolvidos, sua estrutura organizacional e o que interessa ao ensino de Línguas Estrangeiras (doravante LE).

### 1.1 A língua inglesa na sociedade globalizada: algumas considerações

Não é nenhuma novidade que o Inglês é uma das principais línguas do mundo globalizado (FABRÍCIO, 2006; HOLDEN, 2009). Em decorrência das diversas transformações sociais, culturais, tecnológicas, econômicas, dentre outras, a LI se tornou idioma dominante, fator esse que a torna um dos “instrumentos” essenciais na sociedade globalizada atual. No entanto, é de se esperar que dominar essa língua torne-se uma condição essencial para aqueles inseridos e atuantes no mundo globalizado ou em um mundo em movimento. Fabrício (2006, p. 45) afirma que a marca de um “mundo em movimento” pode ser entendida como:

[u]m mundo em crise, que vê abalada a crença no dogma, na lógica formal abstrata e no predomínio da razão na filosofia, na ciência, na moral e na arte. Uma época de mudança geral de perspectivas e de inovações sociais, econômicas e tecnológicas, época na qual convivem ideias paradoxais: racionalismo e irracionalismo, cientificismo e misticismo, humanismo e barbárie, intelectualismo e antiintelectuilismo.

Percebemos, na citação acima, as características de um mundo e de uma sociedade extremamente complexos e, ao mesmo tempo, bastante interligados. Quando nos referimos a uma sociedade interligada, fazemos menção aos grupos interligados, os quais geram uma corrente de interação, na qual aqueles inseridos no mundo globalizado se comunicam e corroboram um com o outro, mesmo que essa interação seja à distância (BRUTT- GRIFFLER, 2002).

A LI, nessa situação, se configura como língua franca e oportuniza o contato entre falantes, fornecendo privilégios a seus usuários ao propiciar interação entre tantos ao redor do mundo (BRUNT-GRIFFLER, 2002; MCKAY, 2002). Holden (2009, p. 13) considera que:

[t]odos os idiomas refletem a cultura dos países e das regiões onde foram desenvolvidos e são empregados. No entanto, alguns idiomas também são usados como meios de comunicação entre falantes nativos e em contextos completamente diferentes. Desse modo, desenvolvem características novas. Hoje, o Inglês talvez seja o principal exemplo de um idioma global. É usado para transmitir informações em áreas como ciência e tecnologia, nas artes e no mundo do trabalho.

Para Holden (2009), um idioma global pode ser caracterizado como um idioma viabilizador de informações entre diversas áreas do conhecimento, utilizado por pessoas variadas de países diversos. No que diz respeito à LI, alguns fatores foram determinantes para que tal idioma chegasse a este patamar. Dois deles foram: 1) a extensão do poder colonial britânico, que teve seu ápice no final do século XIX; e 2) a hegemonia dos Estados Unidos como poder econômico no século XX. Dessa forma, torna-se essencial abordar a LI, conforme aqui proposto, mencionando o papel hegemônico que essa língua assumiu e assume na atualidade. Crystal (2003, p. 9) afirma que o fator que leva uma língua a um patamar de importância e/ou global é “o poder de seus falantes, especialmente político e militar”.

O poderio militar pode estabelecer o uso de uma língua, mas, para que essa língua seja mantida e expandida, é necessária uma economia forte. Os movimentos na indústria, as transformações tecnológicas, os meios de comunicação desenvolvidos, a ciência que evoluía e crescia constantemente foram, certamente, fatores imprescindíveis para o fortalecimento da LI enquanto idioma global<sup>2</sup> (CRYSTAL, 2003).

Contudo, todo esse crescimento mundial, e conseqüentemente o crescimento da LI, trouxe pontos negativos. De acordo com McKay (2002, p. 20), “os principais efeitos negativos da propagação da LI envolvem ameaça às línguas existentes, influência na identidade cultural e associação da língua com a elite econômica”. Ademais, a propagação do idioma reduz o papel das outras línguas e, em alguns casos, conduzem-nas à sua própria extinção. Com base nesse argumento, tem-se discutido que, atualmente, existem mais de seis mil línguas, porém, alguns linguistas presumem que, no ano 2.100 (dois mil e cem), o número de línguas poderá cair para três mil. Acredita-se que, no próximo século, aproximadamente 90% das línguas do mundo,

---

<sup>2</sup> Alguns autores, como Crystal (2003), McKay (2002), entre outros, utilizam os conceitos “idioma/língua global” e “Inglês como língua internacional” enquanto similares. Optamos por utilizar, neste trabalho, o termo “Inglês como língua internacional”. Mais adiante abordaremos sobre esse assunto.

muitas originárias de países asiáticos, deixarão de existir (KRAUSS, 1992; SWERDLOW, 1999; VELTMAN, 2000). Nessa perspectiva, o Inglês, como símbolo de *status* e poder, é a língua do império e da globalização, possuindo características coloniais e globais, exercendo impactos consideráveis na sociedade atual. Assim, diante dessa discussão, a LI parece ter seu lugar de importância e sua posição inegável de língua oficial diante de todas as outras línguas.

Risager (2005, 2006, 2010) sugere um olhar sociolinguístico diferenciado sobre a língua e a sociedade. Para a autora, a língua está relacionada a fluxos sociais e culturais e, como tal, é considerada como prática linguística acontecendo em redes sociais de pequena ou grande dimensão em diversas escalas, inclusive, em escala global.

Para Rajagopalan (2005b, p. 39), “a LI é considerada uma *commodity*<sup>3</sup> na sociedade atual, devido aos interesses comerciais mantidos pela indústria de ensino”. Na sociedade globalizada, a importância da LI se faz presente por razões relacionadas à economia, à aprendizagem, à construção do conhecimento, ou seja, fazendo parte dos mais variados domínios discursivos. O autor ainda salienta que falar uma língua é primordialmente apropriar-se dela para seu próprio bem e para interagir com pessoas de outras culturas e com diferentes modos de pensar e agir. No Brasil, por exemplo, diversas pessoas têm acesso ao Inglês por meio de variados recursos e meios; entretanto, muitos não têm acesso às tecnologias, aos recursos e nem a este idioma.

Do ponto de vista sociolinguístico (RISAGER, 2005, 2006), a língua pode ser vista como parte da prática linguística, que acontece em grande ou pequena escala de rede social. Segundo Risager (2005, p. 185), “a rede social torna possível uma considerável análise das relações sociais, nos vários níveis de prática social, desde o nível micro de interação social ao nível macro de comunicação entre organizações e atores coletivos”.

Risager (2005, 2006) sugere desmistificar a ideia de que uma língua é pertencente somente a uma nação, e defende o posicionamento de como ela (língua) pode ser vista em uma corrente de redes sociais e, conseqüentemente, como ela se propaga nessas redes sociais. A autora cita o exemplo da língua francesa, que é uma língua usada em vários tipos de redes sociais nos vários níveis de países francófonos. Desse modo, línguas como o francês se propagam por todo o mundo, por meio de contextos culturais e comunidades de discurso.

De fato, o francês é uma língua mundial, no sentido de que os falantes de francês vivem em praticamente todos os países e regiões do mundo - como turistas, estudantes, empresários, diplomatas, médicos, jornalistas, cientistas etc. Dessa forma, uma língua como o francês (ou seja, pessoas que usam o francês) se propaga por todo

---

<sup>3</sup> Mercadoria

o mundo através dos contextos culturais e comunidades de discurso. Esta mobilidade (que não é acessível para todos) ocorre de maneira mais fácil hoje do que antigamente, devido às tecnologias de transporte modernas. (RISAGER, 2010, p. 3, tradução do autor)<sup>4</sup>

Muitas línguas podem ser vistas a partir de uma perspectiva global. É bastante comum nos dias atuais observarmos pessoas de diversos países se comunicando através dos meios de comunicação. Por exemplo, alguém da África pode mandar um e-mail em Inglês para outra pessoa que reside no Japão; uma pessoa que mora na Espanha pode ler um texto na internet em alemão sobre os problemas sociais na Noruega, e assim por diante. Dessa forma, podemos observar o constante movimento e desenvolvimento das redes sociais, com suas muitas línguas inseridas nesse processo, bem como a importância de perceber e enxergar a língua (seja ela qual for) em um contexto global.

É importante notar que cada língua possui um sistema, ou sistema de língua. Além disso, Risager (2005, p. 188) discute os recursos linguísticos e a prática linguística, quando afirma que “prática linguística refere-se às diferentes formas de interação nas redes sociais, incluindo a recepção e a produção da literatura e outros produtos culturais”. Os recursos linguísticos, por sua vez, são os aspectos de língua que os indivíduos possuem, constituídos através do tempo, do meio social e da história de vida. Ademais, a prática linguística não pode ser produzida sem os recursos linguísticos que cada indivíduo traz consigo, e os recursos linguísticos não podem ser perpetuados sem que haja a prática linguística.

Muitos estudos acerca de língua podem ser realizados e discutidos tendo como princípio a visão sociolinguística, bem como tendo um olhar psicolinguístico no que tange ao sistema cognitivo e de competência do falante. Porém, o que esses estudos devem priorizar é a consciência de que a língua é um fenômeno social, e que não está nacionalmente estabelecida e fixada nos conhecidos países de língua-alvo, mas faz parte de uma construção social que se reflete e se propaga em um fluxo linguístico contínuo.

No que condiz à vida social, Risager (2005, p. 188) deixa claro que “toda vida em sociedade pode ser considerada tanto socialmente quanto culturalmente”. No entanto, é importante frisar que a vida social está associada a aspectos de atividades relacionais, temporais e estruturais, enquanto a vida cultural está associada à produção e reprodução de sentido e representação de várias realidades. Compreendemos que há uma profunda conexão entre vida social e vida cultural, pois vida social carrega sentidos construídos culturalmente.

---

<sup>4</sup> Todas as citações originais referentes aos textos de Risager (2005, 2006, 2010) estão em Apêndice e todas as traduções foram realizadas por mim, autor da presente pesquisa.

Essa perspectiva é oriunda da visão sociolinguística comum entre os estudos aqui levantados sobre língua e cultura, que fortemente influenciam os estudos de línguas estrangeiras. Nessa perspectiva, outras visões podem romper com paradigmas sobre língua e cultura, e originar, assim, novas percepções e teorizações. De acordo com Risager (2005, p. 189),

[a]s ligações íntimas entre línguas (específicas) e culturas (específicas) têm sido um tema fundamental no processo de construção da nação na Europa desde o final do século 18, não menos na forma do romantismo alemão nacional. Estudos de línguas estrangeiras desde o século 19 têm sido profundamente influenciados por esta figura de pensamento, e estão apenas começando a questionar o paradigma nacional e procurar formas alternativas de conceituar o estudo da língua, literatura e cultura.

Risager (2006) aponta que língua e cultura podem ser observadas a partir de outros vieses e, deste modo, novas concepções podem ser levantadas. A autora enfatiza que alguns estudiosos (BYRAM, 1997; FREADMAN, 2001; KRAMSCH, 2002, 2004) têm mais ou menos se voltado contra a identificação simplificada de língua e cultura, enfatizando a complexidade da relação entre elas.

O que Risager (2006) pretende é observar o fator de que língua e cultura podem ser, em certos pontos, separadas. Para que essas questões permitam-se ser exploradas, a autora procura desconstruir os conceitos de língua e cultura já existentes baseados nos estudos culturais, e busca argumentar sobre o assunto do ponto de vista linguístico. De acordo com Risager (2006, p. 3), “a língua deve ser concebida como uma parte integrante da cultura, da sociedade e da psique, e o estudo da língua deve ter esta compreensão como seus pontos de partida”. Dessa forma, ao examinar a relação entre língua e cultura, faz-se necessário observar “língua” em um sentido genérico e em um sentido diferencial. No sentido genérico, pode ser visto em duas variantes: o psicológico/cognitivo e o social. Nesse sentido, língua e cultura não são separadas, pois a cultura humana sempre inclui língua, e a língua humana não pode ser vista sem cultura.

O sentido diferencial refere-se a fenômenos culturais diferentes e de línguas diferentes. Formas específicas de conhecimento linguístico e de prática linguística se relacionam a “todas” as línguas, às variedades da língua etc., e formas específicas de conhecimento cultural e prática cultural consistem em diferentes significados e formas de significações, relacionando-se a sistema de signos, imagens, comida, música, dança etc.; diferentes normas e valores, ideias e ideologias. Tanto os tópicos relacionados à propagação da língua quanto os tópicos relacionados à propagação da cultura pertencem ao nível diferencial.

Em relação ao termo “cultura”, Risager (2006, p. 3) propõe olhar a partir do sentido genérico e do sentido diferencial. No primeiro, prevalece a visão de cultura como um “fenômeno compartilhado por toda a humanidade”. Já no segundo, lidamos com formas específicas de práticas culturais: vários significados, variadas normas e valores, símbolos, ideias e ideologias. Assim, para a autora, é necessário considerar que a cultura, em graus variados, possui elementos específicos de dados grupos e elementos universais, familiares a todas as sociedades. Pode-se dizer que a cultura de fazer refeições (café da manhã, almoço e jantar) é algo universal, mas o que se come e como se procede em cada um desses momentos nos mais diversos grupos culturais é específico. Dentro de nosso próprio país isso é variável: em alguns estados nordestinos, come-se mandioca no café da manhã e, em outros, esse é um alimento mais típico do almoço ou do jantar. No Brasil, a maioria das pessoas toma leite e come pão com manteiga no café da manhã, e não ovos com bacon como em vários lugares nos Estados Unidos.

Discutir essa relação entre língua e cultura é necessário, devido à interação presente nas práticas culturais e, também, porque estamos discutindo cultura no contexto de ensino de LE. Contudo, concordo com Risager (2006), quando diz que é preciso olhar o ensino pela perspectiva sociocultural, pois o social considera os aspectos relacionais de atividades no tempo e no espaço, enquanto o cultural lida com a produção e reprodução de significados e representações, ou seja, ter uma perspectiva sociocultural é ver o ensino considerando como as coisas são e como as pessoas as veem.

Essa noção relacionada à proximidade entre cultura e língua, no que tange à compreensão de serem inseparáveis, é oriunda do processo de construção das nações na Europa no século 18: uma língua equivale a uma nação e a uma cultura; cenário que é, atualmente, um pouco diferente. A globalização da LI confirma que a ideia de uma língua/uma cultura é obsoleta, pois ela se tornou um instrumento flexível para uso por qualquer um em qualquer lugar do mundo (RISAGER, 2006).

Risager (2006) usa o termo *languaculture* para teorizar as diferentes conexões entre língua e cultura, como resultados de migração e outros processos de globalização. As línguas se propagam em redes sociais, por meio de contextos culturais e comunidades de discurso, mas elas carregam *languaculture* consigo (ou “cultura na língua”).

O termo *languaculture* pode ser dividido em três dimensões:

- Potencial semântico e pragmático;
- Potencial poético;
- Potencial identitário.

A primeira dimensão vai ao encontro das características semânticas e pragmáticas de línguas específicas; a segunda, é relacionada a tipos específicos na explicação de estrutura fonológica e silábica da língua; já a terceira dimensão, refere-se ao uso da língua no que diz respeito ao sotaque ou a outra característica. A partir disso, é possível identificar outros e identificar-se de acordo com seu conhecimento e bagagem linguística.

Risager (2006) utiliza o termo *flow* (fluxo) como fluxo linguístico e fluxo cultural – visto que transmite a ideia de que o fluxo ocorre em toda e em qualquer direção, ou seja, a cultura indo de diversas posições para diversas direções – em lugar de utilizar o termo *spread*, por este transmitir a ideia de que a cultura sai de um centro para a periferia. Esses fluxos culturais podem ser representados como materiais, roupas, comidas, bebidas, costumes, tradições ou estratégias de aprendizagem. Nesse caso, a migração é um fator importante e nos leva ao contato com padrões inconscientes de comportamento ligados à identidade da pessoa. Outro tipo de fluxo cultural são as representações: fotografias, pintura, *cartoons*, programas de televisão e filmes; estas representações não dependem apenas de migração para acontecer, mas também da mídia.

Como afirmado anteriormente, a visão que Risager (2005, 2006) possui a respeito de língua consiste em que esta é parte integrante da sociedade, da cultura e da psique humana, sempre em uma perspectiva global. No entanto, o ser humano, ao adquirir sua L1, o faz conforme seu contato com as redes sociais de outros falantes. No que concerne à aquisição de outras línguas, a ideia de redes sociais (RISAGER, 2006) é de fundamental importância para sua compreensão. Vejamos a interpretação que a autora traz a respeito de LE e L2:

Neste contexto, uma segunda língua é uma língua que você aprende na infância ou mais tarde, e que é a língua dominante no país onde você vive; então você precisa da segunda língua para ser capaz de participar na vida social como um cidadão. Enquanto que a língua estrangeira é uma língua que é estudada principalmente a uma distância, em outro país. (RISAGER, 2005, p. 187)

Ao discutir sobre fluxos linguísticos, Risager (2006) expõe que, quando as pessoas adquirem uma nova língua, seja LE ou L2, elas ganham acesso a outras redes linguísticas, que combinam com as redes das quais já participam. Entre outras coisas, elas ganham acesso à produção escrita da língua, por exemplo.

No que diz respeito ao ensino e aprendizagem de línguas, desde os anos de 1970, observamos que o turno pragmático linguístico influencia bastante nesse processo. Isto é, há um foco na prática linguística, seja de forma oral e/ou escrita (na prática da língua). Porém, como já tratamos neste texto, a autora nos chama à atenção para a necessidade de desenvolver uma visão transnacional da língua, na qual esta é vista em uma perspectiva global.

Aprender e ensinar uma língua significa contribuir para a difusão da língua-alvo para novos alunos e novos contextos. Assim, qualquer programa de ensino de línguas é um ator na formação contínua e reforma da rede global da língua-alvo. Estudos de língua estrangeira não devem limitar-se às cenas nacionais dos chamados países de língua-alvo<sup>5</sup>. (RISAGER, 2005, p. 187)

Nessa perspectiva, a autora sugere uma forma de transgredir o foco monolingual e nacional dos estudos de LE e L2, qual seja, ir além do entendimento de língua territorial, isto é, a língua pertencente a um lugar apenas. Um dos objetivos dos estudos de LE é contribuir para a consciência multilingual em uma perspectiva global (RISAGER, 2006, 2010), e tal consciência, tal como Risager (2006), Rajagopalan (2009) e outros também sugerem e contribuem, é preconizada e defendida neste estudo.

No início deste texto, mencionamos sobre “língua internacional”, mais precisamente o Inglês como língua internacional (doravante ILI) ou Inglês como idioma global. Sendo assim, como Risager (2005, p. 189) assegura, vamos nos ater à ideia de “língua inglesa enquanto um meio viabilizador de comunicação entre indivíduos, que pode ser usado em qualquer parte do mundo por qualquer pessoa em qualquer contexto”. Sobre ILI e suas implicações para o ensino, é o que buscamos tratar a seguir.

## 1.2 Inglês como língua internacional (ILI): considerações e implicações para o ensino de LE

Vários estudiosos (BRUNT-GRIFFLER, 2002; MCKAY, 2002; RAJAGOPALAN, 2009, entre outros) têm levantado conceitos e explicações a respeito de língua internacional. Em suma, uma língua internacional pode ser considerada aquela que possui um grande número de falantes nativos e não nativos. Nesse sentido, Mandarim, Inglês, Espanhol, Hindi e Árabe, as cinco línguas mais faladas no mundo atualmente, podem ser consideradas como línguas internacionais. Contudo, a menos que tais línguas sejam usadas por um grande número de falantes nativos de outros idiomas, os mesmos não podem servir como idiomas de ampla

---

<sup>5</sup> A língua-alvo, grosso modo, refere-se a uma LE que alguém pretende aprender.

comunicação. No caso do Inglês, trata-se de uma língua que muitos indivíduos de diferentes países, assim como indivíduos de um mesmo país, utilizam.

É importante frisar que Smith (1976) foi o primeiro estudioso a definir o termo “língua internacional”, trazendo a compreensão de que o Inglês é uma língua internacional. Para Smith (1976, p. 38), “uma língua internacional é aquela usada por pessoas de diferentes nações para se comunicar umas com outras”. Com base nesse breve conceito, o autor faz algumas afirmações sobre língua internacional e cultura:

- a) Seus aprendizes não precisam internalizar as normas culturais dos falantes nativos da língua;
- b) A posse de uma língua internacional torna-se desterritorializada;
- c) O objetivo educacional da aprendizagem é habilitar os aprendizes a comunicar suas ideias e cultura com outros. (SMITH, 1976, citado por MCKAY, 2002, p. 12)

Dessa forma, as afirmações acima fazem com que seja perpetuada a ideia de que a língua internacional, neste caso a LI, está atrelada a um sentido global, em que o Inglês é usado por indivíduos para se comunicar com outros de diversos países. Nesse sentido, a LI pode ser compreendida na perspectiva de três círculos concêntricos. A respeito disto, alguns estudos revelam a expansão do Inglês e como tem sido seu processo de configuração na sociedade globalizada. Podemos exemplificar este recorte com os estudos de Kachru (1985), os quais revelam que os papéis que a LI exerce em diferentes países do mundo são mais bem concebidos em termos de três círculos concêntricos:

- (a) O círculo interno, onde o Inglês é o idioma principal de países como Austrália, Canadá, Estados Unidos, Reino Unido;
- (b) O círculo externo, onde o Inglês é largamente estudado como língua estrangeira em países como China, Japão e Coreia. A desvantagem dessa categorização é que atualmente muitos países que Kachru afirma pertencerem ao Círculo de Expansão (ex: Noruega, Dinamarca e Holanda) têm muito mais falantes de Inglês bilíngues do que países do círculo externo onde o Inglês possui um status garantido (ex: Gâmbia e Ruanda). (KACHRU, 1989, citado por MCKAY, 2002, p. 9)

Observemos a figura a seguir que representa os três círculos de Kachru (1985):

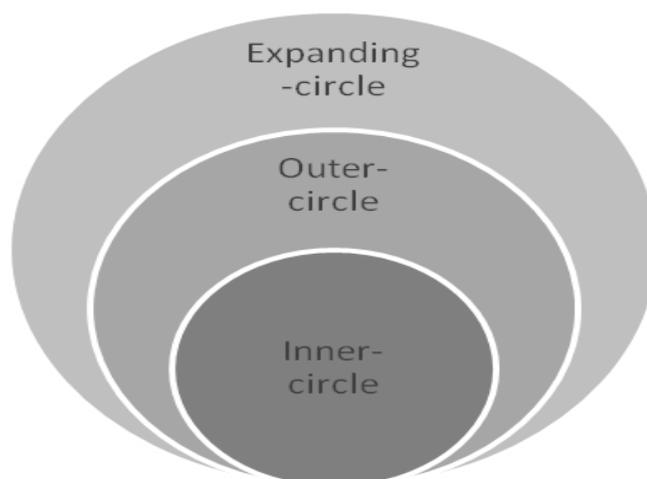


Figura 1: Categorização de Kachru - países onde o Inglês é usado. <sup>6</sup>

Para Kachru (1985), é importante analisar os diversos tipos de Inglês que são produzidos fora do *Inner Circle* e, para isso, ele recorre à expressão *World Englishes*. Kachru (1985) se atém ao pensamento de que a semelhança entre os círculos citados decorrem da expansão do Inglês, fazendo com que ele não pertença somente a um povo, mas a vários povos. Ademais, de acordo com essa noção do círculo concêntrico (KACHRU, 1985), podemos interpretar que, no círculo interno (*inner circle*), o Inglês é usado como L1 – não se espalha de um país para outro. No círculo externo (*outer circle*), o Inglês não é a L1 da maioria dos cidadãos, e pode haver várias opções de uso de línguas. Já no círculo de expansão (*expanding circle*), o Inglês é usado como LE: a língua se espalha tanto de países do círculo interno como do círculo externo.

Rajagopalan (2009) compreende a LI diferentemente da perspectiva de Kachru (1985), pois destaca a posição da LI nos dias atuais, e também considera o Inglês como língua internacional (doravante ILI).

A língua inglesa, já há um bom tempo, deixou de ser propriedade dessa ou aquela nação, desse ou daquele país. Como bem diz Widdowson (1994), uma língua como o Inglês (há outras como o árabe, o espanhol, o português, o híndi etc.) só pode ser caracterizada como internacional pelo fato de ter deixado de ser monopólio de uma só nação. Ou seja, *em sua condição de língua internacional*, aquilo que chamo de “*World English*” (Rajagopalan, 2004, 2005a, 2005b) não tem falantes nativos. É isso mesmo! Não estou negando que a língua tenha falantes (pelo menos, segundo a cartilha da linguística vigente) que garantam sua sobrevivência. Mas a língua que tem seus falantes nativos (caso queiramos considerá-los assim) é a língua da Inglaterra, ou a língua da Escócia, ou a língua dos Estados Unidos da América, e assim por diante. (RAJAGOPALAN, 2009, p. 41, grifos do autor)

<sup>6</sup> Figura 1: Categorização de Kachru a respeito dos países onde o Inglês é usado (Crystal 1997: 54) - Círculo interno (320-380 milhões); círculo externo (150-300 milhões); círculo de expansão (100-1000 milhões).

Rajagopalan (2009) coloca em xeque a teoria do círculo concêntrico (KACHRU, 1985), e propõe o *World English*, a fim de afirmar que o Inglês, língua falada por quase um terço dos seres humanos do mundo, deixou de ser monopólio dessa ou daquela nação, além de ser uma língua que constantemente é aprendida por milhares de pessoas. Consoante ao que o autor pontua, nós também concordamos que, conforme Rajagopalan (2009, p. 42), essa “língua pertence a todos aqueles que dela fazem algum uso no seu dia a dia, por mais limitado e restrito que ele seja (como consultar bibliografia, ouvir músicas, ler manuais etc.)”.

Quando mencionamos o *World English* (RAJAGOPALAN, 2009) e afirmamos que o Inglês deixou de ser prioritariamente de uma ou duas nações, tornando-se um fenômeno linguístico, isto é, língua usada em lugares diversos e por pessoas diversas, deparamo-nos com outra situação: como tal idioma precisa ser tratado em um contexto de aprendizagem? Já que estamos defendendo a ideia de ILI, isto é, o *World English*, uma língua sem “donos” e que não pertence a uma nação específica, qual a melhor proposta para o ensino de LI nos dias atuais, nessa era de Globalização?

Ser professor de LI nessa perspectiva internacional é poder refletir sobre diversas questões: a) a importância e real necessidade dessa língua; b) os benefícios de sua aprendizagem para o cidadão globalizado; c) as questões a respeito do porquê de essa língua ser o Inglês, e não outro idioma etc. Indagações como essas podem, portanto, auxiliar o professor de LI a situar sua abordagem de ensino e situar/orientar seu aluno para o/no mundo globalizado.

Nessa mesma perspectiva, Risager (2005) sugere que, em estudos sobre LE e L2, a língua não seja vista de maneira monopolizada, mas considerada em redes sociais, onde se observam as situações em que os falantes a utilizam. Exemplo disso são as maneiras em que pessoas ao redor do mundo utilizam a língua-alvo para se comunicar entre si em *chats* da internet ou, ainda, o papel que a língua possui na migração transnacional de todos os tipos e em outras circunstâncias.

Pensando nessas questões em relação a esta pesquisa, vale ressaltar o ensino de Inglês na realidade EJA. Ao pensar a EJA em uma sociedade globalizada, faz-se necessário entender sua origem, isto é, como surgiram as primeiras propostas de ensino para jovens e adultos que não tiveram acesso à educação em outro período de sua trajetória escolar e, para além disso, como este contexto de aprendizagem (EJA) organizou e busca organizar o ensino de LE. Considerando o que foi tratado nesta primeira seção, buscamos perceber se, de fato, o *World English* (RAJAGOPALAN, 2009) é tratado ou não na perspectiva transnacional (RISAGER, 2005, 2006) nesse contexto de aprendizagem. É o que abordamos no item a seguir.

### 1.3 Um olhar sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil

A inclusão da EJA no Brasil não se deu de modo fácil. Ao contrário, foi um processo difícil, que levou bastante tempo para ser efetivado. Os primeiros registros de atividades educativas com adultos, segundo Peixoto Filho (1994), podem ser constatados nos Regimentos, os quais contêm relatos sobre a educação de grupos indígenas adultos na época da colonização, que, pacificados e convertidos pelos brancos, aprendiam e seguiam a doutrina da fé religiosa dos portugueses.

Por muito tempo, quatro séculos para ser mais exato, percebe-se a predominância da cultura branca, cristã e masculina. A princípio, pode-se considerar que a educação nos tempos da colonização era discriminatória e excludente (PEIXOTO FILHO, 1994; SILVA, 2007). De acordo com o Censo Nacional de 1890, a quantidade de “iletrados” nessa realidade era de 85,21% da população total brasileira.

Em meados do século XIX e no início do século XX, com o forte crescimento industrial e mundial, sob a imperativa presença europeia, muitos projetos de lei que enfatizavam a obrigatoriedade da educação de adultos foram aprovados. Segundo as Diretrizes Curriculares da EJA do Paraná (2006)<sup>7</sup>,

(...) buscava-se aumentar o contingente eleitoral, sobretudo no primeiro período republicano para, por efeito, atender aos interesses das elites. A escolarização passou a se tornar critério de ascensão social, referendada pela Lei Saraiva de 1882, incorporada depois à Constituição Federal de 1891, que impediu o voto ao analfabeto, alistando somente os eleitores e candidatos que soubessem ler e escrever. (PARANÁ, 2006, p. 17)

Desde o período colonial, nos tempos da educação jesuítica, já havia propostas para abertura de salas noturnas com vistas a atender adultos analfabetos nas escolas em que, no período diurno, atendiam-se a crianças e adolescentes. Alguns dados revelam que, em 1872, foram instaladas em Goiás as primeiras turmas para atender adultos que não sabiam ler e escrever. Esse trabalho era realizado por voluntários e por outras pessoas que, de certa forma, estavam envolvidas com a educação (RODRIGUES, 2000; SILVA, 2007).

---

<sup>7</sup> As citações baseadas nos documentos de Goiânia (2014), Paraná (2006) e São Paulo (2010) encontradas neste trabalho estão amparadas nas Diretrizes do Ministério da Educação e Cultura – MEC. Optamos por mais de uma referência teórica sobre a EJA no Brasil para que pudéssemos ter mais informações sobre seu percurso histórico.

Com a Reforma João Alves<sup>8</sup>, em 1925, que apresentava o intuito de atender aos interessados das classes dominantes, surge o ensino noturno para jovens e adultos e, por volta de 1930, um movimento contra o analfabetismo também desponta, devido a um interesse demonstrado pelas organizações sociais e civis de aumentar o contingente eleitoral. Assim, a educação passou a ser considerada como essencial para o progresso e desenvolvimento da nação.

Considerando a preocupação e luta a favor da educação para os adultos que não liam ou escreviam, a sociedade, nessa época, passa a considerar o analfabetismo como um mal e uma doença nacional e, segundo as Diretrizes Curriculares da EJA do Paraná (2006, p. 17), o analfabeto era “inculto, preguiçoso, ignorante e incapaz”. O domínio da leitura e da escrita foi extremamente valorizado e requisitado para as emergentes funções industriais e as demais funções profissionais na época (SILVA, 2007). Ainda a respeito do analfabetismo, Freire (1989, p. 210) considera que este “é o inimigo cruel que não se vê, mas que está de posse de setenta por cento da nossa população, há quatrocentos anos”. A situação atual do país se encontra na constante busca pelo combate ao analfabetismo, conforme podemos encontrar nos dados da revista Carta Capital (2014, p. 25):

Dos dez países com o maior número de adultos analfabetos, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) 2011, o Brasil ocupa a oitava posição. No país, a taxa de analfabetismo entre pessoas com 15 anos ou mais no Brasil é 8,6%, totalizando 12,9 milhões de brasileiros. Para que consiga cumprir com o compromisso assumido no Acordo de Dacar (Senegal), o Brasil deve chegar ao ano de 2015 com taxa de analfabetismo de 6,7%. O compromisso Educação para Todos traz seis metas que integram o Acordo de Dacar, assinado em 2000. Segundo essas, até 2015, os países devem expandir cuidados na primeira infância e educação, universalizar o ensino primário, promover as competências de aprendizagem e de vida para jovens e adultos, reduzir o analfabetismo em 50%, alcançar a paridade e igualdade de gênero e melhorar a qualidade da educação. (Disponível em: <<http://cartacapital.com.br/educacao/taxa-mundial-de-analfabetismo-cai-1-em-11-anos-mostra-relatorio-5540.html>>. Acesso em: 17 maio 2015)

No que concerne ao percurso histórico da EJA no Brasil, foi instituída pela Constituição Federal, em 1934, a obrigatoriedade do ensino primário para todos, em decorrência do alto índice de analfabetos naquela época. O intuito dos governantes era o de proteger seus próprios interesses e, para isso, seria relevante e interessante alfabetizar as camadas subalternas, sobretudo o operariado, pois, dessa forma, garantiriam seus interesses políticos e governamentais, além de poder contar com mão de obra qualificada (RODRIGUES,

---

<sup>8</sup> Reforma João Luiz Alves (conhecida por Lei Rocha Vaz) – Decreto No 16.782 A – de 13 de Janeiro 1925). Este documento objetivou estabelecer decretos e orientações para a Educação.

2000; SILVA, 2007). Tomando por base um tempo de 15 anos ou mais, o índice de analfabetismo caiu de 69,9%, em 1920, para 56,2%, em 1940 (FAUSTO, 1999). Naquele mesmo ano, 1934, a educação de jovens e adultos era tema de política educacional.

Por volta dos anos 1940, a educação de jovens e adultos foi tomando corpo e parte da política educacional, mesmo a Constituição Federal tendo determinado essa obrigatoriedade desde 1934. Muitos foram os motivos que levaram a essa determinação, dentre os quais podemos mencionar os interesses políticos e, deles decorrente, o fato de que, se um analfabeto não votasse por não saber ler e escrever, este seria um voto a menos para os políticos no processo de candidatura. Dessa forma, foi proveniente a efetivação da educação para jovens e adultos.

A educação de adultos foi referendada pela dotação de 25% dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário (Fnep), destinado, especialmente, ao ensino da população adulta analfabeta. A criação do Fnep, em 1942, cujo funcionamento iniciou-se somente em 1946, foi marco propulsor de uma política pública de educação de adultos, reconhecida no espectro da instrução básica popular (PAIVA, 1983; BEISEGEL, 1992).

Ainda que a educação de adultos tivesse uma autonomia em relação ao ensino elementar, tendo em vista a alocação de recursos independentes no Fnep, a insuficiente expansão do ensino elementar continuava a ampliar os índices de analfabetismo, fosse pela falta de escolas e vagas, fosse pela qualidade do ensino, potencial indicador dos índices de semianalfabetismo.

Após a Segunda Guerra Mundial, muitas campanhas nacionais de alfabetização em massa foram realizadas pelo Governo Federal de forma centralizada, assistemática e descontínua, para atender a população do meio rural. As demais ofertas de escolarização de jovens e adultos desse período limitaram-se ao ensino primário e, por volta dos anos de 1960, estendeu-se ao curso ginasial.

Houve um momento na educação brasileira, no fim da década de 1950, que ficou marcado pelas ideias e experiências de Paulo Freire (1979, 2004, 2009, 2011), o qual sempre defendeu a premissa de valorizar o aluno, buscando meios de escutá-lo e de compreendê-lo em suas necessidades. Esse educador idealizou e vivenciou uma pedagogia focada nas demandas sociais e populares. No que diz respeito ao ensino de jovens e adultos, seus pensamentos tornaram-se mediadores para todo o processo. Muitos movimentos sociais surgiam em prol da educação popular daquele período. Segundo as Diretrizes Curriculares da EJA do Paraná (2006), podemos destacar:

[d]entre as experiências de educação popular daquele período, destacaram-se o Movimento de Educação de Base (MEB), da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); os Centros Populares de Cultura (CPC), da União Nacional dos Estudantes (UNE), e o início da execução do Plano Nacional de Alfabetização (PNA), de janeiro a abril de 1964, pelo governo federal, para uma política nacional de alfabetização de jovens e adultos em todo o país, coordenada por Paulo Freire. (PARANÁ, 2006, p. 18)

Para Paulo Freire, não existe educação neutra: a educação é sempre política. Ela sempre estará a favor de alguém ou até mesmo contra alguém. Em uma sociedade de classes, não é possível um tipo de educação que esteja a favor de todos. Em meados de 1960, houve uma conscientização acerca do trabalho de Paulo Freire que abrangeu todo o país, sendo este movimento também chamado de “Método Paulo Freire”.

No ano de 1962, os primeiros trabalhos de Paulo Freire começam a surgir e, nos dois anos seguintes, até 31 de março de 1964, os mesmos ganharam força e se estenderam por todo o país, dando início a transformações práticas educativas de outras regiões, segundo afirma Silva (2007):

O país passava por um período de conflitos e por um processo de conscientização da dependência, exploração e injustiças sociais, políticas e econômicas e, todo esse conjunto de fatos e elementos histórico-sociais contribuiu para alterar as iniciativas públicas junto à EJA. Uma nova geração de educadores-intelectuais se constituiu e estes pressionaram o governo federal (MEC) no sentido de oferecer apoio oficial e estabelecer uma coordenação nacional às experiências de EJA. Foi, em parte, função disso que em 1963, o Ministério da Educação extinguiu as Campanhas. (SILVA, 2007 citado por RODRIGUES, 2009, p. 38)

Contudo, com o golpe militar de 1964, Paulo Freire foi exilado, e a cartilha *Viver é lutar*, produzida para alfabetizar os adultos no Brasil, foi apreendida. Mais tarde, a cartilha foi queimada em praça pública. Não houve tempo para passar das primeiras experiências aos trabalhos de amplo fôlego com a alfabetização de adultos. Em fevereiro de 1964, o governo do Estado da Guanabara apreendeu, ainda na gráfica, milhares de exemplares dessa cartilha. Logo nos primeiros dias de abril, a Campanha Nacional de Alfabetização, idealizada sob direção de Paulo Freire pelo governo deposto, foi denunciada publicamente como perigosamente subversiva. Em detrimento desta situação, podemos perceber, conforme Brandão (1981, p. 19) assevera, que “aqueles foram anos – cada vez piores, até 1968 – em que por toda a parte educadores eram presos e trabalhos de educação, condenados”.

Com o passar do tempo, mais especificamente em 1969, o próprio governo militar e ditatorial criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), com perfil centralizador e doutrinário. Sua proposta pedagógica desconsiderava a migração rural-urbana, intensa

naquele período, e dava primazia a um modelo industrial-urbano, com padrões capitalistas de produção e consumo.

O Mobral, sob o arbítrio do autoritarismo, se apropriou e tentou vender uma imagem de estrondoso sucesso de sua campanha de alfabetização. Propagandeou muito mais do que realizou e gastou muito para reduzir apenas, aproximadamente, 8% do índice de analfabetismo total do país, nos 15 anos de existência do movimento. Um resultado muito modesto pela quantidade de recursos gastos. Se em 1970 o Mobral tinha por objetivo alfabetizar 18 milhões de analfabetos, em 1986 o número de analfabetos permanecia nesse mesmo patamar quantitativo, tendo sido, mesmo, acusado de adulteração de dados estatísticos. (SILVA, 2007, p. 144)

A intenção era a de assumir a educação como investimento e preparação para a mão de obra visando o desenvolvimento econômico. Com isso, ocultou-se a realidade, mostrando o bem-estar dos grupos e enfatizando a ideia de que só a elite poderia transformar, ao passo que o povo só deveria obedecer. Nessa perspectiva, formava-se um educando acrítico em busca de conquistas particulares, já que qualquer tipo de ordem ou manifestação coletiva eram proibidas. Este cenário configura algo extremamente contrário ao que Paulo Freire pregava. Além disso, os livros e materiais didáticos produzidos na época eram todos iguais para todo o Brasil.

Ainda nos anos de 1970, a sociedade brasileira começou a se mobilizar e a reagir contra tamanha repressão (AMARAL; 2002; PAIVA, 1983). O que restou da estrutura do Mobral foi assimilado pela então criada Fundação Educar, que passou a apoiar a educação em todos os aspectos – técnicos, financeiros –, em iniciativas públicas, municipais e entidades populares etc., sem a dominação e controle por parte das organizações político-pedagógicas.

A transposição do Mobral ao Educar se deu de maneira isolada, sem a participação dos organismos que respondiam pelo atendimento educacional de jovens e adultos no país. Dessa maneira, foi anunciada uma forma de ensino supletivo que não era, ainda, porém, concretizada (AMARAL, 2002; PAIVA, 1983). Como o Brasil, até este momento, não contava com a educação dos jovens e adultos como um dos temas em suas prioridades, houve a necessidade de uma denúncia para que a concretização dessa nova organização de ensino fosse efetivada. Outra preocupação diz respeito aos educadores dos jovens e adultos, já que o país se encontrava em um momento de grande desvalorização do ensino supletivo, em que um total desprezo pela categoria impossibilitava serviços de formação e aperfeiçoamento, bem como aquisição de materiais para o desempenho de funções com primazia.

A Lei n. 5.692, que em 1971 consagrara a extensão da educação básica obrigatória de quatro para oito anos, dispôs as regras básicas para o provimento de educação supletiva, correspondente a esse grau de ensino, aos jovens e adultos. Pela primeira

vez na história a EJA mereceu um capítulo específico na legislação educacional. Essa lei manteve os exames supletivos como mecanismo de certificação, atualizando os exames de madureza que já existiam de longa data. O supletivo sempre foi um estímulo para os alunos de EJA. (SILVA, 2007, p. 145)

O supletivo, a princípio, era de caráter temporário, restrito apenas às pessoas que precisavam comprovar escolaridade no trabalho e àquelas analfabetas. Com o tempo, tornou-se uma forma de ensino permanente, de oferta necessária e em constante crescimento.

A situação do país neste período era extremamente preocupante, pois, conforme os dados das Diretrizes Curriculares da EJA do Paraná (2006):

- 50% das crianças reprovavam ou eram excluídas ao longo da 1.ª série do 1.º Grau;
- 30% da população era formada por analfabetos; – 23% dos professores eram leigos e – 30% das crianças estavam fora da escola. (PARANÁ, 2006, p. 19)

Outros fatores também eram preocupantes, como o fato de oito milhões de alunos no 1º Grau possuírem mais de 14 anos e 60% de suas matrículas se concentrarem nas três primeiras séries, que reuniam 73% das reprovações. As Diretrizes Curriculares da EJA Paraná (2006) apontam:

O fracasso escolar entre os alunos na 1.ª série do ensino de 1.º Grau passava a corresponder a 56% do total de matrículas, sendo considerado seu ponto de estrangulamento. Nas décadas posteriores, aqueles ex-alunos corresponderam à intensa demanda de jovens e adultos não-alfabetizados ou com reduzido tempo de escolarização. Tais indicadores estavam vinculados à realidade de 60% da população que vivia abaixo da linha da pobreza. (PARANÁ, 2006, p. 19)

A situação educacional no país era preocupante e, tendo em vista que a educação de jovens e adultos – o vigente Mobral – estava sob tutela das autoridades públicas, municipais, dentre outras entidades, a mesma mudava e ganhava um novo perfil, embora carregasse ainda uma marca muito forte de estrutura de supletivo (AMARAL, 2002). Ao final da década de 80 e início da década de 90, o Ministério da Educação organizou uma comissão para a elaboração de Diretrizes Curriculares Político-Pedagógicas da Fundação Educar. Nessa comissão, foi reivindicada a oferta pública e gratuita do ensino de 1º Grau aos jovens e adultos, dotando-os de identidade própria e dando-lhes oportunidades de estudo. A partir daí, segundo Silva (2007, p. 148), “os municípios passaram a constituir experiências próprias de Educação de Jovens e Adultos”. Os estados e municípios passaram a assumir os orçamentos e a demanda de alfabetização e escolarização desse público.

Em 1988, foi promulgada a Constituição Federal, que previa para dentro de dez anos a erradicação do analfabetismo. Coube à Fundação Educar cumprir com essa tarefa. Porém, com Fernando Collor de Melo na presidência do país, logo após o regime militar, a Fundação Educar foi extinta.

O ano de 1990, considerado o ano Internacional da Alfabetização, reuniu em nível nacional várias entidades não governamentais em seminários e congressos, com o intuito de discutir sobre a erradicação do analfabetismo. Um momento muito importante foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtiem, Tailândia, na qual o Brasil se reuniu com oito países para tomar conhecimento da problemática situação sobre o analfabetismo, agora a nível mundial. A conferência foi financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (Unesco), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) e pelo Banco Mundial.

Naquela época, havia mais de 960 milhões de adultos analfabetos, sendo que dois terços destes eram mulheres. Além desse quadro, os índices apontavam para o analfabetismo funcional, que foi considerado outro agravante em todos os países industrializados ou em desenvolvimento.

De acordo com as Diretrizes Curriculares da EJA do Paraná (2006):

Conforme a Declaração Mundial de Educação para Todos (Unicef, 1991), mais de um terço dos adultos no mundo, naquele ano, não tinham acesso ao conhecimento impresso e às habilidades tecnológicas que poderiam melhorar sua qualidade de vida e permitir que se adaptassem às mudanças sociais e culturais; e mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos, ainda segundo a Declaração, não conseguiam concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguiam adquirir conhecimentos e habilidades essenciais. (PARANÁ, 2006, p. 20)

Embora houvesse tentativas de mudar esse quadro, a situação para a EJA no país permaneceu praticamente a mesma, visto não haver recursos financeiros e incentivos políticos e governamentais disponíveis. Desse modo, a EJA passou a declinar. Muitos municípios que tinham apoio da Fundação Educar precisaram assumir os custos, e passaram a não ter mais nenhum incentivo e apoio.

José Goldemberg, ex-ministro da Educação nos anos de 1991 e 1992, revelou seu posicionamento ideológico bastante contrário às ideias e tentativas que primavam pela educação de jovens e adultos. Ele afirmou que:

[o] adulto analfabeto já encontrou seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. Vai ser pedreiro, vigia de prédio, lixeiro ou seguir outras profissões que não exigem alfabetização. Alfabetizar adultos não vai mudar muito sua posição

dentro da sociedade e pode até perturbar. Vamos concentrar os nossos recursos em alfabetizar a população jovem. Fazemos isso agora, em dez anos desaparece o analfabetismo. (*Jornal do Comércio*, Rio de Janeiro, 12/10/1991, citado por SANTOS, 2001, p.12)

Neste recorte de descaso e falta de apoio ao ensino de jovens e adultos, o Brasil vivencia, em seguida, o *impeachment* do presidente Collor, em 1992. Logo após esse episódio – e tendo seu vice, Itamar Franco, assumido a presidência do país por dois anos (1992 – 1994) –, novos rumos passam a surgir para a EJA. Elaborou-se o Plano Decenal de Educação para Todos (1993/2003), o qual possibilitava um Programa Sistemático de Ensino Fundamental para jovens e adultos.

Já o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2003) manteve uma política de desmantelamento e de descontinuidade de projetos. Em 1996, uma emenda à Constituição suprimiu a obrigatoriedade do ensino fundamental aos jovens e adultos, mantendo apenas a garantia de sua oferta gratuita.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, alterou as funções do ensino supletivo nos objetivos e formas de atendimento do ensino regular para crianças, adolescentes e jovens, reduzindo a EJA, basicamente, a cursos e exames supletivos (DIPIERRO, 2001; SILVA, 2007), além de diminuir as idades para a prestação de exames supletivos (de 18 para 15 anos, no ensino fundamental, e 18, no médio).

Em julho de 1997, em Hamburgo, Alemanha, foi realizada a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA), com o título “Aprendizagem de pessoas adultas - uma chave para o século XXI”. Organizada pela Unesco, essa conferência contou com a participação de vários representantes de governos, universidades, centros de pesquisa e organizações civis de mais de 150 países. Nela, o conceito genérico de EJA foi retomado e ampliado, compreendendo quatro pilares: aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a conviver. Estes quatro pilares são conceitos de fundamento da educação baseados no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coordenada por Jacques Delors<sup>9</sup>.

Em uma das declarações, podemos observar a importância que deveria ser direcionada à Educação de Jovens e Adultos:

---

<sup>9</sup> Jacques Delors é um político europeu de nacionalidade francesa, tendo sido presidente da Comissão Europeia entre 1985 e 1995. Foi autor e organizador do relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação, um Tesouro a descobrir (1996), em que se exploram os Quatro Pilares da Educação.

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. (Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos, 1999, citado por SILVA, 2007, p. 152)

O cenário da EJA no Brasil sempre foi marcado por vários descumprimentos de leis e planos, resultando em uma descontinuidade no processo de sua melhoria. Tanto os órgãos federais, municipais quanto os estaduais reconhecem esse descaso com essa classe. Porém, por volta de 1998, essa realidade começa a mudar, e a EJA passa a receber importância, podendo dar início a um melhor desenvolvimento. Prova disso são os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAS) que vêm acontecendo desde o ano de 1998. A ENEJAS proporcionou momentos de debates em relação à construção de diretrizes e bases, além da articulação dos fóruns estaduais e regionais de EJA; dessa forma, os estados têm se movimentado nos últimos anos para criar os fóruns estaduais, a fim de que se efetue a inserção da EJA nos planos estaduais e municipais de educação e no debate nacional.

Após a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), os estados e municípios estão elaborando seus próprios planos educacionais, com base em processos diferenciados de participação. Podemos observar alguns dados e referências dessas mudanças na citação a seguir:

De acordo com o parecer da Câmara de Educação Básica – CEB n. 11/2000 –, que trata das Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, cujo relator foi Jamil Cury, a finalidade da EJA é “fazer a reparação desta realidade”, isto é, quitar a dívida inscrita na vida de tantos indivíduos em nossa história, que tiveram negado o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Essa função reparadora da EJA não é apenas para restaurar um direito negado, mas o direito a uma escola de qualidade, bem como o reconhecimento de igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. (SILVA, 2007, citado por CURY, 2000, p. 6)

Para além das ponderações de Cury (2000), ele também aponta caminhos e orientações que seriam úteis para garantir a permanência dos jovens e adultos no processo de escolarização, garantindo, assim, o que lhes é devido: uma educação qualificadora que busca, constantemente, o aprimoramento intelectual, moral e físico do aluno adulto.

As Diretrizes elaboradas para a EJA (MEC/BRASIL, 2000) superaram a visão preconceituosa do analfabeto como “inculto” ou apto apenas a tarefas e funções ditas desqualificadas no mundo do trabalho, tais como trabalhos manuais, funções que exijam força física, entre outros. As diretrizes em evidência destacam a grande diversidade cultural e regional

presentes nas diferentes camadas sociais, e passam a valorizar a questão do tempo e espaço para seus educandos, além do tratamento quanto aos conteúdos curriculares, da importância de se distinguir as duas faixas etárias (jovens e adultos), e da elaboração de projetos pedagógicos próprios e específicos para os cursos noturnos regulares e os de EJA. Nesse sentido, ainda regulamentam a realização de exames, oferecendo o Ensino Fundamental para maiores de 15 anos e o Ensino Médio para maiores de 18 anos (BRASIL, 2000).

Com essa nova perspectiva e organização, torna-se fundamental uma formulação de projetos pedagógicos próprios e específicos dos cursos noturnos e da EJA (CURY, 2000; SILVA, 2007). Frente a essa disposição, cada estado e município passa a ter sua própria estrutura para a EJA. Diante disso, abordaremos, no capítulo seguinte, um pouco do percurso histórico da EJA no estado de Goiás e, especificamente, no município de Goiânia, abordando a forma como ele foi e está sendo organizado.

#### 1.4 Um olhar sobre a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA) em Goiânia

A Proposta Político-Pedagógica (doravante PPP) do EAJA em Goiânia/GO foi guiada e orientada sob um direcionamento político-pedagógico único da Secretaria Municipal de Goiânia - SME (2014)<sup>10</sup>, e possui uma concepção curricular pautada na visão humanista e histórico-dialética de formação de sujeito, na compreensão da prática pedagógica como uma atitude política e pedagógica, que tem por objetivo a construção do conhecimento estimulando o sujeito a interferir na sociedade em que habita (BAKHTIN, 1988; SANTOS, 2000; HALL, 2001).

Essa organização da PPP da EAJA fundamenta-se na legislação vigente, como a Constituição Federal (CF) de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei 9394/96, o Parecer da Câmara de Educação Básica – CEB 11/2000 de relatoria de Jamil Cury e Pareceres 001/98 e 003/99 do Conselho Municipal de Educação de Goiânia (CME), entre outras. Tanto a legislação citada como os profissionais da Rede Educação Municipal de Goiânia defendem a importância de uma proposta de educação que atenta às especificidades dos sujeitos educandos da EAJA. (SME/GOIÂNIA, 2014, p. 7)

Um dos objetivos centrais que fundamenta e justifica a implantação da EAJA está pautado na importância de atender às demandas sociais que têm a diversidade como sua

---

<sup>10</sup> A cada dois anos, a SME realiza algumas alterações nas PPPs visando atualizar o texto com importantes considerações sobre a EAJA.

principal característica, compreendendo que seu aluno, ou melhor, seu grupo de alunos é heterogêneo, e que ele se difere dos demais grupos de alunos do segmento comum, por exemplo: Ensino Fundamental ou Ensino Médio. Faço menção a esses dois grupos em função do fator idade, isto é, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio os alunos possuem idades semelhantes, marca esta que não é encontrada em grupos de EAJA.

Os alunos pertencentes às turmas da EAJA possuem um histórico escolar diferenciado; conseqüentemente, temos em sala de aula um grupo de alunos com diversidades culturais e identidades culturais específicas, experiências de vida peculiares e, principalmente, razões particulares e específicas a respeito de escola e de educação. Assim, notamos que os motivos que levam muitos dos alunos da EAJA a retomarem seus estudos são os mais diversificados possíveis.<sup>11</sup>

Nesta perspectiva, podemos compreender que o propósito desse sistema ou proposta foi criado justamente para atender a essas peculiaridades. As bases político-pedagógicas da EAJA compreendem que seu aluno tem uma especificidade cultural diferenciada dos adolescentes que estão regularmente matriculados no Ensino Fundamental estudando com outros adolescentes. O aluno da EAJA precisa ser compreendido de uma forma diferenciada. Vale lembrar que só é permitida a matrícula na EAJA para alunos com idade a partir dos quinze anos, e os mesmos deverão cursar a série de acordo com seu histórico escolar. Não é realizado nenhum tipo de teste de nível a fim de que o aluno avance séries. Entretanto, o professor tem liberdade em trabalhar seu conteúdo da maneira que preferir; ele poderá seguir uma seqüência de conteúdos programáticos ou escolher de acordo com as necessidades da turma.<sup>12</sup>

De acordo com a PPP da EAJA da SME/Goiânia:

Essa proposta considera os saberes, a cultura e a realidade do educando como ponto de partida para o processo de ensino-aprendizagem. Assim, propõe flexibilização das normas escolares, como matrícula e avanço a qualquer momento do ano, além destas o desenvolvimento intelectual e cognitivo do educando e a concepção da avaliação diagnóstica e formativa são considerados como meio condutor de todo o processo educativo. (SME/GOIÂNIA, 2014, p. 7)

A Faculdade de Educação da UFG contribuiu de forma significativa na reconstrução dessa proposta, com participação de todos os segmentos da modalidade. Muitos

---

<sup>11</sup> No subtópico seguinte (1.3.1 Os sujeitos da EAJA: desenhando seu perfil), tratamos melhor sobre o aluno da EAJA e suas características e objetivos neste recorte de ensino.

<sup>12</sup> Mais adiante, apresentamos algumas orientações para a disciplina de língua inglesa.

mecanismos e instrumentos foram utilizados no processo de escrita e reescrita da PPP da EAJA: questionários para coleta de informações administrativas e pedagógicas, cartas individuais com o propósito de ouvir cada sujeito, grupos de trabalho e estudos, pesquisas em forma de entrevistas e grupos focais realizados com professores, educandos e servidores administrativos, ou seja, o processo se deu de forma coletiva e contou também com a participação dos profissionais de apoio das Unidades Regionais de Educação (doravante URE), Centro de Profissionais da Educação Paulo Freire (CEFPE), Divisão de Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos (DEF-AJA), além de pedagogos e professores de diferentes áreas do conhecimento. Ao final, as informações contidas no texto da PPP foram apresentadas, discutidas e sistematizadas em plenárias nas URE.

Compreendemos, assim, que este sistema possui uma PPP elaborada e construída a muitas mãos, levando-nos a entender que este processo não deve ter sido fácil; ao contrário, provavelmente ocorreram tensões e contradições durante esta construção coletiva, pois os diferentes olhares sobre os desafios que poderiam e/ou seriam encontrados neste público foram levantados e debatidos. Pode-se inferir, de igual modo, que as formas de organização das Unidades Escolares foram outros fatores preocupantes, justamente por apresentarem diferentes interpretações e significados quanto às maneiras de trabalho, bem como interpretações singulares ao planejar e delimitar propostas para o ensino.

A construção e (re)elaboração de uma PPP parte de diferentes olhares, isto é, muitos participam do processo. Ao pensar nesses olhares, podemos levar em conta que as tomadas de decisão perpassam as óticas da micro e macro cultura<sup>13</sup>. Deste modo, observar a elaboração de um projeto que tem por objetivo orientar as práticas educacionais de um determinado grupo consiste em compreender que uma gama de opiniões emerge, no sentido de defender o que pode ou poderá ser melhor, mais viável e coerente para esse determinado grupo.

Observamos, portanto, que existem diferentes olhares sobre um mesmo objeto – neste caso, a elaboração de uma PPP: a) a visão “micro”, por parte de educadores e educandos que estão inseridos na escola; b) a visão “macro”, correspondendo às perspectivas do sistema que impera e rege aquela pequena organização, isto é, as normas político-pedagógicas que foram pré-estabelecidas.

---

<sup>13</sup> Pelos seguintes termos, podemos entender que: macrocultura corresponde ao conjunto de ideologias, pensamentos e determinações culturais que influenciam a microcultura. Muitos autores (FERREIRA, 2008; MOITA LOPES, 1996; REES, 2003) afirmam que, em um contexto educacional, a microcultura poderia ser considerada como uma sala de aula, ao passo que a macrocultura se caracteriza em um aspecto “não-local, pois faz parte daquilo que é recebido do grupo humano maior do qual o indivíduo faz parte”. (REES, 2003, p. 20)

Ademais, a EAJA, conforme preceitua a LDB 9.394/96, em seu art. 37. 1º e 2º, busca garantir a ampliação da participação de jovens e adultos no processo de escolarização, visando também a sua permanência nele, bem como sensibilizar os ainda não alfabetizados deste município a darem início ao processo de leitura e escrita, na tentativa de promover atitudes social e politicamente comprometidas. Nesse sentido, este sistema busca incluir pessoas de contextos sociais, econômicos, culturais e geracionais diferenciados, provendo uma educação popular, pois, de acordo com Trindade (2009, p. 24), “o popular tem a força e o potencial para o reordenamento da teoria educacional. Tal reordenamento implica permanente diálogo, reflexão e reconhecimento de que as dimensões do político e do pedagógico encontram-se num mesmo nível de importância”. Compreende-se o aluno da EAJA do modo como ele é, com suas origens e o conhecimento já adquirido, pois isso valerá como primeiro passo para seu processo de aprendizagem.

Tendo em vista os objetivos e a importância do programa EAJA na cidade de Goiânia, e frente ao desafio de elaborar uma proposta norteadora (PPP), vale ressaltar que sua história e implantação na sociedade brasileira foram conflituosas e marcadas por constantes tensões, que eclodiram em grandes mobilizações da sociedade civil, por meio de associações, movimentos sociais e populares, sindicatos, entre outros. Com a criação da nova Constituição Federal, em 1988, surge a obrigatoriedade do Ensino Fundamental para todos. Conforme Brasil (1988, p. 21) aponta:

(...) longe de reduzir a EJA a um apêndice dentro de um sistema dualista, pressupõe a educação básica para todos e dentro desta, em especial, o ensino fundamental com seu nível obrigatório [...] ele é para todos e não só para crianças. Dessa forma, a incorporação da educação como direito de todos, expressa na lei maior, aponta aos municípios brasileiros a necessidade de revisão em suas formas de atendimento aos sujeitos de direitos, sobretudo dos jovens e adultos.

No desenvolver desses projetos e leis que incentivavam a ideia de “educação para todos”, em 1992, foi criado um grupo de estudos a respeito e elaborado o Projeto Alfabetização e Cidadania, numa parceria entre a UFG e a SME, com o objetivo de educar adolescentes em situações de risco. Desde então, a SME tem dado atenção aos assuntos relacionados à EJA, o que resultou, naquele mesmo ano, na criação da primeira equipe de ensino noturno, transformada, em 1995, no Setor de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos.

Outro projeto relacionado à alfabetização foi desenvolvido dentro da UFG, expandindo-se posteriormente à SME, o chamado “Projeto AJA”, que tinha caráter experimental e disponibilizava as séries de 1ª a 4ª do Ensino Fundamental para adolescentes,

jovens e adultos. Essa modalidade era organizada por módulos e apresentava diversos diferenciais, como flexibilidade no período da matrícula dos educandos, avanço a qualquer momento do ano e oficializado trimestralmente, 180 dias letivos com três horas diárias de funcionamento, atividade cultural semanal, reuniões semanais de estudo e planejamento dos professores e reuniões trimestrais de avaliação do projeto como um todo.

A estrutura do Projeto AJA desencadeou ricas reflexões que, mais tarde, seriam implantadas na estrutura de ensino da EAJA. Na tentativa de adequar essas concepções à realidade dos alunos, muitos encontros, seminários e reuniões com toda a equipe pedagógica foram realizados, com o intuito de amadurecer as ideias dessa modalidade de ensino.

De acordo com a PPP de EAJA da SME/Goiânia:

Com a promulgação da nova LDB/1996, a responsabilidade pelo Ensino Fundamental passa para os municípios. Diante dessa nova realidade, Goiânia buscou construir sua autonomia quanto à legislação, que até então era normatizada pelo Conselho Estadual de Educação (CEE). Dessa forma, em 1997, foi criado o Conselho Municipal de Educação (CME), que passou a regulamentar as diretrizes que norteiam o funcionamento do Sistema Municipal de Ensino, incluindo o EAJA. (SME/GOIÂNIA, 2014, p. 13)

Muitas discussões culminaram nesse processo, que teve seus altos e baixos, como, por exemplo, a falta de recursos financeiros para a realização de algumas propostas educacionais. Já em 1999, foi implantada uma proposta para o Ensino Fundamental (1ª a 4ª série), apresentando uma organização alternativa para o cumprimento da carga horária prevista na LDB. Tal proposta corresponde à Base Curricular Paritária<sup>14</sup>, na qual todas as áreas do conhecimento são contempladas com a mesma quantidade de horas-aula. Não existe relação de privilégio ou hierarquia entre as disciplinas escolares, sendo todas e cada uma delas entendidas como essenciais ao desenvolvimento cognitivo, motor, social, político, cultural e afetivo do educando. Somente em 2000 foi possível implantar e regulamentar essa forma de organização, por meio da Resolução CME 24, de 11 de dezembro de 2000.

Em 2001, o Ensino Fundamental Noturno foi instituído como parte integrante do Departamento Pedagógico e, desde então, muitas reflexões e discussões foram realizadas, a fim de buscar melhoramentos para este público. Fruto de muitas reuniões com professores do AJA e da EAJA de 1ª a 4ª série, a SME optou por reduzir as diferenças estabelecidas nesse atendimento, definindo para o segmento de 1ª a 4ª série uma carga horária de 600h presenciais

---

<sup>14</sup> Mais adiante, apresentamos a Base Curricular Paritária.

e 200h de atividades complementares, como uma tentativa de unificação, aprovada pelo Conselho Municipal de Educação (doravante CME), por meio da Resolução n. 037, de 20 de março de 2002. Essa opção viabilizou o financiamento para EAJA da Rede Municipal de Educação (RME), enquanto Ensino Fundamental.

No decorrer desse caminho, a SME tem participado ativamente dos movimentos nacionais que buscam discutir, interferir e propor políticas para essa modalidade de ensino. Em 2002, constitui-se o Fórum Goiano de EJA, tendo sido a SME de Goiânia uma das articuladoras do processo desde 1999. Esse movimento tem contribuído para o entendimento das especificidades da modalidade EJA e para o seu fortalecimento.

Com base nessas discussões e estudos realizados, foi iniciada, em 2001, em parceria com a Faculdade de Educação da UFG, uma pesquisa com o título “*A construção de uma proposta democrático-popular de educação para adolescentes, jovens e adultos da Rede Municipal de Educação de Goiânia, pelos sujeitos do processo educativo*”. Das 89 escolas que atendiam a essa modalidade, 40 aderiram ao processo de pesquisa de caráter intervencionista, que tinha por objetivo reorientar o currículo da EAJA.

Alguns resultados em 2001 apontaram para uma unificação da EAJA de 1ª a 8ª série, cujo primeiro passo foi a integração de alguns elementos constituídos na proposta do Projeto AJA, tais como flexibilidade de frequência, matrícula e avanço a qualquer momento do ano letivo, reuniões semanais de planejamento, avaliação processual e contínua etc. Nesse mesmo ano, a SME cria o Projeto “AJA-Expansão”, cujo objetivo é sensibilizar e mobilizar a população acima de 15 anos para o processo inicial de leitura e escrita. Esse projeto era também vinculado às organizações filantrópicas, igrejas, movimentos sociais, associações etc., e os professores populares eram voluntários.

A partir do ano de 2003, inicia-se a estruturação de uma organização alternativa para o atendimento de duas ou três turmas de 5ª a 8ª série, devido à necessidade de atendimento a grupos com número reduzido de alunos, com demandas específicas. Já em 2004, houve a continuidade do processo de pesquisa, estudos e debates, além de aprimoramento das conquistas realizadas nos anos anteriores, resultando em uma única Proposta Político-Pedagógica da EAJA, encaminhada ao CME.

Os anos seguintes puderam ser considerados como anos importantes para todo esse processo. Observemos, de acordo com a PPP:

[d]urante o ano de 2005, os esforços concentraram-se em divulgação, estudo e formação dos educadores, tendo em vista a efetivação dessa proposta nas salas de aula

do EAJA, aprovada pela Resolução n. 140 CME, de 22 de junho de 2005. Nesse mesmo ano, em 30 de novembro, foi prorrogada a Resolução n. 103 CME, que garante a Organização Alternativa de 5ª a 8ª série. (SME/GOIÂNIA, 2014, p. 16)

As reuniões acerca da proposta continuavam e, da mesma forma, todos os envolvidos nesta modalidade de ensino colhiam os frutos de resultados e, ao mesmo tempo, procuravam alternativas para lidar com os desafios encontrados. Como a proposta sempre era avaliada e repensada pela comissão envolvida com a organização da modalidade, decidiu-se por uma reelaboração da PPP, visando melhorias e possíveis novas ações.

Nesses novos debates, assuntos como formação continuada para professores, metodologias, bem como o uso de material didático foram temas chave, além de outros levantados por todos os envolvidos na pesquisa e no processo educacional, isto é, na EAJA. Muitos dos desafios elencados e vivenciados foram aos poucos se resolvendo, mas podemos entender que diversos outros surgem no decorrer do caminho, pela necessidade ou necessidades vigentes de seu público-alvo. A Proposta Político-Pedagógica da EAJA da SME/Goiânia afirma que:

[s]ão muitos os desafios postos às diversas esferas governamentais e movimentos comprometidos com a EAJA: ampliar os recursos financeiros destinados à EJA, tornando possível a universalização da Educação Básica; garantir mecanismos de mobilização/divulgação da modalidade em sistemas de comunicação, como forma de sensibilizar os sujeitos para o processo de escolarização; intensificar o processo permanente de acompanhamento às Unidades Escolares, subsidiando a prática da EAJA, ampliar o número de turmas formadas por educadores populares em parceria com entidades da sociedade civil, públicas e privadas, ampliar o atendimento nas turmas de EAJA, mesmo nos locais em que a demanda seja conduzida nas escolas, bem como produção de material específico, entre outros. (SME/GOIÂNIA, 2014, p. 17)

Nesse sentido, compreendemos que, desde 1992, a SME de Goiânia vem se comprometendo com a EJA e com o que tange à modalidade de seu município representado por EAJA. Seus resultados e conquistas obtidos podem ser atribuídos aos esforços de todos os sujeitos envolvidos, avançando juntos, mesmo em meio às contradições e conflitos, garantindo enfrentar e resistir aos demais desafios, promovendo melhorias a alcançando ainda mais espaço e a efetivação de políticas públicas.

### 1.4.1 Os sujeitos da EAJA: desenhando seu perfil

Quando mencionamos os sujeitos da EAJA, temos de levar em consideração que tanto os alunos quanto os educadores envolvidos possuem diferenças e pontos em comum. Compreendemos esse fator na própria prática educativa, que se dá não apenas na sala de aula, com o professor e o aluno, mas com todos os movimentos que ocorrem na escola e fora dela, ou seja, na comunidade. Nessa perspectiva, Moskowitz (1978, p. 11-12) enfatiza que “a educação humanista [...] leva em consideração que o aprendiz é influenciado por aquilo que os estudantes sentem de si próprios”, ou seja, o aluno precisa ser considerado como o indivíduo em sua totalidade. No que se refere ao ensino de LEs, Scheyerl (2009) considera que:

Nesse ponto, torna-se necessário ampliar o conceito de “humanismo”, para além de uma “filosofia de compaixão”, que contribua para que possamos atuar criticamente na reflexão sobre o ensinar e aprender línguas na escola, isto é, para podermos proceder a uma reconceitualização dessa prática em termos humanizadores. Dessa forma, devem ser revistos a rigidez pré-fixada dos roteiros didáticos (planos de cursos) em sala de aula e os padrões pedagógicos autoritários que silenciam professor e aluno, para que uma política promotora da cidadania seja construída dialogicamente. (SCHEYERL, 2009, p. 128)

A educação na EAJA abrange os aspectos da existência: o cognitivo, o político-cultural, o socioeconômico e o afetivo, desenvolvidos na interação entre os diferentes sujeitos que compõem a escola, ou seja, trata-se de um processo dialógico e dialético. Os sujeitos da EAJA são: alunos, servidores administrativos, professores, coordenadores, diretores e apoios pedagógicos.

O aluno da EAJA se difere do aluno do segmento comum de ensino, pois pertence à classe trabalhadora, de acordo com os dados levantados pela pesquisa realizada e mencionada no subcapítulo anterior.

Muitos dos alunos são trabalhadores não qualificados, que vivem de trabalhos esporádicos, donas de casa, avós que cuidam dos seus netos ou que ainda trabalham como empregadas domésticas. São mães que não têm com quem deixar seus filhos para ir à escola, e por isso, os levam com elas para a escola ou os deixam sozinhos quando não podem levá-los. [...] são pedreiros, serventes, eletricitas, pintores, dentre outras ocupações. (SME/GOIÂNIA, 2014, p. 18)

A EAJA abre portas também para alunos Portadores de Necessidades Especiais (PNE), que encontram, na escola, apoio específico de um profissional que os acompanha em

atividades de higiene, alimentação, locomoção e também naquelas que exijam constante auxílio no cotidiano escolar, tal como intérprete de Libras.

Boa parte dos sujeitos da EAJA possui histórias de vida semelhantes: são memórias de exclusão, falta de trabalho, exploração de trabalho e até de serem corresponsáveis pela sobrevivência familiar. Esse retorno aos estudos, com base nos citados históricos de vida, constitui, muitas vezes, um desafio grande, pois os alunos sentem-se inseguros quanto a essa nova cultura, isto é, as normas e a rotina encontradas na escola, tais como cumprimentos de horários, cumprimentos das atividades escolares, entre outras. Por essa razão, muitos tendem a não se acostumar e acabam abandonando a escola; quando não abandonam, faltam bastante. Sendo assim, a evasão e/ou a baixa frequência são desafios da EAJA, e realidade que configura toda o EJA. Carbonell (2012) ainda acrescenta:

Outra característica recorrente no aluno adulto é a baixa autoestima, geralmente advinda de situações de fracasso escolar. A passagem eventual pela escola regular foi muitas vezes marcada pela exclusão ou pelo insucesso escolar. Com um desempenho pedagógico anterior comprometido, esse estudante volta aos bancos escolares revelando uma autoestima fragilizada, expressando sentimentos de insegurança e até de desvalorização pessoal diante de novos desafios que se impõem. (CARBONELL, 2012, p. 88)

Outros atritos são encontrados nas salas de aula quando os alunos estão reunidos (CARBONELL, 2012; MOLLICA; LEAL, 2009). Os adolescentes sentem dificuldades em compreender os ritmos dos mais idosos, enquanto estes também não se adaptam ao estilo e aos hábitos juvenis.

Existem casos de alunos/as que chegam até o noturno porque foram reprovados na modalidade diurna, e veem a EAJA como uma possibilidade de ter a aprovação no fim do ano letivo. Muitos casos de alunas que são mães (solteiras ou casadas) podem ser encontrados na escola noturna também.

Com base no que fora mencionado, vale ressaltar que o perfil dos sujeitos da EAJA é diferenciado, isto é, os alunos possuem culturas diferenciadas entre si. Sendo assim, entendemos que há um choque cultural nessa realidade. Para que o professor e a equipe pedagógica escolar consigam abraçar essa diversidade, cabe-lhes a função e o desafio de proporcionar um ensino digno, que contemple e respeite esta variedade, de modo a levar os alunos jovens a conviverem e a conseguirem trabalhar em pares com os alunos idosos. Esta iniciativa resultará em uma atividade que resista aos conflitos entre gerações, enriquecendo a

vida social, sinalizando mudanças significativas para aquela comunidade e para a sociedade em geral.

De acordo com Frochtengarten (2009, p. 31), “a diversidade de saberes, habilidades e ritmos de trabalho costuma ser a marca das turmas e representa um dos desafios ao trabalho pedagógico”. Toda essa diversidade é apontada pelos sujeitos da EAJA como a grande dificuldade no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Podemos, por esta via, inferir que a heterogeneidade implica num constante repensar das formas de atendimento, visando manter o compromisso e o objetivo iniciais e principais desse projeto: a garantia da escolarização de adolescentes, jovens e adultos que estavam fora da sala de aula por suas respectivas razões.

#### **1.4.2 A estrutura curricular: um olhar sobre sua organização**

Para construir a estrutura curricular e orientações quanto às práticas da EAJA, a SME adotou um referencial teórico pautado em vários autores, como Candau (2002), Freire (1987, 2009, 2011), Oliveira (1999), Oliveira e Paiva (2004), Vygotsky (1998), entre outros.

Toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. (FREIRE, 2009, p. 69 - 70)

Esses autores e estudiosos fazem considerações acerca de um ser humano como um sujeito constituído historicamente, considerando que a realidade é um processo em constante configuração, devido à intervenção desses sujeitos. A escola, por sua vez, representa um dos locais onde ocorrem tais intervenções, pois, como afirma Freire (2004, p. 98), “a educação é uma forma de intervenção no mundo”.

Nesse sentido, buscou-se, no EJA, uma concepção de acordo com o pensamento de Paulo Freire, procurando, ainda, como contribuição para a elaboração dessa proposta, as discussões realizadas pela abordagem sociocultural a respeito da formação dos sujeitos e “de seus mecanismos psicológicos, concebendo-a como processual e tecida nas relações sociais estabelecidas por esses sujeitos” (SME/GOIÂNIA, 2014, p. 27).

Sendo assim, esse currículo é compreendido como o processo pelo qual o sujeito adquire, constrói e reconstrói conhecimentos, incentivando-o a desenvolver um olhar crítico

sobre o mundo a ser transformado. No que condiz à prática dos professores, o currículo contribui de modo que os alunos possam se tornar mais críticos, incentivando-os, também, ao convívio em grupo, ao trabalho em conjunto, expressando suas vivências, saberes e conhecimentos populares num diálogo respeitoso e permanente. Podemos entender que

[o] potencial que o currículo possui de tornar as pessoas capazes de compreender o papel que devem ter na mudança de seus contextos imediatos e da sociedade em geral, bem como de ajudá-lo a adquirir os conhecimentos e as habilidades necessárias para que isso aconteça. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 21)

O currículo da EAJA busca ser, sobretudo, reflexivo e flexível, pois é na reflexão que ele determina um conteúdo a ser ministrado ou não, e numa relação dialógica com os meios metodológicos também. Ele procura, acima de tudo, resgatar os saberes populares – isto é, o conhecimento prévio que o aluno trará para a sala de aula – e agregá-los a novos conhecimentos, quais sejam, os saberes científicos, na intenção de construir um novo conhecimento (CARBONELL, 2012; LEAL; MOLLICA, 2009; OLIVEIRA, 2009).

O currículo, assim, é entendido como um meio de buscar a valorização dos diferentes saberes e experiências escolares dos homens e mulheres que ali estão, para que se sintam capazes de interferir na sociedade onde vivem, tal como afirma a Proposta Político-Pedagógica da EAJA da SME/Goiânia (2014, p. 28): “O conhecimento é um processo humano, histórico, incessante, de busca de compreensão, de organização, formação de conceitos, de transformação do mundo vivido e sempre provisório”.

Desse modo, pensar na aprendizagem dos sujeitos da EAJA implica compreender a cultura como elemento mediador desse processo. Esse conceito de aprendizagem destaca a necessidade de sempre procurar repensar as práticas educativas, de modo a enfrentar os problemas de aprendizagem. Este repensar de práticas educativas pode, portanto, partir da/s necessidade/s que esses/as alunos/as possui/em em relação às suas próprias vidas, isto é, seus interesses pessoais, suas necessidades enquanto cidadãos, a microcultura de cada um em sala de aula, além do encontro dessas microculturas – visto ser um processo complexo, porém importante para o (re)configurar da realidade em questão (REES, 2003). Este cenário leva, assim, o professor e toda equipe envolvida a refletir sobre novas propostas escolares, novas iniciativas e outros conteúdos que, porventura, não estavam pré-planejados; conseqüentemente, são geradas novas experiências e novos olhares no processo ensino-aprendizagem de adolescentes, jovens e adultos.

### 1.4.3 Metodologia e Avaliação

Com base no que já fora abordado acerca da organização da EAJA, vale ressaltar sobre sua metodologia e avaliação. A EAJA é fundamentado em princípios, eixos e objetivos que instruem a respeito de que o sujeito, enquanto ser cultural, precisa ser valorizado, tal como seu conhecimento e suas experiências devem ser levadas em conta em qualquer planejamento.

Sendo assim, a SME entende que cada escola tem autonomia na definição e construção de suas metodologias, as quais devem ser compatíveis com as propostas que fundamentam a EAJA. Deve, de igual modo, corresponder à LDB/1996 e à Constituição Federal/1988, no que diz respeito à gestão democrática e à liberdade de aprender, ensinar e divulgar cultura e pensamento, sempre pautada no respeito ao próximo, na igualdade e no pluralismo de ideias.

Os professores podem partir de um tema gerador/eixo<sup>15</sup> temático ou de projetos de trabalho/ensino-aprendizagem que correspondam à sua realidade, de modo a construir o conhecimento. Vale ressaltar que esse desenvolvimento deve sempre partir e se concretizar por meio do diálogo. De acordo com a PPP da SME/Goiânia (2014),

As metodologias – tema gerador/eixo temático e projetos de trabalho/ensino-aprendizagem – apresentam coerência com a PPP da EAJA, pois elas, além de partirem do princípio da dialogicidade, fundamentam-se na realidade, no interesse e necessidades do educando e os toma como sujeitos na construção do próprio conhecimento. Elas não apenas exigem como facilitam a realização do trabalho coletivo e interdisciplinar da escola. (SME/GOIÂNIA, 2014, p. 38)

Na proposta curricular da EAJA, a interdisciplinaridade é entendida como uma posição epistemológica e pedagógica, que se concretiza na sala de aula à medida que o coletivo de professores estabelece o diálogo e a cooperação entre os componentes curriculares, procurando romper com a construção fragmentada do conhecimento e possibilitando ao aluno a análise crítica da realidade.

O tema gerador, criado por Paulo Freire em meados da década de 1950 e início da década de 1960, propõe uma visão democrática de ensino num contexto de educação popular de adultos. Esse tema leva o aluno à criticidade, proporciona meios de interações entre os sujeitos e instiga sua curiosidade, isto é, cria oportunidades ao professor de um ensino significativo.

---

<sup>15</sup> Geradores por que [...] contém em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas (eixos temáticos e subtemas) que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas (Freire, 2011, p. 124).

Quanto aos projetos –oriundos em especial do movimento da Escola Nova como uma reação às práticas de ensino –, baseiam-se na pesquisa e na ação conjunta, tendo como princípio a necessidade, o desejo e a participação do aluno em todo processo de sua elaboração. Os mesmos não precisam necessariamente abordar temas de eventos anuais, como datas comemorativas, por exemplo, mas partem de uma necessidade de um coletivo, isto é, da comunidade envolvida. As PPPs (2014) ainda explicam um pouco mais sobre a metodologia de trabalho:

A metodologia de trabalho é a própria forma de trabalho com projetos: os educandos devem articular-se na constituição de grupos de trabalho, planejamento do trabalho pelo grupo, atividade de campo, pesquisa e teorização, produção de registros, apresentação do produto final e a globalização, que é a busca de uma síntese geral sobre o tema-problema trabalhado. E, por fim, a avaliação geral do trabalho e a construção de indicadores para novos projetos. (SME/GOIÂNIA, 2014, p. 42)

Em relação às metodologias elencadas acima, a EAJA procura valorizar o sujeito (aluno e professor) e o relacionamento entre eles. Em articulação à PPP, todas essas ações mobilizam em novas ações metodológicas que valorizam o processo ensino-aprendizagem de cada um.

A avaliação na EAJA tem natureza na forma constitutiva do próprio processo de ensino-aprendizagem, que tem seu início na avaliação diagnóstica realizada pelo coletivo de professores, logo no início do ano letivo. Essa avaliação diagnóstica se trata de algumas atividades que os professores aplicam na primeira semana de aula para conhecer seus alunos e para identificar o conhecimento que eles/elas possuem sobre cada disciplina escolar, bem como constatar suas dificuldades, seus interesses temáticos, suas experiências e culturas.

O processo avaliativo é contínuo e qualitativo, e busca aproximar o professor da realidade do aluno, pois auxilia na definição dos conteúdos a serem trabalhados e do modo como serão trabalhados. Ademais, a avaliação valoriza a inclusão e não a exclusão dos participantes em seu processo avaliativo, isto é, os professores discutem os melhores meios para a avaliação ocorrer.

Nessa perspectiva de uma avaliação permanente e formativa, em detrimento da avaliação classificatória e excludente, a proposta pedagógica da EAJA prevê a classificação e a reclassificação até o final de março de cada ano, avanço a qualquer momento do ano, sem minimizar a formação do educando, e, ao mesmo tempo, realizando o diagnóstico periódico das aprendizagens e das dificuldades não sanadas, para o planejamento de outras atividades pedagógicas. (SME/GOIÂNIA, 2014, p. 44)

A avaliação é instrumento fundamental na organização dos processos educacionais no âmbito da sala de aula, da escola e do sistema de ensino. Bem realizada, contribui para a

visualização crítica dos resultados das atividades vivenciadas e para a transparência frente aos envolvidos no processo. Ela contribui para a identificação dos conhecimentos e das aprendizagens dos estudantes, individualmente e em grupo, e para reajustes nas ações pedagógicas, assim como para mudanças nos currículos, nos conceitos e práticas formativas, nas formas de gestão e até nas configurações do sistema educativo.

O que se pode aprender pelas experiências permite acréscimos de eficácia e de eficiência a qualquer processo. Nesse sentido, a avaliação tem a ver com as transformações não somente da Educação, mas também da sociedade do presente e do futuro. O processo avaliativo orienta as escolas a tomarem conhecimento das reais necessidades de seus alunos, muitas vezes bastante específicas, e, juntamente com o corpo administrativo e toda equipe envolvida na organização da escola, desenvolverem metas para o alcance dos objetivos a favor da melhoria do ensino.

Embora avaliação e acompanhamento sejam tarefas distintas, a ligação entre elas é estreita e complementar (SME/SÃO PAULO, 2010). De acordo com as Diretrizes (2010, p. 127), “o acompanhamento é uma tarefa importante no ciclo do projeto e fonte de informação para a avaliação”. Cabe salientar que as duas funções, isto é, o processo avaliativo e o acompanhamento, preenchem objetivos diferentes e não podem ser tratadas como se fossem uma única e mesma coisa.

De acordo com o Caderno de Orientações Didáticas para a EJA (2010), podemos destacar algumas das finalidades e objetivos da avaliação:

- Compreender por que determinadas atividades foram mais ou menos bem sucedidas, de forma a melhorar seu desempenho no futuro;
- Fornecer base objetiva para a prestação de contas aos principais detentores de interesse, ou seja, as pessoas afetadas pelas intervenções;
- Oferecer resultados que contribuam para a determinação dos recursos;
- Contribuir para a compreensão do processo de desenvolvimento de cada pessoa, aumentando o conhecimento sobre suas possibilidades e suas limitações;
- Estabelecer condições propícias para a atividade pedagógica, indicando possibilidades e necessidades;
- Ajustar e redefinir objetivos, metas, conteúdos e estratégias;
- Permitir o autoconhecimento e contribuir para que os envolvidos possam tomar decisões sobre sua aprendizagem;
- Alimentar a crítica e a autocrítica, de forma a permitir que os participantes possam interferir na dinâmica dos acontecimentos. (SME/SÃO PAULO, 2010, p. 128)

A avaliação pode ser uma boa contribuição para a tomada de decisões em relação ao ensino e à aprendizagem, na medida em que todos os envolvidos (professores, alunos, gestão escolar etc.) se percebam neste processo e reavaliem seus resultados. Quanto maior a

participação e interesse em vivenciar este momento, maiores e melhores serão as experiências e lições apreendidas.

#### **1.4.4 Estrutura Organizacional**

Com base nas propostas do PPP, nos seus objetivos e eixos, a EAJA está organizado de modo a garantir uma formação integral e o pleno direito de exercício da cidadania. Elencaremos, a seguir, como cada programa está dividido.

##### **1.4.4.1 Programa AJA-Expansão/Brasil Alfabetizado**

- Carga horária: 360 horas anuais e 10 horas semanais;
- Jornada letiva: 2h30min diárias;
- Números de educandos por turma: mínimo 15 e máximo 25;
- Desenvolvimento de leitura e escrita contextualizadas e pensamento lógico-matemático;
- Registro avaliativo: produção textual mensal;
- Desenvolvimento em locais alternativos, tais como empresas, sindicatos, igrejas, associações e outras instituições;
- Formação inicial com duração de 40 horas/aula;
- Formação continuada: encontros semanais organizados em grupos que funcionam nos turnos matutino e noturno;
- Acompanhamento mensal do coordenador aos respectivos grupos;
- Uma reunião semanal da coordenação, para reflexão e planejamento;
- Financiamento para participação em seminários, encontros e congressos.

##### **1.4.4.2 Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos – I Segmento**

- Carga horária: 200 dias letivos, 600 horas anuais, totalizando 2400 horas para o educando (4 etapas, uma em cada ano);
- Jornada letiva: 3 horas diárias;

- Base curricular composta pelos componentes curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, Arte, Geografia, História, Ciências, Educação Física e Ensino Religioso. Cada aula com 50 minutos de duração;
- Número de educandos por turma: máximo de 30;
- Avanço, classificação e reclassificação;<sup>16</sup>
- Registro de avaliação realizado trimestralmente de forma descritiva;
- Formação mensal para o professor, dentro do horário de trabalho;
- O professor de educação física, além de exercer sua função, se caracteriza como um dinamizador do processo de ensino-aprendizagem. Possibilita aos pedagogos um período de estudo, planejamento e pesquisa. Contribui no desenvolvimento de projetos interdisciplinares, culturais, dentre outros, pois participa do planejamento;

#### **1.4.4.3 Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos de 5ª a 8ª série – Base Curricular Paritária<sup>17</sup>**

- Carga horária: 200 dias letivos e 800 horas, assim distribuídas: 700 horas presenciais de efetivo trabalho em horário letivo, dentro ou fora da escola, com a presença do educador e do educando; 100 horas complementares por meio de trabalhos desenvolvidos, fora do horário letivo, pelo educando e educadores. Todos os componentes curriculares (disciplinas) desenvolvem a mesma carga horária anual;
- Jornada letiva: 3h30min diárias;
- Componentes curriculares: Língua Portuguesa, Educação Física, Arte, Ciências, Geografia, História, Matemática, Língua Estrangeira Moderna (Inglês) e Ensino Religioso. Cada aula com 50 minutos de duração;
- Número de educandos por turma: máxima de 35;
- Atendimento em Escolas Municipais;
- Registro de avaliação realizado por notas de 0 (zero) a 10 (dez), bimestralmente, para cada componente curricular;

---

<sup>16</sup> A classificação se dá para aqueles educandos que a partir da II etapa do I segmento são matriculados (em caráter especial) sem documentação anterior. Classificar é o processo de “enturmar” o educando na série que, de fato, poderá cursar, para efetivação da matrícula; já a reclassificação visa regularizar a vida escolar do educando que demonstrar um desenvolvimento incompatível com aquele registrado na documentação apresentada.

<sup>17</sup> Organização para escolas que possuem grupos com quatro ou mais turmas. A base curricular paritária não fez a atualização de série para ano; sendo assim, usa-se, neste trabalho, a nomenclatura “série”.

- Na Base Curricular Paritária de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série, com grupos de 4 (quatro) ou mais turmas, o professor percebe 30 horas semanais, com exceção do grupo de 4 (quatro) turmas, que percebe 24 horas semanais. A garantia do horário de estudo semanal se dá de formas diferenciadas quanto ao número de turmas;
- Coletivo de 7 (sete) turmas: aumento de número de professores passando de 8 (oito) para 9 (nove), sendo contemplados todos os 8 (oito) componentes curriculares. Nesse caso, o professor a mais se caracteriza num dinamizador do processo de ensino-aprendizagem, não assumindo, especificamente, nenhum componente curricular, mas, sim, dinamizando os 8 (oito) componentes curriculares. Possibilita aos professores um período de estudo, planejamento e pesquisa, e envolve-se no planejamento e desenvolvimento das atividades complementares. Contribui no desenvolvimento de projetos interdisciplinares, culturais e outros;
- Nas escolas em que o quantitativo de turmas da EAJA de 1<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série totalizar 4 (quatro) ou mais turmas, é modulado o Professor Coordenador, com a carga horária de 30 horas semanais.

### 1.5 A condição da Língua Estrangeira (Inglês) na EJA: conhecendo o território

O Inglês – em qualquer camada social ou em qualquer lugar no qual se concretiza a sua aprendizagem – possui devida importância. Ensinar LI é um grande desafio, mas pode ser um trabalho bastante agradável se for bem orientado. De acordo com Miccoli (2011),

(...) o questionamento sobre o por que ensinar línguas está entre as primeiras questões a serem discutidas. Entre as muitas justificativas, destacamos o acesso ao conhecimento da pluralidade cultural a nosso redor, repercutindo em nossas vidas. Portanto, esse acesso é uma exigência no campo da cidadania. Além disso, diariamente, ouvimos previsões e recebemos informações sobre viagens do presidente, comércio exterior, exportações, importações, conflitos étnicos, preconceitos, estereótipos, preços que sobem ou descem em função de nossas relações com outros países. Constata-se que as línguas estrangeiras cumprem um papel no mundo de trabalho, o qual cada vez mais exige o conhecimento de duas ou mais línguas estrangeiras. (MICCOLI, 2011, p. 178)

Ensinar e aprender uma LE, especificamente a LI, no contexto social brasileiro, faz atribuição a uma forte necessidade de estar incluso em um sistema socialmente pré-determinado, no qual se defenda o domínio de uma LE ou L2 com o objetivo de alcançar metas

e/ou patamares mais elevados, sejam eles sociais, culturais, econômicos, profissionais ou financeiros. No entanto, o pensamento que permeia a sociedade brasileira atual é o de que o conhecimento de outra língua beneficia o ser humano/aluno em diversas camadas da sociedade, na perspectiva de qualificá-lo como um cidadão do/no mundo globalizado. Esse pensamento, todavia, é decorrente de uma concepção cultural que uma pessoa ou um grupo social (ou grupos) – neste caso, a sociedade brasileira – possui a respeito de LE.

Cox e Assis Peterson (1999) discutem o processo histórico do ensino de línguas no Brasil. Em suma, elas retomam a reforma Capanema<sup>18</sup>, que se tratava de um sistema educacional correspondente à divisão econômico-social do trabalho. Dessa forma, a educação deveria servir ao desenvolvimento de habilidades e mentalidades, de acordo com os diversos papéis atribuídos às diversas classes ou categorias sociais. Teríamos a educação superior, a educação secundária, a educação primária, a educação profissional e a educação feminina; uma educação destinada à elite da elite, outra educação para a elite urbana, uma outra para os jovens que comporiam o grande exército de trabalhadores necessários à utilização da riqueza potencial da nação e outra, ainda, para as mulheres. O ministério da educação era o único responsável pelas decisões referentes ao ensino, inclusive sobre a estrutura curricular que englobava a escolha das disciplinas obrigatórias e seus respectivos níveis, conteúdos e métodos adotados. Naquela época, isto é, em meados das décadas de 40 e 50, o Ministério da Educação era responsável pelas tomadas de decisão em relação ao ensino; no que tange ao ensino de línguas, era vigente que o aluno tivesse a oportunidade de estudar línguas como Inglês, francês e espanhol, bem como as línguas clássicas, tais como latim e grego. Seu ensino ocorria desde o ginásio até o científico ou clássico (ASSIS-PETERSON, 2008).

Em meados de 1940 e 1950, podemos considerar que o ensino de LE possuía certo prestígio na sociedade brasileira. Segundo Leffa (1999, p. 12), “a reforma Capanema, ainda que criticada por alguns educadores como um documento fascista pela sua exaltação do nacionalismo, foi, paradoxalmente, a reforma que deu mais importância ao ensino das línguas estrangeiras”. Diferentemente deste cenário, o que ocorre na sociedade brasileira atual é o pouco valor que se dá ao ensino de LE nos setores públicos, bem como à Educação de um modo geral.

O processo de ensino de LEs no Brasil foi constituído por diversos momentos históricos, cada qual com suas razões específicas de aprendizagem concernentes às

---

<sup>18</sup> Nome da reforma do sistema educacional brasileiro realizada durante a Era Vargas (1930 – 1945), sob o comando do ministro da educação e saúde Gustavo Capanema.

necessidades da sociedade da época. Muitas abordagens e métodos surgiam em decorrência das diversas razões políticas e socioeconômicas, por exemplo. Dentre essas abordagens e métodos, vale ressaltar quatro que exerceram e exercem até hoje grande influência no ensino de LEs: Abordagem Gramática e Tradução, Método Audiolingual, Método Direto e Abordagem Comunicativa.

A primeira é a Abordagem Gramatical, através do método Gramática e Tradução, que objetiva levar o aluno à memorização de palavras/vocabulário, com ênfase no ensino de regras gramaticais e traduções de textos. O professor apresenta as regras gramaticais, expõe explicações seguidas, apresenta exemplos e exercícios e, depois, os alunos têm de aplicar as regras em outros exercícios com o intuito de aprender e fixar o conteúdo aprendido. É importante enfatizar que houve uma adaptação desse método no Brasil. O método gramática/tradução acontecia e acontece por meio de textos literários, e não por meio de traduções de sentenças soltas escritas no quadro, como ocorre em várias salas de aula espalhadas pelo Brasil. Quanto a este método, podemos ainda acrescentar:

[p]or exemplo, o professor de Inglês apresenta o *present progressive* (ou *present continuous*, como preferem alguns) a uma turma de estudantes brasileiros. Ele explica que esse tempo verbal é formado pelo presente simples do verbo auxiliar BE seguido do particípio presente do verbo principal, cuja terminação é o morfema *-ing*. Depois, ele coloca, no quadro, sentenças que ilustram essa estrutura gramatical. (...) O professor traduz essas sentenças para o português. Em seguida, ele coloca na lousa sentenças em Inglês para os alunos traduzirem para o português e sentenças em português para que eles traduzam para o Inglês, praticando esse tempo verbal. Finalmente, ele verifica o que os alunos fizeram e corrige os erros que surgirem, fornecendo uma tradução correta. (OLIVEIRA, 2014, p. 77, grifos do autor)

Em meados dos anos 1950, surge o Método Audiolingual, pautado no behaviorismo, que considerava a língua como um conjunto de hábitos. Dessa forma, os professores realizavam muitos exercícios de repetição, *drills*, perguntas e respostas em grupos etc. Um dos objetivos principais desse método é capacitar o aluno a se comunicar oralmente na LE com um nível de proficiência semelhante ao de um falante nativo. A escrita está em segundo plano, pois a língua é compreendida como um veículo de comunicação oral. Uma forte característica que pode ser encontrada em uma sala de aula de LI orientada pelo Método Audiolingual são os exercícios de substituição e transformação. O professor apresenta aos seus alunos uma frase e, depois, lhes apresenta palavras que possam substituir as originais. Vejamos o exemplo<sup>19</sup> a seguir:

---

<sup>19</sup> Tradução: Professor: O livro está no carro / Professor: Carteira / Aluno A: O livro está na carteira / Professor: Mesa / Aluno B: O livro está na mesa / Professor: Cadeira / Aluno C: O livro está na cadeira.

PROFESSOR: *The book is on the car*  
 PROFESSOR: *Desk.* (olha para o aluno A)  
 ALUNO A: *The book is on the desk*  
 PROFESSOR: *Table.* (olha para a aluna B)  
 ALUNA B: *is The book on the table*  
 PROFESSOR: *Chair.* (olha para o aluno C)  
 ALUNO C: *The book is on the chair.* (OLIVEIRA, 2014, p. 97)

Por volta dos anos 1970, a Abordagem Comunicativa surge, de modo a priorizar a oralidade e a conversação entre os alunos. Esta é considerada uma metodologia mais humanista (LEFFA, 1988; ALMEIDA FILHO, 2002). Oliveira (2014) defende o argumento de que o professor deve oportunizar aos alunos meios de se expressarem na língua-alvo, e de realizarem tantas atividades quanto as que já realizam em sua L1.

O professor não ensina gramática apenas para ensinar gramática, mas sim para ajudar o estudante a desenvolver sua capacidade de realizar funções linguísticas como, por exemplo, convencer, informar, ameaçar e convidar. A gramática é um meio importante, mas apenas um meio, para atingir os fins comunicativos. (OLIVEIRA, 2014, p. 151)

Falar sobre abordagens e métodos de ensino de línguas estrangeiras remete-nos a pensar que cada um deles surgiu diante de uma necessidade socioeconômica, cultural, social, política etc. (BOHN, 2009; OLIVEIRA, 2014). No contexto público brasileiro, o ensino de LE vivenciou uma longa trajetória até chegar à situação dos dias atuais. O cenário que percebemos atualmente revela que as abordagens e métodos de ensino de LE passaram por adaptações no contexto de ensino público, isto é, nenhum método é utilizado/ensinado na sua essência.

De acordo com os estudiosos consultados nesta seção (ASSIS-PETERSON; 2008; LEFFA, 1999), outras tentativas para o ensino de LE também foram efetuadas. Uma delas foi o Método Direto, cujo objetivo é o ensino a partir da língua-alvo; logo, a fala é o foco principal nas aulas. De acordo com Oliveira (2014), compreendemos que o Método Direto não era tão adequado para a realidade brasileira, e que podia dificultar ainda mais o processo de aprendizagem:

A proibição do uso da língua materna em sala de aula tem o potencial negativo de aumentar a ansiedade dos estudantes. Afinal, eles já levam para as aulas de Inglês conhecimentos linguísticos da língua materna e um repertório de estratégias comunicativas que construíram como falantes de português. Contudo, isso é desconsiderado pelo professor, obrigando o estudante a esforços cognitivos e afetivos desnecessários e contraproducentes. Além disso, essa proibição acaba caracterizando negativamente a língua materna dos estudantes, tornando-a uma espécie de *persona non grata* na sala de aula. (OLIVEIRA, 2014, p. 86, grifos do autor)

O advento da Abordagem Comunicativa, expandida em território nacional na década de 70, compreendeu-se uma concepção baseada em um conjunto de habilidades e conhecimentos que os falantes dispunham para que a comunicação entre eles fosse eficiente. Em outras palavras, “são meios que nós encontramos para usar, de maneira adequada, as palavras e as variações linguísticas para haver sentido” (OLIVEIRA, 2014, p. 174).

A abordagem comunicativa possui um aspecto dinâmico e oportuniza aos falantes uma comunicação plena em qualquer situação. No que diz respeito à “situação”, Van Ek (1994, citado por Oliveira, 2014) afirma que

[p]or situação refere-se ao complexo de condições extralinguísticas que determinam a natureza de um ato linguístico. Adequadamente falando, as situações são estritamente pessoais e únicas. Uma das condições é sempre o próprio usuário individual da língua com seu background único (e a soma total de experiências). Para os nossos propósitos [...], devemos ignorar as condições estritamente individuais e nos concentrar em quatro componentes das situações [...]. (VAN EK, 1994 citado por Oliveira, 2014, p. 148)

Entretanto, a abordagem comunicativa se adequava muito bem aos centros de idiomas e escolas particulares de LE que, como tais, conseguiam e conseguem cumprir o objetivo de ensinar a LI (ou outra LE) com bastante êxito e eficiência (RAJAGOPALAN, 2011), ao passo que, na rede pública de ensino, não há tanta ênfase em habilidades orais. Esta ausência de ênfase se deve ao enfoque sempre direcionado às atividades de leitura e interpretação textual, justificando-se esta postura com afirmação de que não é possível ensinar e, conseqüentemente, aprender a se comunicar em LI em uma sala de aula regular, levando em conta sua completude incompatível com esta condição. As razões para essa situação estão embasadas nos argumentos de que as salas de aula brasileiras costumam ter muitos alunos, e as poucas horas semanais dispostas para o ensino do idioma não são suficientes. Estes argumentos partem, na maioria das vezes, dos(as) próprios(as) professores(as); entretanto, as escolhas de ensino não partem, necessariamente, deles, mas de uma série de questões sociopolíticas e econômicas que interferiram e ainda interferem na cultura de ensino de LE na rede pública no Brasil. Sendo assim, quanto à Abordagem Comunicativa, pode-se inferir que não houve eficácia e muito proveito para esse cenário. Assis-Peterson (2008) afirma que

[a] ineficiência do ensino de LE nas escolas públicas, revelada em pesquisas recentes, tem gerado rumores generalizados de que a escola de idiomas é o contexto do “ter” enquanto as escolas públicas o contexto da “falta”, ou seja, do “não ter” as condições ideais para o ensino e aprendizado efetivo da LE. (ASSIS – PETERSON, 2007, p. 10)

Rajagopalan (2011) também discute a precariedade existente no sistema público de ensino de línguas no Brasil. Para esse autor, seria de extrema relevância haver uma conscientização de todos os envolvidos na educação em prol de melhorias, de modo que a desculpa do “não aprender” outro idioma em escola regular pudesse ser reduzida e/ou eliminada. Para esse autor, o ensino de LEs no Brasil, além de se encontrar em condição precária, também conta com

[...] pouco entusiasmo e estímulo para ensinar por parte dos professores, do pouco conhecimento e preparo de parcela significativa do corpo docente etc. Mas muitas dessas questões estão fora de nossa competência estrita enquanto professores em sala de aula. Muitas delas têm a ver com anos a fio de descaso para com a educação. As autoridades fingem que investem nos lugares certos, os professores fingem que estão ensinando, os alunos fingem que estão aprendendo. Para que, no lugar de ensino, o que temos é encenação. Uma espécie de faz de conta, elaborada e praticada em escala gigantesca. (RAJAGOPALAN, 2011, p. 58)

Assim sendo, compreendemos que a trajetória do ensino de línguas no Brasil é marcada por desafios (ALMEIDA FILHO, 1998; COX e ASSIS-PETERSON, 1999; LEFFA, 1999; OLIVEIRA, 2014; SCHEYERL, 2014), caracterizando, assim, as condições de ensino em escolas públicas ao redor do país. Professores não têm qualificação apropriada; quando qualificados, possuem poucos direitos e condições necessárias para realização de seu trabalho. Todavia, tudo isso se trata de questões sociais, culturais, econômicas e políticas da sala de aula de LE no Brasil, isto é,

[...] a dimensão política do ensino de idiomas salta aos olhos desde o estágio do planejamento linguístico, uma tarefa que fica a cargo das mais altas instâncias da administração pública, mas que desemboca nas práticas diárias dentro da sala de aula, antes passando pela questão crucial da escolha dos materiais didáticos. (RAJAGOPALAN, 2011, p. 61)

A forte influência da macrocultura sobre a microcultura é notória no cenário de ensino regular no Brasil. O que acontece em sala de aula é um retrato de uma esfera organizacional mais ampla, que envolve inúmeras pessoas, decisões, bem como ideologias para que o objetivo, que é o ensino, seja efetivado. Isto é, toda essa problemática remete à ausência de decisões e iniciativas políticas concretas que possibilitem melhorias para este cenário.

No que tange aos conceitos de macro e microcultura, Rees e Ferreira (2008, p. 13) afirmam que se destaca “o contexto no qual as pessoas que coparticipam do processo de ensino e aprendizagem estão inseridas”. Ou seja, o que acontece nas escolas ou nas salas de aula brasileiras envolve toda uma esfera de organização social, política e econômica do país.

De acordo com o Caderno de Orientações Didáticas para a EJA (2010),

[...] as formas como se dá o processo de ensino-aprendizagem e como se define a relação que se estabelece entre sujeito e escola são completamente distintas. Se a criança “cresce” com e na escola, encontrando nela um lugar fundamental de identidade, manifestando-se uma relação direta entre idade e série escolar (...) para o jovem e o adulto, não há tal progressão, de modo que o aluno entra em qualquer tempo e no nível que lhe for mais apropriado (o que tem importantes implicações para os programas, metodologias e avaliações). Tampouco há a obrigatoriedade legal de o aluno frequentar a escola, resultando sua adesão do entendimento da importância da escola. Ademais, tanto os conhecimentos de que dispõe como os que lhe são pertinentes são distintos dos das crianças e púberes. (SME/SÃO PAULO, 2010, p. 18)

A falta de clareza quanto aos regimentos da EJA – paradoxalmente compreendidos de forma específica quanto à sua organização por todos os participantes envolvidos neste contexto – resulta, muitas vezes, na prática de focar conteúdos e adotar procedimentos nem sempre adequados a um ensino escolar regular e às vigentes necessidades dos alunos adultos. Além disso, resulta, em boa parte dos casos, em desmotivação de professores, alunos, pais de alunos e diretores, e no questionamento da relevância do estudo de LEs nas escolas regulares (BRASIL, 2010, 2013). No ambiente EJA de ensino, situações como falta de clareza sobre os objetivos da disciplina e falta de estímulo – já presente por parte de vários alunos adultos desestimulando os alunos mais jovens e outros adultos – torna ainda mais complicado o trabalho do professor, seja de LE ou de qualquer outra disciplina.

Muitos estudiosos (CARBONELL, 2012; MOLLICA; LEAL, 2009; OLIVEIRA, 2014; SCHEYERL, 2014; SME/GOIÂNIA, 2014) afirmam que o aluno adulto possui um histórico escolar marcado por experiências tanto positivas quanto negativas, assim como um histórico de vida marcado pela sociedade, pelas mudanças governamentais e sociais, pela trajetória familiar etc. Fatores como esses desestimulam e afastam o aluno adulto da escola, ainda mais se a prática de ensino de LE ou de qualquer outra disciplina não for bem orientada.

### **1.5.1 Objetivos e alternativas ao trabalhar a Língua Estrangeira (Inglês) na EJA**

Podemos afirmar que o ensino de Inglês para a EJA deve proporcionar aos alunos a sistematização de um novo código linguístico que venha a auxiliá-los na compreensão de sua L1 (SME/SÃO PAULO, 2010; SME/GOIÂNIA, 2014). Essa sistematização envolve possibilitar aos alunos atividades que incluam habilidades de leitura, escrita, compreensão oral e fala, dando enfoque às diferenças no uso da língua em vários países, diversidades culturais,

questões gramaticais, também destacando sua importância e papel nas diferentes camadas da sociedade.

De acordo com esses documentos, o professor tem variadas formas de trabalhar o conteúdo de Inglês nas turmas de EJA. Quando o foco principal é a leitura, ele pode, juntamente com os alunos, explorar os diferentes gêneros textuais, tais como: entrevistas, propagandas, poemas, quadrinhos, bilhetes, artigos, dicionários e muitos outros. Tem-se à disposição os mais variados tipos possíveis, desde textos formais até os mais informais.

Os objetos de sala de aula – e outros que o professor possa levar – auxiliam muito na discussão de temas, além de fortalecer o vocabulário e até mesmo incentivar os alunos à fala e ao desenvolvimento de sua oralidade. Músicas, filmes, dinâmicas interacionais, instrumentos tecnológicos e outros tantos recursos possíveis são fontes sempre renováveis. Sendo assim, compreendemos que há uma vasta possibilidade de o professor e seus alunos trabalharem suas habilidades linguísticas sempre em conjunto, tal como Figueiredo (2006, p. 12) assevera: “A colaboração pressupõe que os alunos trabalhem juntos para atingir objetivos comuns de aprendizagem. Por meio dela, os alunos podem dar e receber ideias, prover assistência mútua para a realização de uma atividade etc.”.

Outros pesquisadores que discutem o ensino de LE para a escola pública brasileira (AMORIM; MAGALHÃES, 1998; IZARRA, 2002; MOTA; SCHEYERL, 2004; PETERSON, 1991) incentivam ações não apenas dinâmicas e lúdicas, mas, principalmente, que possam motivar os professores a refletir, avaliar e analisar seu contexto de sala de aula, levando o aluno a refletir sobre seu papel social também. Assim, este aluno poderá desenvolver seu conhecimento crítico imbricado às suas experiências e à língua[gem] adequada para expressá-las. Segundo Moita Lopes (2003, p. 53), “são os alunos pobres e os marginalizados que precisam como nunca de práticas discursivas na escola que sejam situadas, que tornem significativo para eles o que está sendo dito e o que são”. Muitos alunos da EJA são marginalizados e têm poucas oportunidades de acesso ao conhecimento adequado, pois constituem minoria em uma escala maior e, dessa forma, tornam-se esquecidos. Em vista disto, há certa emergência quanto à sua aprendizagem, a fim de que encontrem possibilidades satisfatórias de trabalho.

A escritura de diários, produção de histórias, leitura de *short stories*, apresentação oral, seleção de músicas, coral, dramatizações a partir de um tema, trechos de filmes e tantas outras atividades que incentivam os alunos a produzirem constituem-se excelentes fontes de insumo para o desenvolvimento das interações e ações colaborativas em sala de aula, levando-

os à constante construção do pensamento crítico (ALVARENGA; BACELLAR, 2007; FIGUEIREDO, 2006; SCHEYERL, 2009).

Outras sugestões de conteúdos podem ser pensadas e elaboradas com alunos de EJA, de modo a auxiliá-los a se tornarem agentes críticos de uma sociedade globalizada. Uma sugestão interessante é o debate em sala de aula, pois visa propiciar informação, suscitar reflexão, discussão e crítica sobre questões abordadas na sociedade atual, assim como oportunizar a revisão de conceitos arraigados no próprio ensino de LEs.

Além disso, precisam ser enfatizados conteúdos de comunicação oral e prática escrita, na medida do possível, para que os professores e seus alunos atinjam suas metas (ASSIS-PETERSON, 2008; BOHN, 2009). Abaixo, encontram-se algumas sugestões de conteúdos indicados pelo Caderno de Orientações Didáticas para a EJA da SME/São Paulo (2010), que, se forem bem planejados, podem auxiliar ricamente o processo de construção de comunicação.

- Diferentes formas de comunicação na sociedade atual;
- A imagem na sociedade atual, representações visuais;
- Língua inglesa e o conceito de língua estrangeira; o conceito de língua e cultura global e local;
- Variações linguísticas e poder;
- O poder variado das diferentes mídias;
- Identidades e alteridades (representações do eu e do outro);
- Metrópole e margens / periferias / cidades satélites / regiões;
- Existe uma cultura inglesa? (Pluralidade cultural);
- Identidades de grupo, comunidade, afinidade;
- Diversidade nos grupos de afinidade (a força das várias mídias);
- Diversidades: sexual, étnica, de crenças e de pensamentos;
- Trabalho; Justiça; Violência; Pobreza; Riqueza;
- Adolescência e juventude: conflitos e ansiedades. (SME/SÃO PAULO, 2010, p. 30-31)

No que tange aos papéis e funções que cada um ocupa em sala de aula, podemos partir da seguinte pergunta: “Como pode o método ser soberano se o soberano da sala de aula parece ser o aluno-aprendiz?”. Tal questionamento nos leva a refletir sobre qual pensamento deve ser constante em sala de aula, seja em um contexto de escola pública de EJA, em uma turma com cinquenta adolescentes ou em um centro de idiomas: o aluno precisa ser o foco, o alvo de atenções. Bohn (2009, p. 177) ainda assevera que “cabe ao professor lembrar que aprender uma língua é um processo linguístico e, como tal, a linguagem deve ser o centro de atenção dele mesmo e do aluno”.

O papel do professor é de mediador, provedor de tarefas e criador de ambientes de trabalho em que o aluno possa aprender uma nova forma de significar, de produzir, de cultivar

um novo eu, de pensar, repensar, sem se esquecer daquilo que já foi previamente estabelecido, porém, dando-lhe novos sentidos e significados. Tal como Nunes (2002) afirma,

(...) o professor, como já afirmamos, passa a ter mais tempo para dar assistência personalizada aos alunos durante a realização das tarefas estabelecidas. Sendo assim, surgem novos papéis para o professor: *o de monitor da aprendizagem; consultor; conciliador; promotor de oportunidades; facilitador e co-aprendiz*. (NUNES, 2002, p. 20, grifo do autor)

Podemos encerrar este tópico com as palavras de Figueiredo (2006):

[n]ós, professores, podemos, portanto, perceber-nos como necessários, mas nem sempre como essenciais, e proporcionar aos alunos apoio e oportunidades para, juntos, construir a sua aprendizagem e para podermos, também, aprender com eles. (FIGUEIREDO, 2006, p. 30)

Ademais, podemos afirmar que o papel da LI na EJA é importante, pois a língua, neste contexto, se configura também como um meio viabilizador de oportunidades que podem levar os alunos a perceber as diversas culturas existentes na sociedade onde vivem, bem como outras culturas de outros lugares/países. Além disso, a língua se configura a cada cultura, e seu papel se configura também a cada falante, que traz consigo suas necessidades e microcultura(s). Para tanto, é relevante observar que, se este processo for bem orientado, o ensino de LE pode se tornar atrativo para os participantes/alunos, bem como para a professora.

Essa aprendizagem deve contribuir para sua formação global e, para tanto, faz-se necessário que o professor se atenha não somente à realização de atividades, mas, sobretudo, à percepção de seu aluno como alguém pertencente a uma microcultura e suas especificidades, sempre o incentivando a olhar a LI de maneira desterritorializada, em fluxos linguístico-culturais, como uma língua que pode passar por ele e, conseqüentemente, orientá-lo frente às diversas maneiras possíveis de utilizá-la na sociedade. Em conclusão, as afirmações descritas neste parágrafo nos levam a um grande desafio. Não queremos, com este trabalho, propor soluções imediatas, pois, cremos, seria praticamente impossível. Entretanto, gostaríamos de apresentar o quadro do ensino e aprendizagem de LI na EJA, e buscar conhecer essa realidade específica que será apresentada no próximo capítulo. Partimos, então, para o capítulo de Metodologia.

## CAPÍTULO 2 - “MINHA PROFESSORA E MEU COLEGA SÃO MAIS NOVOS DO QUE EU”: CONHECENDO OS PARTICIPANTES E OS PROCEDIMENTOS DO ESTUDO

Neste capítulo, apresentamos o tipo de pesquisa utilizada para a realização desse estudo, assim como o campo de pesquisa, os participantes (alunos e professora), as aulas observadas e os instrumentos utilizados para a coleta de dados. Ao final, comentamos sobre a maneira como os dados foram analisados. No que concerne à análise, destacamos os domínios culturais (SPRADLEY, 1980), fundamentais para compreensão dos significados que os participantes do estudo forneceram ao que está sendo investigado, isto é, a LI na EJA.

### 2.1 A pesquisa qualitativa e o estudo de caso de cunho etnográfico

A expressão “pesquisa qualitativa”, *a priori*, pode confundir um pesquisador iniciante na medida em que se apresenta como um termo guarda-chuva para abrigar diversos tipos de métodos, abordagens e técnicas de pesquisa de áreas distintas como Linguística, Antropologia, Linguística Aplicada, Sociologia, Educação etc., “cada qual com sua cultura de pesquisa e linguagem específica” (REES; MELLO, 2011, p. 31). Cada uma dessas áreas do conhecimento possui suas especificidades e particularidades, porém, o que caracteriza o paradigma qualitativo em todas elas é a forma ontológica, a forma epistemológica e a forma metodológica. Segundo Rees e Mello (2011),

Na visão ontológica (a teoria de mundo – “*como essas ciências percebem o mundo*”), a realidade é construída, dinâmica e contextualizada; na epistemológica (a teoria do conhecimento – “*como teorizam sobre o mundo social*”), a teoria do mundo social é o relativismo, visto que a realidade é construída na dinâmica dos fatos sócio-históricos; e por fim, na visão metodológica (“*como observam e interpretam a realidade social*”), o pesquisador procura entender a realidade do ponto de vista do participante, sendo a observação e a entrevista os métodos privilegiados para a realização da investigação. (REES; MELO, 2011, p. 31, grifos do autor)

Muitas pesquisas realizadas atualmente na Educação e também na Linguística são fundamentadas na pesquisa qualitativa, pois a mesma proporciona aos pesquisadores uma maior abrangência na compreensão dos fatores tanto externos quanto internos de uma sociedade,

oferecendo diversos métodos para a compreensão de um fenômeno, encontrando uma resposta fundamentada para tal.

A pesquisa qualitativa, segundo Esteban (2010, p. 125),

[...] é um campo interdisciplinar, transdisciplinar e, às vezes, contra disciplinar. Atravessa as humanidades, as Ciências Sociais e as Ciências Físicas. A pesquisa qualitativa é muita coisa ao mesmo tempo. É multiparadigmática em seu enfoque. As pessoas que a praticam são sensíveis ao valor de um enfoque multimétodo [...].

Nesse paradigma de pesquisa, todos os resultados são essencialmente únicos e singulares, uma vez que o contexto de pesquisa exerce total influência nos dados coletados. Desse modo, a pesquisa e seus resultados não se assemelham totalmente a outras pesquisas, pois cada dado foi investigado e analisado em um contexto com um fim específico. Na abordagem qualitativa, os métodos para a investigação são dos mais variados, tais como: pesquisa etnográfica, pesquisa introspectiva, pesquisa – ação, estudo de caso, entre outros.

Sendo assim, a pesquisa qualitativa consegue abranger várias denominações tipológicas como a etnografia, o estudo de caso, a hermenêutica, as induções analíticas, as histórias de vida, entre outras, de modo que o pesquisador pautado nesse tipo de pesquisa consegue se inserir de modo significativo na cultura investigada.

Outro fator importante é que não se deve fazer confusão entre *pesquisa naturalística* sendo semelhante à *etnográfica*. Watson-Gegeo (1988) esclarece que o termo naturalístico qualifica a pesquisa em termos de onde e como a observação é conduzida, ou seja, no contexto onde os participantes do estudo atuam – na casa, na escola, no trabalho etc., de modo que ele (pesquisador) permite que o ambiente/campo pesquisado não passe por nenhuma alteração ou mudança, e as formas de registro dos dados não descaracterizam o contexto analisado. Isto é, podemos compreender que, “*pesquisa naturalística* é, por sua vez, um termo descritivo que implica a condução de observações pelo pesquisador em um ambiente dinâmico e natural onde [as pessoas] vivem e trabalham” (WATSON-GECEO, 2010, p. 519).

No que se refere à etnografia, de acordo com Rees e Mello (op.cit., p. 32), ela se difere dos outros tipos de pesquisa qualitativa “pela forma holística como trata o fenômeno, ou seja, examina o fenômeno em relação à cultura e ao comportamento dos participantes no contexto social como um todo”. O pesquisador procura observar, investigar e analisar de perto as situações que ocorrem por meio das ações cometidas pelos participantes do grupo.

Em sua principal definição, a pesquisa etnográfica pode ser explicada e fundamentada a partir da descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo (ERICKSON, 1984; MELLO; REES, 2011; WATSON-GECEO, 2010). O investigador, ao analisar e efetuar sua pesquisa, mergulha na situação, torna-se membro do grupo estudado e, a partir daí, irá rever e aperfeiçoar o problema de sua pesquisa. Para tanto, é necessário que o pesquisador tenha disposição para a realização de seu estudo, e que tenha tempo hábil para que entenda a realidade pesquisada, as regras e a cultura daquela comunidade.

A etnografia inclui técnicas de observação, o observação-participante (observação e interação simultânea com os participantes do estudo), as entrevistas formais e informais com os participantes do estudo em situações reais, os registros em áudio ou vídeo para análises verticalizadas das interações, coleta de documentos e materiais relevantes disponíveis no contexto da pesquisa, bem como outras técnicas necessárias para responder às perguntas de pesquisa de um determinado estudo. (WATSON-GECEO, 2010, p. 527)

Spradley (1980) sugere que o etnógrafo precisa ir além de uma observação simples, e que ele, ao interagir com os participantes de seu estudo, precisa levar em consideração o estado emocional deles, pois esse estado diz muito sobre o que pensam sobre o mundo; seus sentimentos dizem muito acerca do que as coisas significam para eles. Os sentimentos de medo, ansiedade, alegria, raiva, entre outros tipos de sentimentos e sensações podem revelar o real significado das coisas para o ser humano (para os participantes). De acordo com Rees e Mello (2011, p. 32), “o autor procura mostrar que a investigação qualitativa de cunho etnográfico não se circunscreve apenas à visão ética, mas apoia-se, também, na visão êmica”. A visão ética (*outsider*), “externa”, tende a ser descritiva, e observa as estruturas comportamentais do grupo cultural investigado. Já na visão êmica (*insider*), “interno”, o pesquisador precisa levar em conta a verdade como é entendida e vivenciada pelo indivíduo ou grupo investigado.

Ademais, a pesquisa etnográfica é baseada em dados, a partir de um referencial teórico que norteia a atenção do pesquisador para os aspectos que ele propõe investigar, a fim de responder suas perguntas de pesquisa elaboradas no início do estudo e melhor desenvolvidas no decorrer do mesmo (CAVALCANTI; MOITA LOPES, 1991; WATSON-GECEO, 2010). Contudo, a pesquisa etnográfica não possui um caráter fechado de novas possibilidades; novos aspectos podem emergir e serem alvos de uma nova investigação. Por este motivo, nesse modelo de estudo, o pesquisador poderá se deparar com aspectos diferentes outrora não imaginados por ele no início da investigação, e tais aspectos poderão dar suporte bem como poderão redefinir os rumos de sua pesquisa. Não se trata de uma pesquisa de caráter “linear”,

pois sua característica primordial é de ser “espiral” e, nesse sentido, o pesquisador consegue transitar em seu estudo de modo que ele melhor defina suas perguntas de pesquisa, seus objetivos e o que pretende investigar no campo.

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 17), o pesquisador apresenta as seguintes características:

(...) a pessoa precisa ser capaz de tolerar ambiguidades; ser capaz de trabalhar sob sua própria responsabilidade; deve inspirar confiança; deve ser pessoalmente comprometida, autodisciplinada, sensível a si mesma e aos outros, madura e consciente; e deve ser capaz de guardar informações confidenciais. Desde os contatos iniciais com os participantes, observador deve-se preocupar em se fazer aceito, decidindo quão envolvido estará nas atividades e procurando não ser identificado com nenhum grupo particular. Esses cuidados são fundamentais para que ele consiga obter as informações desejadas.

Diante disso, o pesquisador se depara com uma importante tarefa, que é a de avaliar e analisar, de acordo com seu arcabouço teórico, os dados que lhe serão proveitosos e fundamentais. Essa tarefa é importante, pois o pesquisador precisa reduzir a gama de informações coletadas, a fim de que ela caiba em sua realidade sistemática.

De acordo com Spradley,

Quanto mais você conhece uma situação na condição de participantes comum, mais difícil é estudá-la como etnógrafo [...], quanto menos familiarizado você está com uma situação social, mais capaz você será de perceber as regras culturais tácitas em funcionamento. (SPRADLEY, 1980, citado por REES E MELLO, 2011, p. 36)

O pesquisador etnográfico precisa questionar o familiar, isto é, conhecer a realidade investigada de modo mais aprofundado. É bastante relevante conhecer a fundo o campo pesquisado, com o propósito de compreender o que é comum para ele naquele campo. Nessa perspectiva, Erickson (1986) sugere algumas perguntas que podem auxiliar o pesquisador etnográfico e levá-lo a essa compreensão mais dinâmica e sistemática.

1. O que especificamente está acontecendo aqui?
2. O que essas ações significam para as pessoas envolvidas no momento em que elas ocorrem?
3. Como os acontecimentos são socialmente organizados e quais são os princípios culturais que integram o cotidiano das pessoas?
4. De que maneira os acontecimentos que ocorrem no local (por exemplo, a sala de aula) estão relacionados com outros acontecimentos que acontecem em outros níveis do contexto (por exemplo, a escola como um todo, a família, a comunidade externa etc.)?
5. Como os acontecimentos e as ações que ocorrem no local estão relacionados ou podem ser comparados com outros modos de organização social em outros contextos? (ERICKSON, 1986, p. 36)

Perguntas como as elencadas acima podem auxiliar o pesquisador a buscar respostas que direcionem para seu objeto de estudo, além de que ajudam a esclarecer sobre os pontos de vista dos participantes envolvidos e a construir um mosaico de informações a serem registradas no estudo.

Para o contexto dessa pesquisa, que é o da educação em LI, o estudo de caso de cunho etnográfico é o mais adequado, pois oferece certa dinâmica – devido à análise de interações em contexto de ensino – com riqueza de detalhes, ajudando-nos a entender as expectativas dos alunos e da professora sobre a vida de sala de aula e sobre os estilos apropriados de interação.

Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda; usam uma variedade de fontes de informação e, por isso, podem munir-se de diversos meios e recursos para que a coleta de dados ocorra, já que o pesquisador, ao investigar o campo do estudo, precisará compreender as ações, as percepções, os comportamentos e as interações entre as pessoas, relacionando tudo isso à situação específica em que ocorrem ou à problemática determinada a que estão ligadas.

Algumas das características do estudo de caso podem ser encontradas a partir da forma como os dados são gerados – anotações, questionários, entrevistas, gravações etc. O pesquisador não se atém a observações somente em um espaço específico dentro de seu campo de estudo, mas procura observar e gerar seus dados a partir de toda esfera por onde seus participantes perpassam. Por exemplo, ao investigar e compreender as ações dos alunos dentro de uma escola, o pesquisador deverá observar esses alunos dentro da sala de aula, em momentos de reunião, merenda, entrada e saída; coletará dados no início, meio e fim do semestre letivo, ouvirá professores, pais, serventes e demais trabalhadores da escola. Assim, ele poderá cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, encontrar novos dados e levantar hipóteses alternativas.

Nas palavras de André (2005), podemos compreender

[e]m que medida se pode dizer que um trabalho pode ser caracterizado como do tipo etnográfico em educação? Em primeiro lugar, quando ele faz uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos. A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes. (ANDRÉ, 2005, p. 28)

Em um estudo de caso etnográfico, o pesquisador procurará representar os diferentes e conflitantes pontos de vista presentes na situação social, de modo a compreender como esses discursos conflitantes configuram aquela realidade cultural, oferecendo oportunidades relevantes ao pesquisador sobre o objeto de estudo (LÜDKE; ANDRÉ, 1985; ANDRÉ, 2005).

Visando esses objetivos, lançamos mão de alguns instrumentos, tais como: questionários, gravação de aulas em áudio e vídeo, diários, anotações de campo, entrevistas semiestruturadas e entrevistas não-estruturadas, com o objetivo de tornar o processo o mais compreensível possível do ponto de vista dos participantes.

- Questionários: aplicamos dois questionários, um designado aos alunos e o outro para a professora. O questionário para os alunos objetivou levantar informações a respeito de experiências anteriores de aprendizagem de línguas estrangeiras, e o questionário para a professora designou um pouco do perfil da participante. Este é o instrumento mais usado para levantar dados sobre o perfil dos participantes – idade, sexo, profissão, escolaridade etc., e também para investigar o conhecimento, os hábitos, os interesses, as opiniões e as experiências de vida, dentre outras particularidades da pesquisa. As perguntas se apresentam como abertas e fechadas;

- Entrevistas semiestruturadas com perguntas baseadas nos questionários, gravadas em áudio com a autorização dos alunos, para transcrição posterior. As entrevistas têm um caráter formal e seguem uma agenda pré-determinada. Elaboramos as perguntas e as aplicamos igualmente a todos os participantes, sempre na mesma sequência e controlando o tempo para cada pergunta e resposta;

- Entrevistas não estruturadas – são entrevistas que não foram, de certo modo, planejadas pelo pesquisador. O pesquisador não exercerá influência ou controle no momento da entrevista e não terá uma agenda com perguntas pré-estabelecidas. As respostas dadas pelo entrevistado guiarão as perguntas e poderão levar a um resultado impreciso e/ou inesperado. Rees e Mello (2011, p. 40) afirmam que “são nesses momentos que surgem novas interpretações ou questionamentos importantes para análise de dados não planejados ou pensados anteriormente e que podem suscitar outras indagações”. A desvantagem desse instrumento de coleta de dados é o perigo de perder o foco e o objetivo da entrevista, pois, em alguns casos, o entrevistado discorre sobre assuntos incoerentes ao objeto de estudo. De qualquer modo, a entrevista etnográfica segue parcialmente esse modelo, pois não se pode prever quais resultados alcançar e quais respostas obter em uma entrevista.

- Gravação de aulas em vídeo para dar mais subsídios à análise de dados. Por meio de gravações, podemos ter a vantagem de checar e analisar melhor certos aspectos do processo de ensino e aprendizagem que jamais seriam obtidos de outra forma. Aspectos relacionados à interação entre alunos e professor, bem como fatores emotivos e ações no momento exato em que os participantes estavam em sala de aula podem ser questionados *a posteriori*, ou seja, o pesquisador tem a oportunidade de avaliar e reavaliar tais situações;

- Diários e notas de campo do professor-pesquisador – anotações de sala de aula no que diz respeito às ações dos alunos, aos significados culturais da sala de aula ou a eventuais diferenças com as respostas esperadas na entrevista e nos questionários. O diário é bastante importante, pois o pesquisador coloca suas impressões, sentimentos e opiniões sobre seu estudo. Já as notas de campo, tal como sugere Spradley (1980), devem ser feitas por meio de descrições densas, em que o pesquisador procura anotar/descrever exatamente o evento em sala de aula, como, por exemplo: ao anotar “Há uma grande algazarra em sala de aula”, escreva “o Aluno A está batendo no aluno B e os alunos H e K estão sentados no chão chorando”, e assim por diante. É muito importante anotar as palavras exatas dos participantes, isto é, na forma verbatim, em lugar de fazer paráfrases. Em vez de escrever “Aluno B disse que estava cansado”, escreva “Aluno B: Gente, tou morta. Não tou aguentando”. Esta análise é feita a partir das palavras dos participantes. Quanto mais o pesquisador procura ser fiel em suas descrições, mais ele se aproxima do que se passa no ambiente investigado. “Por outro lado, o uso de uma descrição geral e não concreta dos atos dos participantes impede uma análise mais acurada dos mesmos, já que a generalização é uma análise antecipada” (WATSON-GECEO, 2010, p. 43).

## 2.2 O campo de pesquisa: conhecendo a instituição

A motivação que levou à escolha da turma analisada em particular se deu por esta pertencer à escola na qual atuo profissionalmente, embora não seja eu o professor efetivo deste grupo de alunos.

A escola pertence à rede Municipal de Educação da cidade de Goiânia, e fica situada na região metropolitana de Goiânia, mais precisamente no setor Sudoeste. Nos arredores, há alguns estabelecimentos como supermercados, drogarias, lojas e até mesmo um pequeno *shopping*. Muitos dos alunos matriculados nessa escola moram próximos a ela. Seu espaço dispõe de uma boa estrutura que se adequa às necessidades dos alunos ali matriculados. Todas as sete salas de aula são compostas de quadro branco, dois ventiladores e um pequeno armário,

destinado aos professores, para que possam guardar materiais e demais objetos utilizados durante suas aulas. Além disso, a escola é composta por uma sala de professores ampla, com computador e acesso à internet, uma secretaria, uma sala para coordenação e diretoria, uma sala de informática com computadores seminovos com acesso à internet, uma quadra esportiva, uma cozinha e banheiros, sendo que um deles é específico para alunos portadores de necessidades especiais.

No turno noturno, quando o programa EJA acontece, nem todas as salas de aula são utilizadas, pois não há público suficiente; entretanto, todos os alunos possuem os mesmos direitos e têm acesso a todos os recursos e ambientes que a escola fornece. Os matriculados na EJA têm a oportunidade de jantar na escola, pois a SME entende que os alunos do noturno vão para a aula direto do trabalho.

Levando em consideração os horários e as particularidades dos alunos da EJA, a escola realiza, ao fim de cada mês, uma mudança no horário de aulas em relação às disciplinas. Isto é, o aluno que não consegue chegar pontualmente às dezenove horas e acaba perdendo o conteúdo da primeira aula da noite, tem a oportunidade de absorver parte deste conteúdo ministrado ao fim do mês, quando a coordenação se encarrega de transferir a disciplina do primeiro horário para o último, com esse fim. Sendo assim, o aluno terá a oportunidade de se organizar e não perder as atividades que os professores realizam em suas aulas.

De acordo com a Proposta Político-Pedagógica da EAJA (2014),

O EAJA está intrinsecamente voltado para inclusão de pessoas em contextos sociais, econômicos, culturais e geracionais diferenciados. Nessa perspectiva, se relaciona à educação popular<sup>20</sup>, visando a emancipação dos sujeitos. Oferece flexibilidade no horário de início e término da jornada diária, respeitando as condições do educando, sem comprometer a qualidade do ensino ou ferir os dispositivos legais. (SME/GOIÂNIA, 2014, p. 10)

Desta forma, no cenário supracitado, a coleta de dados, se deu inicialmente em novembro<sup>21</sup> de 2014; porém, nessa época de fim de ano, os alunos faltam bastante às aulas e, em algumas vezes, a coordenação em parceria com os professores decide realizar outras atividades (atividades extraclasse) com o intuito de motivá-los a frequentar a escola. Dado isto, continuamos com a análise a partir de fevereiro de 2015 seguindo até agosto desse mesmo ano.

---

<sup>20</sup> O popular tem a força e o potencial para o reordenamento da teoria educacional. “Tal reordenamento implica permanente diálogo, reflexão e reconhecimento de que as dimensões do político e do pedagógico encontram-se num mesmo nível de importância” (TRINDADE, 2009, p. 24).

<sup>21</sup> Iniciamos a coleta de dados em Novembro/2014, pois foi o mês no qual recebemos o parecer de aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa, portanto, prudentemente, realizamos as primeiras investigações.

A turma investigada foi a 6ª série, e a escolha pela mesma deve-se ao fato de ser um grupo de alunos bem heterogêneo, ou seja, com uma faixa etária bem diversificada. Em outras turmas, como 7ª ou 8ª série, não é tão comum ter muitos alunos com idade mais avançada, pois o corpo discente (adolescentes ou jovens) dessas turmas é composto, normalmente, por aqueles reprovados no ensino diurno e que transferem-se para o noturno a fim de prosseguir com os estudos. Em relação aos alunos mais idosos, muitos deles não chegam à 7ª ou 8ª séries por diversas razões, desde o fato de não se sentirem confiantes o suficiente para prosseguir com os estudos até motivos pessoais e familiares.

Para que a coleta fosse efetivada, era importante que os alunos e a professora autorizassem a realização do estudo. Todos concordaram em participar.

### 2.3 As aulas observadas e os materiais utilizados

As aulas de Inglês na 6ª série ocorriam nas quartas, quintas e sextas feiras, mas, devido ao revezamento de horário realizado pela coordenação, os alunos não chegavam a ter aulas de Inglês em duas quartas-feiras do mês, o que resultava em duas aulas de LE na semana. Os dados foram coletados durante as aulas com os instrumentos já mencionados na seção 2.1.

Os materiais utilizados pela professora de Inglês eram quadro branco, textos produzidos por ela mesma, e os textos do livro didático direcionado à EJA, que, por sua vez, se assemelhavam aos conteúdos e textos dos livros didáticos voltados para o ensino de adolescentes. Podemos levantar a hipótese de que os textos contidos nos livros não correspondiam necessariamente à realidade dos alunos do noturno, pois não atendiam à necessidade de um aluno adulto, bem como não exploravam suas potencialidades. O livro era composto por um conjunto de disciplinas, isto é, o mesmo material continha todos os conteúdos de todas as disciplinas separadamente. Tal material foi organizado pela SME, e vale ressaltar que esse foi o primeiro livro produzido para atender a realidade EJA. Ademais, a professora realizava atividades em duplas e/ou individuais, aplicando avaliações ao fim de cada mês.

## 2.4 Os participantes da pesquisa

Os alunos possuem idades distintas, entre 15 e 50 anos. Por se tratar de alunos do programa EJA, meu interesse se tornou ainda maior, visto que cada um possui uma experiência escolar diferente, em diferentes épocas e circunstâncias diferenciadas. Alguns alunos que pertencem à EJA não tiveram oportunidades de estudar enquanto jovens – em se tratando dos alunos mais experientes. Tal situação me deixa ainda mais intrigado quanto ao conhecimento de Língua Inglesa que esses alunos possuem, e sobre quais as crenças que se perpetuam em seu processo de aprendizagem. Sendo assim, mais uma vez destaco a relevância desse estudo para esse contexto, visando compreendermos as causas que dão sentido ao aprendizado e os significados culturais que emergem das diversas circunstâncias em sala de aula.

Todos os alunos possuem alguma atividade durante o dia, seja o trabalho ou o cuidar de sua casa, como é o caso de algumas alunas e alunos que não trabalham fora, mas auxiliam nas atividades domésticas e no cuidado dos filhos. Essas atividades são as mais variadas possíveis, como as de vendedor, pedreiro, atendente, dona de casa, servente de pedreiro, trabalhador autônomo etc. Cada um com suas especificidades, necessidades e motivações para voltar aos estudos.

Todos os alunos possuíam certa dificuldade para aprender Inglês, língua muitas vezes considerada por eles como “de outro mundo” e extremamente difícil de ser aprendida. A professora da turma se preocupava com a aprendizagem de seus alunos e, de uma forma ou de outra, procurava incluir a LI durante as aulas, seja por saudações como “Good Evening” ou “Hi, students!” ou com frases que ela tentava incluir no dia a dia de suas aulas, incentivando seu uso, como: “May I go to the bathroom?”; “Hi students, how are you doing?”; “Good night, students, see you next class!” etc.

Como afirmado anteriormente, muitos alunos chegam atrasados às aulas, o que pode ser considerado um fator prejudicial à aprendizagem. Além disso, a quantidade de faltas que ocorre durante o ano letivo é significativa. Quanto ao tempo de aulas, as mesmas têm duração de 40 a 45 minutos.

Abaixo, apresentaremos o quadro de participantes desse estudo. Nas análises, utilizaremos pseudônimos que foram escolhidos pelos próprios alunos.

**Quadro 2.1:** Participantes da pesquisa

PSEUDÔNIMO	FAIXA ETÁRIA	EXPERIÊNCIA ANTERIOR COM A LÍNGUA INGLESA
JOÃO	ACIMA DE 40 ANOS	NENHUMA
LUCAS	15 – 22 ANOS	ESCOLA REGULAR
MARIA	29 – 34 ANOS	ESCOLA REGULAR
CLÁUDIA	ACIMA DE 40 ANOS	NENHUMA
JÚNIOR	15 – 22 ANOS	ESCOLA REGULAR
PAULO	23 – 28 ANOS	ESCOLA REGULAR
TEREZINHA	ACIMA DE 40 ANOS	JÁ MOROU ALGUNS MESES NOS E.U.A E VISITA A FILHA NAS FÉRIAS

A professora da turma, Ana Paula<sup>22</sup>, tem maior experiência com turmas de adolescentes de escolas regulares, visto sempre ter trabalho com esses grupos. Sua trajetória com alunos adultos é menor, restringindo-se a essa escola e a esse ano somente.

Ana Paula é formada em Letras: Português/Inglês pela Universidade Estadual de Goiás, e é especialista em Psicopedagogia e Neuropedagogia pela FABEC. A professora, durante seu período de formação<sup>23</sup> acadêmica, participou de algumas palestras, eventos e/ou congressos na área da Letras. A seguir, apresentamos um quadro que sintetiza o perfil da professora participante.

**Quadro 2.2:** Professora da turma

PROFESSORA	FAIXA ETÁRIA	EXPERIÊNCIA COM O ENSINO DE INGLÊS	EXPERIÊNCIA COM O ENSINO EJA
ANA PAULA	29 – 34 ANOS	5 ANOS (somente em escola regular)	1 ANO

<sup>22</sup> Pseudônimo.

<sup>23</sup> Embora a professora tenha sido questionada a respeito de sua formação, tal como podemos observar no questionário direcionado a ela, Ana Paula não especificou quais eventos e/ou palestras foram essas das quais participou.

## 2.5 Problemas durante a coleta de dados

Como toda e qualquer pesquisa acadêmica, era de se esperar que alguns problemas e contratemplos pudessem emergir. A coleta de dados deveria ter começado no final do ano de 2014, logo quando recebemos o parecer de aprovação do Comitê de Ética. Contudo, ao chegar à EAJA, percebemos que havia um grande déficit no número de estudantes frequentando as aulas, e a turma a ser investigada era justamente uma das que estavam com pouquíssimos alunos, cerca de três ou quatro, o que levava a coordenação a reorganizar, na mesma sala, 5ª e 6ª séries juntas, para que os professores pudessem se revezar. Muitas vezes, os alunos mal tinham aulas de Inglês, ou mesmo de outras disciplinas. Apesar desse impasse, a coleta de dados era realizada com anotações de campo e diário reflexivo.

Em 2015, demos continuidade à coleta de dados. Aplicamos questionários, aulas foram observadas e, assim, procurávamos compreender aquela microcultura, ou seja, a sala de aula de LI da 6ª série da EAJA. Porém, no dia 9 de Abril de 2015, a Rede Municipal de Educação decretou greve de professores e servidores, não tendo data prevista para retorno. Muitos eram os assuntos pendentes que levaram cerca de 95% das escolas municipais a aderirem à greve, tais como: salário, condições de trabalho, licenças (de qualquer natureza) não mais expedidas, dentre outros pontos de discussão. Tal circunstância causou grande preocupação aos alunos, pais, professores e aos demais servidores envolvidos com o Município e a Educação. Houve grande repercussão da mídia. Pouco tempo depois, o Estado entrou em greve também, e muitos alunos ficaram sem aulas por tempo indeterminado.

Nesse período de greve, pudemos acompanhar várias atrocidades e grande desrespeito ao professor. Uma situação que indignou a população e principalmente a esta classe trabalhadora foi a de professores terem sido agredidos fisicamente por policiais, sofrendo também grandes ofensas verbais durante suas reivindicações em assembleias, sem nenhuma promessa ou sugestão satisfatória por parte dos governantes para que seus anseios pudessem ser atendidos. Esse clima de greve traz efeitos negativos para a comunidade escolar no que diz respeito à EAJA. Muitos alunos abandonam a sala de aula ou procuram outra escola que não esteja em greve, o que prejudica bastante o programa.

Quando houve o retorno das aulas, a escola recebeu novamente os alunos da EAJA. Contudo, vários deles deixaram de frequentar as aulas, o que levou a coordenação a telefonar para estes discentes, pedindo que retornassem. Diante desse quadro, pudemos perceber e vivenciar uma negativa quebra no processo de coleta de dados. Alguns dos alunos com os quais

precisávamos realizar entrevistas não retomaram as aulas. Quando as aulas voltaram, em meados do mês do junho/2015, a escola sentiu a necessidade de realizar outras atividades com as turmas, a fim de atraí-las e motivá-las a voltarem aos estudos. Consequentemente, as aulas de LI ficaram comprometidas.

Tivemos que retornar em agosto/2015 para encerrar a coleta, embora já tivéssemos dados satisfatórios para a realização da análise. Algumas aulas foram observadas e mais algumas entrevistas com alunos foram feitas, a fim de concluir essa etapa, interrompida devido à greve – vale ressaltar que esse período ocasionou a desistência de alguns alunos; por isso, foi possível realizar entrevistas com apenas quatro deles, sendo que, a princípio, eram sete matriculados. Duas entrevistas com a professora participante desse estudo também foram realizadas: a primeira, durante o período de greve (23 de abril), e a segunda, na primeira semana de agosto.

Entretanto, muitos desses problemas não podiam e não podem ser previstos quando nos propomos a realizar uma importante pesquisa. Pode ser uma causa de chateação e grande preocupação, porém, torna-se uma oportunidade de amadurecer enquanto professores-pesquisadores, e nos possibilita um olhar mais experiente e habilidoso para futuras pesquisas.

## 2.6 A análise dos dados

Para a análise dos dados contidos nesta pesquisa, teremos como base a análise dos domínios culturais que Spradley (1980) sugere. Para ele, a pesquisa etnográfica é cíclica, ou seja, a partir das primeiras análises surgem novas análises mais aprofundadas, e esse movimento caracteriza o estilo de análise que essa pesquisa propõe. Nesse sentido, as perguntas de pesquisa vão surgindo e reconfigurando as perguntas pré-estabelecidas no início desse estudo.

No que diz respeito aos domínios culturais, Spradley (1980, p. 88) os explica da seguinte maneira:

[o] domínio cultural é uma categoria de significado cultural que inclui outras categorias menores. Considere o tipo de ator que apareceu perante os membros do júri: testemunhas. Uma vez que essas pessoas tinham sido definidas como testemunhas, nós, os júris, já não os víamos apenas como pessoas, mas um tipo especial de pessoa. "Testemunha" foi uma categoria cultural, uma unidade básica de significado cultural no contexto de júris. Sabíamos que era uma categoria, uma unidade básica de significado cultural que incluiu outras categorias menores, porque o promotor dizia coisas como: "agora vamos ouvir a testemunha especialista", ou "agora vamos ouvir as testemunhas de defesa". "Tipos de testemunhas" foi um domínio cultural importante nesta cena. (Grifo do autor)

Com base nisso, partiremos da análise dos domínios culturais (SPRADLEY, 1980), que podem ser constituídos de três elementos básicos: termo geral, termos incluídos e relação semântica. O termo geral refere-se ao domínio cultural a ser analisado; os termos incluídos são categorias menores encontradas dentro do domínio cultural a ser analisado; a relação semântica faz a ligação entre os outros dois elementos do domínio cultural. Podemos melhor compreender de acordo com o quadro abaixo:

**Quadro 2.3:** Relações semânticas universais

Included Terms (termos incluídos)	Semantic Relationship (relação semântica)	Cover terms (termo geral)
<b>X</b>	<b>é uma atribuição de</b>	<b>Y</b>

Procuramos realizar a análise dos dados com base a) na interpretação e categorização revelada nas relações semânticas, b) nos postulados teóricos acerca da sociedade globalizada, c) no que tange à LI, com base nas teorizações e interpretações sobre fluxos linguísticos e fluxos culturais (RISAGER, 2006), intimamente ligados ao processo de ensino-aprendizagem de LE na sociedade atual (BRUTT-GRIFFLER, 2002; RAJAGOPALAN, 2009; RISAGER, 2005, 2006, 2010, dentre outros). Buscamos entender os dados à luz dos argumentos levantados e teorizados acerca da EJA no Brasil e de sua história de expansão, considerando, de igual modo, a concretização dessa modalidade de ensino no estado de Goiás, mais precisamente na rede municipal em Goiânia. Além disso, discutimos os dados dando enfoque ao ensino de LI nessa realidade e à importância da interculturalidade (CORBETT, 2003; HALL, 2012; SPENCER-OATEY, 2009, dentre outros) no ensino de LE.

Para melhor situar o leitor, esses dados serão categorizados de acordo com uma taxonomia elaborada, a qual revela os dados analisados das relações semânticas entre os termos incluídos de um domínio cultural. Dessa forma, a taxonomia reafirma as opiniões geradas por meio das relações semânticas realizadas (SPRADLEY, 1980). No próximo capítulo, apresentamos a discussão dos dados.

## **CAPÍTULO 3 - “ESTOU ME (RE)ACOSTUMANDO COM ESSE TAL DE INGLÊS”: A DISCUSSÃO DOS DADOS**

Neste capítulo, apresentamos os dados investigados e analisados conforme os princípios da pesquisa etnográfica (MELLO; REES, 2011; WATSON-GECEO, 2010, entre outros). Como modelo de análise, constam os fundamentos teóricos de Spradley (1980), no que diz respeito à análise dos domínios culturais. Os dados serão apresentados e discutidos no intuito de responder às perguntas de pesquisa. Para tanto, esta análise está dividida em quatro partes ou categorias, sendo elas:

- As dificuldades dos alunos em relação ao aprendizado de Inglês e suas sensações com essa aprendizagem;
- Ensinar e aprender Inglês no contexto de EJA;
- As visões dos participantes sobre si mesmos;
- A visão das Diretrizes Curriculares sobre o ensino de LI.

Para responder a esses questionamentos, embasamo-nos nas informações levantadas através do questionário aplicado aos alunos, nas gravações das aulas, anotações de campo, diário e nas informações contidas nas entrevistas com os alunos e com a professora da turma. Em cada resposta, apresentamos os recortes dessas fontes, a fim de deixar claro ao leitor o que está sendo discutido. Consideramos, em alguns momentos, apresentar trechos de entrevistas com cada aluno, com vistas a explicitar claramente o que cada participante expressou sobre o que estava sendo debatido. Destaca-se que as vinhetas e trechos referentes às aulas assistidas correspondem aos dias: 09/03; 11/03; 19/03; 20/03; 01/04; 06/04 e 20/08. As vinhetas não são apresentadas em ordem cronológica.

### **3.1 As dificuldades dos alunos em relação ao aprendizado de Inglês e suas sensações com essa aprendizagem**

A LI em um contexto de EJA pode ser caracterizada como uma disciplina desafiadora e bastante difícil. Desde o primeiro momento em que estive em sala de aula com objetivo de observar os alunos e a professora, percebi a dificuldade dos alunos em acompanhar as atividades propostas por ela.

Meu primeiro contato oficial com a turma adveio da necessidade de lhes apresentar minha pesquisa, meus objetivos e meus motivos pessoais por ter escolhido a 6ª (sexta) série, e não outra turma. Os alunos foram bem agradáveis e gentis; alguns já me conheciam das caminhadas pelos corredores da escola. Após a apresentação do meu estudo, todos concordaram em participar e, conseqüentemente, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido<sup>24</sup>. Logo em seguida, apliquei o primeiro questionário, tendo por objetivo conhecê-los enquanto alunos de Inglês da EJA, procurando compreender um pouco das dificuldades e familiaridades que possuem com a LI.

No questionário, em uma das perguntas abertas, busquei entender como havia sido o primeiro contato que tiveram com a LI em suas vidas durante sua trajetória escolar, e até mesmo naquele ano, e como se sentiam nas aulas de Inglês da 6ª série. Algumas dessas informações podem ser apresentadas em algumas de suas respostas:

### Recorte – 1 (Questionário)

**Paulo:** A minha primeira aula de Inglês foi legal, mas eu fiquei muito perdido, porque é muito difícil de entender o Inglês, mas foi bom.

**João:** O Inglês para mim está difícil por enquanto, desde o primeiro dia. As letras tem diversos significados.

**Lucas:** Eu fiquei aliviado porque ela não era feia. Mas ela é complicada de entender.

**Maria:** Eu fiquei perdida porque não estava entendendo.

Nesse primeiro questionamento, podemos perceber claramente que os alunos apresentavam dificuldades com a língua desde o primeiro momento em que começaram a estudá-la, e essas dificuldades resultaram em sensações negativas que persistem até hoje, embora alguns tenham afirmado que não tiveram uma má impressão com o primeiro contato, como pudemos perceber nos relatos de Paulo e Lucas. Levando em consideração a análise dos domínios culturais segundo Spradley (1980), conseguimos visualizar os atributos da LI para esse grupo de alunos:

### Quadro 3.1

Included Terms (termos incluídos)	Semantic Relationship (relação semântica)	Cover terms (termo geral)
Difícil; As letras têm diversos significados; Complicada; Incompreensível.	é um atributo da	Língua Inglesa

<sup>24</sup> Anexos B e C.

Podemos notar que, para esses alunos, a LI representa um grande desafio em sua aprendizagem e que, a partir desses relatos, os alunos demonstram certo pessimismo com sua trajetória de aprender Inglês, conseguindo apenas destacar os pontos negativos desse processo.

Contudo, há aqueles que, mesmo cientes de sua dificuldade, conseguem perceber certa melhoria em sua aprendizagem no decorrer do tempo, visto que a pergunta tinha o objetivo de revelar o processo de aprendizagem deles no percurso escolar. Observemos o relato abaixo:

### **Recorte – 2 (Questionário)**

**Cláudia:** Eu fiquei perdida na aula de Inglês porque não entendia nada. Eu não conhecia nada de Inglês. Já hoje, melhorei bastante.

A fala de Cláudia é um pouco diferente da fala dos demais alunos, pois ela consegue compreender que, para além de suas dificuldades, que ainda persistem, houve certa melhoria. Ela tem aprendido aquilo que é passado através da professora e, com isso, o Inglês tem se tornado comum a ela. De certo modo, presume-se que essa língua tem se tornado comum para os alunos, principalmente aos que frequentam mais as aulas, mesmo demonstrando e possuindo dificuldades. Mas o interessante de observar é o fato de que Cláudia foi a única que destacou seu rendimento como aluna de Inglês ao dizer que “melhorou bastante”.

Além de Cláudia, o relato de outro aluno me chamou a atenção no que concerne à sua aprendizagem de LI.

### **Recorte – 3 (Questionário)**

**Júnior:** Felicidade... Era ainda muito jovem e, com o início do aprendizado de outro idioma, me sentia estar ficando mais maduro.

O relato de Júnior é bastante diferente dos demais, pois ele consegue perceber apenas aspectos positivos no que condiz à sua aprendizagem de LI. Para ele, o contato inicial com o idioma lhe trouxe “felicidade” e, conseqüentemente, a sensação de “maturidade” com o processo que vivenciara.

É interessante observar que há um discurso predominante de língua “difícil” / “complicada” atrelado às sensações que os alunos tinham de estarem “perdidos/as” durante as aulas. Por outro lado, há a sensação de “felicidade” do aluno Júnior e o relato otimista de

Cláudia, quando afirmou que “melhorou bastante” desde que começou a estudar a língua. Isso nos leva a pensar que há experiências um pouco diferenciadas no que tange ao aprendizado de LE desses alunos.

Em outra pergunta do questionário, procuramos compreender quais eram suas principais dificuldades em relação ao aprendizado de Inglês na EJA. As respostas foram as seguintes:

#### Recorte – 4 (Questionário)

**Lucas:** Falar Inglês.

**Maria:** Minha principal dificuldade é falar Inglês, porque minha professora é muito boa no Inglês.

**Júnior:** Memorizar palavras que estão fora do meu cotidiano.

**Cláudia:** Eu acho que ler as questões. Às vezes a gente lê, mas não entende nada.

**Paulo:** A minha maior dificuldade é escutar, porque é muito difícil entender as palavras em Inglês.

**João:** Entender os nomes e as palavras.

Ao usar as análises das relações semânticas sugeridas por Spradley (1980), podemos entender melhor como a LI, esse domínio cultural, é descrito por esses participantes. Algumas causas particulares os impedem de se sentirem confiantes em relação à aprendizagem de Inglês. Para eles, as principais dificuldades com o idioma podem ser compreendidas de acordo com o quadro abaixo:

**Quadro 3.2** - Aspectos de dificuldade na aprendizagem de Inglês

Included Terms (termos incluídos)	Semantic Relationship (relação semântica)	Cover terms (termo geral)
Falar; Memorizar palavras que estão fora do cotidiano; Ler as questões e entendê-las; Escutar e entender.	é um aspecto de	dificuldade na aprendizagem de Inglês

Podemos observar que os alunos possuem dificuldades um pouco similares. Para eles, a compreensão da LI no âmbito da fala, a leitura e o entendimento de seu significado, a escuta da palavra e a memorização são aspectos de destaque, pois são fatores que implicam em sua aprendizagem. Podemos sugerir que esses aspectos foram construídos no decorrer do

tempo, com base em suas experiências anteriores com a língua, com os outros professores que tiveram e, acima de tudo, de acordo com a concepção que possuem em relação à LI, ou seja, sua compreensão/visão cultural da língua. Percebemos, pelas respostas apresentadas ao questionário, que eles não tiveram contato com o idioma em outras escolas em anos anteriores; no entanto, nota-se que esses alunos foram, no decorrer do tempo, construindo a imagem de LI na medida em que esta lhes era apresentada como uma língua de outro país, difícil de ser “falada”, “entendida”, “memorizada” etc.

### **Vinheta da aula do dia 11/03**

A aula começou pontualmente às 19h50min. A professora entrou e cumprimentou os alunos com a expressão “hello” – alguns alunos responderam “hello”, outros ficaram calados e outros responderam “boa noite”. Em seguida, ela falou sobre a avaliação que ocorreria em poucos dias e também sobre o conteúdo da avaliação (preposições). A professora afirmou que o conteúdo da prova seria fácil, pois correspondia ao que eles já vinham estudando.

Antes de iniciar a aula, a professora fez uma pausa para o momento da janta e, na mesma oportunidade, a coordenadora pedagógica entra em sala para dar alguns avisos sobre a mudança no horário do recreio: em lugar de ser no fim de todas as aulas, seria entre a segunda e a terceira aula da noite; outro recado tratou do uso abusivo de celulares dentro de sala de aula e da prática do fumo nos arredores da escola.

Havia poucos alunos em sala e todos sentavam em extremidades diferentes (total de seis alunos). Em alguns momentos, um determinado aluno se mostrava indisciplinado com comentários inoportunos, chegando a comentar sobre uma suposta briga que teve com outro colega. Ele estava sentado no fundo da sala e tentava chamar a atenção dos colegas e da professora com seus comentários. Já os outros alunos estavam calmos e atentos à professora.

A professora deu início à sua aula colocando no quadro algumas questões sobre o conteúdo: Preposições/*Prepositions*. Algumas das preposições trabalhadas *under, in, on, in front of, beside*. A intenção da professora era revisar a matéria que estava sendo dada em prol da avaliação.

Percebi que, durante o momento de copiar a atividade no quadro, os alunos faziam perguntas como: “Essa palavra tem dois A?”; “Essa letra é R professora?!” Isso nos leva a pensar que os alunos têm certas dificuldades com a LI.

A professora começou a tratar o conteúdo de modo dinâmico, sempre explicando as palavras com mímicas. Ela constantemente fazia insinuações a respeito das palavras e citava exemplos para ajudar os alunos a entenderem o significado delas. Já os alunos, faziam suposições e tentativas acerca dos significados.

A seguir, visando facilitar o entendimento para o leitor desta pesquisa, apresentarei este excerto da aula em alguns recortes, além de suas respectivas análises.

### **Recorte – 5 (Dia 11/03)**

A professora começa a passar a atividade no quadro:

- (1) **Lucas:** É pra copiar isso aí?
- (2) **Professora:** Uhum!
- (3) **Lucas:** Certeza que a senhora vai fazer isso comigo?
- (4) **Professora:** Yes!
- (5) **Paulo:** F-R-O que letra é aquela professora?
- (6) **Professora:** F-R-O-N-T.
- (7) **Lucas:** Isso a senhora já passou!
- (8) **Professora:** Então, eu passei! Tô passando hoje de novo só pra... só pra reforçar!
- (9) **Maria:** E pra quem não veio, né?
- (10) **Professora:** Isso!
- (11) **Lucas:** Professora, quando a gente vai ter aula da senhora de novo?
- (12) **Professora:** Tomorrow, amanhã!
- (13) **Lucas:** Ele vai vim pra filmar?! ((se referindo a mim))

Nesse primeiro momento, conseguimos perceber certa insatisfação por parte do aluno Lucas em relação à atitude da professora de passar o conteúdo no quadro. Ele, em sua frase “Certeza que a senhora vai fazer isso comigo?”, deixa bastante claro, em tom de voz de preguiça, sua indignação. Essa indignação é um reflexo de como ele pode estar encarando sua aprendizagem de LI, considerando-a como algo “cansativo”, “chato” ou até mesmo “insignificante”; esse comportamento pode revelar, também, sua insatisfação quanto à metodologia da professora. Lucas nota que ela estava repetindo algo que já havia passado, como podemos observar sua fala no turno (7). Em seguida, a aluna Maria sugere uma justificativa para isso, compreendendo que a atitude da professora ao repetir o que já havia passado era pautada no grande número de faltas cometidas pelos alunos nas aulas de Inglês. Diante dessas faltas, a professora sente a necessidade de voltar a repetir alguns exercícios e atividades que já foram passados, com o objetivo de que todos os alunos tenham em seus cadernos os conteúdos e atividades aplicados. Quanto ao aluno Paulo, podemos observar que há uma dificuldade em reconhecer a palavra escrita em Inglês no quadro, como se observa no turno (5).

Podemos observar que a professora não comunicou aos alunos que aplicaria um conteúdo o qual já havia sido tratado, causando certo incômodo no aluno Lucas e, ao mesmo

tempo, reflexão na aluna Maria, afirmada e confirmada pela própria professora. Podemos notar estas circunstâncias nos turnos (9) e (10). A atitude de Maria sugere a nós a reflexão de que ela já se habituou ao ritmo da EJA: o excesso de faltas cometidas pelos alunos implica a atitude da professora de ter que repetir o(s) mesmo(s) exercício(s) de aulas anteriores, a fim de que todos tenham em seus cadernos o conteúdo da aula.

Em detrimento dessas dificuldades na aprendizagem de LI, o aluno João, no momento da entrevista, relata algumas de suas experiências. No intuito de reafirmar o que estamos discutindo, observemos o que o aluno tem a dizer acerca de seu processo de aprendizagem. Vale lembrar que o aluno João tem idade acima de 40 anos, está distante da sala de aula há muito tempo e retornou com o objetivo de aprimorar-se profissionalmente e concluir os estudos.

#### **Recorte – 6 (Trecho da entrevista com o aluno João)**

- (1) **Pesquisador:** Então, sua principal dificuldade em aprender Inglês é ...  
 (2) **João:** A letra, eu não consigo ler o nome. Eu acho outra maneira né? Parece que a gente tenta ler o nome ((**nome se refere a qualquer palavra em Inglês**)), mas não tá certo, na minha cabeça não consigo. Como é o caso ali ((**ele aponta o dedo para o quadro em que está escrita a palavra “SABER”, em Português**)). Ainda mais que tem palavra que tem “W”, “B” e no meio não tem vogal, acho difícil.  
 (3) **Pesquisador:** No Inglês tem várias palavras com várias consoantes ...  
 (4) **João:** Isso, tem “P”, depois tem “D”.

Neste pequeno trecho da entrevista com o aluno João, podemos perceber sua dificuldade em lidar com a LE (Inglês). O aluno deixa claro que seu grande desafio está em compreender a ordem das “letras” e entender os “nomes”. Podemos perceber que, para João, os “nomes”, aos quais ele se refere, dizem respeito às traduções das palavras do Inglês para o português.

Como podemos notar, no recorte [6] turno (2), João se refere a um exemplo de leitura ao indicar a palavra “saber” escrita no quadro, e à facilidade e naturalidade de lê-la, pois se trata de uma palavra em português, sua L1. Em face disto, João problematiza a leitura em Inglês, tendo em vista não fazer parte do seu cotidiano, nem de seu repertório linguístico. Ele menciona, também, o fato de a LI possuir muitas consoantes em uma só palavra, sendo um fator determinante que complica seu processo de leitura em LE. Observemos a seguir:

**Quadro 3.3** - Aspectos de dificuldade na aprendizagem do aluno João

Included Terms (termos incluídos)	Semantic Relationship (relação semântica)	Cover terms (termo geral)
Difícil de pegar; Não entender os nomes <b>(palavras)</b> ; Letras diferentes; Ter várias palavras com consoantes; Escrever.	é um aspecto de	dificuldade na aprendizagem de LI do aluno João

O aluno Lucas, assim como seus colegas, possui algumas dificuldades em relação a sua aprendizagem de LI. Abaixo, consta um trecho da entrevista em que ele fala um pouco dessas dificuldades.

#### **Recorte – 7 (Trecho da entrevista com o aluno Lucas)**

- (1) **Pesquisador:** Qual sua principal dificuldade em aprender Inglês?
- (2) **Lucas:** Deixa eu ver... Gravar as palavras que a professora fala.
- (3) **Pesquisador:** Tem palavra que você acha que é fácil?
- (4) **Lucas:** Tinha umas lá que eu sei, *belly*, *foot*, o senhor sabe o que que é né? Barriga, pé, *neck* que é pescoço, *shoulder* ombro.
- (5) **Pesquisador:** Você disse que essas são palavras fáceis que você memorizou. Por que você acha que essas palavras são fáceis?
- (6) **Lucas:** Quando a palavra é pequena é mais fácil de falar.
- (7) **Pesquisador:** E as palavras que você não consegue memorizar, que tipo de palavra é essa?
- (8) **Lucas:** Ixe Maria! Palavra grande demais.

Com base nesse excerto, é possível vislumbrar que, para Lucas, a LI está representada em palavras, expressões que podem ser “gravadas” na mente, embora não se saiba como, onde e de que forma ele aplicará/externará tal conhecimento. Tendo em vista que o ato de “gravar” palavras faz parte de seu processo de aprendizagem, percebe-se que, quando as palavras são “grandes”, o aluno não consegue apreender,. Observemos o quadro a seguir:

**Quadro 3.4** - Aspectos de dificuldade na aprendizagem do aluno Lucas

Included Terms (termos incluídos)	Semantic Relationship (relação semântica)	Cover terms (termo geral)
Gravar/decorar as palavras ditas pela professora <b>(principalmente palavras grandes)</b>	é um aspecto de	dificuldade na aprendizagem de LI do aluno Lucas

### 3.2 Ensinar e aprender Inglês neste contexto de EJA

De acordo com as respostas apresentadas, e até mesmo no decorrer da coleta de dados, pudemos perceber que as dificuldades se apresentam desde o momento em que os alunos iniciaram os estudos da língua. Em outra pergunta do questionário, procurei saber se eles já haviam estudado Inglês anteriormente, fosse em outra escola regular, em alguma escola de idiomas ou em algum outro contexto de aprendizagem, para que pudéssemos levantar seu histórico anterior ao ingresso na 6ª série da presente unidade escolar. Assim, conheceríamos o contato anterior que tiveram com a língua. A pergunta aplicada foi: **Você já estudou Inglês antes? Em caso afirmativo, diga onde, quando e por quanto tempo.**

#### Recorte – 8 (Questionário)

**Paulo:** Sim, já estudei, mas foi em 2011, em Trindade-GO, na escola que estudava. Durante 1 ano.

**João:** Sim, no SESI, por 6 meses.

**Maria:** Sim, na escola Geralda de Aquino, durante 1 ano.

**Júnior:** Cheguei a aprender Inglês sozinho na Internet; não me esforcei, o estudo foi espontâneo, quando dei por certo já sabia um pouquinho.

**Cláudia:** Sim, foi na Escola Geralda de Aquino após um ano e meio.

**Lucas:** Na escola Geralda de Aquino. Durante 1 ano.

A maior parte dos alunos respondeu ter tido pouca experiência com o Inglês, e o local desta experiência havia sido a própria escola em que estudavam ou em outras escolas. Porém, o relato de Júnior é bastante curioso, pois ele não mencionou o lugar “escola” como referência de aprendizagem de Inglês; ele disse que a “internet” foi o instrumento que possibilitou a ele a aprendizagem dessa língua. De acordo com análise dos domínios culturais (SPRADLEY, 1980), podemos notar que, para os demais alunos:

**Quadro 3.5 - Local para aprender Inglês**

Included Terms (termos incluídos)	Semantic Relationship (relação semântica)	Cover terms (termo geral)
A escola	é um local para	aprender Inglês

Para o aluno Júnior, a análise dos domínios culturais se apresenta de forma um pouco diferenciada:

**Quadro 3.6 - Meio de aprender Inglês**

Included Terms (termos incluídos)	Semantic Relationship (relação semântica)	Cover terms (termo geral)
A internet	é um meio de	aprender Inglês

É interessante observar que, para Júnior, existiu e existe outro meio de aprender a língua; já para os outros alunos, aparentemente apenas a escola exerce papel de local/referência de aprendizagem efetiva da LI. Risager (2005, 2006, 2010) considera que os seres humanos compartilham suas características culturais, seus aspectos linguístico-sociais por meio da interação entre eles, desde o nível micro de interação interpessoal até o nível macro de comunicação transnacional e global em massa. Essa interação acontece por meio das redes sociais construídas entre os seres, em virtude de suas práticas linguísticas. Dessa forma, compreendemos que o aluno Júnior compartilha e interage com diversas redes sociais. Para Risager (2010, p. 3),

[a] teoria das redes sociais faz com que seja possível examinar as relações sociais e as cadeias de interação social em vários níveis de prática social, a partir do nível micro de interação interpessoal para níveis macros de comunicação em massa e comunicação transnacional e global entre organizações e outros atores coletivos. Práticas linguísticas podem ser propagadas ao redor do mundo através de redes sociais.

Em contrapartida, o fator que predomina e determina a aprendizagem nessa/dessa sala de aula nos chama bastante a atenção, pois o significado cultural incluso nesse contexto é que a LI, para a maioria desses alunos, é do e está restrita ao ambiente escolar, fator este que nos leva a compreender que estes alunos (exceto Júnior) não conseguem enxergar sua aprendizagem para além das paredes da escola, em outras oportunidades, meios, estratégias etc.

Essa compreensão sobre a aprendizagem de LI – que muitos alunos vão adquirindo com o tempo e em decorrência de suas experiências escolares – orienta muitos dos objetivos e

intenções ao aprender o idioma, assim como suas visões sobre a nova língua e o grau de importância que atribuem a ela. No contexto dessa pesquisa, a 6ª série da EJA, apesar de os alunos/participantes não terem vivido muitas aulas de Inglês durante a vida, como pudemos observar em respostas dadas ao questionário, procuramos compreender qual(is) era(m) o(s) objetivo(s) que os mesmos tinham na aprendizagem dessa língua, bem como a importância dela em suas vidas. As respostas foram:

### Recorte – 9 (Questionário)

**Cláudia:** Para mim é importante por a gente não conhecer pessoas e não entender nada. Eu fico muito curiosa para saber as falas deles.

**Paulo:** É muito importante porque é uma língua inteligente. Por muitas pessoas viajar para o país estrangeiro.

**João:** Para conversar com as outras pessoas que falam Inglês.

**Lucas:** Porque você viaja para o lugar estrangeiro e *eles fala* Inglês e você não sabe, por isso é importante. ((ao utilizar a palavra “você”, o aluno se refere a ele mesmo))

**Maria:** Para a gente poder viajar para fora ou morar em outro país.

**Júnior:** O Inglês faz parte do meu trabalho, músicas, seriados, até em meus interesses futuros.

Perceptivelmente, os alunos atribuem importância ao Inglês, no sentido de que é uma língua a ser usada em outro contexto social, tal como argumentaram, dizendo que a usariam para “viajar para fora” ou até mesmo com o intuito de “morar em outro país”. Já o aluno João, afirmou que usaria o idioma para “conversar com outras pessoas”. Essa compreensão, no entanto, nos leva a sugerir que esse uso da língua, por João, poderia ser tanto em território estrangeiro como em território nacional. De qualquer modo, há outro significado cultural desvendado que predomina nesse contexto: o de que a LI é, para esses alunos (exceto Júnior), um idioma sem motivos ou razões a ser utilizado no dia a dia, seja em suas atividades pessoais e/ou diárias ou demais situações gerais do cotidiano. Podemos compreender que a LI seria usada apenas “em outro lugar”.

A ideia do “outro” neste contexto é bastante presente por parte dos demais alunos, no que tange aos objetivos de aprender uma nova língua. Com base nessas respostas, Spradley (1980) nos sugere uma compreensão semântica acerca desse discurso predominante sobre os objetivos e importância atribuída à aprendizagem de LI.

**Quadro 3.7** - Razões para aprender Inglês

Included Terms (termos incluídos)	Semantic Relationship (relação semântica)	Cover terms (termo geral)
Conhecer/Conversar com pessoas que falam Inglês; Viajar para o país estrangeiro; Morar em outro país.	é uma razão para	aprender Inglês

Nota-se também que a LI, tal como Paulo aponta no recorte [9], é uma língua “inteligente”. Diante dessa expressão utilizada pelo aluno a fim de definir o idioma Inglês, poderíamos indagar: “O que seria um idioma inteligente?”. Encontrar respostas para tal questionamento é consideravelmente difícil, pois não sabemos ao certo o que o aluno entende por e está chamando de “inteligente”. Além disso, Paulo foi outro dos casos de alunos que abandonaram esta turma da EJA sem deixar justificativas, impossibilitando a realização de uma entrevista a fim de compreender melhor suas opiniões.

Contudo, a palavra “inteligente” usada por Paulo nos sugere algumas reflexões e direcionamentos. Pode-se entender que seja um idioma usado por pessoas que se comunicam com estrangeiros ao redor do mundo, em constante negociação e interação, isto é, um idioma usado por turistas, homens e mulheres de negócios, artistas, bem como muitas outras pessoas que fazem parte tanto do círculo externo quanto do círculo de expansão (KACHRU, 1985), as quais usam o Inglês como L2 ou como LE, ou até mesmo como um idioma de contextos educacionais.

Outra reflexão que podemos sugerir para essa afirmação do aluno Paulo é a de que sua compreensão pode estar vinculada a uma visão imperialista da LI, em função de remeter a um “lugar específico onde se fala Inglês”, no tocante a ser um lugar distante, podendo ser os Estados Unidos da América, por exemplo. Diante dessa sugestão, é de senso comum a noção de que os Estados Unidos são considerados como uma potência mundial, por serem um país de primeiro mundo e, sobretudo, um país onde a LI é usada como L1. Frente a essa compreensão a respeito da LI sugerida por intermédio da fala de Paulo, nos remetemos à teorização de Kachru (1985, citado por McKay, 2002, p. 9), quando situa o Inglês no círculo concêntrico e o classifica como “o idioma principal de países como Austrália, Canadá, Estados Unidos, Reino Unido”. Neste cenário, o Inglês seria usado em diferentes funções, tais como regular/orientar leis que governam o dado país, criar literatura, canções, anúncios de consumo geral, além de ser usado

no contexto educacional etc. Todo este recorte leva ao pensamento de que uma nação específica seja a detentora dessa língua ou, de acordo com a interpretação que podemos obter através da visão do aluno, que se trata de uma nação “inteligente”, que conseqüentemente possui uma L1 “inteligente”.

Entretanto, essa visão de aprendizagem de LE baseada na intenção/objetivo de usar a língua em um contexto diferente ou em “um lugar estrangeiro” – tal como podemos observar nas respostas fornecidas por Lucas e Paulo –contrapõe-se à visão teórica defendida nesta pesquisa. Muitos autores (BRUNT-GRIFFLER, 2002; HOLDEN, 2009; MCKAY, 2002; RAJAGOPALAN, 2009; RISAGER, 2005, 2006 entre outros) argumentam que o Inglês é a língua que circula no mundo, que serve de meio de comunicação entre os diferentes povos do mundo atualmente, e que não pode ser confundida somente com a língua que se fala nos Estados Unidos, no Reino Unido, na Austrália ou onde quer que seja. Rajagopalan (2009, p. 41) ainda afirma que “a língua inglesa deixou de ser propriedade dessa ou daquela nação”.

Assim sendo, essa língua está inclusa em uma contínua corrente de interação, isto é, em um contínuo fluxo que se reflete nas camadas sociais, onde a pessoa também está localizada. Conseqüentemente, a LI pode ser usada em inúmeras circunstâncias sociais. Reduzir seu valor às “situações de viagem” ou ao contato com “pessoas de outros países” faz com que se defenda uma ideia e uma visão imperialista sobre a língua, a qual não contribui para a sua aprendizagem no contexto social globalizado no qual estamos inseridos (BRUNT-GRIFFLER, 2002; MCKAY, 2002; RAJAGOPALAN, 2009).

De qualquer modo, esta é a visão/noção que esses alunos possuem acerca da LI: que se trata de uma língua distante, pertencente a um “lugar estrangeiro”, abstrato, que não fora nomeado por eles, desconhecido e amorfo. A partir da visão da microcultura desses alunos, compreende-se que o Inglês pertence a um lugar que está no seu imaginário, podendo ser qualquer país do Planeta Terra, algum país específico ou, por que não afirmar, um país sem nome.

Entretanto, o aluno Júnior é um dos que tem acesso ao Inglês fora do ambiente escolar, conforme sua resposta ao questionário. Para ele, a língua faz parte de seu “trabalho”, além de ser rotina dos “seriados” aos quais assiste, das “músicas” que escuta e até mesmo de seus “interesses futuros”. Vale ressaltar que Júnior possui idade entre 15 e 22 anos, trabalha em período integral e estuda durante a noite. Pude perceber que, apesar de sua proximidade com o Inglês, ele não era um aluno muito assíduo às aulas. Júnior faltava bastante e, quando comparecia, se queixava de alguns conteúdos ministrados pela professora que, segundo ele,

eram fáceis demais. Esse fator levava-o a pedir para que conteúdos mais difíceis – ou do “nível dele” – fossem ministrados.<sup>25</sup>

Sobre a aprendizagem do aluno Júnior e sua visão sobre a LI, reportamo-nos a McKay (2002) e Rajagopalan (2009), quando argumentam que o Inglês, enquanto língua internacional, não possui donos, tendo em vista que muitas pessoas ao redor do mundo fazem uso desse idioma em qualquer esfera da sociedade. McKay (2002, p. 132) afirma que a LI, enquanto língua internacional, “pode ser usada tanto em um sentido local entre falantes de diversas culturas e línguas dentro de um país e em um sentido global entre os falantes de diferentes países”.

Uma situação interessante que pudemos observar em relação ao aluno Júnior aconteceu no momento em que o questionário estava sendo aplicado a todos. Junior se deparou com a seguinte pergunta: **“Qual dessas habilidades abaixo é a mais importante para você? (speaking – fala; listening – escuta; reading – leitura; writing – escrita)”** e, em alta voz, respondeu:

**Júnior:** The most important is speaking!

No momento em que Júnior pronunciou essa frase, pude perceber que ele fazia uso da língua. Também percebi o quanto, em sua compreensão, esse uso é importante no contexto de aprendizagem. Infelizmente, não tive a oportunidade de conhecê-lo melhor por meio da entrevista individual, devido à sua desistência dos estudos. Por motivos pessoais, Júnior abandonou a EJA e não deixou justificativas claras para a escola; sua participação foi pequena nesta pesquisa, embora bastante satisfatória, deixando evidente que a LI faz parte de seu repertório linguístico-cultural. O uso da língua o permite enxergar, mesmo que inconscientemente, a importância de usar a língua em sala de aula, contrapondo, portanto, as falas, aprendizagens e visões de LI dos demais colegas.

De acordo com Rajagopalan (2009),

A língua inglesa, já há um bom tempo, deixou de ser propriedade dessa ou aquela nação, desse ou daquele país. Como bem diz Widdowson (1994), uma língua como o Inglês (há outras como o árabe, o espanhol, o português, o híndi etc.) só pode ser caracterizada como internacional pelo fato de ter deixado de ser monopólio de uma só nação. (RAJAGOPALAN, 2009, p. 41)

---

<sup>25</sup> Essa informação foi dada em uma entrevista realizada com a professora da turma, no momento em que ela falava sobre seus alunos e, especificamente, sobre o aluno Júnior. Mais adiante, apresentamos alguns trechos da entrevista com a professora.

É notória a presença da LI na vida de algumas pessoas, como foi o caso de Júnior. Essa língua, não possuindo “donos” e/ou “propriedade” exclusiva, se concretiza em diversos lugares onde há interação humana, sendo articulada para uma série de fins e objetivos pessoais, interpessoais e até mesmo globais (RISAGER, 2005, 2006). Dessa forma, Júnior rompe com o aspecto monolingual – nacional e local da LI –, assumindo, para sua concepção de LI, uma característica correspondente ao parâmetro de Risager (2005, p. 189): um idioma “viabilizador de comunicação entre indivíduos, que pode ser usado em qualquer parte do mundo por qualquer pessoa em qualquer contexto”. Este idioma, ao ser falado, será articulado e marcado pela *languaculture* do falante/usuário, isto é, por suas concepções e características pessoais. Assim sendo, a língua chegou até ele por um prisma global/internacional, tendo em vista estar inserida em seu dia a dia por meio da internet, dos filmes, dos seriados, e também vivenciada no seu trabalho. Todo este contexto faz com que seu uso da LI seja refletido em seu ambiente de estudo, a escola. Confirma-se, assim, a ideia de fluxo linguístico-cultural, no que tange à LI, perpassando do centro para a periferia e vice-versa, bem como de um nível macro de interação para um nível micro (RISAGER, 2005, 2006).

No que concerne às aulas de Inglês, pudemos perceber que eram sempre dirigidas e orientadas somente pelo que a professora falava ou fazia; os alunos sempre esperavam por ela para que pudessem desenvolver algum tipo de atividade. Com a postura diferente, o aluno Júnior não se prendia às atividades da professora, pois buscava outras maneiras de aprender a língua, conforme afirmamos anteriormente. É notória a grande dependência que a turma apresentava em relação à professora. O que os alunos viessem a aprender dependia única e exclusivamente dela. Eles não buscavam nada além do que era oferecido pela professora em prol de sua aprendizagem. O recorte a seguir demonstra um pouco mais sobre como a professora buscava orientar suas aulas.

### **Recorte – 10 (Dia 11/03)**

- (1) **Professora:** Então, olha só! Vamos tentar as *prepositions*, que são as preposições. Lembra que na aula anterior a gente estudou o que é *under, in, on, in front of e beside*? Sem olhar no caderno. Quem lembra o que que é *under*?
- (2) **Lucas:** Deixa eu ver aqui.
- (3) **Professora:** Precisa olhar no caderno não. Vocês lembram! O que que é *under*? ... ((Breve silêncio, a professora começa a fazer gestos para auxiliar seus alunos))
- (4) **João:** Cadeira?!
- (5) **Professora:** Não!
- (6) **Maria:** Pé?
- (7) **Professora:** Não! Lembra o que que é a preposição? “no, na, em, dentro...”
- (8) **Lucas:** Não tenho isso não, professora! ((Se refere ao conteúdo))

**(9) Professora:** Lembra quando eu falei: “O lixo estava dentro da lixeira”, depois “o lixo estava dentro da praia né”, depois “estava no rio”, depois estava “embaixo da ponte” ... O que mais?

**(10) Maria:** De frente pra mulher!

**(11) Professora:** Isso! De frente pra mulher e do lado da rua. Então, é isso que eu quero. Então, “*under*” é?

**(12) Maria:** Embaixo!

**(13) Professora:** Embaixo, ok? Vamos escrever isso de novo?

Ao iniciar o momento da explicação do conteúdo, a professora busca fazer com que os alunos relembrem o que já haviam estudado. Ao questionar os significados de algumas preposições, ela esperava que eles traduzissem as palavras corretamente. Lucas, no turno (2), pretende olhar a palavra no caderno, e essa atitude chama a atenção da professora. Em seguida, ela o adverte, dizendo que eles conseguiriam lembrar sem precisar de consulta.

O silêncio causa certa insatisfação na professora, levando-a a estimular a turma a encontrar as respostas por meio de gestos e mímicas. Por muitas vezes, os professores de LEs utilizam mímicas para facilitar o conteúdo e, ao mesmo tempo, para chamar a atenção de seus alunos para a aprendizagem.

Ao observar as tentativas dos alunos na busca pelas respostas corretas, percebemos, mais uma vez, a dificuldade que possuem diante da LI, devido ao vocabulário. Suas primeiras respostas, encontradas nos turnos (4) e (6), de João e Maria, levam a professora a concluir que eles não se lembravam da tradução das palavras ou do conteúdo em si. Diante disso, a professora recorre à língua portuguesa, a L1 dos alunos, para que eles pudessem compreender do que se tratam as preposições. No turno (7), ela traduz algumas preposições, para que eles façam a devida associação, conseguindo entender o que é uma preposição. Em seguida, fornece alguns exemplos, como podemos observar no turno (9), e retoma suas perguntas, tal como exemplifica o turno (11), para que eles compreendam o conteúdo efetivamente. Ao utilizar a L1 para explicar brevemente o conteúdo, a professora volta ao seu questionamento inicial, a tradução das palavras, mas, mesmo assim, ela percebe que não havia sido suficiente para que os alunos lembrassem as palavras em Inglês. Portanto, ela torna a dar exemplos em Português (L1). Podemos perceber essas atitudes no excerto a seguir.

### **Recorte – 11 (Dia 11/03)**

**(1) Professora:** Vejamos, *In*?

...

**(2) Maria:** Em frente?

**(3) Professora:** Huhum! ((**negação**)) O que que é *in*? Deixa eu lembrar uma frase pra vocês ...

(4) **Maria:** *É do lar?*

(5) **Professora:** Não. Deixa eu lembrar uma frase da aula passada ... *It's in the cup!* O que é *cup* mesmo? ((Ela faz gestos para indicar o que é *in*))

(6) **Maria:** Na xícara!

(7) **Professora:** Isso! Então *in* é dentro! Pode ser também *no*, *na*, por exemplo, eu estou *na* sala de aula. Significa que eu estou dentro da sala de aula? É, porque se eu estivesse do lado de fora seria diferente, eu estou *dentro*, então a ideia de DENTRO! *Dentro* do cesto de lixo, ok?! A gente pode usar *no*, *na* também. Vou colocar aqui DENTRO. Mas na aula passada a gente colocou outras opções. Então, quanto mais opções vocês tiverem, melhor, ok? Porque varia muito da frase, tem frase que fica boa com uma opção e frase que fica boa com outra ... ((**fim da aula**))

Observamos que a professora recorre ao uso da língua portuguesa (L1), no turno (7), a fim de indicar e de, principalmente, facilitar a compreensão dos alunos frente ao que está sendo questionado e explicado. A aluna Maria, no turno (6), consegue responder corretamente ao exemplo dado pela professora sobre a preposição “*in*”, e ela não somente acertou a tradução da preposição como acertou o significado da palavra “*cup*”. Em vista disto, a professora se sentiu estimulada a dar mais explicações e exemplos, mesmo sendo em L1, sobre o uso da preposição “*in*”.

De acordo com as interpretações sugeridas por Spradley (1980), compreendemos que:

### Quadro 3.8 - O uso da língua portuguesa na aprendizagem de LE

Included Terms (termos incluídos)	Semantic Relationship (relação semântica)	Cover terms (termo geral)
A língua portuguesa	é usada para	favorecer o processo ensino-aprendizagem de língua inglesa

Ainda sobre o recorte [11], vimos que, antes de Maria acertar o significado da palavra, ela realizou duas tentativas, sem ter conseguido. Na primeira tentativa, tal como mostra o turno (2), ela sugere a tradução “em frente”. Certamente, isso ocorreu devido a uma confusão de palavras e significados cometida na tentativa de puxar de sua memória a tradução correta. Em seguida, no turno (4), Maria sugere outra tradução, dessa vez um pouco diferente. Ao dizer a expressão “do lar”, podemos deduzir que ela faz menção a alguma coisa que pertença a uma casa ou, até mesmo, a algo que esteja dentro de uma casa.

Essa situação em nenhum instante chamou a atenção da professora no sentido de instigar a aluna sobre o motivo de ela ter usado a expressão “do lar”. Ao contrário, como

podemos observar no turno (5), a professora tenta buscar outra sugestão de exemplo, a fim de que eles pudessem acertar o significado literal da palavra. A aluna Maria possui entre 29 e 35 anos de idade, é dona de casa e tem uma filha adolescente. Sua filha também estuda nesta escola, mas no turno vespertino, com outros adolescentes. Maria é casada, cuida de sua casa, de sua filha e do marido, e estuda no período noturno. Seu regresso à escola se deu pela vontade de querer concluir seus estudos. Poderíamos deduzir que o que a levou a usar a expressão “do lar” deve-se ao fato de ela fazer associações do conteúdo ao “lar-casa”. Hipoteticamente, podemos compreender que ela consegue associar o conteúdo “preposições” a algum instante de sua realidade cultural. Esse fator é fundamental em aulas de LE, pois atitudes como esta, da aluna Maria, auxiliam o professor a ser mais reflexivo ao ensinar uma LE, levando-o a romper o paradigma tradicional/nacional de ensino de línguas orientado por atitudes monolíngues, que pouco contribuem para o processo ensino/aprendizagem dos alunos/cidadãos da sociedade globalizada atual.

Esta mesma reflexão se adequa ao caso do aluno Júnior. Ele, por um lado, busca a língua em seu contexto diário, por meio de diversificadas ferramentas, como ele menciona no questionário; mas, por outro, a professora elimina certas possibilidades, seja por receio de não conseguir alcançar sua meta com os demais alunos, seja pelo fato de não saber como orientar o ensino de forma a atender a todos. Conseqüentemente, ela “alcança” e “atende” alguns alunos e, em contra partida, chega a perder outros alunos, como é o caso do aluno Júnior. Observemos abaixo um trecho da entrevista com a professora, quando ela menciona sobre o caso do aluno Júnior.

### **Recorte – 12 (Trecho da entrevista com a professora)**

**Professora:** (...) Na 6ª série, tenho um aluno que sabe e que pode ir além do conteúdo da 6ª série. Às vezes, vejo que ele não faz nada na minha aula, porque ele já aprendeu aquele conteúdo. Assim, busco outra alternativa para ele. (...) Normalmente, deixo ele fazendo atividades da 7ª ou 8ª série pra que ele se sinta motivado e interessado em aprender Inglês.

Podemos compreender que a professora não integra muito o conhecimento de Júnior com o conhecimento dos outros alunos, tal como apresenta o último recorte. Para que Júnior não se sinta excluído, é preferível ter outras atividades de outras turmas, ao invés de o aluno ser um colaborador de sua turma, por exemplo. Apesar dessa atitude por parte da professora, não pretendo criticá-la ou afirmar que sua postura é errônea ou inadequada; porém,

isto nos leva a refletir a respeito de seu perfil de ensino de línguas, fazendo-nos perceber que ele se encaixa em um perfil tradicional, o qual Rajagopalan (2009), Rees (2003), Risager (2005, 2006) dentre outros não procuram sugerir. De acordo com as análises dos domínios culturais (SPRADLEY, 1980), podemos obter interpretações quanto à maneira aplicada pela professora para ensinar Inglês ao Júnior.

**Quadro 3.9 - Alternativas de ensino para o aluno Júnior**

Included Terms (termos incluídos)	Semantic Relationship (relação semântica)	Cover terms (termo geral)
Buscar outra alternativa; Deixá-lo fazendo atividades da 7ª ou 8ª série para que se sinta motivado.	é um meio de	ensinar Inglês para o aluno Júnior

Com base nessas descrições, podemos observar que os alunos e a professora recorrem muitas vezes à L1 para que possam aprender Inglês. Fica evidente, em alguns momentos da aula, que eles atribuem grande importância à tradução para assegurar se estão aprendendo corretamente ou não. Essa correlação existente entre L1 e L2 é concebida também pela professora, sendo notória em algumas de suas falas, quando a mesma estimula a turma a traduzir corretamente, em lugar de proporcionar outros meios para que alcancem o objetivo do conteúdo. No excerto seguinte, em continuação a esta resposta, podemos observar um pouco mais sobre essas questões, e perceber a importância que eles (professora e alunos) atribuem à tradução na aula de Inglês.

**Vinheta da aula do dia 06/04**

A aula começou. A professora falava sobre um conteúdo com o qual os alunos ainda têm dificuldade: “*There is / there are*”, que foi tópico de uma prova que fizeram. Nessa prova, eles cometeram vários erros.

Ela passa um texto no quadro e, em seguida, alguns exercícios para auxiliar os alunos com o conteúdo. O texto falava de uma casa e suas partes/cômodos. Havia também uma personagem chamada Kelly, que era a dona da casa.

A professora passa o texto no quadro para os alunos copiarem; após, ela o lê, de modo que todos os alunos pudessem repetir frase por frase, porém, apenas uma aluna (Maria)

repete e todos os demais ficam apenas olhando. Vale ressaltar que havia seis alunos nessa aula. Insatisfeita, ao término da leitura ela propõe uma nova leitura, a fim de que todos os alunos pudessem participar. Observemos os recortes a seguir:

### Recorte – 13 (Dia 06/04)

(1) **Professora:** Vou fazer uma leitura e vocês vão traduzindo, ok?! Então *reading* é leitura, *there are*... O que é *there are* mesmo? A gente estudou ... O que é *there are*? Tem duas formas de falar, tem a nossa forma de falar e tem aquela forma mais chique que eu falei.

(2) **Maria:** *There are* tem a ver com os pães, professora?

(3) **Professora:** Isso! Lembra do exemplo que dei da padaria?! A gente chega lá e pergunta: *Tem pão?* E aí, se você chega na padaria e diz assim: *Há pão?*, a atendente vai achar engraçado. Não é que você esteja querendo ser metida ou chique, a questão é que existe as duas formas; você pode perguntar se *há* ou se *tem*. Normalmente, as pessoas que têm pouco vocabulário estranham e chegam até mesmo a nos corrigir do jeito delas, né! Vai na panificadora e faz o teste, perguntem com *há pão?* Observem a reação da atendente e depois vocês me falam, ok? Então, *there are ... há...*

Como podemos notar, Maria é aquela aluna que participa bastante da aula, que corresponde aos pedidos da professora e que, no momento de alguma pergunta, busca fazer associações, tentando resgatar da memória algo que já havia sido explicado pela professora: ela busca pelo contexto. No instante em que a professora pergunta o significado de “*there are*”, Maria associa ao exemplo dado em outra aula, como mostra o turno (2).

Podemos observar que a professora frequentemente busca resgatar o que foi passado em aulas anteriores, no sentido de sempre revisar o conteúdo. Por exemplo, observemos sua fala no turno (1), bem como no (recorte [11], turno (5)). No turno (3), a professora busca explicar o significado da expressão “*there are*” e, como base, utiliza a L1 e demais exemplos para que os alunos entendam as opções de uso dessa expressão. Ao usar o exemplo que se refere à padaria, ela incita os alunos a utilizarem a forma “há” para checar a reação da/o atendente. Com base em sua conclusão, “há” e “tem” podem ser sempre usados em situações semelhantes à da padaria, e seu uso não se refere ao fato de que a pessoa esteja querendo ser mais “chique” ou até mesmo “metida”, segundo ela.

Essa situação nos induz a refletir sobre a língua e a identidade cultural que cada ser humano possui. A partir disso, compreendemos que o ser humano, ao nascer, está envolto em uma comunidade, com família, valores e cultura que norteiam sua própria cultura; com o decorrer do tempo e a partir do contato que vai obtendo com novas pessoas e novas culturas, outros níveis de conhecimento são adicionados. Assim, o ser humano, aos poucos, vai construindo essa identidade cultural que é mista e coletiva (KRAMSCH, 1998; LEVY, 2007).

A situação acima exemplificada pela professora – no turno (3) – remete-nos a algumas ideias sobre o preconceito linguístico, pois ela menciona “as duas formas” de falar e aponta que há pessoas “que têm pouco vocabulário”.

Na sequência dessa aula, podemos ver como ela procura conduzir a leitura do texto, de modo que os alunos também pudessem participar.

#### Recorte – 14 (Dia 06/04)

- (1) **Professora:** Então vamos lá. *There are...* há...
- (2) **Maria:** [*There are...*
- (3) **Terezinha:** [*There are...*
- (4) **Professora:** *Two*
- (5) **Maria:** Dois
- (6) **Professora:** Duas *beds*. O que que é *bed*?
- (7) **Maria:** Cama.
- (8) **Professora:** Então, há camas... no quarto da Kelly. *The beds...*
- (9) **Maria:** Camas.
- (10) **Professora:** *Are not very big*. Não são?
- (11) **Maria:** Grandes.
- (12) **Professora:** Isso! Não são muito grandes. *They are...* Olhem só a diferença, parece, mas não é, *there are* é há ou tem; *they are* são, eles ou elas são, então elas são *small*.
- (13) **Maria:** Pequena!
- (14) **Professora:** Pequena! *There are...* O que é *there are* mesmo?
- (15) **Maria:** Há!
- (16) **Professora:** Há *two...*
- (17) **Maria:** Dois.
- (18) **Professora:** *Chairs...*
- (19) **Maria:** Chuveiro? ((A professora aponta para uma cadeira))
- (20) **Maria:** [Cadeira
- (21) **Terezinha:** [Cadeira
- (22) **Professora:** *In Kelly's bedroom*. O que que é *bedroom* mesmo?!
- (23) **Júnior:** No quarto da Kelly!
- (24) **Professora:** Então, há duas cadeiras no quarto da Kelly... Students, vamos dar uma pausa para o jantar! Depois continuamos.

A professora se preocupa muito com a certeza de que os alunos tenham em mente o significado das palavras em português. É evidente sua preocupação com a tradução das palavras; ela deixa claro (nos excertos das aulas) que o ato de retomar o conteúdo e os exemplos é, para ela, um meio de ensinar a LI.

No excerto a seguir, que corresponde à aula do dia 20/03, podemos observar um pouco mais as atitudes da professora diante do conteúdo e das atividades, assim como a maneira que utiliza para transmiti-los. Vale ressaltar que esse excerto não corresponde à aula inteira; atemo-nos, aqui, a observar apenas o momento em que a professora expõe para os alunos alguns de seus objetivos da aula e de suas metas para que aprendam o conteúdo.

### Recorte – 15 (Dia 20/03)

**(1) Professora:** Qual é o objetivo dessa atividade de hoje? É vocês relembrarem o vocabulário que já foi estudado. Esse vocabulário está na avaliação, e nós já estudamos. Inclusive eu repeti esse conteúdo várias vezes... repeti, repeti, repeti de diversas formas, ok? A gente desenhou, lembra? A gente desenhou e colocou a tradução, depois *teve* várias atividades que complementaram esse conteúdo. Que que eu quero que vocês façam? Coloquem sim ou não sem precisar consultar no caderno ((**esse é o momento em que ela explica a atividade que passou no quadro**)), depois a gente corrige, e, se não der tempo da gente corrigir hoje, vocês mesmos ficam responsáveis de corrigir. Vocês têm tudo no caderno, é só olhar, ok?! Mas esse primeiro momento, respondam sem ter que olhar no caderno. Se você não souber e ficar olhando no caderno, não vai resolver. Se você não pensar um pouco na palavra, aí chega na hora da avaliação...

**(2) Lucas:** Aí não resolve, né.

**(3) Maria:** Se eu não souber, a senhora deixa eu olhar?

**(4) Professora:** Não! Mas eu quero que vocês tirem 5,0 ((**valor máximo da prova**)). Eu não quero que vocês deixem em branco, eu quero que vocês respondam porque vocês são capazes de responder, porque nós trabalhamos esse vocabulário várias vezes. O que é necessário? Atenção! *All right?! Então let's go!* Alguma dúvida? ...

Nesse excerto da aula, podemos perceber o que já observamos anteriormente: a necessidade que a professora tem de esperar dos alunos respostas corretas frente aos exercícios e atividades que correspondem ao uso de vocabulário, preposições etc. Ela enfatiza e nega a consulta ao caderno para que eles respondam aos exercícios, porém, no final do turno (1), parece haver certa incoerência por parte dela, pois caso o momento da correção seja realizado por eles (em casa), a consulta ao caderno estará permitida. Isso nos instiga a pensar que o objetivo maior, a aprendizagem do conteúdo, não será alcançado, visto que, se não souberam responder em sala (sem consulta), em casa, ao utilizar o caderno, certamente irão acertar, pois apenas copiarão as respostas corretas.

Sendo assim, podemos vislumbrar a maneira como a professora entende o ensinar e o aprender Inglês. No que tange à análise dos domínios culturais de Spradley (1980), deduzimos que a professora objetiva alguns aspectos para que esses alunos consigam aprender o conteúdo, tal como observado nos recortes (10), (11), (13) e (14). Abaixo, percebemos algumas das atividades que a professora enfatiza em suas aulas:

#### Quadro 3.10 – Passos para aprender Inglês

Included Terms (termos incluídos)	Semantic Relationship (relação semântica)	Cover terms (termo geral)
Lembrar frases; Ter várias opções (exemplos de frases); Traduzir;	é um passo para	aprender Inglês

Ter várias atividades que complementam o conteúdo; Não consultar no caderno para responder.		
--	--	--

Os termos incluídos supracitados puderam, por muitas vezes, ser encontrados nas falas e nas atitudes da professora. Segundo ela, os mesmos orientam o aluno a adquirir mais conhecimento na LI. Com base nesses recortes, fica visível, também, que a professora possui algumas maneiras para que seus alunos aprendam o conteúdo ministrado. Observemos o quadro a seguir:

**Quadro 3.11 – Meios de ensinar Inglês**

Included Terms (termos incluídos)	Semantic Relationship (relação semântica)	Cover terms (termo geral)
Repetir o conteúdo várias vezes; Copiar no quadro; Traduzir; Dar exemplos.	é um meio de	ensinar Inglês

De acordo com as aulas observadas até o presente momento, fica claro que o ensino de LI está baseado em “traduzir textos”, “dar exemplos” e na breve noção de alguns itens gramaticais, ou seja, o que é importante para os alunos é saber o conteúdo ministrado e a tradução das palavras. Podemos notar uma atitude repetitiva por parte da professora ao ministrar seus conteúdos: ela passa no quadro; espera que os alunos copiem; lê; pede para repetir; explica; realiza exercícios e espera que eles memorizem as palavras. Observemos os trechos e os excertos da aula a seguir.

**Vinheta inicial da aula do dia 20/08**

No primeiro momento da aula, a professora inicia já explicando a avaliação que haverá. A aluna Cláudia se assusta e diz:

**Cláudia:** Nossa professora, eu não sei nada. Não *tava* lembrada da prova!

Nesse momento inicial, a professora procurou explicar e revisar um pouco do conteúdo, no intuito de que os alunos o relembassem. Podemos observar suas atitudes e reações insistentes frente à avaliação, visto que é considerada uma parte fundamental para o desenvolvimento e crescimento da/na aprendizagem de LE.<sup>26</sup>

### Recorte 16 – (Dia 20/08)

(1) **Lucas:** Hoje é 15?

(2) **Professora:** Não! Hoje são 20.

(3) **Lucas:** Tô atrasado hein.

(4) **Professora:** *Grade* é nota, não preencham nada aí. Coloquem seu nome onde tem *student!* Sobre as partes do corpo humano, enumere as colunas abaixo, aí você coloca o número em cada coluna. O que que é *head?* ... ((parte do conteúdo da prova))

(5) **Lucas:** Cabeça.

(6) **Professora:** Essa número 3 eu repeti da número 2. Eu coloquei ela para testar mesmo, porque, se você não souber ela na número 2, você perde um pontinho na número 3 ...

(7) **Cláudia:** A gente não vai escrever nada nessa não né, só o X?

(8) **Professora:** Na número 3 você coloca o X só em uma, na correta!

### Continuação da vinheta

Temos a impressão que os alunos ficam um pouco confusos com a professora e com a prova, embora ela tente verbalizar o que está escrito. O tempo da prova passa e, na medida em que os alunos apresentam alguma dúvida, ela vai até sua carteira e explica novamente, a fim de auxiliá-los, como aconteceu com o aluno João, que pediu ajuda e contou com o atendimento individual da professora.

A professora sente que a questão 2 da prova ainda não ficou esclarecida o suficiente para os alunos, então, ela repete a explicação e chama à atenção dos mesmos a palavra “face”, dizendo que não a havia trabalhado em aulas anteriores, porém, explica-a e exemplifica-a, como conferimos no excerto a seguir.

### Recorte – 17 (Dia 20/08)

(1) **Professora:** Eu não expliquei a palavra *face* pra vocês. Depois que eu vi aqui, eu lembrei que não havia passado. Mas todo mundo sabe o que é *face*, não sabe? Não é o *book*, *facebook*, mas é o ... rosto! *Ta bom?*

<sup>26</sup> Mais adiante, observamos o que os alunos e a professora falam sobre a avaliação.

- (2) **Cláudia:** Professora, essa questão 3 aqui é pra gente ... fazer palavra?  
 (3) **Professora:** Na 3, você vai marcar um X na opção correta.

### **Final da vinheta (20/08)**

Podemos perceber uma insegurança tamanha por parte dos alunos diante da prova, motivo pelo qual a professora precisa explicá-la repetidas vezes e, em alguns casos, auxiliar os alunos em suas carteiras. Tal atitude da professora subjaz à vontade que ela tem de que seus alunos se sintam confiantes e seguros para responder às questões da prova; entretanto, tal comportamento sugere outra interpretação. Podemos perceber sua insistência quanto a seus alunos aprenderem o que havia sido ensinado e a vontade que ela transmite de que respondam corretamente. No entanto, sua atitude pode não promover o que ela quer (por exemplo, a autoconfiança em responder as questões), mas sugerimos que possa promover uma condição de dependência por parte dos alunos. Sendo assim, os alunos sempre têm de estar sujeitos a ela para responder às questões “corretamente” e, por que não dizer, dependem dela para tudo que possa envolver o processo ensino-aprendizagem de língua inglesa, como podemos notar nas falas de Cláudia, no turno (3).

Podemos sugerir, com base nos recortes [15], [16] e [17], que não há uma atitude diferenciada por parte da professora frente aos seus alunos, de modo que eles alcancem mais autonomia em sua aprendizagem de Inglês; também não constatamos que ela (professora) oportunize meios para que eles alcancem objetivos mais reais, coerentes e inerentes em aprender a língua inglesa, embora a mesma assegure, ao final do recorte [15] turno (4), que eles “são capazes” de responder as atividades, e que o necessário para uma melhor compreensão das atividades e do conteúdo ministrado é a “atenção”.<sup>27</sup>

Olhando por esse prisma até então, não fica claro se os alunos possuem objetivos em aprender a LI ou quais seriam esses objetivos. Vale ressaltar que são alunos de EJA, sendo que alguns são adultos acima de 40 anos, tendo permanecido por muito tempo longe da sala de aula e nunca estudando Inglês anteriormente; outros alunos, mesmo sendo jovens e até mesmo adolescentes (tal como o caso do aluno Lucas), não estudaram Inglês por muito tempo. Suas experiências com a língua se restringem apenas a esta própria escola, local da pesquisa, ou a outras escolas nas quais estudaram anteriormente, por um curto período de seis meses ou de,

---

<sup>27</sup> Discutimos melhor sobre as atribuições do aluno da EJA, tendo como base a análise semântica dos significados culturais mais adiante.

no máximo, um ano e meio. Entende-se que, mesmo que alguns deles tenham tido contato com o Inglês fora da sala de aula, esse contato não foi suficiente para motivá-los à aprendizagem desta língua.

Obviamente, o aluno Júnior é uma exceção, pois é o único com motivação para aprender a LI fora do ambiente escolar, além de ser o único aluno que faz uso da língua em sua vida, como ele mencionou no questionário. Quanto aos demais, podemos compreender que ainda não tiveram tempo suficiente e oportunidades para se desenvolverem como alunos de LE, não tendo conseguido definir seus próprios meios e objetivos nesta aprendizagem.

No que diz respeito à autonomia, somos conhecedores da realidade pública de ensino no Brasil, ou seja, das condições precárias em que muitas escolas ao redor do país estão para realizar suas atividades escolares diárias. Apesar de haver muitos bons professores, tal situação os tem desestimulado, levando-os a serem monótonos em suas metodologias de ensino. Os professores de LEs vivem o mesmo dilema: muitos não conseguem enxergar soluções para sanar dificuldades como a falta de material didático necessário para suas aulas ou a falta de acesso a recursos tecnológicos, tampouco conseguem criar circunstâncias para motivar os alunos e encorajá-los à autonomia em sua aprendizagem. No que condiz à EJA, esses fatores também existem, e levam o professor de LE, em alguns momentos, a não encontrar possíveis meios ou caminhos para motivar e entusiasmar seus alunos. Quanto a tais condições de trabalho do professor de Inglês da EJA, a professora da turma, em um dos momentos da entrevista, relata um pouco sobre sua prática em sala de aula. Observemos o recorte a seguir.

### **Recorte – 18 (Trecho da entrevista com a professora)**

**Professora:** O livro é bem objetivo! Às vezes, eu pego o conteúdo do livro e procuro trabalhar de outra forma, porque nem sempre vejo algo que seja de fato produtivo para os alunos. Porque temos que considerar a região geográfica. Por mais que o livro seja para o Brasil inteiro, temos que entender que para cada região é uma demanda diferente, é uma sociedade diferente, são objetivos diferentes, então eu trabalho com o livro, mas trabalho com as figuras e busco em outras fontes também. Vejo também que os alunos sentem dificuldade de manusear o livro, sentem muita dificuldade de acompanhar.<sup>28</sup>

É bastante interessante observar que a professora tem consciência das dificuldades enfrentadas pela EJA, tal como observamos em suas opiniões no último recorte. Ela argumenta bem sobre as dificuldades, desafios, e, ao mesmo tempo, propõe ideias e meios de trabalho que

---

<sup>28</sup> O livro mencionado pela professora refere-se a uma apostila que a EJA recebeu da SME/Goiânia. A apostila é composta por todas as disciplinas escolares.

possam ser significativos para a(s) turma(s), a fim de atender às necessidades dos alunos. No entanto, o que temos observado, nos excertos das aulas, é que a professora não tem conseguido atender à demanda no que tange ao choque intercultural nesta sala de aula. Os alunos possuem marcas culturais, isto é, microculturas diferenciadas, e realizar um trabalho que vá ao encontro dessa realidade tem se apresentado como um desafio. De fato, é um grande desafio e, por essa razão, as ações da professora não podem ser banalizadas e/ou rejeitadas. O que estamos buscando com este estudo é o entendimento de suas ações e do que ela entende por ensinar e aprender Inglês nesse contexto.

A seguir, apresentamos mais uma aula que mostra a interação da professora com seus alunos, ambos discutindo sobre a importância do Inglês na vida.

### **Vinheta inicial da aula do dia 19/03**

No momento inicial da aula, a professora busca conscientizar os alunos acerca da importância do Inglês. Para isso, ela diz que o idioma está no dia a dia deles. Enfatiza que existem palavras em Inglês que usamos, apesar de não notarmos que são palavras nesta língua. Em seguida, ela cita o exemplo da palavra *download*. O excerto da aula será apresentado a partir desse momento.

### **Recorte – 19 (dia 19/03)**

**(1) Professora:** Vocês adoram fazer um *download*, principalmente eu, eu adoro fazer um *download*. O senhor gosta de mexer no computador?

**(2) João:** Mais ou menos.

**(3) Professora:** Mas o senhor usa a internet? Usa?! Então... a gente usa a internet, e internet é uma palavra em língua inglesa. Então, o Inglês é tão presente, e a gente usa no nosso dia a dia. **((inaudível – alunos falam ao mesmo tempo e em tom de voz muito baixo))**. Na verdade, é porque ela é uma palavra em língua inglesa, e tem várias dessas palavras que vêm para nós e elas ficam, ou seja, não tem em português um correspondente. **((Ao mencionar sobre isso, ela diz respeito aos estrangeirismos – na categoria em que não há mudança na grafia do Inglês para o português))**. Vocês, hoje, cada um tá conectado no *face*, né! E várias coisas que a língua inglesa está presente. “Agora vamos tomar um *milk shake*, comer um *hot dog*”, tem gente que fala rótxi dógui **((exemplos que ela fornece de situações reais em que palavras em Inglês são usadas cotidianamente por brasileiros – pelos próprios alunos))**.

**(4) Lucas:** Eu não como *hot dog*, eu como sanduíche, eu como X-tudo.

**(5) Professora:** **((risos))** Também como na rua. Então meninos, o que eu quero com isso? Vocês vêm falando que não sabem nada de Inglês, mas sabem sim, porque vocês estão conectados.

É interessante observar nesse trecho que a professora procura conscientizar seus alunos a respeito da presença da LI na realidade brasileira e no cotidiano deles. Podemos observar que ela anseia que seus alunos percebam a língua em suas realidades de vida, no meio em que vivem, isto é, em sua comunidade cultural. Ao mencionar palavras em Inglês que fazem parte do cotidiano dos brasileiros, seja pelos estrangeirismos, pelo uso de cognatos e/ou falso-cognatos na L1, ela defende a opinião de que eles “sabem Inglês”, devido ao fato de fazerem uso dessas palavras na L1, mesmo que inconscientemente, ou seja, mesmo que eles não percebam que estejam usando.

Essa situação específica, embora muito comum em várias salas de aula de escolas regulares espalhadas por todo o Brasil, carrega um sentido cultural muito forte, a ponto de ser característica nas falas de diversos professores brasileiros de Inglês. A professora expõe uma ideia de que a LI está na cultura brasileira de alguma forma, seja nas “palavras do dia a dia” ou no fato de supor que seus alunos tenham acesso às mídias como “internet” etc. De certo modo, essa ideia relaciona-se com o que Risager (2006, p. 64) aponta: “As línguas se espalham através de culturas e culturas se espalham através das línguas”, no entanto, há a possibilidade de perceber a língua nesse percalço e nesse movimento.

Nessa realidade cultural, a LI é vista de uma forma diferenciada no diálogo entre professora e alunos. De um lado, a professora diz, como mostra o turno (5), que seus alunos “sabem” Inglês por estarem “conectados” e por fazerem uso de palavras que se originaram do Inglês em seu “dia a dia”, tais como “*milk shake*” ou “*hot dog*” etc. Essas palavras podem ser vistas como produtos culturais, que se relacionam com as formas de viver dos americanos. De outro lado, nas falas do aluno Lucas, no turno (4), essas palavras são transformadas em “X-tudo” ou “sanduíches”, que se relacionam com a cultura do brasileiro, mais precisamente com a cultura do aluno Lucas.

Podemos perceber que o aluno mostra certa resistência com o que a professora afirma, e a razão para tal está relacionada ao fato de ele ter naturalizado essas palavras que se originaram do Inglês e de outras práticas culturais. É possível notar nesse diálogo um exemplo de fluxos culturais e linguísticos, ou seja, quando percebemos que a diferença de palavras como “sanduíche”, “X-tudo” – palavras em português que tiveram origem em palavras em Inglês como “*sandwich*”, “X = *cheese*” – está nos produtos culturais: tornam-se diferentes por serem produtos diferentes, comprados em locais diferentes, feitos com ingredientes diferentes. Entretanto, o aluno não consegue perceber esse fato, tampouco a professora menciona sobre ele com a turma.

Podemos observar na fala da professora, mais precisamente ao final do turno (3), que ela utiliza a expressão “rótxi dógui”, referindo-se a “*hot dog*”, como é falado por brasileiros em L1. Neste momento, podemos indicar que a professora cita este exemplo referindo-se às pessoas, em sua opinião, que não têm domínio de Inglês e que fazem uso da LE em seu cotidiano. Além disso, trata-se de um equívoco cometido por muitas pessoas, por não conhecerem a pronúncia das palavras; dessa forma, muitos brasileiros tentam ler/pronunciar palavras em Inglês levando em consideração a grafia da língua portuguesa. Todavia, podemos observar que “rótxi dogui” não é mais a mesma coisa do “*hot dog*”, pois o fluxo cultural muda a língua e o produto em si.

Outro fator consiste em que, quando as pessoas adquirem uma nova língua, seja LE ou L2, elas ganham acesso a outras redes linguísticas as quais combinam com as redes que já participam (RISAGER, 2006). Entre outras coisas, elas ganham acesso à produção escrita da língua. E esse processo é desafiador, pois o aluno/aprendiz ao aprender essa nova língua, faz atribuições à sua L1, inclusive quando busca pronunciar as palavras, como notamos no exemplo “rótxi dógui” dado pela professora.

Ao observar a fala da professora, especificamente no turno (5), podemos notar que ela utiliza a expressão “conectados” para referir-se à proximidade que existe entre esses alunos e a LI. Em outras palavras, compreendemos que, para ela, a internet/computador é um recurso que possibilita ao ser humano a oportunidade de romper barreiras nacionais e propiciar o contato com demais línguas e culturas, visto que esta expressão dita por ela, “conectados”, possui, neste discurso, a função de enfatizar/defender seu ponto de vista, que é a opinião de que os “alunos sabem Inglês”, e de que esta língua é um idioma bastante usado no mundo virtual, embora muitas outras línguas também sejam usadas. Este fator também é apontado e/ou discutido pela professora com seus alunos.

Nas palavras de Risager (2006), podemos compreender que a língua, enquanto prática linguística, se movimenta em um fluxo contínuo por meio de interações tanto orais quanto escritas. Esse movimento, que se estabelece em um processo de interação, ocorre nas redes sociais. Vale ressaltar que, nas formas de texto, seja oral ou escrito, a língua pode ser transportada fisicamente ou até mesmo eletronicamente. Segundo a autora, podemos compreender que

[o] transporte de textos, exemplo: produção e distribuição de livros ao redor do mundo, ou distribuição de filmes nos meios de comunicação internacional, ou a transferência de um texto para o espaço virtual, pode ajudar a desenvolver os recursos linguísticos ao redor, exemplo: em contextos de ensino. (...) Os fluxos textuais, por

outro lado, são fluxos de continuação; eles ajudam a manter o uso da língua viva. (RISAGER, 2006, p. 96)

A autora menciona os fluxos textuais que podem ser retratados pelos textos ou por qualquer outra produção que possa ser transportada fisicamente ou eletronicamente. A internet é um desses meios, pois, por meio dela, a língua passa a ser compartilhada e recebida por diversas pessoas ao redor do mundo, através dos textos e das demais fontes e produtos que ela dispõe. Nessa perspectiva, podemos compreender que há uma grande quantidade de pessoas envolvida neste fluxo ininterrupto, ou seja, pessoas que estão incluídas neste fluxo criando e fazendo parte de diversas redes sociais.

Para a professora da turma, seus alunos estão envolvidos neste fluxo linguístico e global. Para ela, o fato de seus alunos terem acesso à internet, ao *facebook* ou aos demais aplicativos virtuais e eletrônicos é um indício de que se apropriam da LI, por este ser o idioma que mais aparece nos veículos virtuais, vinculados aos recursos tecnológicos. No entanto, há pessoas/alunos que não estão ligados aos recursos tecnológicos, que mal compartilham da internet e que, conseqüentemente, estão fora desse fluxo linguístico e global, como podemos notar na fala do aluno João no turno (2).

Na continuação dessa aula, observamos que a professora continua o diálogo com seus alunos em relação à LI e sua aprendizagem, prosseguindo em revelar seu ponto de vista cultural, ou seja, sua visão de professora de Inglês diante desta turma. Observemos o excerto a seguir.

### **Recorte – 20 (dia 19/03)**

**(1) Lucas:** A gente fala que não sabe porque não sabe.

**(2) Professora:** Sabe sim, meu anjo!

**(3) Lucas:** A senhora fala que a gente sabe Inglês, mas a gente sabe que ele ((se referindo ao aluno João)) não sabe falar Inglês, e ele também sabe que não sabe, a senhora entendeu?

**(4) Professora:** Sim, meu anjo!

**(5) Lucas:** A senhora chega aqui e fica falando que a gente sabe falar Inglês, mas a gente sabe que não.

**(6) Professora:** ((risos)) É, mais ou menos! ... Olha só, meu anjo, a questão é a seguinte: é que vocês entenderam que o Inglês não serve, como as pessoas falam, pra ir para os Estados Unidos. Não é isso. A gente tem que compreender que o lugar que nós estamos tem muito Inglês e, na medida que vai passando, vai aprendendo e vai vindo mais palavras para o nosso cotidiano. Tem outras línguas como Espanhol, porém, a língua inglesa é a língua universal, qualquer lugar que você vá é o Inglês que predomina. Qualquer lugar! ((inaudível – alunos e professora começam a falar ao mesmo tempo)). Então, pessoal ((em voz alta)), o que que vai cair na prova são essas palavras em Inglês que fazem parte do nosso cotidiano.

Nesse dado excerto, podemos observar pontos de vista culturais diferenciados sobre a LI. De um lado, encontra-se o aluno Lucas que, segundo ele, não consegue perceber o Inglês em seu cotidiano. O aluno demonstra ter uma visão longínqua da LI da sua própria realidade, não percebendo com certa clareza, tal como a professora defende em sala de aula, que esta língua está inclusa no vocabulário cultural de muitos brasileiros. Para Lucas, seu vocabulário é constituído por sua L1 e, como tal, não recebe influências de outra língua. Ele defende que sua realidade linguística é composta apenas pela língua portuguesa, como podemos notar no recorte [19] turnos (3) e (4), quando se fala sobre as diferenças de “*hot dog*” para “*rótxi dógui*”, que são, na verdade, palavras de empréstimo vindas da LI, porém, não reconhecidas por ele.

Podemos observar que Lucas e a professora discutem sobre o “saber” falar Inglês. De um lado, notamos a professora argumentando que a exposição à língua vivida pelos alunos de alguma forma – como as “palavras em Inglês que fazem parte do nosso cotidiano” – qualifica estes alunos como sabedores dessa língua. Entretanto, Lucas apresenta o argumento de que esse idioma não faz parte da sua vida, nem de seu repertório linguístico e, devido a isso, defende a ideia de que “não sabe Inglês”, pois “saber” necessariamente a LI ou qualquer outra língua não é reconhecer palavras nessa língua apenas. Podemos compreender que o discurso de Lucas é coerente e que a professora poderia ter realizado essas considerações.

Com o passar dos anos, o ser humano vai construindo pontes de acesso a novas culturas, novos valores, seja por meio do trabalho, de viagens ou até mesmo dos recursos tecnológicos. Por conseguinte, novas experiências são adicionadas às suas experiências prévias, que vão reorientando e redefinindo sua identidade cultural. Compreendemos que tais situações – as “viagens”, as “experiências diferenciadas” – não aconteceram com Lucas. De qualquer modo, a discussão entre a professora e a turma poderia ter sido orientada no sentido de compreender que o mundo é um lugar de grandes fluxos e que, de alguma forma, eles (alunos) estão inseridos nestes fluxos. Ou seja, não tomar a LI como algo a “se saber” pelo simples motivo de “haver muito Inglês” na realidade brasileira, mas compreender que o Brasil, bem como muitos outros países, está inserido nos fluxos culturais de um mundo globalizado.

Lucas está, de alguma maneira, enquadrado nos fluxos culturais. Ele é jovem, tem acesso à internet, à televisão e a outros tipos de mídias. Mesmo que de uma forma imperceptível, este aluno vê um pouco do Inglês em seu cotidiano, embora esses fatores não o levem a “saber”-falar a língua, tal como ele afirma. Quando uma pessoa está inclusa nos fluxos culturais e aprende uma nova língua, o Inglês, por exemplo, Risager (2006, p. 97) sugere que

Muitas palavras de empréstimo podem, diversas vezes, ser reveladas em recursos linguísticos e em prática linguística, e estes empréstimos estão presentes naturalmente no momento em que as pessoas adquirem e usam a língua em questão, ou quando ocorre um processo de migração. O que é mais interessante neste contexto é o processo de empréstimo real: quando um indivíduo incorpora uma palavra de outra língua em seu próprio idioma.

Como já afirmamos, o Brasil está inserido nos fluxos culturais do mundo globalizado. Todavia, no recorte [20], a fala da professora nos sugere uma compreensão de que a LI influenciou e influencia a cultura brasileira e, com essa forte influência no vocabulário da L1 de seus alunos, palavras em Inglês podem surgir com certa frequência no “cotidiano” de cada um deles; em algum momento, eles lerão, pronunciarão ou escutarão alguma palavra em Inglês. Nas palavras de Risager (2006), a língua materna pode influenciar a nova língua através da transferência linguística, e a nova língua pode influenciar em alguns pontos a língua materna – talvez pela introdução de palavras da nova língua para a língua materna.

É perceptível na fala da professora, no recorte [20] (turno (6)), que ela conscientiza a turma acerca da importância do estudo da LI, por ser esta “a língua que predomina em qualquer lugar que se vá”. Podemos observar, nesse trecho, que a professora se apropria de um discurso imperialista sobre a LI, fazendo-se valer da afirmação de que esta língua é importante para a vida de um aluno, haja vista ser bastante falada ao redor do mundo, ou por ser a língua universal/oficial ou a de maior prestígio etc. Ela deixa evidente que o Inglês é importante, seja no contexto educacional ou em qualquer outro, por tais razões. A professora Ana Paula ainda cita o exemplo da língua espanhola, que é uma LE ensinada e aprendida no contexto brasileiro, porém, não detentora do alcance que a LI possui.

Para Risager (2006), a LI, assim como qualquer outra língua, está associada a questões culturais, sociais e históricas. O Inglês é o exemplo que fora estabelecido como língua viabilizadora de contato e interação entre pessoas e nações por motivos sociais, econômicos, políticos e culturais. Entretanto, há a predominância do discurso a respeito da importância do aprendizado de tal idioma, levando em consideração apenas o fato de ser nomeado como “língua universal” ou “língua predominante” etc. Discursos como este exemplificado pela professora são decorrentes e bastante comuns nas falas de muitos professores de Inglês, no que tange à importância de aprendê-lo.

De acordo com a análise dos domínios culturais (SPRADLEY, 1980), podemos compreender que, para a professora da turma, há algumas razões específicas para que seus alunos conheçam/saibam a LI. Observemos o quadro abaixo:

**Quadro 3.12** - Razões para que os alunos saibam/aprendam Inglês

Included Terms (termos incluídos)	Semantic Relationship (relação semântica)	Cover terms (termo geral)
Usar/estar conectado à internet; Ter várias palavras em Inglês em nosso cotidiano; Estar conectado ao “facebook”; Língua inglesa como língua universal/predominante/oficial; Qualquer lugar que você vá é o Inglês que predomina.	é uma razão para	saber/aprender Inglês

Podemos notar que os significados culturais da professora inclusos nesta ocasião específica estão ligados ao fato de que o aluno, ao se apropriar da internet e dos demais recursos que ela oferece, conhece ou deve conhecer a LI, por mais que esse conhecimento seja limitado, entendendo que a importância de estudar tal idioma vincula-se ao fato de o mesmo ser falado ao redor do mundo, por ser a língua oficial da globalização.

Podemos observar que a professora possui mais de uma visão sobre a LI. Por um lado, ela defende a opinião de que não se aprende o Inglês apenas para ser usado nos “Estados Unidos” ou em “qualquer lugar que se vá”, como se nota em sua fala no recorte [20] turno (6), mas deve-se aprender por ser uma língua que faz parte do cotidiano desses alunos. Em contrapartida, ela torna a dizer/salientar que se aprende Inglês pelo fato de ser a língua “oficial/universal” do mundo. Essa diversificada noção de LI da professora pode gerar/potencializar a visão cultural que os alunos têm sobre a aprendizagem dessa língua, qual seja: aprende-se o Inglês com fins de utilizá-lo em outro contexto ou outra nação (conforme excertos anteriores).

Vimos que não há clareza quanto aos objetivos do aprendizado de Inglês neste contexto, mas conseguimos perceber que a professora busca conscientizá-los quanto à relevância deste idioma em suas vidas, bem como é notória, nos excertos acima, a relevância que eles (alunos) atribuem à língua, por estar ligada ao fato de que podem aprendê-la para usá-la em outro lugar.

Tendo como base o que foi apresentado até agora, fica perceptível a dificuldade que os alunos possuem frente ao ensino de Inglês. Tal dificuldade decorre, sobretudo, das experiências anteriores que tiveram com a língua. Como visualizado nos excertos anteriores, os

alunos demonstram ter uma forte dependência da professora em relação ao conteúdo ministrado, e a professora possui uma preocupação no que concerne a permiti-lhes o acesso à quantidade exata de insumo que oferece. A seguir, temos um trecho da entrevista com a professora, na qual ela menciona sobre essas etapas da aula de Inglês.

### **Recorte – 21 (Trecho da entrevista com a professora)**

**Professora:** (...) Não é questão que o conteúdo é muito pouco, é questão que eu coloco ele em vários momentos. E se amanhã eu coloco o restante das partes ((**conteúdo**)), eu volto com as partes de hoje também, mesmo que seja só oral e sempre fazendo um gancho com outra atividade também, e assim vai. Às vezes fico por muito tempo um conteúdo só, porque eu acredito que se eu ficar correndo com o conteúdo, no final das contas ele vai se sentir frustrado e vai falar: “Eu não sei nada!” E, mesmo trabalhando com o mesmo conteúdo e repetindo de diversas formas, ele já têm dificuldades, e olha que eu relaciono muito. ((**última frase dita com tom de voz de indignação**))

O discurso da professora, conforme recorte [21], apresenta suas atitudes em sala no que concerne ao conteúdo ministrado e à maneira como é ministrado. Conforme apontam as Diretrizes Curriculares (SME/GOIÂNIA, 2014; SÃO PAULO, 2010; PARANÁ, 2006), a inconstância do aluno de EJA às aulas é grande; dado isto, a atitude pedagógica de “repetir” justifica-se pela necessidade de atender não somente às dificuldades que eles têm com a aprendizagem, mas a viabilização do conteúdo a todos, ou seja, todos terem acesso ao conteúdo. Entretanto, essa atitude pode causar dependência do aluno para com a professora, bem como atrapalhá-la com o desenvolvimento de outras atividades e conteúdos.

Essa situação, particularmente, me intriga um pouco, pois as Diretrizes Curriculares (SME/GOIÂNIA, 2014, entre outros) não apontam possíveis soluções para essas dificuldades enfrentadas pelos professores – não apenas de LE, mas de todas as disciplinas. Os documentos revelam a dificuldade enfrentada pelos profissionais em lidar com a inconstância dos alunos, porém, não sugerem alternativas de trabalho, tampouco promovem encontros ou cursos de formação para professores de LE do noturno, a fim de orientá-los, explicando-lhes se estas atitudes (como a destacada no recorte [21]) são corretas ou inadequadas ao contexto de EJA, levando em consideração as faltas dos alunos. Dessa forma, não pretendemos julgar suas ações, mas indagamos se há comprometimento, por parte dos órgãos governamentais, com a educação das escolas do turno noturno.

Quanto ao Inglês nos dias atuais, os alunos, apesar das dificuldades, conseguem perceber seu valor. Eles afirmam que esta língua é importante no sentido de ter sucesso em “viagens” ou no caso de “morar em um país estrangeiro”. De acordo com essas afirmações,

podemos compreender que a língua é, de certa forma, necessária para o seu futuro, embora essa compreensão esteja fundamentada no paradigma monolíngue de que o Inglês é usado sempre em outro contexto que não aquele ao qual pertencem. Este argumento fomenta o discurso de que o idioma é posto diante deles como uma longínqua possibilidade, não atribuindo à língua reais necessidades de uso no contexto social em que esses alunos de EJA estão situados.

A seguir, apresentamos trechos da entrevista realizada com a aluna Cláudia. A partir deste recorte, podemos perceber quais as sensações e impressões que ela tem frente ao seu processo ensino-aprendizagem. Vale lembrar que a aluna possui idade acima de 40 anos e está há muito tempo longe da sala de aula – o suficiente para não conseguir lembrar ao certo a última vez em que esteve em uma. Ela trabalha como copeira em uma loja próxima à sua casa, e retornou à escola com o intuito de alcançar melhores oportunidades profissionais, bem como de terminar os estudos.

### **Recorte – 22 (Trecho da entrevista com Cláudia)**

**(1) Pesquisador:** Você faz alguma coisa para resolver essa questão da leitura de textos em Inglês ((**ler e não entender**))?

**(2) Cláudia:** Eu vou ler de novo, ela vai explicando pra gente e eu vou prestando atenção. Aí, vou pegando o ritmo dela.

**(3) Pesquisador:** Tem alguma coisa que você não gosta nas aulas de Inglês?

**(4) Cláudia:** Não! Por enquanto não. Tudo tá belezinha!

**(5) Pesquisador:** Eu percebi que a professora sempre ajuda vocês na carteira. Tem algum momento que você percebe que não precisa da ajuda da professora?

**(6) Cláudia:** Eu acho que todos os momentos eu preciso.

**(7) Pesquisador:** Por quê?

**(8) Cláudia:** Tem algumas coisas que a gente não entende, e aí eu falo: “Professora, vem aqui!” E ela vem ajudar a gente!

O interessante a observar, nesse trecho da entrevista, é a posição que cada um ocupa dentro do processo ensino-aprendizagem de LI. A partir desse relato, notamos que, de um lado, está a professora, que, de acordo com o que podemos interpretar da fala da aluna Cláudia, é a “detentora do conhecimento”, a principal responsável pela aprendizagem dos educandos; de outro, os alunos (neste caso, Cláudia), que aguardam por ela em sua carteira, a fim de que possam entender e aprender o conteúdo, já que eles não conseguiriam sozinhos. Não estou afirmando que sou contra a prática de auxiliar alunos individualmente, mas procuro frisar que tal prática é compreendida, nessa situação específica, de acordo com o posicionamento de Cláudia, como um “passo” fundamental para que sua aprendizagem seja efetivada.

A aluna, ao ser questionada a respeito de sua dificuldade com a leitura, deixa evidente que a presença da professora é fundamental e imprescindível nesse dado momento,

assim como podemos perceber no turno (2). Além disso, Cláudia afirma que se trata de acompanhar o “ritmo” da professora. No tocante a esse pensamento, podemos deduzir que a palavra “ritmo”, segundo a aluna, determina o que é necessário para ela aprender, isto é, de que forma aprenderá e até onde poderá chegar com a aprendizagem de Inglês.

O fator problemático que pode ser destacado nesse significado cultural é que não foi Cláudia quem tomou as decisões e/ou quem tomará durante o percurso de sua aprendizagem. Ela nos deixa entrever que a professora é a responsável por essas decisões, e é Cláudia quem deposita na professora toda essa responsabilidade. A seguir, temos a continuação dessa entrevista com a aluna, quando ela comenta sobre a importância dessa língua.

### **Recorte – 23 (Trecho da entrevista com Cláudia)**

**(1) Pesquisador:** Você acha que o Inglês vai te ajudar futuramente?

**(2) Cláudia:** Eu acho que sim, com certeza!

**(3) Pesquisador:** Você consegue me dizer em que momento, e como o Inglês poderia te ajudar?

**(4) Cláudia:** Às vezes, você pensa que não vai precisar, mas vai que precisa ((**ao dizer a palavra “você”, se refere a ela mesma**))

**(5) Pesquisador:** Você pretende continuar os estudos?

**(6) Cláudia:** Pretendo sim, se Deus quiser! Quero terminar!

Podemos compreender que a aluna não enxerga a LI em sua realidade, assim como não consegue vislumbrar de que modo exatamente a língua poderia beneficiá-la futuramente. Essa compreensão pode ser decorrente do fato de que a aluna viveu uma vida inteira, trabalhou, casou-se, teve filhos e nunca precisou do idioma em nenhuma dessas situações. Podemos sugerir sobre suas falas, no momento em que afirma que a língua é “importante”, que ela apenas esteja reproduzindo o discurso de outras pessoas, seja dos colegas ou até mesmo da professora, muito embora, em resposta dada ao questionário inicial, conforme recorte [6], Cláudia se sinta “curiosa” em saber o que “aquelas pessoas falam” – o que nos permite deduzir e sugerir que ela, de algum modo, percebe (ou já percebeu) a LI à sua volta. Alunos como Cláudia não estão inseridos no fluxo cultural, mas percebem o movimento da língua nas camadas sociais em que estão inseridos (RISAGER, 2006). Com base na análise dos domínios culturais, podemos compreender o discurso de Cláudia da seguinte forma:

**Quadro 3.13** - Razões para estudar Inglês e passos para essa aprendizagem para Cláudia

Included Terms (termos incluídos)	Semantic Relationship (relação semântica)	Cover terms (termo geral)
Ler novamente o que é passado no quadro; Prestar atenção na professora; Necessitar da ajuda da professora em todos os momentos.	é um passo para	aprender Inglês no EJA
Included Terms (termos incluídos)	Semantic Relationship (relação semântica)	Cover terms (termo geral)
Ajudar futuramente.	é a razão para	estudar Inglês no EJA

Podemos inferir que as falas de Cláudia, frente aos seus objetivos reais quanto aos estudos, vincula-se a uma perspectiva transmitida a ela no decorrer de sua trajetória enquanto aluna, e até mesmo como cidadã. Cláudia, bem como muitas outras pessoas/alunos, obtiveram uma compreensão cultural de que a aprendizagem de LE (seja Inglês ou qualquer outra) depende muito e exclusivamente da ação/auxílio do professor. Esse cenário de dependência provoca nos alunos o sentimento de impossibilidade e incapacidade de se orientarem sozinhos na aprendizagem dessa língua, tal como podemos observar no recorte [22], turno (6), quando Cláudia afirma que “em todos os momentos” ela precisa da ajuda da professora.

A razão que a aluna Cláudia apresenta para estudar Inglês é um tanto quanto sugestiva, pois não se trata de uma razão clara o fato de mencionar que a língua poderá “ajudar futuramente”. Sua fala, nesse momento, está muito ligada ao seu imaginário. Em seu conhecimento de mundo, Cláudia compreende a importância da LI, porém, não faz ideia do grau e da aplicabilidade dessa importância. Compreendemos que aprender Inglês é, para Cláudia, uma ação importante, mas uma ação que se justifica pelo fato de ela frequentar uma escola na qual a disciplina de LI está inserida.

Em seguida, apresentamos a entrevista com o aluno João, que revela suas impressões, características, bem como sua compreensão a respeito do processo de aprendizagem de LI.

### Recorte – 24 (Trecho da entrevista com o aluno João)

- (1) **Pesquisador:** Qual a importância do Inglês para sua vida?  
 (2) **João:** Tenho interesse em aprender, em seguir em frente, uma hora a gente pode precisar, talvez a gente pode ir pra outro país, talvez! Aí a gente interessa em aprender!  
 (3) **Pesquisador:** O senhor já foi em algum outro país?  
 (4) **João:** Não! Só no Brasil mesmo. Mas tenho esse plano de sair e conhecer.  
 (5) **Pesquisador:** O senhor ficou muito tempo sem estudar?  
 (6) **João:** Fiquei bastante tempo. Estive no Sesi, estudei um tempo lá e, de lá, as aulas no Supletivo não aconteceram mais e me matriculei nesse colégio aqui.  
 (7) **Pesquisador:** Como foi seu primeiro contato com Inglês?  
 (8) **João:** Sempre meio difícil de pegar, devido às letras. Eu não consigo ler direito os nomes, eu entendo as letras diferente. Eu tenho muita dificuldade de entender os nomes e as letras. E aí a gente vai gravando algum nome na mente, pelo jeito do nome, e vai gravando na mente. Mas pra mim dar conta de ler o nome, acho que eu não consigo ainda, tá meio difícil ((risos)). Mas é devagar que a gente vai aprendendo.

Mais uma vez, percebemos presente o forte discurso de que se deve aprender o Inglês com fins de utiliza-lo em outro lugar, em outro país. No turno (2), João ainda enfatiza que, em algum momento, pode surgir a oportunidade de “ir para outro país” e, por essa razão, ele precisa “aprender Inglês”. O aluno também deixa claro que tem o plano de “sair e conhecer” outro país e, por conta disto, a aprendizagem de LI é requisitada e efetivada.

João, assim como outros alunos que se matriculam na EJA, se vê diante da dificuldade de prosseguir com os estudos. Esta dificuldade não advém de motivos pessoais, mas de fatores que envolvem o sistema educacional, como demonstra sua fala no turno (6), quando explica que se matriculou na atual escola em decorrência de a escola anterior que frequentava ter fechado as portas para os alunos adultos. Quanto a isso, muitas escolas desativam o programa EJA, seja por falta de verba dos órgãos estatais, por não haver procura e quantidade necessária de alunos para manter o programa ativo, dentre outras razões.

Apesar disso, as PPPs (2014) afirmam que

[a] história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil tem sido marcada por constantes tensões, conflitos e proposições no sentido de assegurar a construção de suas políticas públicas. Apesar desse contexto, é possível perceber que as propostas desenvolvidas na SME, a partir de 1990, vêm assegurando aos adolescentes, jovens e adultos o direito ao acesso e à continuidade no processo de escolarização. (SME/GOIÂNIA, 2014, p. 11)

Esta afirmação demonstra o interesse e o compromisso que a SME e os órgãos públicos têm em manter o programa EJA vivo e em constante desenvolvimento, a fim de propiciar a seus integrantes uma educação de qualidade.

João, assim como Cláudia, é aquele tipo de aluno que viveu muitos anos fora da sala de aula. Ele trabalhou a vida inteira, e ainda trabalha, é de classe média baixa, casou-se, constituiu família e decidiu voltar aos estudos. Seu contato com a língua inglesa é mínimo, e ele quase não usufruiu de recursos eletrônicos e tecnológicos, como podemos observar no recorte [19] turno (2), quando afirma usufruir “mais ou menos” do computador. Podemos sugerir que seu contato com a internet é raro, quase que inexistente. Além disso, o aluno João possui sérios problemas com a língua portuguesa no que tange à escrita.

Quando questionado sobre sua aprendizagem de LI, tal como se pode notar nos turnos (7) e (8), João explica que possui dificuldade em entender os “nomes” e as “letras” em Inglês. Ainda explica que, com tempo e esforço, vai, aos poucos, “gravando” algum “nome” na mente. De certo modo, ele se mostra motivado em sua aprendizagem, pois acredita que “devagar vai aprendendo”.

Em continuidade à entrevista, João fornece informações sobre como busca sanar suas dificuldades na aprendizagem de LI. Essa informação é dada após o aluno ter afirmado que possui dificuldades<sup>29</sup> na leitura de textos em Inglês. Partiremos à leitura da entrevista a partir desse momento.

### **Recorte – 25 (Trecho da entrevista com João)**

**(1) Pesquisador:** O senhor faz alguma coisa para resolver esse problema?

**(2) João:** A gente tenta ler e gravar algum nome, vamos supor, “perna”! Perna em Inglês é ... fala ... *leg*, né? Então, a gente tenta gravar umas coisas parecidas e mais outras coisas, porque a gente sabe muito pouco. Mas para fazer o nome eu não consigo não! Acho meio dificultoso.

**(3) Pesquisador:** Entendi. Então, nesse momento da aula o senhor se sente muito desconfortável?

**(4) João:** Até que não! A gente tenta dar conta das palavras, a gente tenta dar conta daqueles nomes. Eu tento ir para o lado mais fácil pra gente aprender. Por que tenho vontade de aprender.

**(5) Pesquisador:** O que é esse lado fácil?

**(6) João:** Vamos supor! Eu falei das palavras, eu vejo a palavra, eu tento identificar ela na mente e tento ver as letras, pra ver se consigo gravar o jeito das letras, pra mim na hora que eu ver pra saber que nome é aquele, entendeu? Assim, gravando na mente, porque eu vejo como são as letras e na hora que eu ver já saber qual nome é aquele.

**(7) Pesquisador:** O senhor memoriza bastante, certo?

**(8) João:** Isso, memorizar! Pra ver se facilita pra mim, e se fica mais fácil.

**(9) Pesquisador:** O senhor acha que vai precisar do Inglês?

**(10) João:** Eu acho que sim! Aqui ou acolá a gente vê alguém conversando, a gente tem vontade de saber e não sabe, então a gente tem vontade de aprender pra conversar com outras pessoas.

---

<sup>29</sup> O início do capítulo trata das dificuldades que os alunos possuem na aprendizagem de LI.

Ao ser questionado sobre uma possível solução para esse problema, João aponta a “memorização”. Para ele, bem como para tantos outros alunos, o ato de memorizar é bastante comum e possui a função de facilitar a aprendizagem de uma LE, tal como podemos observar no recorte [25] turnos (2), (6) e (8).

São bastante comuns os motivos que muitos alunos adultos possuem a respeito da aprendizagem de LE (Inglês). As falas apresentadas, como aprender Inglês com vistas a “ir para outro país”, bem como as dificuldades encontradas na aprendizagem – seja por considerarem um idioma “difícil de pegar” ou por experimentarem um processo de leitura e escrita “difícil”, entre outras situações encontradas em salas de aula –, permitem-nos enxergar que há, neste contexto, uma microcultura de ensino-aprendizagem de LE focada em leitura, escrita, memorização de palavras soltas e ensino de gramática básica.

Podemos observar também que a LI, para o aluno João, está relacionada à sua vida. No momento em que João afirma que gostaria de aprender Inglês com o intuito de “entender o que os outros falam”, devido ao fato de “aqui ou acolá ver alguém falando Inglês”, ele revela que está, de certo modo, inscrito/incluso nos fluxos culturais e globais dessa prática linguística (RISAGER, 2006), isto é, ele percebe o Inglês à sua volta. Ele compreende que esta língua faz parte da microcultura de outras pessoas e, por alguma razão, essas informações chegam até ele.

Quanto a isso, podemos sugerir que pessoas/alunos como João encontram-se envolvidos em uma dada organização social que lhes propicia o contato com uma ou mais redes sociais. Tais redes, vinculadas aos seus empregos, ao pouco contato com as mídias, à sua posição socioeconômica, lhes dão a oportunidade de perceber informações sobre aspectos culturais diferenciados, dentre outras línguas, outras organizações sociais etc.

Nessa altura, podemos levar em consideração os estudos de Hannerz (1992) sobre os fluxos culturais. Para ele, os fluxos culturais podem ser organizados e categorizados através de formas de vida, mercado, movimentos e estado. Hannerz (1992, citado por RISAGER, 2006, p. 69) se interessa por compreender “como esses fluxos culturais interagem entre si dentro de uma esfera global e a organização local da diversidade”. Podemos entender que João está dentro dessa esfera organizacional e, nela, se vê diante de pessoas que falam outros idiomas, e/ou pessoas que estão vinculadas a outras redes sociais diferentes das dele. Com base na análise dos domínios culturais (SPRADLEY, 1980), podemos compreender um pouco mais o discurso de João a respeito de sua aprendizagem de LI, e o que ele espera deste processo.

**Quadro 3.14 - Razões para estudar Inglês e passos para essa aprendizagem para João**

Included Terms (termos incluídos)	Semantic Relationship (relação semântica)	Cover terms (termo geral)
Ter interesse em aprender; Seguir em frente; Uma hora pode precisar; Ir para outro país; Sair e conhecer; Aqui ou acolá vê alguém conversando; Conversar com outras pessoas.	é a razão para	estudar Inglês na EJA
Included Terms (termos incluídos)	Semantic Relationship (relação semântica)	Cover terms (termo geral)
Tentar ler e gravar algum nome; Gravar coisas parecidas e outras coisas; Ir para o lado mais fácil, que é identificar as palavras na mente; Memorizar.	é um passo para	aprender/entender Inglês

No trecho a seguir, João menciona a avaliação de LI. Para ele, o momento da prova é crucial para que a aprendizagem possa ser efetivada. Embora ele não goste desse momento, ele acredita ser de extrema importância para que alcance bons resultados na escola.

#### **Recorte – 26 (Trecho da entrevista com João)**

- (1) **Pesquisador:** Qual a sua opinião sobre a avaliação de Inglês?
- (2) **João:** Eu acho importante pra ver se a gente pega mais um reforço, pra ter mais conhecimento. E a gente se esforça na tendência de aprender mais, né?
- (3) **Pesquisador:** O senhor gosta de ser avaliado?
- (4) **João:** Acredito que sim! Não é bom pra gente, mas tem que fazer um esforço! Você tem que gravar e responder aquelas perguntas, na hora sinto muita dificuldade, mas tem que ter!
- (5) **Pesquisador:** Então o senhor acha que a prova é um meio de aprender mais, certo?

**(6) João:** Isso! Ela puxa mais do aluno pra ele pegar mais conhecimento. Eu acho que exige mais. Porque aí você tem que estudar pra prova pra poder no dia você dar conta de fazer aqueles nomes e aquelas letras.

A opinião de João sobre a prova de Inglês é bem semelhante à de diversos alunos de LI em nossa sociedade (brasileira). Para ele, a prova ou avaliação de Inglês se refere ao momento em que o aluno precisa ter prontas em sua mente todas as palavras corretas, ou “nomes”, como ele diz, para serem aplicadas na prova, a fim de alcançar o objetivo que é de “aprender mais”. João acredita que a prova “puxa mais do aluno”, por isso, ele aprende mais.

Sendo assim, compreendemos que João possui uma microcultura pela qual considera o processo avaliativo restrito a somente um momento específico de seu processo de aprendizagem. Podemos sugerir que ele desenvolveu essa microcultura com base em sua trajetória escolar, que o levou a compreender que o professor é o detentor do conhecimento: é quem elabora a prova e é quem espera que os alunos a respondam corretamente.

É de se esperar que o restante da turma, ou seja, todos os outros participantes desta pesquisa, possuam a mesma visão sobre a avaliação de Inglês, pois todos se mostram temerosos ao realizar as avaliações aplicadas pela professora. Podemos compreender que a avaliação, segundo esses alunos, é representada como um momento fechado, exclusivo, que possui o objetivo de atribuir “notas” aos alunos e checar seu conhecimento, além de ser um momento que destaca suas dificuldades com o(s) conteúdo(s), trazendo ou não consequências para o seu bom desempenho na avaliação. Vale constar que o desempenho deles nas provas não é satisfatório.

A seguir, apresentamos um trecho do diário reflexivo, em que pude realizar algumas anotações no momento em que estavam fazendo a prova.

**Recorte – 27 (Trecho do “diário reflexivo” em um momento de realização de prova – dia: 20/08/2015)**

A professora entra em sala e diz: *Hello!* Os alunos João e Cláudia respondem: *Hello!* Logo após, Lucas entra em sala. A professora diz que haverá avaliação, e os alunos dizem que não lembram de haver prova marcada. No entanto, ela autoriza os alunos a revisarem em seus cadernos o conteúdo da prova durante 5 minutos. Após os 5 minutos, ela revisa com os alunos o conteúdo (partes do corpo humano). Ela diz as palavras em Inglês e, em seguida, os alunos dizem a palavra em português. Logo após, ela pede para que eles fechem os cadernos, entrega a prova e explica as questões. Somente três alunos (João, Cláudia e Lucas) estão presentes, e ambos estão sentados nas primeiras carteiras. Durante a prova, eles ficam em silêncio, enquanto a professora fica sentada na mesa corrigindo outras atividades. Com o passar do tempo, Cláudia pede ajuda para a professora, e os outros alunos também começam a pedir auxílio. O sinal toca e os alunos não terminaram a prova ainda. A professora pede para a outra

professora (História) um tempinho de sua aula para que os alunos concluam a avaliação.

A professora possui uma compreensão diferenciada sobre avaliação, pois, para ela, a avaliação é considerada um processo. Vejamos um trecho da entrevista realizada a seguir.

### Recorte – 28 (Trecho da entrevista com a professora)

**Professora:** (...) a forma de avaliá-los não é só escrita. Avalio em seu cotidiano, o que produzem; às vezes, eles não conseguem escrever, mas conseguem falar, eles participam. Avalio muito mais o cotidiano do que a escrita. Quando eles não fazem, eu pergunto o porquê de não ter feito, e eu deixo tentar de novo, dou outra oportunidade, mesmo que o valor seja menor.

De acordo com a análise dos domínios culturais, Spradley (1980) nos sugere uma compreensão acerca do momento avaliativo para essa turma de alunos(as), com base nas opiniões de João e da professora:

**Quadro 3.15** - Atributos da avaliação de Inglês segundo as opiniões da professora e de João

Included Terms (termos incluídos)	Semantic Relationship (relação semântica)	Cover terms (termo geral)
<p>Importante para pegar mais um reforço;</p> <p>Agregar mais conhecimento;</p> <p>Instrumento importante com perguntas e respostas;</p> <p>“Puxar” do aluno para aprender mais;</p> <p>Instrumento que estimula os alunos a estudar “para dar conta de fazer aqueles nomes e aquelas letras” ((o aluno se refere às palavras em geral em LI)).</p>	<p>é um atributo do</p>	<p>momento avaliativo de Inglês</p> <p><b>((opiniões do aluno João))</b></p>

Included Terms (termos incluídos)	Semantic Relationship (relação semântica)	Cover terms (termo geral)
Avaliar o cotidiano; Avaliar o que o aluno produz; Dar novas oportunidades aos alunos.	é um atributo do	momento avaliativo de Inglês <b>((opiniões da professora))</b>

A visão de avaliação da professora, de acordo com o recorte [28], é aparentemente interessante e adequada a essa realidade, pois sua fala nos mostra que se trata de um processo. A professora pontua que uma avaliação mais precisa e eficaz é aquela por meio da análise sobre o que os alunos produzem em seu “cotidiano”, buscando respeitar as limitações de cada um, ou seja, um processo em que todos têm chances de “tentar novamente” sem ser recriminados. Entretanto, no final do mesmo recorte, a professora enfatiza que o aluno, ao “tentar novamente”, receberá outro “valor”, sendo este “menor”, pelo motivo de ele/ela não ter realizado a atividade proposta no primeiro momento em que a professora requereu. Diante disso, podemos refletir sobre o conceito de “valor” colocado nessa situação por meio da professora. Por um lado, ela fornece novas oportunidades para que eles façam a atividade proposta, bem como procura avaliá-los em um caráter processual, mas, por outro lado, podemos presumir que essas “novas oportunidades” vão perdendo o seu valor. A partir disso podemos indagar: De que se trata este valor? Por que este valor se reduz pelo fato de o aluno “tentar novamente”, sendo que a professora deixa claro que sua avaliação é processual? Não pretendemos, aqui, fazer afirmações e/ou tirar conclusões específicas a respeito das opiniões da professora, mas observamos e reiteramos que a análise de sua fala é primordial para que compreendamos seus posicionamentos, assim como nos auxilia a um repensar sobre velhas atitudes/hábitos que vão de encontro a um processo ensino-aprendizagem de LE democrático, que é o que se espera e almeja. A seguir, apresentamos e discutimos sobre o aluno Lucas.

Lucas sempre estudou no turno matutino, porém, após sua reprovação na 6ª série, seu pai pediu para que ele trabalhasse durante o dia e estudasse durante a noite. Lucas possui dezesseis anos de idade e estuda na EJA há um ano. A seguir, apresentamos um trecho da entrevista realizada com o aluno, a fim de que conheçamos seu processo de ensino e aprendizagem de LI.

## Recorte – 29 (Entrevista com o aluno Lucas)

- (1) **Pesquisador:** Qual a importância do Inglês para sua vida?
- (2) **Lucas:** Para aprender umas coisas que a gente não sabe falar em português, né! Tem muita gente que escreve trem de Inglês que a gente não sabe. Por isso que é importante a gente aprender Inglês.
- (3) **Pesquisador:** E o que você vê em Inglês? Que coisas são essas? Quem que escreve?
- (4) **Lucas:** Em várias coisas! Trem de comida, cerveja, carro ... agora ficou difícil falar por aqui.
- (5) **Pesquisador:** São coisas que já estão escritas, certo?
- (6) **Lucas:** Sim!
- (7) **Pesquisador:** Você se lembra de como foi seu primeiro contato com o Inglês?
- (8) **Lucas:** Não!
- (9) **Pesquisador:** Foi aqui na escola?
- (10) **Lucas:** Foi!
- (11) **Pesquisador:** Você sempre estudou nessa escola?
- (12) **Lucas:** Não! Comecei no ano de 2014 e tava estudando em outra escola, mas lá não tinha professor de Inglês.
- (13) **Pesquisador:** Então, esse é o primeiro ano da sua vida que você estuda Inglês?
- (14) **Lucas:** Não! Mas teve um outro ano, quando eu tinha treze anos e esse agora. Porque os outros professores sabiam as outras matérias, mas não sabiam Inglês.

A LI para esses alunos é algo que se controla em um ambiente escolar, que se aprende enquanto disciplina/matéria escolar e que pouco se associa ao seu contexto de vida, isto é, ela está representada apenas por um grupo ou grupos de palavras e vocabulário, tal como podemos perceber no turno (4), quando Lucas afirma que enxerga o Inglês em “escrita”. O aluno associa a língua, como diz no início da entrevista, a alguma coisa que fora escrita por alguém e/ou em lugares como lojas (“*delivery*”, “*sale*”<sup>30</sup>), onde aparecem tais nomes ou palavras em Inglês.

Risager (2006), sobre isso, aponta a respeito dos fluxos textuais: devido à produção, distribuição de livros, filmes e demais produtos em escala internacional, a língua rompe barreiras e fronteiras e chega a lugares inimagináveis, ainda mais com o advento da internet, que facilitou ainda mais o fluxo e o contato com esses materiais. Porém, o aluno Lucas não demonstra ter essa proximidade com diversos recursos, livros, dentre outros materiais que possuem a LI como base linguística.

Podemos observar, no decorrer da entrevista, que o aluno teve pouco contato com o idioma. No turno (12), Lucas afirma haver estudado, no período de 2014, em outra escola que “não tinha professor de Inglês”, o que nos induz a pensar e a refletir em duas hipóteses: a) a primeira: se a ausência do professor se deve ao fato de ele cursar uma série em que a LI não era requerida, ou b) a segunda: se não havia professor por questões de precariedade do sistema

---

<sup>30</sup> Delivery – entrega; Sale – venda

público de ensino. Acreditamos que a segunda hipótese seja a mais fiel diante da fala do aluno, pois, atualmente, ele está matriculado em uma turma de 6ª série do Ensino Fundamental e, conforme orienta o regulamento do sistema de ensino da rede municipal/Goiânia, os componentes curriculares para as turmas de 5ª a 8ª série são: “Língua Portuguesa, Educação Física, Arte, Ciências, Geografia, História, Matemática, Língua Estrangeira Moderna (Inglês), e Ensino Religioso” (SME/GOIÂNIA, 2014, p. 50). Conforme a afirmação de Lucas, podemos deduzir que ele cursou a 5ª série no ano de 2014, por isso, a LI faria parte do grupo de disciplinas escolares que deveria estudar.

No turno (14), Lucas afirma que os outros professores “não sabiam Inglês”; em decorrência, ele não contava com a aula de LI. Essa fala nos sugere, por um lado, a compreensão de que há certo descaso com a disciplina por parte do sistema público que regia a antiga escola de Lucas; por outro, Lucas transmite sua compreensão baseada na ideia de que, para que alguém ministre a disciplina de Inglês, basta saber falar, ou seja, caso algum professor da antiga escola de Lucas soubesse a língua, ele/ela poderia ter acesso ao processo ensino-aprendizagem da mesma. Somos conhecedores de que, para além dessa noção hipotética a respeito da fala de Lucas, o sistema público de ensino brasileiro é ciente de que acontece, bem como já aconteceu de, em milhares de escolas, um professor de uma determinada matéria assumir as aulas de Inglês, no caso de não haver professor adequado e com formação mínima exigida para o cargo. Também há essa concepção cultural acerca do ensino de LE, num senso de que saber falar a língua-alvo ou ter estado em um país da língua-alvo sejam suficientes para permitir o lecionar de tal língua. Esse fator estende-se desde as escolas regulares até as escolas particulares, escolas/cursos de idiomas etc.

No decorrer da entrevista, podemos observar um pouco sobre a maneira como o aluno lida com as dificuldades de aprender esse idioma. Observemos o excerto a seguir.

### **Recorte – 30 (Continuação da entrevista com Lucas)**

- (1) **Pesquisador:** E o que você faz para resolver esse problema de não conseguir gravar as palavras?
- (2) **Lucas:** Olhando e estudando as matérias que *nós* fez anteriores.
- (3) **Pesquisador:** Tem alguma outra coisa que você faz para resolver esse problema?
- (4) **Lucas:** De vez em quando pergunto pra professora, porque ela fala e fica mais fácil! Ela fica toda hora falando o nome da palavra lá, até gravar.
- (5) **Pesquisador:** Ela fica?
- (6) **Lucas:** Eu pergunto o nome da palavra e ela fica falando um tempão até gravar o nome da palavra. Quando ela passa as palavras no quadro e repete, ela fala primeiro e nós fala de novo, ela vai falando, vai falando, vai falando e depois coloca a gente pra saber se nós sabe em Português. Ela fala tipo assim: *foot*, futebol – que joga com o pé

né! *Long neck*, aquela cerveja pequena que tem o pescoço mais longo. Entendeu? Ela vai ajudando a gente a fazer pra gente, sabe como é que é.

Quando questionei a respeito da maneira pela qual o aluno poderia “resolver esse problema de não conseguir gravar as palavras”, tal como se observa no turno (1), tive a intenção de saber se o mesmo procurava outros meios para que sua aprendizagem de palavras fosse efetivada. Porém, observamos que o aluno tem a professora como referencial, bem como os conteúdos escolares que ela fornece, como mostram os turnos (2) e (4). Podemos observar, também, tal como está explícito no turno (6), que a professora provoca estímulos e respostas, na medida em que “vai falando” as palavras, ou “repetindo” e/ou “traduzindo”. Podemos sugerir que essa maneira de ensino de LE está um pouco associada à abordagem behaviorista, na qual a língua é uma forma de comportamento condicionado pela formação de hábitos (LEFFA, 1999; ALMEIDA FILHO, 2002).

De acordo com a análise dos domínios culturais (SPRADLEY, 1980), podemos visualizar o modo que Lucas se comporta frente à sua aprendizagem de LI.

### Quadro 3.16 - Passos para aprender Inglês para o aluno Lucas

Included Terms (termos incluídos)	Semantic Relationship (relação semântica)	Cover terms (termo geral)
Gravar palavras; Saber o que está escrito; Olhar e estudar as matérias anteriores; Perguntar para professora.	é um passo para	aprender Inglês

No final da entrevista, Lucas revela alguns aspectos sobre sua aprendizagem de língua inglesa não mencionados até então. A partir desses comentários, podemos perceber que o aluno possui condições de romper com este ciclo e avançar em sua aprendizagem de LE. Observemos suas respostas abaixo.

### Recorte – 31 (Fim da entrevista com Lucas)

- (1) **Pesquisador:** Que tipo de aula de Inglês você mais gosta?  
 (2) **Lucas:** Quando a professora não faz nada, só pode ser! ((risos)) Quando a professora de Inglês não faz nada, aí é a melhor.  
 (3) **Pesquisador:** Mas, o que é esse fazer nada? Como é para você “fazer nada”?

**(4) Lucas:** Quando ela passa uma tarefa e deixa pra gente fazer. Quando ela passa uma tarefa no livro e deixa pra gente resolver sozinho. Eu fico menos pressionado e fica mais fácil de fazer.

**(5) Pesquisador:** E quando você não consegue fazer ...

**(6) Lucas:** Eu peço ajuda pra professora e ela me ajuda.

**(7) Pesquisador:** Você estuda em casa?

**(8) Lucas:** Às vezes, eu tô lá em casa e eu peço ajuda da minha irmã e do meu irmão. Tem atividade que é de traduzir do português pro Inglês ou do Inglês pro português, e de vez em quando pesquiso na internet, coloco a palavra em português e depois o programa traduz a palavra pro Inglês.

**(9) Pesquisador:** E como é seu relacionamento com os alunos mais velhos?

**(10) Lucas:** É bom! Tem hora que eu peço ajuda pra eles e eles também pedem ajuda pra mim e eu ajudo eles.

Dois coisas são importantes a destacar neste excerto da entrevista com Lucas: 1) o fato de que ele consegue encontrar meios de se desenvolver durante as aulas de Inglês – por mais que o ensino desta disciplina seja controlado e reduzido apenas a “palavras”, “memorização”, “tradução” e “gramática básica”, caracterizando assim a microcultura de ensino-aprendizagem de LE dele; 2) o aluno se mostra ora com dependência para com a professora, tal como se observa no turno (6), ora preferindo estar sozinho e desenvolver suas atividades de Inglês sem a ajuda e/ou interferência dela. Contudo, ele se sente melhor quando a professora “passa uma tarefa” e fica sem “fazer nada”, como observamos no turno (4).

Além disso, o aluno compreende a importância de ajudar e de ser ajudado em sala de aula. A colaboração em sala de aula de LE é um passo significativo para que o grupo de alunos possa crescer e aprimorar-se junto. Tendo em vista o que Lucas afirmou nos turnos (8) e (10), podemos perceber que ele se insere em um discurso que considera a aprendizagem colaborativa como uma abordagem construtivista, que se refere a

[s]ituações educacionais em que duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas, seja por meio de interações em sala de aula ou fora dela, seja por intermédio de interações mediadas pelo computador, cuja ênfase recai na co-construção do conhecimento dentro e a partir dessas interações. (FIGUEIREDO, 2006, p.12)

De acordo com as análises sobre as opiniões de Lucas, podemos observar que o acesso à internet, como conferimos no turno (8), possui a função limitada de auxiliá-lo nas atividades que a professora aplica, isto é, na “tradução” de palavras do “português para o Inglês” e vice-versa. O aluno não vislumbra a LI em seu aspecto intercultural e global. Isto implica que, nesta questão da internet, o aluno não consegue perceber a função desta ferramenta para além de “um programa que realiza traduções”. Mesmo tendo acesso à internet – esse instrumento tecnológico, considerado um viabilizador de contatos com fluxos culturais e globais, sendo um veículo multicultural, pluricultural etc. –, Lucas, conforme vimos, não usufrui dos vários outros

recursos que a mesma dispõe. A seguir, podemos compreender a função da internet para a aprendizagem de LI do aluno Lucas, tendo como base a análise dos domínios culturais segundo Spradley (1980).

**Quadro 3.17** - Função da internet em prol da aprendizagem de Inglês para Lucas

Included Terms (termos incluídos)	Semantic Relationship (relação semântica)	Cover terms (termo geral)
Traduzir palavras do Inglês para o português e vice-versa	é um meio para	aprender Inglês via internet segundo Lucas.

A seguir, apresentamos a última aluna entrevistada e discutimos suas afirmações.

### Notas do “diário reflexivo” sobre a aluna Terezinha

A entrevista com Terezinha foi conduzida de uma maneira informal, pois não consegui ter um momento adequado com ela em que pudesse gravar nosso diálogo, bem como discutir sobre as perguntas que gostaria de questionar, dentre outras que pudessem emergir durante a entrevista. Assim sendo, esta análise partirá das anotações realizadas em sala de aula, nos momentos em que a aluna chegou a participar, bem como das anotações feitas em um diário reflexivo, após um diálogo informal realizado com ela. Com a apresentação dessa análise, compreenderemos as causas que me impediram de ter um diálogo gravado com esta aluna<sup>31</sup>.

### Recorte – 32 (diário reflexivo)

#### Parte – 1 Terezinha e sua relação com a língua inglesa

A aluna Terezinha tem mais de quarenta anos de idade e possui um histórico um pouco diferenciado. Ela tem uma filha que mora nos Estados Unidos, casada com um americano. Terezinha precisa viajar para visitar sua filha todos os anos, seja no período das férias, o que inclui o mês de julho, seja nos finais de ano, incluindo dezembro e janeiro do ano seguinte. Além dessa época, Terezinha viaja em outros meses, caso haja necessidade. Quando conversei com ela a respeito da entrevista, ela preferiu que fosse realizada em outro dia, tendo em vista que gostaria de “se preparar”, pois havia compreendido que eu faria perguntas relacionadas aos E.U.A; ela queria trazer seu *tablet* para me mostrar fotos de quando viajou para lá, mesmo tendo eu explicado que meu objetivo era outro.

<sup>31</sup> A fim de conhecermos mais a aluna Terezinha, bem como seu contato com a escola e com a LI, a análise realizada a partir das informações sobre esta aluna está organizada e dividida em algumas partes temáticas, para propiciar ao leitor uma melhor compreensão do que pretendemos apresentar e discutir.

A respeito das viagens que realiza todos os anos para os Estados Unidos a fim de visitar sua filha, Terezinha deixa claro que não sente nenhum prazer, pois, para ela, sair de seu país e ir para outro que fala uma língua diferente é uma situação “desagradável”, “angustiante” e “repressiva”.

No decorrer do nosso diálogo, ela menciona sobre os Estados Unidos e conta um pouco de suas experiências lá. Para ela, os Estados Unidos são um país “limpo”, “organizado”, “bonito”, porém, muito “vazio”. Ela explica que as pessoas norte-americanas são “vazias”, “não conversam”, “não sorriem direito”, e essas características ficavam ainda mais evidentes pelo motivo de ela não saber falar o idioma. Assim, ela concluiu que o fato de não conseguir falar Inglês fazia com que ela se sentisse “inútil” lá, além de “angustiada” e “triste”. Quando conversamos sobre a língua inglesa em sala de aula, ela foi bem enfática em dizer que, nesta situação, fica com a mesma sensação de “impotência” e “angústia”, segundo ela, uma vez chegou a interromper a aula da professora e disse que estava se sentindo nos E.U.A. Ela disse que o fato de a professora falar em Inglês na aula de Inglês traz “lembranças ruins” e, automaticamente, essa sensação de “tristeza”.

É interessante observarmos que os relatos sobre Terezinha apresentam uma visão sobre a LI até então não apresentada. Em contraste da opinião geral de que o Inglês é “importante”, ou uma língua “inteligente”, que se usa no “país estrangeiro”, há aqui uma concepção de língua como sendo um fator “repressor” e “desagradável”.

Como podemos observar, a fato de Terezinha poder viajar com frequência para um país onde o Inglês é a L1 não induz à compreensão de que a aluna faça parte do fluxo cultural e global que envolve tal língua. Muitas pessoas, até mesmo alunos e professores de Inglês, acreditam que viajar para o país da língua-alvo (Inglês, Francês, Espanhol ou qualquer outro idioma) seja um excelente meio de aprender o idioma. De fato, viajar para outro país concede à pessoa a oportunidade de se envolver com outros aspectos linguístico-culturais, além dos aspectos globais, tendo-se a chance da conexão com outras redes sociais (HANNERZ, 1992; RISAGER, 2006). Conseqüentemente, a pessoa aprende ou se aperfeiçoa em determinado idioma. Contudo, não foi o que aconteceu com Terezinha.

Por mais que ela estivesse em contato com outro sistema cultural, linguístico e social, a aluna não vivenciou o fluxo linguístico de sua L1 seguindo em sentido à L2, tal como Risager (2006, p. 93) afirma: “O aprendiz em condição de migração carrega sua língua-mãe (L1) para qualquer outro contexto e se desenvolve na língua-alvo (L2) na fase inicial da vida com os colegas, outros indivíduos etc.”. Terezinha, não percebeu receptividade por parte dos norte-americanos enquanto estava lá, assim como ela não procurou (e nem procura) ter mais contato com eles/elas a fim de interagir, socializar e se adaptar com a LI.

Outra situação que podemos observar é que os demais alunos relacionavam o Inglês a um país estrangeiro; nunca especificavam o país, apenas afirmavam que havia um país distante, onde se fala Inglês. Já Terezinha relacionava (e relaciona) a língua somente aos Estados Unidos. Para ela, não havia outra forma de conectar a esse idioma em outra

circunstância, pois as experiências que vivenciara nesse determinado país fizeram com que ela desenvolvesse sua visão e sua própria microcultura acerca do idioma. No trecho a seguir, podemos notar um pouco mais sobre a relação de Terezinha com a língua.

### **Recorte – 33 (Notas do “diário reflexivo” sobre a aluna Terezinha)**

#### **Parte – 2 Quem é a aluna de língua inglesa Terezinha?**

Ainda a respeito da aula de Inglês, procurei saber como seria para ela uma boa forma de aprender o idioma. Ela disse que a professora poderia/deveria “pegar” as coisas ((**objetos: cadeira, caneta, frutas, lápis etc.**)) e “mostrar” aos alunos como se diz em Inglês. Ela ainda afirma que “não aprende” com a professora “passando texto no quadro”. Segundo ela, quando vê aquele tanto de “palavras em Inglês” no quadro, lhe causa “angústia” e “vontade de sair da sala de aula”.

Fiquei na expectativa de poder me reencontrar com ela a fim de conversarmos outra vez, porém, esse reencontro não aconteceu. No dia 20/08, a vi pela última vez na escola, mesmo ela tendo dito a mim que retornaria para conversarmos mais e para mostrar suas fotos de viagens.

Podemos observar, a partir dos relatos, que ela incorporou uma visão imperialista sobre o Inglês. Assim como para muitas outras pessoas, vê-se este idioma como a língua “oficial” do mundo, a “mais importante” etc. Esse fator causa, aos alunos, certo distanciamento pelo idioma e, conseqüentemente, o não desejo de estudá-lo e aprendê-lo. O fato é que os Estados Unidos são um dos países que fazem parte da globalização e, por tantas razões sociais, a LI fora concebida como “universal/oficial” do mundo. Dessa forma, cada pessoa adquirirá a sua própria percepção de LI por meio do seu contato com ela ou dos fluxos culturais e linguísticos nos quais cada pessoa possa ou não estar inserido.

Essa visão concebida por Terezinha se reflete na sala de aula no momento em que a professora ministra seus conteúdos. Ao ver palavras em Inglês, ela sente “angústia”; o motivo da angústia está vinculado às suas experiências vividas com a língua nos Estados Unidos. A concepção que possui sobre os Estados Unidos vincula-se também ao fato de ela considerar este país “vazio”, “não receptivo” etc., ou seja, um país que lhe silencia, não lhe dá a oportunidade de ter voz, de interagir com as pessoas, além de ser um país com costumes bem diferentes dos seus. Essa diferença cultural se reflete em cada povo/país, a partir de sua própria história, e a maneira como cada povo constrói sua cultura, a partir de sua história, de seus movimentos sociais, econômicos e políticos, fala, de maneira específica, sobre o mundo ao seu redor. Essa constante construção linguístico-cultural define a microcultura de cada povo (KRAMSCH, 1998). A seguir, apresentamos um excerto que condiz com uma aula da qual a aluna em questão participou.

### Vinheta da aula do dia 06/04

A aula começou com a professora falando sobre “*There is e There are*”, conteúdo de grande dificuldade para os alunos, que foi cobrado em uma avaliação<sup>32</sup> anterior e que, pelo que percebi, não gerou boas notas. O conteúdo é revisado com uma atividade baseada em um texto e alguns exercícios. Os alunos juntamente com seus colegas tentam participar da aula e, em um determinado momento, Terezinha começa a questionar a professora sobre a língua inglesa. Apresentamos o excerto a partir desse momento.

### Recorte – 34 (aula do dia 06/04)

(1) **Terezinha:** Professora, aprender a falar é mais fácil do que aprender a escrever, né?

(2) **Professora:** Uai, depende da habilidade da pessoa. Tem pessoas que aprendem rápido a fala e pessoas que aprendem rápido a escrita. Quando a pessoa viaja para fora do país, ela vai aprender o que é mais conveniente no momento, que é o falar. ((**Nesse instante, Terezinha fala sobre a filha e relata um pouco de suas experiências nos E.U.A**))

(3) **Terezinha:** Aí, depois que ela ((**filha**)) aprendeu, aí ela já entrou em outro serviço, né? Ela começou a trabalhar num departamento financeiro numa loja.

(4) **Professora:** Seu genro é americano?

(5) **Terezinha:** Sim, e minha filha brigava comigo dizendo que eu tinha que aprender a falar. Ela dizia assim: “Mãe, tá falando em espanhol e não Inglês!” ((**Na verdade, ela falava o “Portunhol”**))<sup>33</sup> Aí passa um filme na minha cabeça quando *tô* aqui. Aí já falei que não quero ir mais, mas minha filha quer que eu vá. Já fui sete vezes naquele mundão lá, não quero mais não.

(6) **Professora:** Mas deve ser tão bom! Tanta gente querendo ir e a senhora vai sempre e não gosta de Inglês. É pela pressão da língua, né?

(7) **Terezinha:** E também pelo ritmo de vida, das coisas, o que eles falam. Ela já é acostumada, ela já pegou o ritmo de vida. Então lá é assim “frio”, não tem uma música, não tem nada dentro do carro... Eu fico assim... sabe?

(8) **Professora:** A senhora fica com aquele sentimento de mãe do Brasil, aqui as coisas são mais devagar, sem muita pressão, né?

O excerto dessa aula se inicia com uma indagação de Terezinha, bastante comum entre alunos de Inglês: qual habilidade se aprende mais rapidamente? A professora, por sua vez, explica que depende da pessoa e de seus interesses; ela ainda menciona que, “ao viajar”, a pessoa aprende o que lhe é mais “conveniente”, isto é a fala. Apesar de a professora explicar sobre as habilidades linguísticas que melhor são desenvolvidas quando alguém viaja para o exterior, pode-se compreender que há mais fatores envolvidos neste processo do que os

<sup>32</sup> Quando esta avaliação foi aplicada, a coleta de dados ainda não havia sido iniciada.

<sup>33</sup> Portunhol é uma forma de dizer, no senso comum, que o falante mescla palavras em português com palavras e elementos fonéticos do espanhol, ou pretensamente do espanhol, e vice-versa.

expostos por ela em sala de aula. Não há uma explicação oficial a respeito de a pessoa aprender/adquirir uma L2 em outro país apenas pelo motivo de estar exposto/a ou em contato com os fluxos linguísticos e culturais dessa língua, ou, ainda, que aprenderá na medida em que essa língua lhe for apresentada, de acordo com as pessoas que estiverem ao seu redor ou com as características socioeconômicas, culturais e regionais da comunidade linguística em que estiver inserido/a etc. Conta-se também com a questão da *languaculture* dessa pessoa como parte deste processo. Isto é, sua *languaculture*, que diz respeito aos aspectos linguístico-culturais da L1, estará presente no momento do uso da L2 (RISAGER, 2006). Em suma, sua L1 estará incorporada à sua L2. Dessa forma, há muito mais realidades congregadas ao processo de aprendizagem de uma L2. Não se trata exatamente de apenas aprender o que lhe for “conveniente”.

No turno (3), Terezinha fala sobre os benefícios que sua filha passou a ter após aprender a se comunicar em Inglês. Tal relato vai de encontro à noção de senso comum que todos os alunos dessa sala de aula possuem acerca da “importância” de aprender Inglês, já que, ao contrário do que eles imaginam, essa aprendizagem propicia melhores condições de vida, bem como melhores oportunidades profissionais e financeiras.

A concepção de LI enquanto “viabilizadora de oportunidades”, como podemos observar no turno (3), pode ser discutida a partir de dois vieses. No primeiro, há o predomínio da noção imperialista do Inglês, no sentido de ser considerada a língua que traz benefícios para a vida das pessoas que a utilizam. Essa concepção de LI está presente nos discursos dos alunos, ao afirmarem o uso deste idioma em situações “estrangeiras”, para falar com “outras pessoas” ou “viajar para outro país”, dentre outras funções que, segundo esses alunos, se adequam à LI. Entretanto, o que estamos discutindo é o segundo viés, que trata a LI como aquela que flui em novos domínios culturais e geográficos em um âmbito/patamar social e global. A LI não beneficia apenas a uma mulher brasileira que mora nos Estados Unidos que, por ter adquirido conhecimento da língua conseguiu um emprego melhor. Esse conhecimento de língua beneficia a todos que fizerem uso dela, seja em um contexto geográfico nativo ou em qualquer outro contexto, independente do propósito. O que defendemos é essa segunda noção, mais abrangente e pós-colonial a respeito da LI.

A propósito, conforme já explanado nesta pesquisa, Rajagopalan (2009) defende o *World English*, isto é, o Inglês de qualquer lugar do mundo, direcionado a qualquer propósito; uma língua sem donos e sem propriedade específica, que não pode ser julgada, comparada ou sistematizada em um único padrão.

Dando continuidade à análise, apontamos que, no decorrer da aula, mais precisamente no turno (5), Terezinha cita o comportamento de sua filha mediante o fato de que ela, sua mãe, não fala Inglês. Isto causa, à Terezinha, angústia e desmotivação para ir ao país. Frente a esse relato, podemos compreender que há uma situação intercultural em andamento, manifestada quando Terezinha se depara com alguém falando em Inglês ou quando alguma ocasião que envolva a língua, seja nos Estados Unidos ou até mesmo em sala de aula com a professora, acontece. Spencer-Oatey & Franklin (2009, p. 3) afirmam que “uma situação intercultural é aquela na qual a distância cultural entre os participantes é significativa o suficiente para provocar um efeito na interação/comunicação que é notável para pelo menos uma das partes”. Certamente, podemos sugerir que o efeito causado em Terezinha, com base em seus relatos e experiências de vida, não foi agradável e não provocou nenhum benefício em prol de ela se comunicar e/ou interagir com o outro. Conforme a aluna afirma e demonstra na aula<sup>34</sup> da qual participou, o contato com a LI foi e é sempre negativo.

Entretanto, ela buscou/tentou se comunicar em outro idioma quando estava nos Estados Unidos e, de acordo com sua filha, essa outra língua era o “espanhol”. Podemos notar, neste trecho da aula, que em algum(ns) momento(s) a língua espanhola (doravante LE/E) fez algum sentido para Terezinha, fator este que lhe proporcionou a oportunidade de tentar se comunicar nesse idioma. Assim sendo, é possível sugerir que tal situação ocorreu devido à proximidade linguística entre português e espanhol ou, por alguma razão específica, constatar-se que essa LE (espanhol) fez algum sentido ou esteve ligada intimamente à Terezinha em algum momento da vida. Não podemos afirmar com precisão essas hipóteses, pois a aluna não deixa claro se teve acesso direto ao espanhol nos Estados Unidos ou em qualquer outro contexto<sup>35</sup>.

Todavia, para os brasileiros, a LE/E pode ser relacionada e/ou compreendida em algumas situações em decorrência dos fluxos culturais que propiciam acesso às suas estruturas lexicais e linguísticas, entendidas com certa facilidade. No caso da aluna Terezinha, a LE/E foi uma “válvula de escape” diante da pressão da filha para que ela se comunicasse em outro idioma, além de ter sido sua L2. Em uma perspectiva translíngua, transdisciplinar ou transnacional, o *Portunhol* é e foi, para Terezinha, uma L2, pois ela conseguiu expressar sua *languaculture* em território não nacional por meio de outra língua que não fosse sua L1 (RISAGER, 2010). Com base nessas reflexões, podemos indagar se a(s) situação(ões)

---

<sup>34</sup> Aula do dia 06/04/2015.

<sup>35</sup> Não sabemos ao certo sobre essas informações, pois a aluna não chegou a comentar no nosso diálogo informal, bem como não tivemos a oportunidade de questioná-la em outros momentos.

intercultural(is) com a(s) qual(is) Terezinha se deparou foi/foram unicamente negativa(s). No paradigma de LE (Inglês ou espanhol) enquanto língua internacional, essa situação intercultural foi bastante positiva para Terezinha, pois houve interação, comunicação e um compartilhar nas práticas discursivas.

Em relação à análise dos domínios culturais de Spradley (1980), compreendemos mais sobre a aluna Terezinha e suas particularidades com o idioma, bem como os aspectos de sua aprendizagem.

**Quadro 3.18** - Passos para aprender; razões para estudar; atributos e resultados do Inglês para a aluna Terezinha

Included Terms (termos incluídos)	Semantic Relationship (relação semântica)	Cover terms (termo geral)
Limpo; Organizado; Bonito; Vazio (pessoas vazias, não conversam e não sorriem); Frio (pessoas frias).	é um atributo de	Estados Unidos da América
Included Terms (termos incluídos)	Semantic Relationship (relação semântica)	Cover terms (termo geral)
Se sentir angustiada; Se sentir depressiva; Se sentir triste; Se sentir inútil; Se sentir impotente; Remeter a lembranças ruins; Ter vontade de sair da sala de aula.	é o resultado do	contato com a língua inglesa
Included Terms (termos incluídos)	Semantic Relationship (relação semântica)	Cover terms (termo geral)
A professora mostrar objetos aos alunos (cadeira, caneta, frutas, lápis etc.) e dizer como se fala.	é um passo para	aprender Inglês

Included Terms (termos incluídos)	Semantic Relationship (relação semântica)	Cover terms (termo geral)
Passar texto no quadro; Ver palavras em Inglês no quadro; Ouvir a professora falar Inglês.	é a razão para	não aprender Inglês

### 3.3 As visões dos participantes sobre eles mesmos

Esta seção revela as visões que os participantes possuem sobre si mesmos dentro do processo de ensino e aprendizagem de LI. Em alguns momentos, serão apresentados recortes de aulas e trechos de entrevistas realizadas com eles; em seguida, as discussões dos dados. Essas análises propõem descrever as opiniões e ações dos participantes do estudo, além de compreender os significados culturais que são atribuídos sobre eles mesmos e sobre a LI. A seguir, apresentamos um trecho da entrevista com a aluna Cláudia.

#### Recorte – 35 (Trecho da entrevista com a aluna Cláudia)

- (1) **Pesquisador:** Tem muitos anos que a senhora não estudava?
- (2) **Cláudia:** Tem muitos anos, nem lembro mais, muito tempo. A última vez foi em São Miguel do Araguaia.
- (3) **Pesquisador:** Como foi o seu primeiro contato com o Inglês?
- (4) **Cláudia:** Nossa... foi péssimo!! Não sabia de nada. Foi aqui, eu nem conhecia realmente Inglês, eu conheci nessa escola, porque na cidade que a gente morava não tinha.
- (5) **Pesquisador:** Descreva como foi a sensação que a senhora teve quando começou a estudar Inglês. ((**ela remete a palavra susto para definir uma de suas primeiras sensações ao aprender Inglês**))
- (6) **Cláudia:** Pra mim foi assim: a professora explicava e eu não entendia nada. Eu falava assim: “Eu não tô entendendo nada!”. Aí, quando essa aqui ((**a atual professora**)) entrou, aí foi um ritmo mais diferente de ela explicar pra gente.
- (7) **Pesquisador:** O que a outra professora fazia que a senhora tentava aprender e não conseguia?
- (8) **Cláudia:** Ela falava pra nós no quadro, falava pra nós fazer sozinhos, não explicava nada.
- (9) **Pesquisador:** E essa professora? O que ela faz?
- (10) **Cláudia:** Ela lê com a gente, repete tudo de novo pra nós. O que nós não sabe ela explica tudo e a gente já vai aprendendo.
- (11) **Pesquisador:** O que significa ser um bom aluno de Inglês?
- (12) **Cláudia:** Eu penso assim, falar a língua que a gente não entende, entendeu? Coisa assim é muito importante!

Neste primeiro trecho da entrevista com Cláudia, podemos ter a oportunidade de conhecê-la melhor. Percebemos que há muitos anos ela não estudava, visto que não se lembra de quanto tempo passou fora da sala de aula. Vale frisar que Cláudia tem idade acima de quarenta anos, é casada, exercendo a profissão de copeira em uma loja no bairro onde mora. A última vez que se dedicou aos estudos foi em outra cidade, onde, de acordo com ela, não chegou a estudar a LI; o estudo de Inglês se deu somente em Goiânia e nessa escola específica. No entanto, seu contato com a língua foi mínimo, a ponto de ela nunca ter reconhecido o idioma em outras circunstâncias para além da escola, tal como ela afirma no turno (4).

Assim como Cláudia, muitos alunos adultos do programa EJA chegam à escola com essa mesma particularidade, razão determinante para que se possa enxergar alguns de seus objetivos no que diz respeito à aprendizagem de LE. Contudo, a ausência de um histórico escolar não linear torna complexo perceber com clareza tais objetivos e quais são eles exatamente. De acordo com a SME/GOIÂNIA (2014, p. 19), “esses jovens e adolescentes possuem experiências recorrentes de descontinuidade escolar, exclusão social e conflito com a família”. Ao chegar à escola, seus objetivos serão pautados e construídos de acordo com essa bagagem cultural que possuem.

No que concerne ao seu processo de aprendizagem de LI, Cláudia se sentiu “assustada” nas primeiras aulas, quando sua primeira professora explicou e ela não conseguiu entender nada. Somente com a chegada da atual professora Cláudia se sentiu melhor, haja vista a diferença na forma como os conteúdos eram apresentados e ministrados.

No turno (10), é possível perceber com clareza a metodologia ideal a ser utilizada nas aulas de Inglês, na perspectiva de Cláudia. De acordo com a análise dos domínios culturais (SPRADLEY, 1980), podemos perceber algumas atribuições imputadas à professora de Inglês.

**Quadro 3.19** - Atributos de professor de Inglês da EJA segundo a aluna Cláudia

Included Terms (termos incluídos)	Semantic Relationship (relação semântica)	Cover terms (termo geral)
Ler com os alunos; Repetir tudo de novo; Explicar o que os alunos não sabem; Não deixar os alunos fazerem as atividades sozinhos.	é um atributo de	professor de Inglês da EJA

Os alunos se apegam muito ao discurso escolar que lhes foi transmitido durante suas vidas e ao modo como enxergam a função da escola na sociedade, isto é, o discurso de senso comum bastante presente nas falas dos alunos/aprendizes de Inglês – e até mesmo de professores – de que a escola é “importante”, de que o Inglês é “importante”, embora saibamos que a escola e o Inglês possuem sua importância para a sociedade. Entretanto, o que pode ser observado é que essa consciência de “importância” pode variar de aluno/a para aluno/a, pois cada um possui suas especificidades socioculturais e singularidades, o que nos leva a considerar que um determinado aluno pode, de fato, não ver grande importância em estudar Inglês, como é o caso da aluna Terezinha, em detrimento de alunos que conseguem ver importância em estudar o idioma, como é o caso do aluno Júnior. Podemos também considerar que

[a]pesar de reconhecerem a importância de se saber Inglês, os alunos tratam o ensino de língua inglesa na escola pública ora com desprezo, ora com indiferença, o que causa na maioria das vezes a indisciplina nas salas de aula (...). O professor trabalha com a sensação de que o aluno não crê no que aprende, demonstrando (...) menosprezo pelo que o professor se propõe a fazer durante a aula. (PERIN, 2005, citado por SCHEYERL, 2009, p. 126)

No excerto a seguir, Cláudia tenta demonstrar, em suas respostas, razões reais e pessoais frente à sua aprendizagem de LI, bem como suas intenções com os estudos na EJA. Embora, também, ela se apegue a argumentos ‘clichês’ sobre a aprendizagem de LE, os quais podem ser observados em falas de diversos alunos. Observemos o trecho:

### **Recorte – 36 (Trecho da entrevista com Cláudia)**

- (1) **Pesquisador:** O que é ser para você um aluno de EJA?
- (2) **Cláudia:** Importante!
- (3) **Pesquisador:** Por quê?
- (4) **Cláudia:** Porque perdi muito tempo e oportunidades de estudar quando era nova. Hoje para mim tá sendo importante. Tudo o que for fazer na rua depende do estudo, né? Um trabalho melhor, ganhar mais.
- (5) **Pesquisador:** Então, para a senhora alcançar melhores oportunidades precisa do estudo...
- (6) **Cláudia:** Preciso!

É importante observar que, ao responder a primeira pergunta, como mostra o turno (1), a aluna não expressa a importância de “ser” um aluno de EJA, mas, sim, revela a importância de “estar” na EJA. Parece haver um equívoco, porém, neste momento é possível perceber os objetivos reais para a aluna e seus propósitos com os estudos, tais como observamos no turno (4). Nessa altura da entrevista, a aluna deixa clara a sua real necessidade com os

estudos: a importância de ter o estudo para que este favoreça sua vida no futuro. Discursos como este são bastante comuns entre vários alunos do programa EJA, pois, para eles, trata-se de “recuperar o tempo perdido” ou de ter “perdido oportunidades quando era mais jovem”. Por não existirem muitas chances profissionais no mercado de trabalho para pessoas que não possuem os estudos concluídos, como nos casos estudados neste trabalho, os alunos como Cláudia atribuem esse valor à escola e aos estudos. De acordo com as compreensões de Spradley (1980) acerca dos domínios culturais, podemos compreender o discurso da aluna Cláudia sobre o que é ser um aluno de LI da EJA.

**Quadro 3.20 - Atributos do aluno de LI de EJA segundo a aluna Cláudia**

Included Terms (termos incluídos)	Semantic Relationship (relação semântica)	Cover terms (termo geral)
Falar a língua inglesa; Ser dependente da professora.	é um atributo de	aluno de Inglês da EJA

Adiante, o aluno João, em sua entrevista, também nos revela alguns dados parecidos com os de Cláudia. Observemos o trecho a seguir.

**Recorte – 37 (Trecho da entrevista com João)**

- (1) **Pesquisador:** O que significa ser um bom aluno de Inglês para você?
- (2) **João:** Um bom aluno de Inglês?! ... é aquele que consegue responder as perguntas que a professora passa pra gente, que já tem o conhecimento de responder correto. Eu acredito que seja isso aí!
- (3) **Pesquisador:** Eu vi que ela vai às carteiras né ...
- (4) **João:** Isso, ela tenta ensinar, mostrar e acenar uma coisa se referindo àquela palavra, né! E ela sempre mostra esse lado pra gente aprender. Eu acho ela muito boa.
- (5) **Pesquisador:** Então, o senhor consegue aprender do jeito que ela ensina?
- (6) **João:** Sim! Aqui ou acolá a gente aprende algum nome. A gente tem pouco conhecimento, mas a gente aprendeu alguns nomes.
- (7) **Pesquisador:** Ótimo! Entendi! O que é ser um aluno de EJA?
- (8) **João:** O aluno de EJA é aquele que consegue a nota, e chega no final e consegue passar nas matérias pra seguir em frente. Eu me refiro assim, minha vontade é que o aluno de EJA seja assim. O aluno que *ta* sempre passando de matéria. No mais, eu tenho vontade de aprender Inglês. Eu tenho certeza que um dia eu aprendo, devagar mas aprendo.

A noção tradicional (ou paradigma) que João possui sobre escola –um espaço onde existe um professor que detém o conhecimento e um aluno ao qual cabe se adequar a esse sistema rígido – faz parte de sua concepção cultural adquirida sobre esse lugar. Dessa forma,

podemos considerar que o histórico do aluno João, tal como de muitos outros alunos adultos, foi marcado e construído por esses discursos socioculturais compartilhados entre os demais membros de sua comunidade. É como expõe Kramsch (1998), quando explica que um conjunto de membros de uma comunidade discursiva compartilha um espaço comum, social e histórico, além de imaginações comuns.

Além disso, muitos desses alunos se consideram “tábulas rasas”, sem conhecimento adequado que possa ser aproveitado em sala de aula, seja na disciplina de Inglês ou em qualquer outra, como Matemática ou Português. Desse modo, veem-se incapazes ou inapropriados ao ambiente escolar. Esse pensamento tem lhes causado possíveis decepções e, possivelmente, desistência e abandono da sala de aula. Segundo Carbonell (2012, p. 88), “outra característica recorrente no aluno adulto é uma baixa autoestima, geralmente advinda de situações de fracasso escolar, (...) marcada pela exclusão ou pelo insucesso escolar”. Essa exclusão também nos induz a pensar que esses alunos não fazem parte dos fluxos culturais que existem no mundo globalizado atual.

Observemos a análise dos domínios culturais (SPRADLEY, 1980) a respeito do discurso do aluno João.

**Quadro 3.21** - Atributos dos aluno de EJA segundo o aluno João

Included Terms (termos incluídos)	Semantic Relationship (relação semântica)	Cover terms (termo geral)
Conseguir responder às perguntas que a professora passa; Conseguir a nota; Chegar ao final e conseguir passar nas matérias; Seguir em frente.	é um atributo de	aluno de Inglês <i>(ou de qualquer outra disciplina)</i> da EJA

Os relatos sobre a aluna Terezinha também revelam muito sobre suas visões a respeito da professora e de si mesma.

## Recorte – 38 (Notas do “diário reflexivo” sobre Terezinha)

### Quem é a aluna Terezinha?

Terezinha possui entre 60 e 70 anos de idade, e resolveu voltar à escola por motivos um tanto quanto diferentes dos seus colegas. Enquanto a maior parte dos alunos de EJA volta às salas de aula no intuito de concluir os estudos, por não o terem feito enquanto jovens, além de entenderem que, para alcançar “melhores oportunidades profissionais e financeiras”, necessitam dos estudos, a aluna Terezinha voltou aos bancos escolares para “socializar”.

Ela não tem objetivos específicos com os estudos e com as matérias ministradas pelos professores, diferentemente dos outros alunos. Ela gosta de frequentar a escola para “conhecer pessoas novas”, e para “não ficar sozinha em casa”, tendo em vista que seu marido trabalha bastante e os filhos já são casados e moram no exterior.

Embora Terezinha seja uma aluna regular da EJA, ela não segue o ritmo normal da sala de aula na/da EJA, em que os professores lecionam suas disciplinas, os alunos fazem atividades em sala ou em casa, realizam provas, dentre outras peculiaridades de uma escola noturna. A aluna entende a escola como qualquer outro lugar em sua concepção. Um lugar que poderá oferecer coisas de seu interesse ou do interesse de outras pessoas ou, até mesmo, onde deixará de fazer coisas pelo simples desejo de não querer fazer. A aluna não é assídua às aulas. Ela participa quando quer, e vai embora quando quer também.

É interessante observar que os relatos que apresentam a aluna Terezinha e os aspectos de sua aprendizagem de LI revelam questões muito atípicas e diferentes dos outros alunos da turma. Enquanto um aluno está na escola para “concluir os estudos” ou para “alcançar melhores oportunidades profissionais”, a aluna está lá para atender seus desejos pessoais frente ao que ela considera interessante e oportuno a ela. As opiniões e ações de Terezinha distorcem muito das opiniões e ações dos demais alunos. A seguir, apresentamos um trecho da entrevista com a professora em que ela menciona Terezinha.

## Recorte – 39 (Trecho da entrevista com a professora)

**Professora:** Eu acho ela bem diferente dos demais. Os demais seguem um protocolo, eles não saem sem minha permissão, mas ela não! Uma vez, ela estava com calor e, por conta própria, foi para outra sala. Ela ainda disse: “se não colocar ventilador, eu não volto mais!” (...) Ela disse que não estava muito interessada em aprender, porque, como os filhos dela moram fora, ela não tem o hábito de ficar muito no Brasil, então volta pra lá ((E.U.A)) constantemente. Então, ela não gostaria de fazer um compromisso que ela sabe que não vai cumprir. Ela disse que estava ali somente para socializar. Ela gosta muito de conversar, ela é muito dinâmica e gosta de interagir, gosta de novidade, ou seja, ela vai pra escola com esse intuito. Então olha só a diferença entre os alunos que têm realmente a vontade de aprender... eles jamais fariam isso ((**ir pra outra sala sem permissão**)). Achei isso interessante! E são essas coisas que fazem a gente sorrir na EJA.

No recorte anterior, podemos perceber a diferença na concepção de um aluno que “quer aprender” para o que “não quer aprender”, segundo a professora. Para ela, alguns alunos compreenderam que a escola é um lugar específico, com regras e “protocolos” específicos onde irão aprender e realizar uma série de atividades diversificadas. Nessa ocasião específica, a professora acredita que a aluna Terezinha não segue esses “protocolos”, bem como não se importa muito com as regras e com o próprio aprendizado. Para a professora, trata-se de desafios encontrados na EJA, bem característicos dessa realidade, exigindo do professor(a) certa atenção, cuidado e planejamento, a fim de que consiga realizar um trabalho significativo sem estigmatizar e desvalorizar as atitudes dos alunos. No que tange aos domínios culturais (SPRADLEY, 1980), podemos observar características positivas sobre Terezinha que podem auxiliá-la em seu processo de aprendizagem. Também podemos perceber características de um “ideal de aluno(a)” de EJA, ou seja, de um aluno que “quer aprender”, segundo as opiniões expressas pela professora em seu último recorte.

### **Quadro 3.22 - Atributos e compreensões culturais a respeito de Terezinha**

Included Terms (termos incluídos)	Semantic Relationship (relação semântica)	Cover terms (termo geral)
Gosta muito de conversar; É muito dinâmica; Gosta de interagir; Gosta de novidade; Gosta de socializar.	é um atributo da	aluna Terezinha, segundo a professora
Included Terms (termos incluídos)	Semantic Relationship (relação semântica)	Cover terms (termo geral)
Segue um protocolo; Não faz nada sem a permissão da professora.	é uma característica de	aluno de EJA, segundo a professora

A seguir, continuamos a apresentar a aluna.

### **Recorte – 40 (Notas do “diário reflexivo” sobre Terezinha)**

#### **Meu reencontro com Terezinha**

Meu diálogo com a aluna ocorreu no dia 20/08/2015 – 5ª feira. Até então, havia um bom tempo que Terezinha não frequentava a escola. Dessa forma, fiquei contente em revê-la e planejei me aproximar para que pudéssemos conversar.

Conversamos sobre os motivos de sua ausência, e pude compreendê-los. Segundo ela, estava “um pouco desanimada” com os estudos; preferia “ficar em casa” ou se encontrar com um grupo de amigas que aprendiam juntas a tricotar. De acordo com o que pude entender, a aluna frequenta também as aulas ministradas em uma associação próxima à sua casa, na qual vários cursos são oferecidos para a comunidade. Dentre esses cursos, está o tricô, a pintura, atividades esportivas, os trabalhos artísticos com argila e demais trabalhos manuais. De acordo com ela, todos os cursos têm um professor/tutor para guiar os alunos nas atividades. As aulas oferecidas pela associação serviam para ela como um “passatempo”, um meio de “descansar a cabeça” e, até mesmo, uma maneira que encontrava para “se sentir útil” em alguma coisa.

Muitos alunos da EJA possuem essas especificidades e características. Conforme, relata a Proposta Político-Pedagógica (2014),

Quanto aos sujeitos educandos, uma de suas especificidades é pertencerem à classe trabalhadora, em grande maioria, no mercado informal, como mostra levantamento realizado nas escolas do EJA. São trabalhadores não qualificados, que vivem de trabalhos esporádicos, são donas de casa, avós que cuidam dos seus netos ou que ainda trabalham como empregadas domésticas. São mães que não têm com quem deixar seus filhos para ir à escola, e por isso, levam-nos com elas para a escola ou os deixam sozinhos quando não podem levá-los. (SME/GOIÂNIA, 2014, p. 18)

Com base nessas informações, é possível fazer uma análise dos domínios culturais acerca da realidade da aluna Terezinha frente aos estudos e aos seus interesses pessoais. Observemos o quadro abaixo:

**Quadro 3.23** - Razões da aluna Terezinha para frequentar as aulas

Included Terms (termos incluídos)	Semantic Relationship (relação semântica)	Cover terms (termo geral)
Socializar; Conhecer pessoas novas; Não ficar sozinha em casa.	é o resultado de	frequentar a escola
Included Terms (termos incluídos)	Semantic Relationship (relação semântica)	Cover terms (termo geral)
Ter um passatempo; Descansar a cabeça; Se sentir útil em alguma coisa.	é a razão para	Frequentar as aulas artísticas oferecidas pela associação <i>(tricô)</i>

Vejamos alguns trechos da entrevista com a professora.

## Entrevista com a professora da turma

A primeira vez que me encontrei com a professora da turma foi no segundo semestre de 2014, quando fui lhe apresentar minha pesquisa e meus objetivos, no intuito de saber se teria receptividade por parte dela. Desde o primeiro momento, a professora foi gentil e aceitou prontamente participar deste estudo. Como se trata de uma escola em que atuo profissionalmente, já conhecia o corpo de funcionários, o corpo docente e boa parte dos alunos matriculados, o que facilitou mais ainda todo o processo de realização da pesquisa. Para subsidiarmos essa análise, partiremos das informações contidas nas duas entrevistas<sup>36</sup> realizadas com a professora. Vale ressaltar que a análise das mesmas não partirá de uma ordem cronológica e, para melhor auxiliar o leitor, dividiremos a mesma em quatro partes temáticas, para que se possa obter clareza e melhor compreensão do que está sendo apresentado e discutido.

O primeiro contato com a professora de Inglês, Ana Paula<sup>37</sup>, foi de grande valia, pois ela pôde relatar um pouco de suas experiências na EJA, suas dificuldades, as vantagens, desvantagens, o perfil de cada turma e os problemas enfrentados por ela em relação ao processo ensino-aprendizagem de LI. A professora também leciona pela manhã na mesma escola, de igual modo, alguns outros professores da EJA dessa escola trabalham em outros períodos, seja de manhã ou à tarde. As PPPs (2014) afirmam que

[o]s educadores do EJA, em sua maioria, fazem jornada dupla ou tripla de trabalho. Santos (2007), em pesquisa realizada com professores que atuam de 5ª à 8ª série do EJA, afirma que a opção dos professores por essa modalidade tem como principal motivo a questão financeira, trabalham no terceiro turno para complementar o salário obtido com o trabalho diurno. (SME/GOIÂNIA, 2014, p. 23)

No ano seguinte (2015), pude dar continuidade à coleta de dados com a turma e, em abril, realizei minha primeira entrevista com a professora. Como eu havia escolhido a 6ª série para realizar minha pesquisa, pudemos conversar um pouco mais sobre o perfil dos alunos e sobre as dificuldades enfrentadas por eles e por ela. Observemos o excerto abaixo:

---

<sup>36</sup> Primeira entrevista – dia: 23/04/2015; Segunda entrevista – dia: 17/08/2015.

<sup>37</sup> Ana Paula foi o pseudônimo escolhido por ela.

## Recorte – 41 (Trecho da entrevista com a professora)

### Dificuldades dos alunos de Inglês da EJA

**Pesquisador:** Quais são as principais dificuldades que você encontra no aluno de EJA?

**Professora:** A dificuldade que eu tenho, principalmente com os alunos da 6ª série – por que os alunos da 7ª e da 8ª série são mais jovens, é muito mais fácil você abordar outras questões, trazer vídeos, músicas, jogos, é muito bom – é por ter mais alunos não adolescentes e mais adultos e alunos com a idade um pouco mais avançada. Uma vez, eu levei um vídeo interessante e no início eles tiveram aversão, mas depois funcionou, eles gostaram. Mas a maior dificuldade é que eles querem escrever, e eu querer trabalhar de forma diferente, e não poder, porque não estão interessados, porque, no ponto de vista deles, eles têm o objetivo de ler e escrever. Eles acreditam que copiar faz parte do processo, que se aprende copiando. Quando acontece isso, me sinto triste e acabo fazendo o que eles querem, que é copiar e escrever.

Neste primeiro excerto, podemos notar e constatar mais uma vez a microcultura de ensino de LE (Inglês) dessa sala de aula. Para este contexto, a aula de Inglês é realizada também através da “cópia”. Copia-se tudo e, assim, os alunos tendem a garantir para si mesmos e para os professores que estão tendo bom aproveitamento e boa aprendizagem. A dificuldade da professora está em “fazer algo novo”, “trazer algo diferente” para a turma; muitas vezes, os alunos não correspondem à atividade diferenciada proposta, e esse fator é justificado pela professora devido à “diferença de idade” entre eles. Quanto a isso, as PPPs (2014) apontam:

[c]omo se apresentam os conflitos geracionais nesse universo? Os adolescentes sentem dificuldades em compreender os ritmos e costumes dos idosos, enquanto estes também não se adequam às irreverências e hábitos juvenis. Embora esses conflitos sejam concebidos pelos educadores como um dificultador do processo ensino-aprendizagem, Spósito (1996) afirma que a resistência aos conflitos entre as gerações enriquece a vida social, pois aponta novas alternativas e sinaliza possibilidades de mudanças. (SME/GOIÂNIA, 2014, p. 21)

Dessa forma, em contraste com a ideia da professora a respeito do fator geracional, podemos considerar que o fator geracional pode não ser visto como uma barreira que venha limitar o professor a realizar seu trabalho, mas, sim, como um fator viabilizador de novas alternativas e novas posturas que possam beneficiar a todos da sala de aula. Em contraste a esse pensamento, o aluno Lucas, sendo o mais jovem da turma, explicou, em entrevista concedida a mim, como se dava seu relacionamento com os colegas mais velhos e, conforme aponta o recorte [31] turno (10), ele afirma nunca ter tido “nenhum problema com eles”, além disso, “eles ajudam muito a Lucas” e, quando a ajuda é requisitada, “ele também ajuda”.

No que tange à LI, podemos perceber que, para essa sala de aula, ela é considerada e vista como uma disciplina de escola como qualquer outra, e não como uma língua a se

comunicar, muito embora eles (alunos) tenham alcançado a compreensão de que se aprende Inglês para “viajar” ou “morar” no “país estrangeiro”, ou seja, a língua em sua forma oralmente verbalizada, conforme apontam os dados do questionário e de algumas entrevistas realizadas com eles.

Nas entrevistas realizadas com a professora, percebemos que, em alguns momentos, ela menciona o perfil de seus alunos, ou seja, sua visão de professora de Inglês em relação a eles. Observemos abaixo um excerto que trata da maneira como ela os enxerga enquanto alunos de LI da EJA e como cidadãos.

### **Recorte – 42 (Trecho da entrevista com a professora)**

#### **A visão da professora em relação a sua turma: o perfil do aluno de EJA**

**Pesquisador:** Como você lida com o aluno de EJA, levando em consideração suas peculiaridades pessoais?

**Professora:** Eu sei diferenciar muito bem o aluno do matutino com os alunos da EJA. Sou muito flexível com eles. Por exemplo, aquele aluno que não conseguiu fazer uma atividade, deixo fazer, mas valendo um peso menor, não vai valer tanto como valeu no dia. Se eu tiver entregado as avaliações, eu penso em outras alternativas. O aluno da EJA desiste muito rápido, e o nosso objetivo é não deixar que ele desista, nosso objetivo maior é incentivá-lo para que ele se mantenha na escola, porque ele já está atrasado, teve vários problemas e tá recomeçando. Nós precisamos estar com eles, precisamos apoiá-lo e motivá-lo.

É notória a preocupação com que a professora fala de seus alunos. Ela reconhece as dificuldades da turma e procura não agir com a EJA de acordo com a forma utilizada com seus alunos do matutino, que são adolescentes. Alguns documentos (SME/GOIÂNIA, 2014; SÃO PAULO, 2010; PARANÁ, 2006, entre outros) sugerem esse tipo de postura por parte do corpo docente, por entenderem que o aluno adulto sempre teve e sempre terá necessidades diferenciadas dos alunos mais jovens. Podemos desenhar um quadro dos domínios culturais (SPRADLEY, 1980) com essas primeiras características destacadas pela professora. Observemos:

#### **Quadro 3.24 - Características do professor de Inglês da EJA**

Included Terms (termos incluídos)	Semantic Relationship (relação semântica)	Cover terms (termo geral)
Saber diferenciar o aluno do matutino dos alunos da EJA; Ser flexível;		

Pensar em outras alternativas; Não deixar que o aluno desista; Incentivar; Apoiar; Motivar.	é um atributo do	professor da EJA
---	------------------	------------------

Essas características destacadas pela professora nos remetem a pensar sobre sua metodologia em sala de aula, embora já tenhamos uma noção de como as aulas de língua inglesa são orientadas nessa realidade, com base nas observações e análises dos excertos de aulas. Entretanto, em entrevista com ela, conseguimos obter informações acerca de como a mesma orienta e idealiza suas aulas de língua inglesa. É o que apresentaremos a seguir.

#### **Recorte – 43 (Trecho da entrevista com a professora)**

##### **Sua metodologia de ensino de LE na EJA**

**Pesquisador:** Como você procura auxiliar o aluno da EJA em sua aprendizagem de Inglês?

**Professora:** Às vezes, eu vejo que eles têm dificuldades de raciocinar, digamos assim, então eu acredito que através da mímica é mais fácil, porque é complicado pra eu dar uma aula se o aluno não entender, principalmente língua inglesa. E aí, o que acontece é que eu fico dando uma aula, eles não entenderam, eles têm vergonha, então, pra não deixar eles tão distantes de mim, eu faço a mímica. Eles vão conseguir me acompanhar e memorizar mais. (...) trabalho também de forma lúdica, porque aprende-se mais.

Embora a professora afirme que a “mímica” e o “lúdico” são alternativas para transmitir seus conteúdos para a turma, ela também aponta algumas dificuldades enfrentadas em sala de aula, mesmo utilizando esses meios para alcançar seus objetivos. Observemos mais um trecho de umas das entrevistas.

#### **Recorte – 44 (Trecho da entrevista com a professora)**

**Professora:** Porém, é a questão da receptividade, os jovens estão mais interessados, porque conhecem as músicas, os vídeos, os jogos; mas os mais velhos não estão interessados, eles não conseguem ter essa leitura de que é brincando que se aprende, e que assistir um vídeo ou ouvir uma música também é aula. Eles entendem isso como passar tempo. Eles dizem: “Eu fui na aula hoje e a gente não fez nada, a gente assistiu um vídeo”. Isso me deixa triste, porque eu quero trabalhar de forma diferente, mas eu também tenho medo de eles saírem da escola por causa disso. Quando entrei na EJA,

uma aluna tinha dito pra mim que tinha desistido de ir pra escola porque a outra professora tinha passado uma música que ela não tinha gostado, e também por não ter entendido nada. Ela disse que ficou triste e nunca mais voltou pra escola. Então, eles param de estudar por motivos insignificantes e é muito fácil de eles desistirem.

No recorte anterior, a professora procura externar uma de suas grandes preocupações em relação ao aluno de EJA, que é a desistência e/ou a falta de motivação de prosseguir com os estudos, por motivos diversos e até mesmo “insignificantes”, tal como ela afirma.

No início desse turno, a professora aponta que os alunos mais jovens conhecem os “vídeos”, as “músicas” e os “jogos”, fator determinante para haver proximidade de seus objetivos enquanto professora de língua inglesa dos objetivos da turma. De fato, os alunos/pessoas mais jovens gostam de estar conectados às mídias e aos recursos tecnológicos, fator que lhes proporciona a oportunidade de acessar diferentes fluxos culturais, bem como diferentes idiomas. O aluno adulto (velho/a), tendo em vista os alunos “João”, “Cláudia” e “Terezinha”, não acessam diferentes redes sociais, ou seja, não se conectam ao mundo virtual ou às diferentes línguas que perpassam esse mundo. Diante disso, a professora sente a dificuldade de abordar assuntos ou temas que envolvam ou que façam parte do mundo virtual e do mundo globalizado.

A professora da turma também é jovem e está inclusa nos fluxos culturais e globais que a língua inglesa perpassa. Dessa forma, há a particularidade por parte dela em ministrar qualquer conteúdo tendo como suporte qualquer recurso, seja tecnológico, seja temático, que envolva a era da globalização. Assim sendo, os alunos que estão relativamente fora do fluxo cultural frequentemente desistem da escola, por compreenderem que este é um lugar que poderá lhes exigir algo além de sua capacidade, tendo em vista que a escola também é um espaço onde os fluxos culturais de um mundo globalizado circulam e emergem. Todavia, os alunos dessa turma não desistiram dos estudos, nem os mais velhos e nem Lucas, mais jovem da turma.

Em contrapartida, os alunos se veem dependentes da professora para tudo. Eles não conseguem fluir sozinhos ou desenvolver meios e estratégias para a sua aprendizagem de língua inglesa. A seguir, podemos observar mais um trecho da entrevista em que a professora fala a respeito de suas aulas na turma.

#### **Recorte – 45 (Trecho da entrevista com a professora)**

**Pesquisador:** Como você descreve as atividades desenvolvidas com os alunos e pelos alunos?

**Professora:** Eu tento focar em atividades mais fáceis possíveis, em atividades que eles consigam ver o Inglês próximo a eles. Tento trabalhar a gramática de forma simples. Se eu for trabalhar membros da família, por exemplo, eu passo no quadro, leio com eles em Inglês e depois faço a parte em Português; eu escrevo e eles acompanham. Eu tento fazer plaquinhas, mostro pra eles e fazemos um jogo com as palavras. (...) Eu gosto de trabalhar assim para eles memorizarem. Então, meu objetivo é que a atividade seja simples, mas que eles consigam aprender. (...) As atividades têm que ser bem elementares por que se você complicar um pouco, eles já não conseguem. Eles não conseguem compreender que você está ali só pra fazer uma orientação e eles que terão que buscar formas de aprender.

**Pesquisador:** Você acha possível trabalhar as quatro habilidades linguísticas?

**Professora:** Tento trabalhar todas, pelo menos tento. Já fui muito conteudista, mas hoje penso diferente. Hoje eu penso que é melhor o aluno saber um pouquinho do que não saber nada. Eu tento trabalhar o *listening* sempre quando passo uma atividade, a gente faz um momento de *reading*, e logo faço o *writing* e, assim, toda vez que dou uma aula tento fazer isso, tento conectar as habilidades linguísticas. Eu busco trabalhar a pronúncia com a escrita... às vezes faço um *dictation*. Agora, sobre falarem sozinhos, infelizmente não conseguem, eles ficam muito presos na repetição.

É interessante observar que, no início desse recorte, a professora pretende “aproximar” a língua inglesa dos alunos, como observamos no turno (2). Entretanto, a língua inglesa já está próxima a eles, isto é, eles a veem na sala de aula de alguma forma, seja nas palavras/vocabulário que aprendem com ela ou nos exercícios. O fato é que esses alunos não “usam” essa língua em sua realidade, e defendem que poderiam usá-la (apenas) no “país estrangeiro”.

Outra situação interessante é a metodologia e/ou visão de ensino da professora para que essa “proximidade de alunos e LI” ocorresse. Isto é, ao usar sua metodologia comum e usual em sala de aula, ela acredita aproximar seus alunos da língua. Entretanto, poderíamos indagar se essa postura está oportunizando tal proximidade dos alunos com a língua-alvo ou não. As velhas atitudes provocam/proporcionam ou não novos caminhos?

Com base na análise dos domínios culturais (SPRADLEY, 1980), podemos perceber o que é fundamental para que a professora alcance seus objetivos em sala de aula, bem como as características dessa realidade cultural em sua perspectiva. Observemos o quadro a seguir.

**Quadro 3.25 - O ensino de Inglês segundo a professora**

Included Terms (termos incluídos)	Semantic Relationship (relação semântica)	Cover terms (termo geral)
Focar em atividades fáceis; Trabalhar com gramática simples;		

Passar no quadro; Ler com a turma; Fazer a parte em Português; Escrever; Mímicas; Atividades lúdicas; Meios em que possam memorizar mais. Fazer plaquinhas; Jogos; Vídeos; Música; Tentar conectar as quatro habilidades linguísticas.	é um passo para	ensinar Inglês
Included Terms (termos incluídos)	Semantic Relationship (relação semântica)	Cover terms (termo geral)
Ter dificuldade de raciocinar; Desistir facilmente dos estudos; Ser dependentes da professora.	é um atributo do	aluno de EJA
Included Terms (termos incluídos)	Semantic Relationship (relação semântica)	Cover terms (termo geral)
Ser um/uma aluno/a <b><u>jovem</u></b>	é a causa de	Corresponder às atividades diferenciadas que a professora propõe (jogos, vídeos, músicas etc.)

Nos relatos da professora, podemos notar que ela possui um ideal de aluno de Inglês da EJA. No recorte [45], ao final do turno (2), ela menciona que os alunos teriam que “buscar suas formas de aprender”, ou seja, eles teriam que ser mais independentes e autônomos em sua aprendizagem. Em detrimento desse pensamento, observamos a todo instante desta análise que os alunos não conseguem fluir sozinhos em sala de aula, e apontamos que a atitude da professora não proporciona certa autonomia.

Todavia, ao entrevistá-la, procuramos compreender se havia outra maneira de incentivar os alunos e proporcionar meios em que pudessem se tornar mais autônomos. Vejam o que ela respondeu:

### **Recorte – 46 (Trecho da entrevista com a professora)**

#### **Seu ideal de professora e alunos de EJA**

**Professora:** O interessante que eu ando observando as fases... a gente tinha alunos mais necessitados, digamos assim, que precisavam mais da nossa presença na carteira, e agora, mesmo aqueles que precisam de mais apoio estão conseguindo desenvolver sozinhos. Então eu sempre ando, porque me sinto desconfortável se eu passar uma atividade e sentar e deixá-los sozinhos, até porque a visão do aluno noturno é mais crítica, então eu acredito que eles possam ter aquele olhar: “Nossa, a professora tá ali sentada?! Podia estar ajudando!” Então, estou sempre passando, auxiliando um ou outro. E observo que nesse momento eles estão mais seguros, conseguem fazer um pouco sozinhos. (...) Então, eu sempre tento motivar. Quando tô fazendo a parte oral da aula, sempre elogio, por mais que eles falem errado, e com isso eles se sentem importantes, porque é importante eles se sentirem importantes, mesmo que falem errado, é importante ressaltar e ouvi-los. Mesmo que tenham falado baixinho eu digo: “Nossa meu bem! É isso mesmo!” Sempre tento tratá-los com carinho. Eu tenho essa característica de chamá-los de “meu anjo”, “meu amor”, “minha flor”, e eles sempre participam. Tem até mesmo um senhor que participa, vejo desenvolver e resalto pra ele que ele está aprendendo. Eu nunca corto o aluno, por mais que ele esteja errado.

Apesar das dificuldades que ela enfrenta em sala de aula, como a heterogeneidade do grupo e o fator geracional –apontados por ela como “desafiadores” e “difíceis” na EJA –, percebemos, conforme o recorte [46] turno (1), que a professora procura ser bondosa com seus alunos, e busca “elogiá-los”, mesmo estando errados, a fim de não desmotivá-los. Porém, podemos indagar se essa(s) atitude(s) contribui/contribuem para o crescimento do aprendizado da turma. É preciso notar que a professora afirma que, com o decorrer do tempo e das “fases”, seus alunos têm conseguido aos poucos avançar e encontrar sentido nessa aprendizagem.

Muitos autores (NUNES, 2002; REES, 2003; ASSIS-PETERSON, 2008; BOHN, 2009, entre outros) buscam concepções teóricas em prol da conscientização de que é necessário o professor de LE repensar sua prática pedagógica, sempre levando em consideração seu grupo de alunos, para que todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem se sintam importantes e confiantes nessa jornada. A seguir, observemos o quadro da análise dos domínios culturais frente a essa visão proposta por ela, que se reflete em sua própria prática e realidade.

**Quadro 3.26** - Passos para propiciar a autoconfiança nos alunos da EJA segundo a professora

Included Terms (termos incluídos)	Semantic Relationship (relação semântica)	Cover terms (termo geral)
Sempre andar pela sala de aula; Não deixá-los sozinhos; Motivar; Elogiar mesmo que estejam errados; Permitir que os alunos se sintam importantes; Ouvi-los; Tratar o aluno com carinho; Não cortar o aluno.	é um passo para	propiciar a autoconfiança e autonomia no aluno de EJA

Percebemos, durante esta análise, que os alunos sentem dificuldades em sua aprendizagem de língua inglesa, o que se deve a uma série de questões: nunca terem estudado a língua, voltarem à sala de aula após longo período fora dela ou não conseguirem enxergar a língua inglesa em sua realidade cultural, sempre associando-a a outro país e/ou outra realidade cultural. Tais fatores nos levam a compreender que são alunos que não estão necessariamente inseridos nos fluxos culturais e globais, mas que entendem que sua realidade cultural, o Brasil e o mundo atual são lugares onde existem fluxos culturais. Isto significa que eles compreendem que o mundo globalizado é real, porém, não estão necessariamente inseridos nele (RISAGER, 2006; RAJAGOPALAN, 2009; SPENCER-OATEY; FRANKLIN, 2009).

Por outro lado, observamos a professora. Ela se sente desafiada a lecionar Inglês, não como língua, mas como uma disciplina escolar, e tem a compreensão de que possui uma turma heterogênea, a qual depende exclusivamente dela para se desenvolver nessa disciplina. Esta professora possui uma visão cultural bastante comum entre os professores de LE, que diz respeito ao idioma-alvo estar presente em qualquer lugar (RAJAGOPALAN, 2009), embora suas atitudes em sala não oportunizem aos alunos conhecerem/vivenciarem mais desse idioma. Porém, com consciência e persistência, ela observou que, com o tempo, os alunos passaram a se habituar à língua inglesa em sala de aula, participando dos exercícios ou das atividades de sala juntamente com os colegas e com ela, por mais que a possibilidade de fazerem uso dessa língua em outro ambiente que não seja a escola seja mínima ou nenhuma.

### 3.4 A visão das Diretrizes Curriculares sobre o ensino de LI

A escola regular (pública) brasileira possui diversos e significativos desafios a serem enfrentados (BRASIL, 2000; SME/GOIÂNIA, 2014; SÃO PAULO, 2010; PARANÁ, 2006). No que concerne ao ensino de LE, muitas outras dificuldades emergem e estão presentes, desde o descaso com a LI por parte dos órgãos políticos, considerando que tal descaso reverbere em todas as outras disciplinas, até a falta de objetivos por parte de alunos e professores ao ensinar/aprender tal idioma. Este recorte resulta em comentários simplistas e reducionistas quanto à LI, sempre buscando destacar sua importância no tocante a “viajar para” ou “morar” fora. Tais comentários induzem a uma compreensão de objetivos na vida, no que tange à aprendizagem desse idioma, que podem vir a não acontecer, ou seja, objetivos inalcançáveis e não práticos, tendo em vista que os alunos sequer deixam claro de qual(is) país(es) exatamente estão falando; meramente mencionam “o lugar estrangeiro”, como se observa nas respostas de Lucas, Paulo e Maria ao questionário.

Podemos perceber e compreender, a partir das interpretações, que essas são as características desta sala de aula de LE; esta é a microcultura desta turma de Inglês, perante a qual tal idioma é visto como algo longínquo, fora da realidade da maior parte dos alunos (com exceção do aluno Júnior), e que poderia ser aprendido e utilizado fora do contexto brasileiro.

Em contrapartida, muitos autores afirmam que há uma vasta gama de possibilidades para trabalhar uma LE, seja qual for o contexto no qual se dê essa aprendizagem. As inúmeras possibilidades viabilizam aos alunos que enxerguem a LE (no caso, Inglês) por outro prisma, dando-lhes a chance de entrever objetivos mais reais e coerentes às suas vidas. De acordo com Miccoli (2011, p. 178),

A importância da aprendizagem de línguas estrangeiras é coisa antiga. (...) Constatase que as línguas estrangeiras cumprem um papel no mundo de trabalho, o qual cada vez mais exige o conhecimento de duas ou mais línguas estrangeiras. Um profissional com essa habilidade é disputado por ter acesso à pluralidade e diversidade de conhecimento no mundo, tendo capacidade de interagir e de ação. Então, o significado de aprendizagem de línguas estrangeiras está na ampliação de horizontes e de atuação que permitem.

No entanto, muitos desses estudiosos alertam quanto à(s) postura(s) dos professores, e sobre como eles podem e/ou poderiam conduzir sua disciplina. Candau (2012, p. 247) afirma que um “aspecto imprescindível é problematizar o caráter monocultural e o etnocentrismo que, explícita ou implicitamente, estão presentes na escola e impregnam os currículos escolares”, impossibilitando de enxergar a disciplina, seja Inglês, português,

matemática ou qualquer outra, vinculada(s) ao mundo em movimento que possui seu caráter globalizado. Cabe ao professor a tarefa de conhecer seu aluno e suas expectativas, de modo a (re)orientar seu currículo e suas práticas em sala de aula; além disso, ele pode ter instrumentos, como questionários, narrativas ou até mesmo diálogos com outros professores ou com os alunos, para repensar e avaliar o que tem feito, a fim de propor outras ideias.

De acordo com as PPPs da SME/Goiania (2014), as aulas de Inglês podem e devem contemplar atividades que envolvam leitura, escrita, compreensão oral e fala, sempre levando o aluno a perceber o idioma em uma vasta variedade linguística, bem como a conhecer estruturas gramaticais, aspectos culturais etc. Esses documentos reforçam que o foco das aulas pode ser:

[L]eitura de textos, podendo ser exploradas, além das estratégias de leitura, os gêneros textuais (entrevistas, textos publicitários, cartas, história em quadrinhos, instruções, anúncios, reportagens, classificados, poemas, editoriais de jornal, artigos, verbetes de dicionários, receitas e outros), suas características e funções da linguagem. (SME/GOIÂNIA, 2014, p. 69)

Além da leitura e escrita em diversos gêneros textuais, o aluno de Inglês da EJA precisa conhecer o formato da escrita padrão da língua estrangeira, podendo haver, com este fim, textos de tipos variados: “literários (poemas, romance etc.); científicos (relatório de pesquisa, trabalho publicado em revista científica etc.); epistolares (carta pessoal, carta de negócio etc.); de propagandas (publicidade TV etc.)” (SME/GOIÂNIA, 2014, p. 70). A oralidade também não deve ser negligenciada no conhecimento de LE, assim, é importante trabalhar atividades orais, por meio de saudações, músicas, diálogos, isto é, proporcionar meios para que eles utilizem e percebam a fala em diversos contextos da sociedade.

Dito isto, parece haver certo contraste de posicionamentos frente ao ensino de LI na EJA. De um lado, observamos uma professora que proporciona vocabulário e itens básicos de gramática aos seus alunos, os quais pouco e/ou nenhum conhecimento possuem, tal como o notamos em recortes anteriores; de outro, percebemos a postura das PPPs (2014) frente ao que é necessário e/ou fundamental para a aprendizagem dessa língua. Sendo assim, podemos observar, no quadro a seguir, a análise semântica contida nesses postulados e orientações que as PPPs (2014) dispõem:

**Quadro 3.27** - Meios de ensinar Inglês segundo as Diretrizes Curriculares

Included Terms (termos incluídos)	Semantic Relationship (relação semântica)	Cover terms (termo geral)
Ler textos em diversos gêneros textuais; Conhecer as características e funções da linguagem; Conhecer a escrita padrão; Fazer atividades orais; Conhecer a fala em diversos contextos sociais; Perceber a língua inglesa em uma vasta variedade linguística.	é um meio de	ensinar Inglês, de acordo com as PPPs da SME/GOIÂNIA (2014)

Embora os dados acima analisados correspondam somente ao que as PPPs (SME/GOIÂNIA, 2014) afirmam, ressaltamos que os outros documentos (SME/SÃO PAULO, 2010; PARANÁ, 2006, entre outros) argumentam e defendem que o ensino de LI na EJA precisa ser completo, de modo a oportunizar aos alunos diversas possibilidades de aprender e usar o idioma. Com base nessas interpretações culturais, poderíamos indagar se seria possível trabalhar diversos aspectos da/na LI em um contexto de EJA, tal como a SME/Goiania (2014) defende e orienta, além de perceber se tais aspectos possibilitariam autonomia ou não para os alunos.

Levando em consideração essa discussão, partimos do pressuposto de que o professor é o responsável por criar meios e possibilidades para que seu aluno construa o próprio conhecimento. No entanto, nenhuma das sugestões de aulas, bem como as orientações das PPPs (2014), podem ser necessariamente viáveis se o professor tiver uma postura que não corresponda às necessidades de seu contexto de ensino. Não estou afirmando que se deva evitar algum tipo de atividade oral ou escrita, como podemos perceber no último quadro de análise dos domínios culturais, mas é primordial que o professor conheça seu contexto, seu grupo de alunos e oportunize atividades reais de acordo com o nível de conhecimento deles.

No que diz respeito ao ensino de LE baseado em leitura, interpretação e escrita, Paiva (2009, p. 33) norteia:

[s]ou contra o foco exclusivo na leitura ou no ensino meramente gramatical, ou na tradução. Primeiro porque não defendo que o professor tem o direito de fazer essas escolhas passando por cima dos desejos dos alunos, segundo porque parto da premissa de que a língua deve ser ensinada em toda a sua complexidade comunicativa, sem restringir seu estudo a uma tecnologia (leitura) ou a aspectos apenas formais (gramaticais). A língua deve fazer sentido para o aprendiz em vez de ser apenas um conjunto de estruturas gramaticais.

O posicionamento de Paiva (2009) acrescenta conteúdo ao argumento da SME/GOIÂNIA (2014), no sentido de o professor, em sua condição, levar em conta que o aluno precisa ser visto e considerado como o alvo de suas atenções em todo o momento da aula. A melhor metodologia não decide o que será mais relevante para o aluno aprender; sendo assim, caberá a este aluno tomar tais decisões, definindo como aplicará seu conhecimento de LI em sua vida. O melhor método deve oferecer oportunidades aos alunos de ler e escrever qualquer tipo de texto de seu interesse; de preferência, textos que correspondam à sua capacidade linguística. Deve-se visar que, aos poucos, eles possam ir se apropriando de novas leituras e escritas que exijam mais conhecimento na língua.

Paiva (2009, p. 35) ainda assegura que “o professor não é responsável pela aprendizagem do aluno, mas pode ajudá-lo a ser mais autônomo”. Nessa perspectiva, torna-se possível vislumbrar que há uma grande diversidade de ideias e caminhos que podem ser apropriados pelo professor de LE para guiar seus alunos e, gradativamente, tornar a sala de aula um ambiente estimulante. Acima de tudo, este ambiente de aprendizagem deve ser um lugar onde a turma possa construir pontes para que se sinta encorajada a usar a língua fora dele.

No que tange à avaliação, como mencionamos antes, a SME/GOIÂNIA (2014) também apresenta algumas considerações.

A avaliação no EJA é compreendida como um pressuposto fundamental para o desenvolvimento qualitativo do trabalho pedagógico na escola, pois é a partir dela que se definem os objetivos a serem atingidos, os conteúdos a serem trabalhados e a forma como trabalhá-los. Ela é diagnóstica, processual, contínua e formativa, visa não à classificação dos educandos, sua exclusão e/ou punição, mas a tomada de consciência por parte do educador e do educando, em relação às aprendizagens realizadas, aos objetivos atingidos e à necessidade de um replanejamento coletivo do trabalho pedagógico. (SME/GOIÂNIA, 2014, p. 43)

Diante deste contexto, podemos perceber que há visões diferenciadas sobre a avaliação na EJA. Por um lado, percebemos alunos como João, que entendem a avaliação como uma prova, um único momento; por outro, conforme a SME/GOIÂNIA (2014) aponta, entendemos que a avaliação é um processo. Um processo que vai além de um momento exclusivo, isto é, a avaliação é considerada como um aspecto contínuo, que não se restringe

somente a uma folha de papel, mas que pode se apresentar de forma ampla e em diversas possibilidades. De acordo com a análise dos domínios culturais, podemos perceber que:

**Quadro 3.28** - Atributos da avaliação de Inglês segundo as Diretrizes Curriculares

Included Terms (termos incluídos)	Semantic Relationship (relação semântica)	Cover terms (termo geral)
Pressuposto fundamental para o desenvolvimento qualitativo; Definir objetivos a serem atingidos; Ser diagnóstica, processual, contínua e formativa; Não excludente ou punitiva; Reavaliar; Replanejar.	é um atributo de	avaliação de Inglês, segundo a SME/GOIÂNIA (2014)

No capítulo seguinte, por meio das análises realizadas, procuramos sintetizar as respostas das perguntas de pesquisa deste estudo, bem como tecer algumas considerações sobre as questões discutidas neste contexto de pesquisa, a sala de LI da EJA. Comentamos, ainda, sobre as limitações desta pesquisa, assim como a respeito de prováveis sugestões para investigações futuras.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS - “JÁ CHEGUEI ATÉ AQUI, SEI QUE POSSO PROSSEGUIR!”**

Como apresentado no início deste trabalho, o objetivo central deste empenho acadêmico consistiu em desvendar os significados culturais de uma turma de Inglês da EJA (6ª série) de Ensino Fundamental. Além disso, ou com base nisso, teríamos a possibilidade de compreender, analisar e discutir sobre a microcultura de ensino-aprendizagem de LI nessa realidade, bem como de entender o que essa língua significa e/ou representa para esses participantes.

Procuramos, nesta seção, sintetizar as respostas de cada uma das perguntas norteadoras elaboradas no início do trabalho, e que, diante do processo de desenvolvimento, foram sendo repensadas e reelaboradas, como é corriqueiro acontecer em pesquisas etnográficas (ERICKSON, 1984). Em seguida, apresentamos, de forma sucinta, os significados culturais, após realizamos algumas reflexões sobre o trabalho; adiante, mencionamos as limitações deste estudo e procedemos sugestões para futuras pesquisas.

### 4.1 Perguntas de pesquisa

A primeira pergunta buscou compreender quais as dificuldades enfrentadas pelos alunos deste contexto quanto à aprendizagem de LI. Algumas das principais causas encontradas podem ser mencionadas:

- A falta ou a pouca frequência às aulas de LI;
- O fato de não saberem a língua, por considerá-la “difícil”, “complicada”, também é uma das causas principais de não aprenderem o idioma;
- Muitos alunos apontaram que nunca tinham tido aulas de Inglês, por isso, não sabiam o que esperar das aulas e não sabiam ao certo como aplicar tal conhecimento;

Com base nessas observações e análises, percebemos que a professora possui uma consciência de tratar e enxergar o aluno de EJA diferentemente dos outros alunos. Essa diferença é necessária e viável, pois muitos da EJA, retomam a sala de aula com expectativas

diferentes das de um aluno adolescente. É importante fazer essa consideração, haja vista que a professora da turma teve apenas experiências com turmas de adolescentes em sua carreira.

Muitos alunos adultos, tais como João, Terezinha, Cláudia, bem como a aluna Maria – que participou da fase inicial deste estudo –, já construíram, no decorrer de suas vidas, um percurso marcado por diversas experiências, contatos com diversas pessoas, empregos diferenciados, configurando diversas situações que os impediram de estudar enquanto jovens. Dessa maneira, muitos desses/as alunos/as precisam ser considerados/as como alunos/as com peculiaridades específicas, diferentes dos mais jovens.

Na perspectiva deste estudo, o que chamamos de “dificuldades” dos alunos de EJA quer abranger o aluno como um todo. Não se trata apenas de dificuldades no aprendizado de uma língua por ser considerada “difícil” ou “complicada”, já que esta é a justificativa da maioria das opiniões dos alunos de escolas regulares espalhadas pelo país; trata-se, primordialmente, de compreender que estamos lidando com diversas dificuldades postas diante desses alunos, impedindo-os de terem um bom aprendizado. Dentre essas, podemos citar:

- Problemas de cunho pessoal; questões familiares; problemas de saúde; rotina profissional etc.;
- Motivação pessoal para continuar os estudos;
- Autoestima baixa – muitos se sentem incapazes de aprender coisas novas na escola, fazendo uso do discurso de que são “velhos” demais;
- Atividades que exigem mais do aluno, seja de LI ou de qualquer outra disciplina, são suficientes para desestimulá-los e podem até mesmo levá-los a abandonarem a escola. Podemos perceber esse fator negativo analisando que, no início da coleta de dados, havia sete alunos em sala; ao término da mesma coleta, apenas quatro, sem mencionar que, no início do ano letivo (2015), eram 16 alunos matriculados.

Na perspectiva da segunda pergunta, a qual busca investigar o que os participantes entendem por ensinar e aprender Inglês, compreendeu-se que, para estes alunos, tal aprendizagem lhes proporcionaria a chance de “viajar” e/ou “morar” em outro país onde a LI é L1. Em sua concepção, a aprendizagem de Inglês, tal como de qualquer outro idioma que pudesse ser lecionado na EJA, é um instrumento que pode e deve ser usado somente em outro

contexto, com outras pessoas, ao passo que, em contexto brasileiro, o conhecimento adquirido não lhe servirá de relevante utilidade.

Outra questão de destaque consiste em os alunos dependerem muito da professora para que a aprendizagem ocorra. Alguns deles, como João, Cláudia e até mesmo Terezinha, chegaram a afirmar que a presença da professora é fundamental neste propósito. De qualquer modo, a professora exerce um importante papel de direcionar e/ou liderar a turma; porém, os alunos delegam a ela boa parte da responsabilidade de sua aprendizagem.

No viés da professora, há a compatibilidade com seus alunos no que diz respeito à compreensão de que a LI e seu ensino-aprendizagem sejam algo “importante”, porém, diferentemente deles, ela percebe a língua em seu “cotidiano” e, assim, incentiva-os a enxergarem o idioma no seu cotidiano também. Com base nas aulas investigadas, percebemos que a professora atribui dada importância às palavras em Inglês usadas no contexto brasileiro de seus alunos, isto é, as palavras de “empréstimos”, usadas inconscientemente por vários brasileiros. Em relação às aulas observadas, podemos perceber que a professora ensina a língua a partir de vocabulário, itens gramaticais, repetição de frases/palavras (oral) e exercícios. Nas entrevistas, a professora alega atribuir importância às diversas possibilidades de trabalhar com o idioma, tais como atividades que envolvam as quatro habilidades linguísticas; músicas; vídeos; mímicas; dinâmicas, dentre outros meios de ensinar Inglês.

Em relação à terceira pergunta, vimos que a professora compreende o aluno da EJA, no geral, como um ser social e cultural, que precisa ser respeitado, com suas limitações levadas em conta. Além disso, ela entende que o aluno de EJA precisa ser incentivado a todo instante, e motivado a não desistir dos estudos. Com isso em vista, no que tange à sua metodologia, a professora procura se adequar ao máximo às necessidades dos alunos, realizando, muitas vezes, atividades e/ou procedimentos em sala de aula considerados como “ideais” pelos alunos em detrimento daqueles que ela aplicaria segundo sua percepção de “ideal”, anulando frequentemente ideias diferentes que ela já tentara desenvolver com a turma. Este cenário formou-se como resultado do receio de seus alunos não gostarem da proposta ou até mesmo de desistirem de frequentar as aulas.

Os alunos, com exceção de Lucas e Júnior, atribuem à professora total responsabilidade por sua aprendizagem. Na perspectiva da maioria dos alunos investigados, a professora precisa assumir a função de transmissora de conteúdos, tendo em vista que ela detém o saber e o conhecimento. Assim sendo, os alunos consideram que, para aprender outra língua,

a presença da professora é primordial, pois ela desenvolverá o ritmo das aulas e os alunos terão a função de “seguir o ritmo” da professora.

No que tange à quarta pergunta – o que as diretrizes curriculares compreendem por ensinar e aprender Inglês? –, vimos que há uma enorme diferença entre o que acontece em sala de aula e o que se espera desse processo de ensino-aprendizagem. As diretrizes esperam que o professor possa trabalhar todas as possibilidades nas aulas de Inglês, desde atividades de oralidade e escrita até a leitura de diversos gêneros textuais etc. Contudo, não sabemos ao certo até que ponto a postura das diretrizes é correta ou equivocada. Quanto a isso, podemos apresentar algumas implicações:

- Há uma distância considerável entre a microcultura de ensino-aprendizagem dessa sala de aula e o que se espera por parte das diretrizes;
- As diretrizes, no que concerne ao ensino de LI, não se adequaram/alinham ainda às necessidades e à realidade da EJA frente aos conteúdos a serem lecionados, bem como não são satisfatórias para auxiliar o professor a realizar seu trabalho;
- A professora se encontra despreparada para o ensino de LI na EJA.

Percebemos certa discrepância entre o que os documentos defendem e o que realmente acontece nas salas de aula. Podemos concluir, com base nesses argumentos, a urgência por coerência entre ambas as partes. cremos ser necessário um repensar de direcionamentos/norteamentos por parte das diretrizes que fundamentam a EJA/Goiânia, de modo a considerar as questões culturais no ensino de LI. Entendemos que não se trata apenas de respeitar o aluno adulto e suas peculiaridades, tal como se é preconizado nos documentos oficiais, mas de estabelecer uma compreensão de que o aluno possui sua microcultura, e que esse dado aluno pode enxergar, no outro, microculturas diferenciadas, levando-os, assim, ao entendimento de que o lugar onde estamos suscita muitas orientações culturais, tendo em vista que o mundo possui inúmeros lugares e que, em cada parte do globo, por menor e/ou desconhecido que seja, há microculturas. Ou seja, essas reflexões, ao serem trabalhadas e exploradas na EJA, podem corroborar para possíveis mudanças e até mesmo para quebra de velhos paradigmas concernentes ao ensino de LI em escolas públicas.

## 4.2 Os significados culturais

Durante a análise desse trabalho, pudemos perceber alguns significados culturais nesse contexto de ensino de LI. Acreditamos que, nesta redação, já fora possível vislumbrar e compreender como se dão os processos de ensino e aprendizagem de LE nessa sala de aula. Entretanto, vale apresentar cada um deles, a fim de que sintetizemos o que analisamos no capítulo de discussão de dados.

Com base nas aulas observadas, nas entrevistas e questionário, percebemos que, na perspectiva dos alunos, a aprendizagem de LI acontece somente em território escolar. Seis alunos dos sete investigados, ou seja, com exceção da aluna Terezinha, nunca foram para outro país; desconhecem a aprendizagem de LE por imersão. Muitos deles entenderam e entendem que, para aprender Inglês, é necessário um professor, material escolar, giz e quadro. O fato de a LI não ser caracterizada como língua e sim como disciplina escolar, com conteúdos, com o objetivo de fazer uma prova, de adquirir uma nota e passar de ano, também é um ponto a se considerar. Em contraposição a esse recorte, o aluno Júnior conseguiu aprender sozinho, apenas tendo contato com a língua via internet, músicas, seriados e filmes – a aprendizagem para esse aluno se perpetua para outros fins e objetivos.

Com essa aprendizagem efetuada, percebemos outro significado cultural levantado durante este trabalho. A aprendizagem da língua é baseada na intenção de “viajar” e/ou “morar” em um “país estrangeiro”, ou seja, não se aprende Inglês para usufruir de seu uso em sua própria sociedade e comunidade linguística, visto que o local ocupado por esses alunos na sociedade não os possibilita vislumbrar o idioma em seu aspecto cultural e global. Muitos deles estão relativamente fora dos fluxos culturais e globais por onde essa língua perpassa.

Devido a isso, percebemos que o olhar de alguns desses alunos, frente à LI, se difere do olhar da professora. Para ela, é fácil afirmar que a língua “está presente no cotidiano dos alunos”, pois a mesma percebe os fluxos linguísticos e/ou o movimento linguístico no mundo, seja pelo uso da internet ou de outros recursos tecnológicos, seja pelos *outdoors* espalhados pela cidade etc. Com isso, a professora nos fornece outro significado cultural defendido por ela: a ideia de que o contato com recursos tecnológicos permite ao aluno ter conhecimento de Inglês. Isto é, o fato de alguém acessar à web significa que este/esta conhece outro idioma, especialmente a LI.

Assim sendo, a importância dada ao idioma é considerável, tendo em vista estes olhares sobre a língua. Acredita-se, neste contexto, que a aprendizagem da LI é necessária e

importante, por se tratar de um idioma bastante falado ao redor do mundo. Para a professora da turma, essa é a língua de maior prestígio e, para os alunos, trata-se de ser a língua mais falada. Eles nem ao menos se lembram do mandarim, que, de fato, é a língua mais falada. Dessa forma, compreendemos que há, neste conjunto, uma visão imperialista do que venha a ser a LI e sua aprendizagem. Aprende-se Inglês porque ele está presente no “cotidiano”, por ser o idioma “mais falado” e para que um dia se obtenha sucesso em futuras “viagens” ou em possíveis interesses futuros.

Podemos compreender que a visão de LI presente nesta sala de aula é baseada em intuições e percepções abstratas. Não se trata de algo objetivo, concreto, real. O processo de ensino-aprendizagem fundamentado é importante para que se alcance um ideal na língua. Um objetivo longínquo ou imaginário e a ausência de enxergar o idioma como uma possibilidade não contribuem para este processo.

#### 4.3 Palavras de reflexão

Neste trabalho, tivemos a intenção de conhecer, investigar e compreender o que subjaz às atitudes de um grupo de alunos de Inglês e sua professora em uma escola regular noturna. Tivemos a oportunidade de conhecer o grupo e a professora, bem como seu processo de ensino-aprendizagem.

Durante todo o percurso, pudemos perceber as diferentes percepções culturais de cada participante, bem como a microcultura dessa sala de aula, tendo em vista que a pesquisa etnográfica oportuniza ao pesquisador a chance de olhar seu “objeto de estudo” a partir de uma perspectiva ética eêmica, compreendendo, assim, os diversos acontecimentos no/do grupo.

Podemos considerar que houve pontos conflitantes no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem, pois constatamos uma compreensão de ensino e aprendizagem por parte dos alunos e outra por parte da professora. Em muitos momentos, tivemos a chance de saber os objetivos desses alunos, o que esperavam desta aprendizagem de LI e o que consideravam como maneiras ideais para alcançá-la. Conhecemos, também, seus desafios frente a este processo e seus desafios diários enquanto alunos de EJA. Por outro lado, conhecemos a professora, e vimos que há uma preocupação latente com a quantidade ideal de conteúdos a serem transmitidos, a fim de que seus alunos tenham um bom aprendizado. Percebemos, do mesmo modo, que ela procura repetir insistentemente o conteúdo, valendo-se da justificativa de garantir boa aprendizagem aos seus alunos, já que estes faltam bastante e poucos participam das aulas.

Embora ela considere que existam diversas possibilidades de trabalho com o ensino de LI, tal como constatamos nas entrevistas, a professora limita-se ao ensino de itens gramaticais, vocabulário e repetição. A justificativa que ela apresenta para não trabalhar de outras formas relaciona-se ao fato de sentir receio de seus alunos não gostarem da aula, levando-os à desistência dos estudos.

Diante das questões discutidas, gostaríamos de sugerir a abordagem intercultural, pois acreditamos que ela propõe um trabalho peculiar envolvendo pessoas com diferenças culturais. Esta abordagem também orienta o professor a lidar com os pontos de tensão vivenciados em sala de aula, e contempla várias possibilidades que beneficiam o ensino de LE, no que tange à compreensão cultural dos participantes sobre diferentes visões de mundo, diferentes interpretações culturais sobre um mesmo “objeto” e diferentes pontos de vista sobre a própria vida. Como forma de contribuir para o que se tem discutido neste trabalho, propomos, no tópico seguinte, algumas sugestões sobre a abordagem intercultural neste contexto de ensino.

#### **4.3.1 Adquirindo o olhar intercultural sobre o ensino de Inglês na EJA**

Com base no que está sendo proposto e discutido neste contexto, tem-se o construto interculturalidade, cuja importância está na menção à consciência de “aceitar o diferente”, isto é, de respeitar as diferenças sociais. Todas as culturas são importantes e podem ser valorizadas da mesma forma, sem deixar de ser diferentes entre si. De acordo com Laraia (2006, p. 67), “cultura é como uma lente através da qual o homem vê o mundo”. Distanciamos-nos, de certo modo, da língua e da cultura nas quais fomos introduzidos inicialmente e passamos a vislumbrar e perceber o mundo com outros olhos.

O termo interculturalidade exprime o significado de “entre culturas”, segundo Spencer-Oatey; Franklin (2009, p. 3). Isso indica que indivíduos de dois ou mais grupos sociais ou culturas diferentes podem interagir. Contudo, todos nós somos participantes de grupos sociais e culturais heterogêneos. Por exemplo: uma determinada pessoa pode interagir com membros de ambientes sociais diferentes, como colegas de trabalho, faculdade, igreja, vizinhança etc. Com base nisso, Spencer-Oatey; Franklin (2009, p.3) afirmam que “uma situação intercultural é aquela na qual a distância cultural entre os participantes é suficiente para provocar um efeito na interação/comunicação que é notável para pelo menos uma das partes”. Ademais, esses autores asseveram que a interação entre membros de diferentes grupos sociais pode ser desafiadora em muitas formas, pois cada um possui suas orientações

socioculturais pré-estabelecidas, seus valores, atitudes etc., e todos esses elementos que cada um possui fornecem, a cada membro, um guia de orientação pessoal, ou seja, um manual que orienta seu próprio comportamento.

Muitos estudiosos de diversas áreas do conhecimento – psicólogos, comunicadores, profissionais da área de negócios, pesquisadores e estudiosos da área da educação, no que diz respeito ao ensino de LE – têm se dedicado aos estudos interculturais, e cunharam o conceito de “competência de interação intercultural”, a fim de que pudesse haver uma melhor compreensão acerca das relações humanas e culturais. Embora muitos desses estudos tenham se mostrado limitados, visto não apresentarem exemplos autênticos e compreensíveis o suficiente para o que a discussão deste estudo propõe, outras pesquisas, dentre elas as relatadas na área da Linguística Aplicada (doravante LA), forneceram um construto teórico melhor fundamentado, que cooperaram com explicações mais precisas sobre as questões socioculturais (SPENCER-OATEY; FRANKLIN, 2009).

Dentre alguns estudos da LA, podemos destacar os de Canale e Swain (1980), que fizeram uso da noção de Hymes (1974) sobre competência comunicativa para os estudos de ensino de LE. O modelo inicial de estudo desses autores abrangia três componentes: o item gramatical, que inclui conhecimento de itens lexicais, regras morfológicas, semânticas, sintáticas e fonológicas; o item sociolinguístico, que inclui o conhecimento de regras de uso da língua, e o item estratégico, que inclui o conhecimento de estratégias para compensar as falhas na comunicação. Com o passar do tempo, um quarto item foi adicionado, o da competência de discurso, que lidava com o conhecimento necessário para participar de atividades de alfabetização. Nos anos de 1990, os estudos de Canale e Swain (1980) se apresentaram como um dos principais sobre discussões a respeito de currículo em salas de aula de línguas. Em uma perspectiva sociocultural, um quinto item foi adicionado, o item competência sociocultural, que inclui o conhecimento cultural em usar e interpretar o uso da língua apropriadamente. Assim, houve uma mudança da competência gramatical para a competência linguística.

Nessa perspectiva, o conceito de competência interacional surge a partir dessas investigações, com vistas a buscar e destacar as habilidades e conhecimentos necessários para uma interação bem-sucedida. Assim, de acordo com Hall (2009), podemos compreender que

Competência interacional inclui conhecimento de eventos comunicativos de uma cultura específica. (...) Também inclui o conhecimento de prosódia, linguística, interação e outras ferramentas verbais e não verbais convencionalmente utilizadas a inferir significados em turnos e ações, a fim de construí-los de modo que eles possam ser interpretados por outros da maneira que eles pretendem ser, e para antecipar e produzir maiores configurações de sequência de ação. (HALL, 2009, p. 3)

A compreensão da noção de competência comunicativa nos auxilia a visualizar que o uso da língua envolve o conhecimento e a habilidade de aplicá-la nas formas em que ela se apresenta, em termos de Hymes (1974), apropriada socialmente, viável e contextualizada. No que tange ao ensino de línguas, essas teorizações auxiliaram a redefinir a configuração dos currículos, auxiliando nas decisões acerca de seus conteúdos. Esses estudos levaram tais compreensões a uma perspectiva de competência comunicativa intercultural.

De acordo com Spencer-Oatey; Franklin (2009),

A competência intercultural mostra-se como a habilidade em reconhecer, respeitar, valorizar e usar produtivamente – em si mesmo e em outros – condições culturais e determinantes para perceber, julgar, sentir e agir com o objetivo de criar mútua adaptação, tolerância de incompatibilidades. É uma evolução para formas sinérgicas de cooperação, convivência em grupos e padrões eficazes de orientação, que dizem respeito à interpretação do mundo e a como moldá-lo. (SPENCER-OATEY; FRANKLIN, 2009, citado por THOMAS, 2003, p. 143)

É fundamental e bastante necessário compreender a escola como uma comunidade cultural. Vislumbrar que cada sala de aula é um grupo cultural, e que cada aluno possui sua cultura (KRAMSCH, 1998; CORBETT, 2003; LARAIA, 2006). Levando em consideração esse construto teórico, seremos capazes de desenvolver nossa competência intercultural, ou seja, nossa capacidade de respeitar e integrar diferentes olhares em prol de um objetivo, que é a aprendizagem de LE, assim como nos propusemos nesta pesquisa, tratando da aprendizagem de LI em uma turma de EJA.

Byram (1997) elencou cinco formulações ou dimensões a respeito dos tipos de conhecimentos e habilidades necessários para mediar culturas. Dessa forma, o aluno/aprendiz pode compreender e mediar sua própria cultura e a cultura alvo. Essas cinco formulações podem ser descritas, de acordo com Byram (1997):

- (1) O conhecimento de si e do outro; de como ocorre a interação; da relação do indivíduo com a sociedade;
- (2) Saber interpretar e relacionar informações;
- (3) Saber como se envolver com as consequências políticas da educação, sendo criticamente consciente a respeito dos comportamentos culturais;
- (4) Saber como descobrir informações culturais;
- (5) Saber ser: como relativizar a si mesmo e valorizar as atitudes e crenças dos outros. (BYRAM, 1997, citado por CORBETT, 2003, p. 34)

De acordo com Kramsch (1993), o falante intercultural, ao interagir com o outro, negocia significados, alcançando o que se denomina como “terceiro espaço”, isto é, uma

terceira cultura, que não é a cultura do falante e nem a cultura alvo, mas uma que surge por meio de um processo dialógico e de contínua interação.

Para Corbett (2003), com o desenvolvimento da competência intercultural, “a cultura se torna um foco regular das informações trocadas, e os alunos têm a oportunidade de refletir sobre como a informação é trocada, e os fatores culturais que colidem com a troca” (CORBETT, 2003, p. 32). No caso desta pesquisa, esta estratégia pode auxiliá-la demasiadamente, e não somente na turma investigada neste estudo, mas em outras, no que diz respeito a negociarem interpretações e significados com o intuito de mediar as culturas existentes na sala de aula. Dessa forma, divergências de opiniões, posicionamentos e decisões podem melhor ser compreendidos e trabalhados a fim de que todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem caminhem juntos rumo a um trabalho coerente e significativo a todos.

Acreditamos que a professora da turma pesquisada neste estudo se adequaria facilmente à abordagem intercultural, pois ela demonstra ser muito flexível e empática em relação a seu grupo de alunos, e estas características fazem parte do processo para alcançar o nível de interculturalidade. De acordo com Bennett (1993), há algumas fases que podem ser alcançadas com vistas a atingir a sensibilização intercultural: fases etnocêntricas e fases etnorrelativistas. Na fase etnocêntrica, a pessoa se encontra inacessível às mudanças e às reflexões sobre as diferentes microculturas, ou seja, considera seu ponto de vista como o único correto e adequado. Na fase etnorrelativista, a pessoa compreende o outro e seu espaço, bem como respeita as diferentes microculturas. Nesta fase, a pessoa consegue trabalhar de forma integrada os diferentes posicionamentos de um determinado grupo, conseguindo, assim, mediar as culturas de modo significativo.

A professora da turma possui um ponto positivo dentro desta perspectiva de Bennett (1993), pois ela, de acordo com os dados coletados e analisados, consegue se adaptar facilmente às situações, compreendendo seu grupo de alunos e respeitando-o a todos os instantes. A professora leva em consideração as especificidades de cada um e busca, sempre com muito carinho e empatia, motivá-los e aceitá-los. Acreditamos que, com um pouco mais de leitura e trabalho, a professora possa alcançar a competência intercultural, fundamental para a EJA.

#### 4.4 Limitações e sugestões para futuras pesquisas

Outras sugestões de estudo podem ser elaboradas e discutidas visando o campo EJA, pois compreendemos que a abordagem intercultural não é unicamente satisfatória e milagrosa. Acreditamos, também, que poderia haver mais debates sobre o assunto “LI na EJA”, seus fundamentos, importância, objetivos e meios de trabalho para este público. Para essa discussão, poderiam e podem ser convocados não apenas professores, alunos e a escola como um todo, mas outros atores fundamentais que são parte de todo esse processo, como as organizações públicas e setoriais, já que muitas das decisões que interferem nas salas de aula da EJA partiram de decisões extrainstitucionais.

O aluno de EJA necessita de auxílio para encontrar motivos cabíveis e coerentes quanto à aprendizagem do idioma em questão. Poderíamos indagar: quais são os motivos para ensinar Inglês para alunos de EJA, sendo que vários deles passaram tantos anos de suas vidas sem contato com qualquer LE, deparando-se, de repente, com uma? E por qual razão a LI precisa ser necessariamente a língua a ser ensinada nesse contexto?

Respostas para esse tipo de perguntas precisam ser pensadas e refletidas para além das teorias sobre interculturalidade; sobretudo, precisam ser refletidas a partir de uma macroesfera que governa e lidera a sociedade que habitamos. A respeito da abordagem intercultural, cremos que seria coesivo o empenho de outra pesquisa, posterior a esta, para que chegássemos a discutir o trabalho intercultural em uma sala de aula de LI da EJA.

Diante disso, apontamos que uma das limitações deste estudo refere-se à ausência de algumas vozes neste trabalho. Essas vozes fazem parte da organização educacional da EJA, em nível de macrocultura: secretários da SME, do CME (Conselho Municipal de Educação), bem como outros agentes que lideram este espaço. Como sugestão para futuras pesquisas, poderíamos nos engajar no intuito de ouvir outros pronunciamentos, posicionamentos e opiniões, a fim de obter mais conhecimento para discutir a EJA, capacitando-nos para propor outras sugestões e melhorias para seu cenário.

Outro aspecto consistiria em desenvolver o trabalho intercultural no que concerne ao ensino de LE na EJA. Poderíamos discutir os efeitos e os benefícios e, assim, sugerir e auxiliar outros professores de línguas frente ao trabalho com alunos adultos que dominam pouco o idioma (qualquer LE), auxiliando-os frente aos atritos culturais e propondo ideias de como mediá-los. Esta sugestão não encontrou meios de ser vivenciada nesta pesquisa; no entanto, afirmamos ser mais uma das limitações que esse estudo apresenta. De qualquer modo, acreditamos que essa dissertação traz consigo valiosas reflexões e compreensões sobre a EJA e

o ensino de LI/LE. Defendemos a opinião de que este trabalho pode orientar muitos professores, bem como todos os envolvidos que queiram ser agentes de transformação na/da EJA.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.
- ALVARENGA, M. B.; BACELLAR, F. Construindo competências sobre e com o livro didático de Inglês. In ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. da. (Orgs.). *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes; Brasília: Finatec, 2007, p. 141-166. v. 1.
- AMARAL, W. R. *A política de educação de jovens e adultos desenvolvida pela APEART no Paraná: recontando sua história e seus princípios, seus passos e (des) compassos*. 2002. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista, Marília.
- AMORIM, V.; MAGALHÃES, V. *Cem aulas sem tédio*. Porto Alegre: Editora Instituto Padre Reus, 1998.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 12ª edição, 2005.
- ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). *Línguas estrangeiras: para além do método*. Cuiabá: EdUFMT/Ed. Pedro & João, 2008.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BEISEGEL, C. R. *Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. 3.ed. São Paulo: Ática, 1992.
- BENNETT, M. J. Towards. Ethnorelativism: A Development Model of Intercultural Sensivity. In Paige, R. M. (Ed). *Education for the Intercultural Experience*. 2nd ed. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1993.
- BOHN, H. I. O método “soberano” para o ensino e aprendizagem de língua inglesa. In: LIMA, D. C. de. (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa*. São Paulo: Parábola, 2009. p. 169-179.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Método Paulo Freire*. 11 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.
- BRASIL. Constituição (1998). *Constituição da República Federativa do Brasil*, DF: Senado, 1988.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Diretrizes nacionais para a educação de jovens e adultos*. Brasília. 2000.
- BRUTT-GRIFFLER, J. *World English*. Clevedon: Multilingual Matters. 2002.
- BYRAM, M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters. 1997.
- CANALE, M. e Swain, M. *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. Applied Linguistics. 1/1. 1980.

\_\_\_\_\_. Sociedade, Cotidiano Escolar e Cultura(s): Uma aproximação. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 79, agosto, 2002.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 33, n. 118, 2012, p. 235-250.

\_\_\_\_\_. Sociedade, Cotidiano Escolar e Cultura(s): Uma aproximação. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 79, agosto, 2002.

CARBONELL, S. *Educação estética no EJA: a beleza de ensinar e aprender com jovens e adultos*. ed. Cortez, 2012.

CASAL, M. *O Brasil está entre os dez países que concentram a maior parte do número de analfabetos*. Carta Capital, 2014. Disponível em: <<http://cartacapital.com.br/educacao/taxa-mundial-de-analfabetismo-cai-1-em-11-anos-mostra-relatorio-5540.html>>. Acesso em: 17 maio 2015.

CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, Campinas, SP: Unicamp, v.17, p. 133-144, Jan. / Jun., 1991.

CORBETT, J. Implementing an intercultural approach. In: CORBETT, J. (Org.). *An intercultural approach to English language teaching*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 2003. p. 31-46.

COX, M. I. P. ASSIS-PETERSON, A. A. Critical pedagogy in ELT: Images of Brazilian teachers of English. *Tesol Quarterly*, [S.l.], v. 33, n. 3, 1999. p. 433- 452.

CRUZ, N. C. Inteligibilidade de pronúncia no contexto de inglês como língua internacional. *Intercâmbio*, São Paulo, v. 15, p. 1-11, 2006.

CRYSTAL, D. (1997) *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

\_\_\_\_\_, D. *English as a global language*. United Kingdom: Cambridge University, 2003.

\_\_\_\_\_. *English as a global language*. Cambridge. Cambridge University Press, 1987

CURITIBA. Secretaria do Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos*. Paraná, 2006.

CURY, C. R. J. A Educação como desafio na ordem jurídica. In: LOPES, E. M. T.; GREIVE, C.; FARIA FILHO, L. (orgs.) *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.567-584.

DI PIERRO, Maria Clara. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 27, n. 2, p. 321-337, jul./dez. 2001.

ERICKSON, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock (Ed.) *Handbook of Research on Teaching*, Third Edition, pp. 119-160, New York: MacMillan.

\_\_\_\_\_. What makes school ethnography “ethnographic”? *Anthropology and Education Quarterly*, v. 15, 1984. p. 51-66.

ESTEBAN, M. P. S. Bases conceituais da pesquisa qualitativa. In: \_\_\_\_\_. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH, 2010. p. 122-144.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. da. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: ed. Parábola, 2006. p. 45-63.

FAUSTO, B. *História do Brasil*. 6.ed. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1999.

FERREIRA, H. B. *Ensino e aprendizagem de língua inglesa na escola pública: a sala de aula sob a ótica da macro e da micro-cultura*. 167 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. A Aprendizagem Colaborativa de Línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *A Aprendizagem Colaborativa de Línguas*. Goiânia: Editora UFG, 2006. p. 11-47.

FREADMAN, A. (2001) The culture peddlers. *Postcolonial Studies* 4 (3), pp. 275-295, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 27 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987, 2011).

\_\_\_\_\_. *Educação e Mudança*. 28ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

\_\_\_\_\_. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FROCHTENGARTEN, F. *Caminhando sobre fronteiras: o papel da educação na vida de adultos migrantes*. São Paulo: Summuns, 2009.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. *Proposta Político-Pedagógica da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA) 2012-2014*. Goiânia, 2014.

HALL, J. K. Language and culture as curricular content. In: HALL, J. K. *Teaching and researching language and culture*. Harlow: Pearson Education, 2009. p. 110-132.

\_\_\_\_\_. *Teaching and researching language and culture*. Harlow: Pearson Education, 2012.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz T. Silva. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HOLDEN, S. *O ensino da língua inglesa nos dias atuais*. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2009.

\_\_\_\_\_. *Foundations of Sociolinguistics: an ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania. 1974.

IZARRA, L. Critical Pedagogy in TEFL: Cultural Identities at Play. *Braz-Tesol Newsletter*, p. 6-8, June 2002.

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

KACHRU, B. B. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In: QUIRK, Randolph; WIDDOWSON, Henry G. (Ed.). *English in the world: Teaching and learning the language and literatures*. London e New York: Cambridge University Press, 1985. p. 11-30.

KRAMSCH, C. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

\_\_\_\_\_. Language, thought, and culture. In Alan Davies and Catherine Elder (eds) *The handbook of Applied Linguistics*. Malden, MA, etc.: Blackwell, pp. 235-261, 2004.

\_\_\_\_\_. *Language and Culture Re-visited*. Plenary delivered at the AILA congress in Singapore, December 2002 (personal communication).

\_\_\_\_\_. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993

KRAUSS, M. *The world's languages in crisis*. *Language*, v. 68, n. 1, p. 4-10, 1992.

LARAIA, R. B. *Cultura: Um conceito antropológico*. 19. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2006.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: Hilário Bohn; Paulino Vandresen. (Org.). *Tópicos de linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. 1 ed. Florianópolis: UFSC, v. 1, p. 211-236, 1988

\_\_\_\_\_. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: Vilson J. Leffa; Aracy E. Pereira. (Org.). *O ensino da leitura e produção textual*. Alternativas de renovação. 1 ed. Pelotas: Educat, v. 1, p. 13-37, 1999.

\_\_\_\_\_. Análise sintática: ensinando o que não se sabe para quem já sabe. In: Mailce Borges Mota Fortkamp; Lêda Maria Braga Tomitch. (Org.). *Aspectos da linguística Aplicada: estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio*. 2 ed. Florianópolis: Insular, v. 1, p. 203-228, 2008.

\_\_\_\_\_. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, APLIESP, n. 4, 1999. p. 13-24.

LEVY, M. *Culture, culture learning and new Technologies: towards a pedagogical framework*. *Language learning and technologies*, v. 11, n. 2, p. 104-127, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: \_\_\_\_\_. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. p. 38-44.

MCKAY, S. 2002, *Teaching English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.

MELLO, H. A. B. de. *L1: madrinha ou madrasta?* – o papel da L1 na aquisição da L2. *Signótica*, v16, n. 2, p. 213-242, jul./dez. 2004.

MICCOLI, L. O ensino na escolar pública pode funcionar desde que ... In: LIMA, D. C. de. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão de múltiplos olhares*. São Paulo: ed. Parábola, 2011. p. 171-185.

MOITA LOPES, L. P. da. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: Barbara, L.; Ramos, R. de C. G. (org.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. São Paulo: Mercado de Letras, p. 29-57, 2003.

MOLLICA, M. C.; LEAL, M. *Letramento em EJA*. ed. Parábola, 2009.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. *Currículo, Conhecimento e Cultura*. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

MOSKOWITZ, G. *Caring and Sharing in the Foreign Language Class: a Sourcebook on Humanistic Techniques*. Rowley: Newbury house, 1978.

MOTA, K. Incluindo as diferenças, resgatando o coletivo – novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras. In:\_\_\_\_\_. SCHEYERL, D. (Orgs.). *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. Salvador: Edufba, 2004a, p. 37-60.

NUNES, B. do. R. S. S. *Leitura em língua inglesa: a resolução colaborativa de exercícios de compreensão textual*. 2002. 176 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

OLIVEIRA, I. B.; PAIVA, J. *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

OLIVEIRA, L. A. *Métodos de ensino de Inglês: teorias, práticas, ideologias*. São Paulo: ed. Parábola, 2014.

\_\_\_\_\_. Ensino de língua estrangeira para jovens e adultos na escola pública. In: LIMA, D. C. de. (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa*. São Paulo: ed. Parábola, 2009. p. 21-31.

OLIVEIRA, M. K. de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, Set./Out./Nove./Dez. 1999, n. 12, p. 59-73.

PAIVA, V. L. M. de. O. O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In: LIMA, D. C. de. (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa*. São Paulo: ed. Parábola, 2009. p. 31-39.

PAIVA, V. P. *Educação popular e educação de adultos*. 5.ed. São Paulo: Loyola, 1983.

PEIXOTO FILHO, J. P. *Educação de Jovens e Adultos: uma história negada*. Programa um Salto para o Futuro - Fundação Roquete Pinto - TVE, MEC, Brasília, 1994.

\_\_\_\_\_. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica: In: SIGNORE, I; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 23-49.

PETERSON, R. E. Teaching How to Read the World and Change it: Critical Pedagogy in the Intermediate Grades. In: Walsh, C. E. (Org.). *Literacy as Praxis: Culture, Language and Pedagogy*. Norwood: Ablex, 1991. p. 156-182.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva, in LACOSTE, Y. (org.) *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005b, p. 135-159.

\_\_\_\_\_. Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com o pé no chão. In: LIMA, D. C. de. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão de múltiplos olhares*. São Paulo: ed. Parábola, 2011. p. 55-67.

\_\_\_\_\_. O Inglês como língua internacional na prática docente. In: LIMA, D. C. de. (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa*. São Paulo: ed. Parábola, 2009. p. 39-46.

REES, D. K. *O Deslocar de Horizontes: um estudo de caso da leitura de textos literários em língua inglesa*. Tese de Doutorado-Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.

REES, D. K.; MELLO, H. A. B. de. A investigação etnográfica na sala de aula de segunda língua/língua estrangeira. *Cadernos do IL*, Porto Alegre, n.º 42, junho de 2011. p. 30-50.

RISAGER, K. Languaculture as a key concept in language and culture teaching. In: PREISLER, B.; FABRICIUS, A.; HABERLAND, H.; KJAERBECK, S.; RISAGER, K. (Eds.). *The consequences of mobility*. Roskilde: Roskilde University, 2005, p. 184-196.

\_\_\_\_\_. Language and culture in a globe perspective. In: RISAGER, K. *Language and culture: global flows and local complexity*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 2006.

\_\_\_\_\_. *The language teacher facing transnationality*. SYMPOSIUM 1. Udine, September 7-8, 2010. p. 2-13. European Universities Network on Multilingualism. Disponível em: <[http://in3.uoc.edu/opencms\\_in3/opencms/webs/projectes/EUNOM/EN/results/index.html](http://in3.uoc.edu/opencms_in3/opencms/webs/projectes/EUNOM/EN/results/index.html)>. Acesso: 20.dez.2015

RODRIGUES, M. E. de C. (2000) *A prática do professor na educação de adolescentes, jovens e adultos: a experiência do projeto AJA de Goiânia, GO*. Dissertação de Mestrado Educação Escolar Brasileira, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Brasil.

RODRIGUEZ, L. M. Educação de jovens e adultos na América Latina: políticas de melhoria ou de transformação. Reflexões com vistas à VI CONFINTEA. *Rev. Bras. Educv.* 14, n. 41, p. 326-334, 2009.

SANTOS, E. M. dos. *Os saberes dos professores do ensino fundamental da educação de adolescentes, jovens e adultos*. Dissertação (Mestrado em Educação). Goiânia: Universidade Católica de Goiás, 2007.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Caderno de Orientações Didáticas para EJA, Língua Estrangeira-Inglês: etapas complementares e final*. São Paulo, 2010.

- SCHEYERL, D. Ensinar língua estrangeira em escolas públicas noturnas. In: LIMA, D. C. de. (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa*. São Paulo: ed. Parábola, 2009. p. 125-141.
- SILVA, I. M. da. As determinações do trabalho na educação de jovens e adultos. In: PESSOA, J. de. M. (Org.). *Educação e Ruralidades*. Goiânia: Editora UFG, 2007. p. 135-195.
- SMITH, L. E. (1976). *English as an international auxiliary language*. RELC Journal, 7 (2), 38-53.
- SPENCER-OATEY, H.; FRANKLIN, P. *Intercultural Interaction: a multidisciplinary approach to intercultural competence*. New York: Palgrave Macmillan, 2009.
- SPRADLEY, J. *Participant observation*. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers, 1980.
- SWERDLOW, J. 1999, 'Global culture', *National Geographic*, Vol. 196, No. 2.
- TRINDADE, G. C. O popular e a Educação na Teoria Social. In: FIOREZE, C.; MARCON, T. (orgs.). *O Popular e a Educação: movimentos sociais, políticas públicas e desenvolvimento*, IJUÍ: Editora Unijuí, 2009. p. 13-37.
- VAN EK, J. A. The Threshold Level. In: BRUMFIT, C.; JOHNSON, K. (orgs.). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Honk kong: Oxford University Press, 1994, p. 103-116.
- VELTMAN, C. (2000). The American Linguistic Mosaic: understanding language shift in the United States. In. S. L. McKay e S. C. Wong (Eds.). *New immigrants in the United States* (p. 58-93). Cambridge: Cambridge University Press.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WATSON-GECEO. K. A. Etnografia em ensino de segunda língua: definindo o que é essencial. (Trad. MELLO, H. A. B.; REES, D. K.). *Signótica*, v. 22, n. 2, p. 515-539. 2010.
- \_\_\_\_\_. Ethnography in ESL: Defining the Essential. *TESOL Quarterly*, v. 22, nº 4, 1988.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO INICIAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS/UFG  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO/PRPI  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/CEP



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGÜÍSTICA  
Título do projeto: OS SIGNIFICADOS CULTURAIS DE UM PROFESSOR DE EJA E  
SEUS ALUNOS DE LÍNGUA INGLESA: UM OLHAR ETNOGRÁFICO.  
Pesquisador responsável: Thiago Morais de Araújo

### Questionário inicial

Data: \_\_\_\_\_

1. Nome: \_\_\_\_\_

2. Pseudônimo: \_\_\_\_\_

3. Idade: ( ) 17-22 ( ) 23-28 ( ) 29-34 ( ) 35-40 ( ) Acima de 40

4. Você se lembra de sua primeira aula de Inglês? Qual foi sua reação a esse primeiro contato com o idioma?

---



---



---



---

5. Você já estudou Inglês antes? Caso afirmativo diga onde, quando e por quanto tempo.

---



---



---



---

6. Você se sente motivado em estudar Inglês?

( ) Sim

( ) Não

Se sua resposta for SIM, escreva abaixo o que acontece durante a aula de Inglês que te deixa motivado em estudar.

---

---

---

---

---

7. Qual o grau de importância você atribui a língua inglesa em sua vida?

( ) Muito importante ( ) importante ( ) pouco importante ( ) não importante

**Por quê?**

---

---

---

---

---

8. Qual dessas habilidades abaixo é a mais importante para você?

( ) speaking /fala

( ) listening /escuta

( ) reading / leitura

( ) writing /escrita

9. Quais são as principais dificuldades que você enquanto aluno de EJA encontra em relação ao Inglês?

---

---

---

---

---

THANK YOU ☺

## APÊNDICE B – PERFIL DA PROFESSORA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS LINGUÍSTICOS  
LINHA DE PESQUISA: 6 – ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS  
ESTRANGEIRAS

**Título do trabalho:** Os significados culturais de uma professora de EJA e seus alunos de língua inglesa: um olhar etnográfico.

**Discente:** Thiago Morais de Araújo

**Orientadora:** Profa. Dra. Dilys Karen Rees

### PERFIL DA PROFESSORA:

1) Graduação(es) / Universidade(s):

---



---

2) Você já realizou algum curso de pós-graduação? Caso afirmativo, qual (is) e onde?

---



---

3) Você costuma participar (ou já participou) de cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME) ou de outras instituições? Caso afirmativo, cite qual (is)

---



---



---



---

4) Você costuma participar de eventos da área da Educação ou outras áreas?

( ) NÃO

( ) SIM

Qual (is):

---



---



---

THANK YOU ☺

## APÊNDICE C – CITAÇÕES DE RISAGER (2005, 2006, 2010)

As versões originais foram colocadas de acordo com a ordem em que apareciam no decorrer do texto (CAPÍTULO 1 – Fundamentação Teórica).

### **Risager (2010, p.3)**

“In fact French is a world language in the sense that speakers of French live in practically every country and region in the world - as tourists, students, business people, diplomats, doctors, journalists, scientists etc. So a language such as French (i.e. people using French) spread all over the world, across cultural contexts and discourse communities. This mobility (which is by no means accessible for all) is made easier than before by modern technologies of transportation.”

### **Risager (2005, p. 188)**

“Linguistic practice is oral and written interaction in social networks, including the production and reception of literature and other cultural products.”

“I just want to stress that all societal life may be considered as both social and cultural.”

### **Risager (2005, p. 189)**

“The intimate connections between (specific) languages and (specific) cultures has been a fundamental theme in the nation building process in Europe since the late 18th century, not least in the German form of national romanticism. Foreign language studies since the 19th century have been deeply influenced by this figure of thought, and are just beginning to question the national paradigm and look for alternative ways of conceptualizing the study of language, literature and culture.”

### **Risager (2006, p. 3)**

“Language is to be conceived as an integral part of culture and society and of the psyche, and that the study should have this understanding as its point of departure.”

“Language and culture as phenomena shared by all humanity”

### **Risager (2005, p. 187)**

“In this context, a second language is a language that you learn in childhood or later, and that is the dominant language in the country where you live; so you need the second language to be able to participate in the social life as a citizen. Whereas a foreign language is a language that is studied mainly at a distance, in another country.”

“Learning and teaching a language means contributing to the spread of the target language to new learners and new contexts. So any language teaching programme is an actor in the continuous formation and reformation of the global network of the target language.”

**Risager (2005, p. 189)**

“In this case it is maintained that languages - and especially English - should be seen as flexible instruments of communication that may in principle be used with any subject matter by anybody anywhere in the world.”

**Risager (2006, p. 97)**

“Many loan words can often be revealed in linguistic resources and linguistic practice via lexicological studies, and these loans naturally ‘follow along’ when people acquire and use the language in question, or migrate. What is more interesting in this connection is the actual borrowing process: that an individual incorporates a word from another language into his or her own language.”

## ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MAIORES DE 18 ANOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS/UFG  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO/PRPI  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/CEP



Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), em uma pesquisa intitulada: OS SIGNIFICADOS CULTURAIS DE UMA PROFESSORA DE EJA E SEUS ALUNOS DE LÍNGUA INGLESA: UM OLHAR ETNOGRÁFICO, sob a responsabilidade dos pesquisadores Dilys Karen Rees e Thiago Morais de Araújo.

Após receber os esclarecimentos a seguir, se você aceitar em fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias. Uma delas é sua e a outra pertence aos pesquisadores responsáveis.

Esclareço que em caso de recusa na participação, você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas, se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelos pesquisadores responsáveis através de e-mail [dilyskaren@gmail.com](mailto:dilyskaren@gmail.com) e [teacherthiago-james@hotmail.com](mailto:teacherthiago-james@hotmail.com) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através dos seguintes contatos telefônicos: (62)3299-2134/ (62)8169-2281. Ao persistirem as dúvidas, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, no telefone (62)3521-1215.

Esta pesquisa se justifica pela importância de compreender a cultura que os alunos possuem acerca de aprendizado de língua Inglesa. Buscamos então, compreender/investigar quais são os significados culturais que eles atribuem à Língua Inglesa, como esses significados culturais interferem na dinâmica de sala de aula e como eles poderão agregar novos valores e crenças à sua aprendizagem de Inglês. Eu, Thiago Morais de Araújo, professor regente de Língua Inglesa da Escola Municipal Professora Geralda de Aquino, participarei das aulas na turma (Sexta Série – EJA) a partir do mês de Março de 2015. A professora substituta também participará.

---

*Comitê de Ética em Pesquisa/CEP*

Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação/PRPI-UFG, Caixa Postal: 131, Prédio da Reitoria, Sala do Piso 1, Campus Samambaia (Campus II) - CEP:74001-970, Goiânia – Goiás, Fone: (55-62) 3521-1215.

E-mail: [cep.prpi.ufg@gmail.com](mailto:cep.prpi.ufg@gmail.com)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS/UFG**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO/PRPI**  
**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/CEP**



O material produzido pelos(as) participantes nesse período será analisado, mostrando o que suas falas e atividades revelam sobre essa experiência. Os dados serão gerados por meio de questionários respondidos pelos alunos(as) no início e final das atividades. Serão utilizados também relatórios, diários reflexivos, planos de aula e materiais didático-pedagógicos produzidos, bem como gravações em áudio das aulas. É importante dizer que, mesmo após o final deste estudo, esses documentos continuarão guardados sob os meus cuidados, que me comprometo em mantê-los em sigilo.

Em nenhum momento você será identificado(a). Os dados gerados na pesquisa serão utilizados na dissertação de mestrado do pesquisador, a ser defendida até março de 2016. Poderão ser utilizados também em artigos de revistas/livros da área de linguística aplicada, bem como ser apresentados em eventos dessa mesma área.

Você não terá nenhum gasto ou ganho financeiro por participar da pesquisa. Os prováveis benefícios aos/às participantes deste estudo serão: possibilidade de que eles terão em reconhecer suas crenças na aprendizagem de Inglês e de que forma eles poderão agregar novas crenças, opiniões e valores para que eles possam ter novas atitudes positivas em aprender Inglês, essa pesquisa poderá auxiliar os alunos em relação à aprendizagem de outras disciplinas também. Não haverá risco aos participantes. Suas identidades não serão reveladas – eles(as) poderão escolher nomes fictícios. A análise de dados será apresentada para os participantes para avaliação/conferência antes da defesa da dissertação. Mesmo assinando este termo, você tem a liberdade de abandonar esta pesquisa em qualquer fase sem penalidade alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.

Você terá direito de pleitear indenização em caso de danos decorrentes de sua participação na pesquisa, caso ocorram. O local onde acontecerá a pesquisa (Escola Municipal Geralda de Aquino) estará adequado às necessidades dos alunos bem como proporcionará total segurança e privacidade a todos.

A pesquisa não apresenta nenhum tipo de risco aos participantes, ao contrário, poderá beneficiar a aprendizagem de Língua Estrangeira dos alunos envolvidos, pois será aplicado Questionários a fim de detectar e perceber quais são algumas das dificuldades que eles apresentam em aprender tal idioma, bem como queremos detectar quais são as crenças de aprender línguas que esses alunos possuem, ou seja, quais as maneiras em que eles consideram viáveis e oportunas para uma boa aprendizagem de língua Inglesa. É importante ressaltar, que as perguntas do Questionário terão apenas fins pedagógicos e para a pesquisa, em hipótese alguma divulgaremos as respostas dos alunos em outras fontes de modo a expor sua identidade.

---

*Comitê de Ética em Pesquisa/CEP*

Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação/PRPI-UFG, Caixa Postal: 131, Prédio da Reitoria, Sala do Piso 1, Campus Samambaia (Campus II) - CEP:74001-970, Goiânia – Goiás, Fone: (55-62) 3521-1215.

E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS/UFG**  
*PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO/PRPI*  
**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/CEP**



Cada etapa da coleta de dados: as aulas serão analisadas a partir de Março e essa análise durará até meados do mês de Maio, em cada aula realizaremos anotações em diários de bordo a fim de registrar o que acontece em sala de aula, exemplo: As atividades da professora, a relação entre professor-aluno, aluno-aluno, os comentários dos alunos acerca de sua aprendizagem ou outros comentários que possam ser feitos por eles ou pela professora da turma. Realizaremos entrevistas com cada aluno com o objetivo de entender seu processo de aprendizagem de Inglês, bem como entendermos melhor suas crenças e opiniões, isto é, sua cultura de aprender língua Inglesa. Vale ressaltar que as entrevistas que serão realizadas serão individuais e serão mantidas em sigilo de modo a não expor a verdadeira identidade do participante, com fins pedagógicos, ou seja, com o intuito de transcrever as respostas obtidas.

Todas as aulas serão gravadas em áudio e vídeo, de modo a proporcionar ao pesquisador deste trabalho uma melhor compreensão do objeto de estudo. De modo algum, utilizaremos as imagens ou áudios obtidos para outros fins, tais como: divulgação em sites específicos, ou em redes sociais, dentre outros meios. Todas as imagens e áudios ao final do estudo serão triturados, ou seja, jogados fora, de modo a não haver nenhum tipo de risco quanto à identidade de todos envolvidos no estudo.

Ademais, asseveramos que este estudo não proporciona danos a integridade dos participantes, não tem o objetivo de expor ninguém, e como afirmado anteriormente, busca compreender as crenças e os aspectos culturais que envolvem o processo ensino-aprendizagem desses alunos no que diz respeito à Língua Inglesa.

---

*Comitê de Ética em Pesquisa/CEP*

Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação/PRPI-UFG, Caixa Postal: 131, Prédio da Reitoria, Sala do Piso 1, Campus Samambaia (Campus II) - CEP:74001-970, Goiânia – Goiás, Fone: (55-62) 3521-1215.

E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS/UFG  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO/PRPI  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/CEP



Eu, \_\_\_\_\_, inscrito(a)  
sob o RG/CPF/ nº \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em  
participar do estudo intitulado: **OS SIGNIFICADOS CULTURAIS DE UMA  
PROFESSORA DE EJA E SEUS ALUNOS DE LÍNGUA INGLESA: UM OLHAR  
ETNOGRÁFICO**. Fui, ainda, devidamente informado(a) e esclarecido(a), pelo pesquisador  
responsável Thiago Morais de Araújo, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela  
envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes a minha participação no  
estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que  
isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo em participar do projeto de  
pesquisa acima descrito.

Goiânia, ..... de ..... de .....

---

Assinatura por extenso do(a) participante

---

Professor Thiago Morais de Araújo

---

Profa. Dra. Dilys Karen Rees

---

*Comitê de Ética em Pesquisa/CEP*

Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação/PRPI-UFG, Caixa Postal: 131, Prédio da Reitoria, Sala  
do Piso 1, Campus Samambaia (Campus II) - CEP:74001-970, Goiânia – Goiás, Fone: (55-  
62) 3521-1215.

E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com

## ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES DE 18 ANOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS/UFG  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO/PRPI  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/CEP



Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), em uma pesquisa intitulada: ***OS SIGNIFICADOS CULTURAIS DE UMA PROFESSORA DE EJA E SEUS ALUNOS DE LÍNGUA INGLESA: UM OLHAR ETNOGRÁFICO***, sob a responsabilidade dos pesquisadores Dilys Karen Rees e Thiago Morais de Araújo.

Após receber os esclarecimentos a seguir, se você aceitar que seu(sua) filho(a) faça parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias. Uma delas é sua e a outra pertence aos pesquisadores responsáveis.

Esclareço que em caso de recusa na participação, seu(sua) filho(a) não será penalizado(a) de forma alguma. Mas, se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelos pesquisadores responsáveis através de e-mail [dilyskaren@gmail.com](mailto:dilyskaren@gmail.com) e [teacherthiago-james@hotmail.com](mailto:teacherthiago-james@hotmail.com) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através dos seguintes contatos telefônicos: (62)3299-2134/ (62)8169-2281. Ao persistirem as dúvidas, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, no telefone (62)3521-1215.

Esta pesquisa se justifica pela importância de compreender a cultura que os alunos possuem acerca de aprendizado de língua Inglesa. Buscamos então, compreender/investigar quais são os significados culturais que eles atribuem à Língua Inglesa, como esses significados culturais interferem na dinâmica de sala de aula e como eles poderão agregar novos valores e crenças à sua aprendizagem de Inglês. Eu, Thiago Morais de Araújo, professor regente de Língua Inglesa da Escola Municipal Professora Geralda de Aquino, participarei das aulas na turma (Sexta Série – EJA) a partir do mês de Março de 2015. A professora substituta também participará.

---

*Comitê de Ética em Pesquisa/CEP*

Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação/PRPI-UFG, Caixa Postal: 131, Prédio da Reitoria, Sala do Piso 1, Campus Samambaia (Campus II) - CEP:74001-970, Goiânia – Goiás, Fone: (55-62) 3521-1215.

E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS/UFG**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO/PRPI**  
**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/CEP**

---



O material produzido pelos(as) participantes nesse período será analisado, mostrando o que suas falas e atividades revelam sobre essa experiência. Os dados serão gerados por meio de questionários respondidos pelos alunos(as) no início e final das atividades. Serão utilizados também relatórios, diários reflexivos, planos de aula e materiais didático-pedagógicos produzidos, bem como gravações em áudio das aulas. É importante dizer que, mesmo após o final deste estudo, esses documentos continuarão guardados sob os meus cuidados, que me comprometo em mantê-los em sigilo.

Em nenhum momento seu(sua) filho(a) será identificado(a). Os dados gerados na pesquisa serão utilizados na dissertação de mestrado do pesquisador, a ser defendida até março de 2016. Poderão ser utilizados também em artigos de revistas/livros da área de linguística aplicada, bem como ser apresentados em eventos dessa mesma área.

Você não terá nenhum gasto ou ganho financeiro por permitir que seu(sua) filho(a) participe da pesquisa. Os prováveis benefícios aos/às participantes deste estudo serão: possibilidade de que eles terão em reconhecer suas crenças na aprendizagem de Inglês e de que forma eles poderão agregar novas crenças, opiniões e valores para que eles possam ter novas atitudes positivas em aprender Inglês, essa pesquisa poderá auxiliar os alunos em relação a aprendizagem de outras disciplinas também. Não haverá risco aos participantes. Suas identidades não serão reveladas – eles(as) poderão escolher nomes fictícios. A análise de dados será enviada aos pais ou responsáveis para avaliação/conferência antes da defesa da dissertação. Mesmo assinando este termo, você tem a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa sem penalidade alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.

Você terá direito de pleitear indenização em caso de danos decorrentes de sua participação na pesquisa, caso ocorram. O local onde acontecerá a pesquisa (Escola Municipal Geralda de Aquino) estará adequado às necessidades dos alunos bem como proporcionará total segurança e privacidade a todos.

---

*Comitê de Ética em Pesquisa/CEP*

Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação/PRPI-UFG, Caixa Postal: 131, Prédio da Reitoria, Sala do Piso 1, Campus Samambaia (Campus II) - CEP:74001-970, Goiânia – Goiás, Fone: (55-62) 3521-1215.

E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS/UFG**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO/PRPI**  
**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/CEP**



A pesquisa não apresenta nenhum tipo de risco aos participantes, ao contrário, poderá beneficiar a aprendizagem de Língua Estrangeira dos alunos envolvidos, pois será aplicado Questionários a fim de detectar e perceber quais são algumas das dificuldades que eles apresentam em aprender tal idioma, bem como queremos detectar quais são as crenças de aprender línguas que esses alunos possuem, ou seja, quais as maneiras em que eles consideram viáveis e oportunas para uma boa aprendizagem de língua Inglesa. É importante ressaltar, que as perguntas do Questionário terão apenas fins pedagógicos e para a pesquisa, em hipótese alguma divulgaremos as respostas dos alunos em outras fontes de modo a expor sua identidade.

Cada etapa da coleta de dados: as aulas serão analisadas a partir de Março e essa análise durará até meados do mês de Maio, em cada aula realizaremos anotações em diários de bordo a fim de registrar o que acontece em sala de aula, exemplo: As atividades da professora, a relação entre professor-aluno, aluno-aluno, os comentários dos alunos acerca de sua aprendizagem ou outros comentários que possam ser feitos por eles ou pela professora da turma. Realizaremos entrevistas com cada aluno com o objetivo de entender seu processo de aprendizagem de Inglês, bem como entendermos melhor suas crenças e opiniões, isto é, sua cultura de aprender língua Inglesa. Vale ressaltar que as entrevistas que serão realizadas serão individuais e serão mantidas em sigilo de modo a não expor a verdadeira identidade do participante, com fins pedagógicos, ou seja, com o intuito de transcrever as respostas obtidas.

Todas as aulas serão gravadas em áudio e vídeo, de modo a proporcionar ao pesquisador deste trabalho uma melhor compreensão do objeto de estudo. De modo algum, utilizaremos as imagens ou áudios obtidos para outros fins, tais como: divulgação em sites específicos, ou em redes sociais, dentre outros meios. Todas as imagens e áudios ao final do estudo serão triturados, ou seja, jogados fora, de modo a não haver nenhum tipo de risco quanto à identidade de todos envolvidos no estudo.

Ademais, asseveramos que este estudo não proporciona danos a integridade dos participantes, não tem o objetivo de expor ninguém, e como afirmado anteriormente, busca compreender as crenças e os aspectos culturais que envolvem o processo ensino-aprendizagem desses alunos no que diz respeito à Língua Inglesa.

---

*Comitê de Ética em Pesquisa/CEP*

Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação/PRPI-UFG, Caixa Postal: 131, Prédio da Reitoria, Sala do Piso 1, Campus Samambaia (Campus II) - CEP:74001-970, Goiânia – Goiás, Fone: (55-62) 3521-1215.

E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS/UFG  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO/PRPI  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/CEP



Eu, \_\_\_\_\_,  
inscrito(a) sob o RG/CPF/ nº \_\_\_\_\_, abaixo  
assinado, concordo que meu(minha) filho(a) participe do estudo intitulado: ***OS  
SIGNIFICADOS CULTURAIS DE UMA PROFESSORA DE EJA E SEUS  
ALUNOS DE LÍNGUA INGLESA: UM OLHAR ETNOGRÁFICO***. Fui, ainda,  
devidamente informado(a) e esclarecido(a), pelo pesquisador responsável Thiago  
Morais de Araújo, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim  
como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação do(a) meu(minha)  
filho(a) no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer  
momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo  
com a participação do(a) meu(minha) filho(a) no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, ..... de ..... de .....

---

Assinatura por extenso do(a) responsável pelo(a) participante

---

Professor Thiago Moraes de Araújo

---

Profa. Dra. Dilys Karen Rees

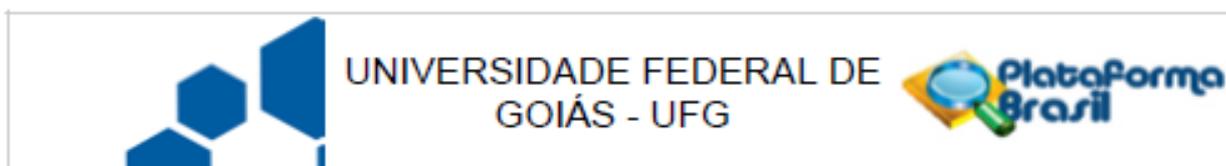
---

*Comitê de Ética em Pesquisa/CEP*

Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação/PRPI-UFG, Caixa Postal: 131, Prédio da Reitoria, Sala  
do Piso 1, Campus Samambaia (Campus II) - CEP:74001-970, Goiânia – Goiás, Fone: (55-  
62) 3521-1215.

E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com

## ANEXO C – PARECER DA PLATAFORMA BRASIL



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O RECONHECIMENTO DE CRENÇAS DE UM GRUPO DE ALUNOS DA OITAVA SÉRIE DE EJA DE UMA ESCOLA PÚBLICA NA PERSPECTIVA DA INTERCULTURALIDADE: SUA CONTRIBUIÇÕES.

**Pesquisador:** Thiago Morais de Araujo

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 34864914.4.0000.5083

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Goiás

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 926.421

**Data da Relatoria:** 14/12/2014

#### Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa conduzido por Thiago Morais de Araújo, intitulado O RECONHECIMENTO DE CRENÇAS DE UM GRUPO DE ALUNOS DA OITAVA SÉRIE DE EJA DE UMA ESCOLA PÚBLICA NA PERSPECTIVA DA INTERCULTURALIDADE: SUA CONTRIBUIÇÕES, integra o Programa de Mestrado em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, tem como Orientadora a Profa. Dr.ª Dilys Karen Rees. O projeto visa observar os fatores, bem como identificar as crenças de um grupo de estudantes da modalidade EJA (Educação Jovens Adultos) de uma escola pública, observar e analisar tais crenças na perspectiva da Interculturalidade, ou seja, como os estudos culturais contribuem para análise de crenças. Busca verificar de que modo as crenças auxiliam e de que modo não auxiliam o processo ensino-aprendizagem de Língua Inglesa de um grupo de alunos da Oitava Série - EJA (Educação Jovens e Adultos) de uma escola pública.

#### Objetivo da Pesquisa:

**Objetivo Primário:**

Investigar as crenças sobre o ensino-aprendizagem de Inglês (LE) de um grupo de alunos da Oitava Série, na modalidade EJA (Educação Jovens e Adultos).

**Objetivo Secundário:**

Buscar compreender quais são as crenças existentes no processo de aprendizagem em Língua

**Endereço:** Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131

**Bairro:** Campus Samambala

**CEP:** 74.001-970

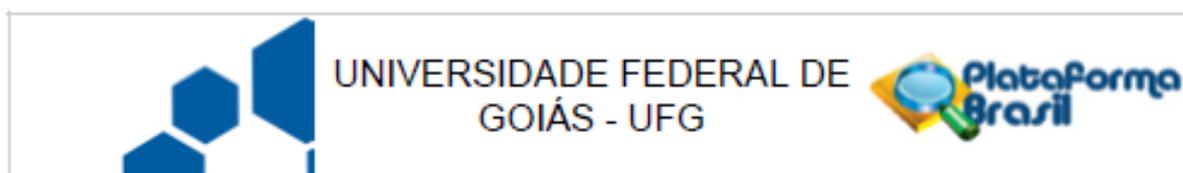
**UF:** GO

**Município:** GOIANIA

**Telefone:** (62)3521-1215

**Fax:** (62)3521-1163

**E-mail:** cep.prpl.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 926.421

Inglês desses alunos; Comparar e contrastar se tais crenças que os alunos afirmam ter estão em consonância com suas atitudes em aprender a Língua Estrangeira (Inglês).

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos: o pesquisador garante que a pesquisa não apresenta e não presume riscos aos participantes.

Benefícios:

Os envolvidos da pesquisa terão mais conhecimento acerca de seu processo ensino-aprendizagem de língua inglesa, bem como eles (participantes da pesquisa) poderão agregar tais valores e conhecimentos as demais áreas de seu conhecimento.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O estudo prevê a participação de aproximadamente 25 alunos e um professor. A coleta de dados ocorrerá entre os meses de fevereiro e abril de 2015; o pesquisador aplicará um questionário e fará gravações em áudio e vídeo.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Em primeira análise o projeto de pesquisa apresentou algumas pendências quanto aos Termos de apresentação obrigatória, dentre os quais:

- Anexar ao protocolo de pesquisa o Termo de Anuência da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia.
  - TCLE - deverá receber as seguintes adequações (ver Resolução 486):
- 1) Garantir ao participante o direito de pleitear indenização em caso de danos decorrentes de sua participação na pesquisa, caso ocorram.
  - 2) Garantir ao participante que o local onde ocorrerá a coleta de dados será adequado mantendo sua privacidade.
  - 3) Incluir informações sobre os riscos e benefícios da pesquisa.
  - 4) Esclarecer ao participante sobre cada etapa da coleta de dados; não foram inseridos no TCLE os procedimentos para a aplicação do questionário.
  - 5) Explicar detalhadamente sobre a destinação dos dados: com quem, onde, e por quanto tempo estes serão armazenados.
  - 6) Incluir informações sobre a divulgação dos dados.
  - 7) Se a pesquisa envolver menores de 18 anos, inserir um TCLE para os alunos e um Termo de Assentimento para menores.
  - 8) Informar aos participantes sobre a utilização das imagens de vídeo e do áudio, se serão

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131  
 Bairro: Campus Samambala CEP: 74.001-970  
 UF: GO Município: GOIANIA  
 Telefone: (62)3521-1215 Fax: (62)3521-1163 E-mail: cep.prpl.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 926.421

divulgadas, nesse caso, qual tratamento será utilizado nesses dispositivos para garantir a integridade e o anonimato.

- Folha de Rosto

Inserir nova folha de rosto contendo informações sobre o pesquisador responsável bem como sua assinatura e a instituição proponente, a Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás.

Declaramos que todas as pendências acima elencadas foram atendidas.

**Recomendações:**

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Declaramos que todas as pendências foram atendidas. Foi anexado o Termo de Anuência da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. O TCLE recebeu todas adequações sugeridas. O Cronograma e a Folha de Rosto foram readequados. Portanto, consideramos esse protocolo de pesquisa aprovado.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Informamos que a Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO, o mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o pesquisador responsável deverá encaminhar ao CEP-UFG o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS nº. 466/12. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, prevista para conclusão 17/02/2016 .

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131  
 Bairro: Campus Samambala CEP: 74.001-970  
 UF: GO Município: GOIANIA  
 Telefone: (62)3521-1215 Fax: (62)3521-1163 E-mail: cep.prpl.ufg@gmail.com

GOIANIA, 23 de Dezembro de 2014

---

Assinado por:  
 João Batista de Souza  
 (Coordenador)