

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
LICENCIATURA EM LETRAS LÍNGUAS ADICIONAIS: INGLÊS, ESPANHOL E
RESPECTIVAS LITERATURAS**

PÂMELA SOARES JARDIM

**ENSINO DE INGLÊS NA EJA:
UMA ANÁLISE SOBRE AS CRENÇAS DE UMA PROFESSORA DE BAGÉ/RS**

**BAGÉ
2020**

PÂMELA SOARES JARDIM

**ENSINO DE INGLÊS NA EJA:
UMA ANÁLISE SOBRE AS CRENÇAS DE UMA PROFESSORA DE BAGÉ/RS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras - Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciada em Letras.

Orientador: Gabriela Bohlmann Duarte

Coorientador: Alessandro Carvalho Bica

**Bagé
2020**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais).

J37e Jardim, Pâmela Soares
ENSINO DE INGLÊS NA EJA: UMA ANÁLISE SOBRE AS CRENÇAS DE
UMA PROFESSORA DE BAGÉ/RS / Pâmela Soares Jardim.
60 p.

Trabalho de Conclusão de Curso(Graduação)-- Universidade
Federal do Pampa, LETRAS - LÍNGUAS ADICIONAIS INGLÊS, ESPANHOL
E RESPECTIVAS LITERATURAS, 2020.
"Orientação: Gabriela Bohlmann Duarte".

1. EJA. 2. Ensino-aprendizagem. 3. Língua Adicional. 4.
Crenças. I. Título.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Universidade Federal do Pampa

PÂMELA SOARES JARDIM

**ENSINO DE INGLÊS NA EJA: UMA ANÁLISE SOBRE AS CRENÇAS DE UMA PROFESSORA DE
BAGÉ/RS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Licenciatura em Letras - Línguas
Adicionais: Inglês, Espanhol e Respectivas
Literaturas da Universidade Federal do Pampa,
como requisito parcial para obtenção do Título de
Licenciado em Letras.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 02 de dezembro de 2020.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Gabriela Bohmann Duarte
Orientadora
UNIPAMPA

Prof. Dr. Alessandro Carvalho Bica
Co-orientador
UNIPAMPA

Profa. Dra. Isaphi Marlene Jardim Alvarez
UNIPAMPA

Profa. Dra. Luciani Salcedo de Oliveira
UNIPAMPA



Assinado eletronicamente por **GABRIELA BOHLMANN DUARTE, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 16/12/2020, às 18:35, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **LUCIANI SALCEDO DE OLIVEIRA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 17/12/2020, às 10:31, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **ALESSANDRO CARVALHO BICA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 18/12/2020, às 13:10, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **ISAPHI MARLENE JARDIM ALVAREZ, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 18/12/2020, às 15:03, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0429177** e o código CRC **64E95949**.

Referência: Processo nº 23100.017575/2020-91 SEI nº 0429177

Dedico este trabalho a todos que de alguma forma fizeram parte da minha formação profissional e me auxiliaram na construção da professora que sou hoje. Em especial, dedico a minha família pelo amor, carinho e apoio em fazer parte deste grande sonho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, aos meus pais Hélen e Paulo, pelo carinho, dedicação, apoio e força que me deram durante os anos de graduação. Por sempre acreditarem em mim e no meu sonho. Obrigada imensamente por nunca me deixar faltar nada e pelos incansáveis esforços para que eu pudesse continuar em uma faculdade pública federal e sempre me orgulhar e sentir orgulho da minha profissão e não me deixarem desistir em momentos que mais precisei.

Logo, um obrigada mais que importante e especial a minha irmã Helena, pelos momentos de choros e risos, por partilhar comigo os momentos mais importantes da minha graduação, por sempre me levantar e me apoiar quando mais necessitava. Obrigada por ser minha âncora em momentos de turbulência e por sempre estar comigo, dividindo de momentos de dores e felicidades. Obrigada por sempre acreditar em mim, no meu potencial e por me ver como um espelho, além de ser um orgulho para mim! Além disso, agradeço pela sorte de termos em nossas vidas o Rodrigo, que nos trouxe momentos únicos de alegria.

Aos meus amigos Maristela, Diana, Amanda, Karla e Samuel por sempre estarem presentes nos momentos mais difíceis, me ajudando a superar meus medos e anseios, além de todo o apoio necessário para dividir comigo minhas dores e minhas felicidades. Nossos momentos de risos me ajudaram a superar todas as barreiras que vieram pelo caminho e a ter a certeza de que sempre poderei contar com cada um de vocês. Amo muito vocês.

A minha namorada, Natalya, por ter estado em todos os momentos ao meu lado, me ajudando a superar cada medo, ansiedade e nervosismo diante dos trabalhos, provas, estágios e o temido TCC. Obrigada por sempre me incentivar, acreditar em mim e não me deixar desistir, além de toda paciência que teve comigo para aguentar as noites sem dormir e os dias sem nos vermos. Agradeço sempre por ter alguém tão importante, especial e maravilhosa na minha vida!

A Profa. Dra. Gabriela Bohlmann Duarte, pela paciência, dedicação e por aceitar ser minha orientadora neste trabalho tão importante para mim. Agradeço imensamente pelas inúmeras contribuições e por sempre me incentivar a não

desistir e correr atrás dos meus sonhos. Não somente pela orientação do TCC, mas também, pela orientação do Estágio em Contexto de Extensão II onde me abriste portas e me apoiou em cada aula, me instigando ainda mais a ser professora. Obrigada por ser essa professora e orientadora incrível.

Ao Prof. Dr. Alessandro Carvalho Bica que, além de coorientador deste trabalho, foi meu orientador por anos na UNIPAMPA, me auxiliando em trabalhos, eventos e me ajudando no meu crescimento pessoal e profissional. Não há agradecimento possível pelas inúmeras vezes em que me orientou, ajudou e se importou comigo. Obrigada pelos puxões de orelha, pelas contribuições e por estar sempre presente no meu crescimento dentro da graduação.

Às professoras orientadoras de estágio Luciani Salcedo de Oliveira e a professora Sara Mota, além da professora Isaphi Alvarez, orientadora do programa Residência Pedagógica, e a professora Kátia Morais por me instigarem a ser a professora que sou hoje, por sempre pensar em seus alunos e suas diversidades em sala de aula e pelas importantes orientações para minha formação como profissional.

Aos demais professores do curso de Licenciatura em Letras Língua Adicionais da UNIPAMPA, um muito obrigada pelas contribuições para minha formação profissional. Além de agradecer pela dedicação e motivação em sala de aula, todos são ótimos profissionais e merecem este agradecimento.

É com muito carinho que agradeço a todos vocês!

“Educar Jovens e Adultos é dar a essas pessoas uma nova perspectiva de vida, um novo ponto de partida.” (Coleções FTD para EJA)

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso apresenta uma análise sobre as crenças de ensino e aprendizagem de uma professora de Inglês que está inserida na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na cidade de Bagé. A ideia deste trabalho surgiu pela minha experiência com duas turmas de EJA em uma escola pública, na qual realizei o Estágio em Contexto Escolar I (Espanhol) e percebi que na escola não havia o ensino de Inglês neste contexto. A pesquisa aqui apresentada foi conduzida a partir de autores que abordam o ensino da EJA (MOTA, 2009; PACIEVITCH, 2015), as crenças (LEFFA, 1991; PAJARES, 1992; GIMENEZ, 1994; BARCELOS, 1995; MALÁTER, 1998; SADALLA, 1998), e a motivação (FALCÃO, 2001; GARDNER, 2007; KRASHEN, 2009). Nesse sentido, primeiramente foi pensado um questionário para ser aplicado com professores de oito escolas que trabalham com o Inglês na EJA, porém, devido à pandemia do Covid-19, tivemos a resposta de uma professora. O questionário foi elaborado no *Google Forms* e respondido online. Ele continha dezessete perguntas, para conhecer a professora e suas percepções sobre as crenças de ensino e aprendizagem de Inglês. Com base nos dados analisados, é possível perceber que a professora acredita que, para os alunos, a língua é distante de suas realidades. Além disso, para ela, é importante pensar em suas crenças para a realização de suas aulas e motivar os alunos. A participante aponta também a diferença do ensino da língua em turmas de EJA para turmas de ensino regular, de acordo com sua realidade e percepção, apresentando as dificuldades e vantagens de se trabalhar com ambos contextos e discutindo a diferença de como os alunos que estão no contexto da EJA aparentam ser mais esforçados e exigentes quanto ao ensino e aprendizagem de Inglês. Percebe-se, assim, que, apesar de o Inglês parecer distante para estes alunos, é importante refletir como a língua está presente em diversos contextos do nosso cotidiano e na cidade de Bagé.

Palavras-chave: EJA. Ensino-aprendizagem. Língua Adicional. Crenças.

ABSTRACT

This research aims to understand the teaching and learning beliefs of an English teacher who is part of EJA (Youth and Adult Education). The idea for this research came from my experience with two groups of EJA in a public school, in which I taught as a trainee-teacher, as part of the course Spanish Teaching Practice at School I (Estágio em Contexto Escolar I, Língua Espanhola), when I realized that at that school there was no teaching of English in that particular context. The research presented here is based on references about teaching for EJA (MOTA, 2009; PACIEVITCH, 2015), beliefs (LEFFA, 1991; PAJARES, 1992; GIMENEZ, 1994; BARCELOS, 1995; MALÁTER, 1998; SADALLA, 1998); and motivation (FALCÃO, 2001; GARDNER, 2007; KRASHEN, 2009). In this sense, a questionnaire was first thought to be carried out with teachers from eight schools who teach English at EJA. However, in virtue of the Covid-19 pandemic, one teacher answered the questionnaire in time to conduct the survey. The questionnaire was prepared on Google Forms and answered online. It contained seventeen questions, to get to know the teacher and her perceptions about teaching and learning English. Based on the analyzed data, it is possible to notice that the teacher believes that, for students, the language is distant from their realities. Based on the analyzed data, it is possible to notice that the teacher believes that students still perceive the language distant from their realities. Besides, according to her, it is important to think about her own beliefs to teach her classes and motivate students. The participant also points out the difference between language teaching in EJA classes and in regular education classes according to her reality and perception, presenting the difficulties and advantages of working in both contexts and discussing the difference in how students who are in the context of EJA appear to be more dedicated and hardworking for English teaching and learning. It is clear, therefore, that although English seems distant to these students, it is important to reflect on how the language is present in different contexts of our daily lives and in the city of Bagé.

Keywords: EJA. Teaching and learning. Additional Language. Beliefs.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Crenças de professores sobre o ensino-aprendizagem de línguas.....	31
Tabela 1 – Dados coletados na 13° CRE e na SMED de Bagé.....	38
Tabela 2 – Informações com as questões do formulário online.....	40

LISTA DE ABREVIATURAS

EJA - Educação de Jovens e Adultos

UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa

LA - Língua Adicional

SMED - Secretaria Municipal de Educação e Formação Profissional de Bagé/RS

13° CRE - Coordenadoria Regional da Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
1.1	JUSTIFICATIVA.....	17
2	PERGUNTAS DE PESQUISA.....	20
3	OBJETIVOS.....	21
3.1	Objetivo Geral.....	21
3.2	Objetivos específicos.....	21
4	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	22
4.1	O CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA).....	22
4.2	O ENSINO DA LÍNGUA ADICIONAL NA EJA.....	25
4.3	UM BREVE HISTÓRICO SOBRE O CONCEITO DE CRENÇAS.....	27
4.3.1	AS CRENÇAS DE PROFESSORES E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS.....	31
4.3.2	A MOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ADICIONAL.....	34
5	METODOLOGIA.....	39
6	DISCUSSÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	43
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	49
	REFERÊNCIAS.....	51
	APÊNDICES.....	55

1 INTRODUÇÃO

O ensino de uma língua adicional requer atenção de diversos fatores, entre eles a idade do aluno, o contexto educacional, propósitos do ensino, materiais didáticos, formas de avaliação, abordagens de ensino, etc. Estes fatores também estão presentes na educação de jovens e adultos (doravante EJA), porém, além destes, ainda é preciso que o professor compreenda o histórico social e educacional do aluno. A sala de aula do contexto da EJA é composta por uma diversidade muito grande em termos de idade, condição social, interesse e escolarização. Muitas vezes, coordenar todos esses elementos torna-se uma tarefa difícil, além do fato de não haver Diretrizes Curriculares Estaduais para a EJA específicas para cada disciplina. A orientação, neste caso, é que se deve seguir o mesmo esquema de educação proposto para as séries do ensino regular.

Presente neste contexto, a língua adicional, muitas vezes como disciplina obrigatória, ainda enfrenta grandes desafios. É comum críticas e indagações sobre a sua presença, obrigatoriedade e, principalmente, a qualidade de seu processo de ensino-aprendizagem. Refletindo sobre o contexto da EJA, em comparação ao ensino regular, é importante abordar as crenças de professores de Inglês que estão inseridos em ambos os contextos, visto que, apesar de haver um número maior de pesquisas relacionadas ao ensino de uma segunda língua no ensino regular, ainda são poucos os trabalhos que apresentam este ensino neste ambiente (MULIK, 2011; BARTOLINI; KRUGUER, 2008) .

As pesquisas de crenças sobre a aprendizagem de línguas iniciaram-se em meados dos anos 80 no exterior e meados dos anos 90 no Brasil. Estas crenças podem estar relacionadas às abordagens e métodos que o professor utiliza em sala de aula e/ou a compreensão que os professores têm destas crenças e como ajuda a entender suas escolhas em sala de aula. Segundo Barcelos (2006), as crenças mais comuns relacionadas ao ensino de Língua Inglesa por parte dos professores podem estar relacionadas ao fato de não ser possível aprender o Inglês em escolas públicas, por crer que muitas vezes os alunos são desinteressados e fracos e, portanto, só se deve ensinar conteúdos fáceis e básicos. Sendo assim, a autora

define crenças como uma forma de pensar, construir a realidade e maneiras que se pode ver e perceber o mundo e seus fenômenos. Para a autora, partindo da análise de textos seminais de crenças, estas podem ser sociais, mas também individuais, além de dinâmicas, contextuais e paradoxais.

Durante o curso de graduação em Letras Línguas Adicionais - Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), tive a oportunidade de atuar como professora de Espanhol, pela primeira vez, no contexto da EJA, em uma escola pública na cidade de Bagé, por meio do Estágio em Contexto Escolar I. Esse contato me proporcionou experiência na prática da docência de Língua Espanhola e uma visão e indagações acerca do ensino e aprendizagem da Língua Inglesa neste ambiente. Ao fazer parte deste contexto, em 2017, comecei a me questionar porque era mais visível o Espanhol em turmas de EJA do que o Inglês. Desde então, ao analisar os dados coletados na 13ª CRE e na SMED de Bagé, no ano de 2019, percebi que o Espanhol é ofertado em maior número de escolas na cidade do que o Inglês.

É importante refletir sobre este fato, visto que a cidade é conhecida como a “Rainha da Fronteira”, além de ser próxima de cidades como Aceguá e Santana do Livramento, cidade estas que fazem fronteira com o Uruguai, o que leva a perceber o ensino da língua espanhola mais presente em escolas. Porém, como futura professora de Inglês e de Espanhol, a indagação gerou-se em torno de como se dá o trabalho do professor de Língua Inglesa em um contexto de EJA, pelo fato de que o contato destes alunos com a língua é menos frequente, devido a carga horária ser menor de forma geral em comparação ao ensino regular.

Sendo assim, pensando em como estas crenças estariam presentes atualmente no processo de ensino do professor de Língua Inglesa dentro de sala de aula, este trabalho pretendeu analisar, a partir de um questionário que foi aplicado a uma professora de Inglês de escola pública de Bagé, as crenças que esta professora tem em sala de aula, mais precisamente no contexto da EJA.

Para isso, primeiramente apresento a justificativa para a realização da pesquisa e, logo após, abordo as perguntas e objetivos do trabalho. Em seguida, é apresentado o contexto histórico da EJA e o ensino de Língua Adicional na EJA e,

logo, apresento um breve histórico do conceito de crenças para, depois, adentrar aos conceitos de crenças relacionados ao processo de ensino-aprendizagem de línguas. Na seção seguinte a justificativa, abordo a metodologia, na qual apresento a coleta de dados, para logo, abordar os resultados na seção de análise e discussão de dados. Por fim, apresento as considerações finais do trabalho.

1.1 JUSTIFICATIVA

Refletir sobre minha trajetória com a Língua Inglesa é um dos maiores fatores que me fizeram optar por essa pesquisa. Primeiramente, meu primeiro contato com o Inglês se deu por meio de filmes e séries legendados, além de músicas, as quais, desde jovem, fui acostumada a ter dentro de casa. Porém, esse contato não se sustentou durante os anos escolares, o qual, além da Língua Inglesa e da Língua Espanhola me serem apresentadas como línguas estrangeiras, o ensino de ambas as línguas não eram tão explícitos e não tinham a mesma visibilidade em relação a outras disciplinas como o Português, Matemática, Biologia, etc.

Ao iniciar o curso de Letras- Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e Respectives Literaturas, o qual proporciona dupla habilitação e formação de professores de Inglês e Espanhol, minha relação e meu modo de ver ambas as línguas mudou completamente. Neste contexto, o termo língua adicional é apresentado pelo fato de que o curso tem como objetivo valorizar o multilinguismo através do ensino de Inglês e Espanhol, línguas essas que estão presentes no cotidiano da população brasileira e na comunidade Bajeense. O conceito de língua adicional é apresentado para falar acerca de línguas que se adicionam à primeira língua, que está presente em nossa vida e cotidiano de diversas formas (SCHLATTER; GARCEZ, 2012).

Deste modo, ao entrar em contato com a sala de aula nos componentes curriculares de Estágio em Contexto Escolar I e II e Estágio em Projetos de Extensão I e II, como professora de Inglês e Espanhol, comecei a refletir acerca da importância de ambas as línguas serem reconhecidas como línguas adicionais, especialmente no contexto escolar onde estas ainda são apresentadas como línguas

estrangeiras. Isso fez com que eu percebesse que, durante os anos presentes na universidade, minhas crenças acerca do ensino da língua inglesa foram mudando de acordo com a forma que eu percebia minha aprendizagem. Uma dessas crenças sempre foi o fato de aprender mais por meio de músicas, filmes e séries legendadas, a qual se reflete no conteúdo que utilizo hoje em sala de aula durante minhas práticas.

Ao fazer parte do contexto da EJA como professora de Espanhol, no Estágio em Contexto Escolar I, em 2017, me deparei com diversas dificuldades, não somente em sala de aula, mas também percebia que este contexto, ao meu ver, não tinha a mesma visibilidade que o ensino regular, visto que os alunos têm apenas quatro aulas de trinta minutos cada, diferente do ensino regular no qual os alunos possuem cinco aulas de quarenta e cinco/cinquenta minutos cada. Também me deparei com alunos que questionavam o porquê de não haver o ensino de Inglês para eles, assim como no ensino regular.

Deste modo, comecei a refletir sobre este contexto, o qual possui um reconhecimento e pouca visibilidade pelo fato de haver uma carga horária geral menor em comparação ao ensino regular. Além disso, é perceptível, com base em dados coletados na 13ª CRE e na SMED de Bagé, que o ensino de Inglês é menos frequente neste contexto, possivelmente, podendo ser pelo fato da cidade ser conhecida como “Rainha da Fronteira” e a Língua Espanhola estar mais presente no âmbito escolar, o que faz com que a Língua Inglesa não tenha essa mesma proximidade regional. Porém, ainda assim, é perceptível a presença de Inglês e Espanhol na cidade, seja por nomes de lojas, placas de sinalização e até mesmo bares e/ou restaurantes.

Além disso, também comecei a refletir sobre a importância de motivar os alunos da EJA em comparação aos alunos de turmas regulares. E, neste mesmo sentido, refletir sobre quais seriam as crenças dos professores de Língua Inglesa sobre o ensino de Inglês que estão inseridos neste contexto.

Pensando nisto, me deparei com a dificuldade de encontrar materiais que comentem ou apresentem as crenças de professores de Inglês que estão inseridos neste contexto em comparação ao ensino regular. e, logo, acho necessário refletir

sobre a importância de dar uma visibilidade maior para a EJA, que, ainda hoje, é um módulo de ensino que muitas vezes não é reconhecido por parte da comunidade onde se está inserida. Sendo assim, esta pesquisa pretendeu não somente responder meus questionamentos acerca das crenças dos professores de Inglês na EJA, mas também investigar como estas crenças estão presentes nas motivações destes professores com os alunos em sala de aula.

2 PERGUNTAS DE PESQUISA

Ao refletir acerca do ensino da língua inglesa em um contexto de EJA, a pesquisa busca responder os seguintes questionamentos:

Que crenças têm a professora entrevistada sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa no contexto da EJA?

Que crenças têm a professora entrevistada de Inglês da EJA quanto à motivação dos alunos inseridos neste contexto?

3 OBJETIVOS

Do mesmo modo, seguindo essas mesmas reflexões e com base nessas perguntas, foram formulado os seguintes objetivos:

3.1 Objetivo Geral

Analisar as crenças de uma professora sobre o ensino de Língua Inglesa na EJA e sobre a motivação dos alunos inseridos neste contexto na cidade de Bagé.

3.2 Objetivos específicos

- Investigar quais as crenças de uma professora quanto aos processos de ensino e de aprendizagem de Inglês no contexto de EJA na cidade de Bagé;
- Analisar as crenças de uma professora sobre a motivação dos alunos para a aprendizagem de Inglês no contexto da EJA.

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Com a finalidade de embasar teoricamente os questionamentos sobre quais são as crenças de uma professora sobre o ensino e aprendizagem de Inglês e sobre a motivação de alunos no contexto da educação de jovens e adultos (EJA) em sala de aula, foram revisadas as referências sobre os tópicos EJA, o ensino de Inglês na EJA, o conceito de crenças, as crenças e o processo de ensino-aprendizagem de línguas e a motivação na aprendizagem de línguas para discutir a importância das crenças de uma professora sobre o ensino de Inglês e sobre a motivação dos alunos para a aprendizagem da língua nas aulas de Inglês nas escolas públicas de Bagé, mais especificamente, no contexto de EJA.

4.1 O CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Atualmente, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é conhecida por ser uma modalidade de ensino para sujeitos que, por alguma razão, não conseguiram concluir seus estudos e, portanto, são afastados do contexto escolar, e muitas vezes voltando anos depois. Sendo assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996) entende que a EJA é uma modalidade de ensino que atravessa todos os níveis da Educação Básica e afirma que:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (PACIEVITCH, 2015).

Hoje em dia, no Brasil, é possível perceber que a EJA encontra-se em uma situação mais privilegiada do que em períodos anteriores. Para poder entender melhor o contexto da EJA, é necessário assinalar fatos que são importantes durante o histórico percorrido por esta modalidade.

A Educação de Adultos, como uma modalidade de ensino, ganhou destaque no Brasil apenas em 1945. Nesse ano, começaram a se organizar diversas

condições para desenvolver programas para essa educação de pessoas adultas com o objetivo de “integrar os povos em busca de paz e democracia” e também “aumentar as bases eleitorais para a sustentação do governo central” (MOTA, 2009, p.13). Porém, percebia-se que a educação para os adultos analfabetos não era uma questão de melhoria para a sociedade, pois notava-se que esse não era o principal motivo para levar “educação” para esta classe. O real objetivo ali era a questão política. Em 1974, supletivos foram abertos com o propósito de alfabetizar em três meses e o mais problemático nisso é que os profissionais que trabalhavam com esse público, muitas vezes não possuíam formação e nem capacitação para docência, o que gerou inúmeros problemas. Um desses problemas era a metodologia utilizada, inapropriada para adultos, que muitas vezes eram tratados como “uma criança adulta” (MOTA, 2009). Porém, esses problemas não ficaram apenas na metodologia, mas também na precariedade do ambiente em sala de aula e na enorme taxa de evasão desses alunos, o que ainda é frequente atualmente. O que poderia auxiliar no progresso Educação de Jovens e Adultos seria observar quem são esses sujeitos, o que pensam e qual a sua história.

Todavia, a história do Brasil mostra que em 1964, a visão que temos hoje da EJA, sendo esta uma educação emancipatória, foi de certa forma deixada de lado, surgindo um novo movimento chamado MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), que tinha como objetivo acabar com o analfabetismo no país e também promover uma educação continuada. Porém, essa educação era “totalmente esvaziada de sentimentos críticos” (MOTA, 2009, p. 16). Este movimento acarretou diversos problemas, pois não exigia frequência dos alunos e, além disso, o material didático utilizado era o mesmo em todo território. O MOBRAL não possuía um caráter crítico de aprendizagem, portanto não foi possível acabar com o analfabetismo. Apenas gerou analfabetos funcionais, os quais na maioria das vezes aprendiam apenas a escrever seu próprio nome, porém não conseguiam interpretar textos ao seu redor e agir em sociedade através da linguagem.

Já na década de 80 esta educação para adultos foi ampliada e passou a ser oficialmente parte também da educação de jovens, pois pela necessidade de adentrar no mercado de trabalho, o acesso ou a continuação de aprendizagem na

escola para os estudantes dessa faixa etária acabou tornando-se difícil. Dessa forma, em 1988 foi promulgada a nova Constituição Federal, que estendeu o direito à educação aos que ainda não haviam frequentado ou concluído o ensino fundamental. A partir daí os municípios iniciam ou ampliam a oferta de educação de jovens e adultos” (MOTA, 2009, p.17). Porém, o desafio maior foi enfrentado na década de 90, para fazer estes alunos permanecerem na escola e se engajar na sociedade letrada.

Diversos projetos foram realizados após o MOBRAL, sempre com o objetivo de diminuir a taxa de analfabetismo, como por exemplo, o Programa de Alfabetização Solidária (PAS), que não conseguiu ir para frente por ser um projeto paralelo ao Ministério da Educação. Em 2001, criou-se o Projeto de Escolarização de Jovens e Adultos, no qual era de responsabilidade dos municípios, fazendo assim com que a EJA agora se tornasse privilegiada com os fundos da educação. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) passou a financiar esta modalidade de ensino, observando que os alunos matriculados constavam no Censo Escolar (MOTA, 2009).

Em 2003, surge o programa Brasil Alfabetizado criado pelo Governo Federal com o objetivo de aumentar a escolarização de Jovens e Adultos, atualmente coordenado pelo MEC. Com o Parecer CEB/CNE 11/2000, o qual serviu de base à Diretrizes Curriculares para a EJA, surgindo assim as funções dessa modalidade, que seriam: reparadora, equalizadora e qualificadora.

A função reparadora “parte do reconhecimento não só do direito a uma escola de qualidade, mas também da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano” (SÃO PAULO, 2010, p.17). Ou seja, o ambiente escolar precisa ter sentido para estes sujeitos, e a teoria precisa estar vinculada à prática, assegurando uma aprendizagem mais dinâmica.

A função equalizadora e de justiça social que norteia a EJA tem como pressuposto que:

O indivíduo que teve afastada sua formação, qualquer tenha sido a razão, busca restabelecer sua trajetória escolar de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade. (SÃO PAULO, 2010, p.17).

Isto é, não necessariamente importam os fatores que levaram o aluno de EJA a distanciar-se do contexto escolar, quando este retorna a sala de aula, é essencial que seja forma igualitária para todos, observando sua bagagem anterior e não desmerecendo os conhecimentos de mundo destes alunos.

Sendo assim, a educação é um direito de todos e é para todos, e estes sujeitos merecem respeito e atenção. A função qualificadora “é considerada pelo parecer como o próprio sentido da EJA” (SÃO PAULO, 2010, p.17). Melhor dizendo, do ponto de vista educacional, se este sujeito deixa de estudar, por qualquer que seja o motivo, quando ele retorna, traz consigo diversas histórias, experiências, que podem e devem ser aproveitadas na qualificação do aluno para a vida social e no mercado de trabalho. Porém, vale um questionamento: será que este ensino da EJA está pautado nestas funções? Será que os professores inseridos neste contexto têm o conhecimento dessas funções e as adotam como inspiração em suas práticas?

É perceptível a importância destas funções mencionadas acima e entender a inclusão da língua estrangeira no currículo da EJA como um conhecimento importante para que estas funções, reparadora, equalizadora e qualificadora, sejam inteiramente alcançadas. Este fato seria uma das justificativas para a realização deste trabalho, como é apresentado a seguir.

4.2 O ENSINO DA LÍNGUA ADICIONAL NA EJA

A EJA é um contexto de ensino que, assim como o ensino regular, permite com que os alunos também tenham o direito de aprender uma língua adicional, incluindo a língua inglesa. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA, de acordo com Bartolini e Kruger (2008), o ensino de uma língua adicional é de oferta obrigatória nessa modalidade desde o ensino fundamental. Sendo assim, deve-se refletir como acontecem essas aulas neste contexto.

É importante destacar que a palavra *adicional* por si só já carrega um forte significado. Pensando no contexto regional onde a língua está inserida, criou-se uma proposta para estabelecer a diferença entre a língua estrangeira e a língua adicional.

Se levar em consideração que a língua estudada não está presente no cotidiano do aluno, essa seria chamada de língua estrangeira. Porém, como afirma Schlatter e Garcez (2012), a língua adicional é a língua que se adiciona ao repertório do falante, de modo que ela está presente no cotidiano do mesmo de várias maneiras. Além disso, os autores afirmam que essa língua adicional não é a segunda, pois outras línguas estão presentes, como é o caso das comunidades surdas, indígenas, de imigrantes e de descendentes de imigrantes.

Portanto, deve-se refletir na diferença de utilizar o termo Língua Estrangeira (LE) e Língua Adicional (LA), visto que quando se remete a LE, estamos falando sobre uma língua que ainda é distante do nosso convívio. Já a utilização do termo LA remete-se a uma língua próxima, que está presente no nosso cotidiano. Pode-se ter um exemplo claro da diferença destes termos na cidade de Bagé, na qual o Inglês se faz presente; porém, é mais visível o Espanhol, seja por meio de fachada de lojas, placas ou até mesmo o ensino da língua em escolas, pelo fato de que a cidade é conhecida como a rainha da fronteira, por conta de sua fronteira com a cidade de Aceguá no Uruguai e próxima a cidade de Santana do Livramento que faz fronteira com Rivera, também no Uruguai. Já o Inglês, muitas vezes, faz parte do nosso cotidiano porque está mais presente nas mídias, além de também ser possível perceber a presença da língua em nomes de lojas, roupas, bares, restaurantes e, até mesmo, placas de sinalização na cidade. É importante destacar aqui que, apesar de aqui ser utilizado o termo Língua Adicional, utiliza-se também de embasamento teórico autores que utilizam o termo Língua Estrangeira.

Ao pensar acerca das aulas de língua inglesa, reflito a importância de estas aulas serem dinâmicas, afastando-se de abordagens mais tradicionais e direcionadas apenas para a gramática. É importante, também, levar em conta as necessidades dos alunos e, como afirmado anteriormente, suas experiências e conhecimentos do mundo, para que as aulas sejam mais prazerosas e instigantes. Refletindo sobre isso, Moita Lopes afirma que:

A aula de Língua Estrangeira deve ser um espaço de acesso a diversos discursos que circulam globalmente, para construir outros discursos alternativos que possam colaborar na luta política contra a hegemonia, pela diversidade, pela multiplicidade da experiência humana, e ao mesmo tempo, colaborar na inclusão de muitos brasileiros que estão excluídos de conhecimentos indispensáveis ao convívio contemporâneo. (MOITA LOPES, 2003, p. 43).

É importante refletir sobre a necessidade de que haja uma oferta, principalmente aos alunos de EJA, de aulas mais motivadoras, nas quais estes sujeitos possam se encontrar, se identificar, refletir e criar seus próprios pensamentos acerca de temas que estão inseridos no seu cotidiano e na sociedade atualmente. Desse modo, Salles e Gimenez afirmam que “o papel do professor de língua inglesa nos dias de hoje é possibilitar espaços que contribuam para a construção de identidade cultural e da cidadania global dos alunos” (SALLES; GIMENEZ, 2008).

É essencial que o professor se enxergue e se identifique como um mediador neste processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa, e tente buscar possibilidades que encoraje essa aprendizagem, de forma que os alunos de EJA se sintam motivados para refletir sobre suas ações na sociedade em que estão incluídos. Portanto, é importante não focar apenas na gramática das línguas, por exemplo, mas sim ter uma pedagogia voltada ao letramento crítico, pois assim, de acordo com “é possível perceber e construir os significados do mundo, mundo esse em constante transformação” (JORDÃO, 2007).

Tendo conhecimento do papel da língua inglesa na EJA, a seguir apresentamos o conceito de crenças e as crenças sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa.

4.3 UM BREVE HISTÓRICO SOBRE O CONCEITO DE CRENÇAS

O conceito de crenças não é específico de Linguística Aplicada e também não é recente. Para Barcelos (2001), definir crenças é uma tarefa difícil, visto que há inúmeros termos para se referir às crenças. Para a autora, diferentes termos vêm sendo utilizados para se referir a crença, entre eles ideias, opiniões, conhecimento,

suposições que são baseadas em experiências que remetem a respeito da natureza da língua, como ensinar e aprender uma nova língua, e logo, influenciam em ações de pessoas (professores e/ou alunos) que as possuem.

De acordo com Barcelos (2004), o interesse pelo estudo sobre crenças começou em meados dos anos 70. Porém, somente em 1985 que surgiu o termo “crenças sobre aprendizagem de línguas”, com o questionário BALLI - *Beliefs about language learning inventory*, elaborado por Horwitz (1985), no qual baseou-se em crenças populares acerca da aprendizagem de língua. Para o autor, as crenças podem ser consideradas como uma “filosofia” ou ideias projetadas sobre a aprendizagem de línguas e que podem interferir nesta aprendizagem. Observando as pesquisas sobre crenças, foi possível encontrar diversas informações que ajudam a compreender essa questão.

Segundo Alvarez e Silva (2007), há variadas definições de crenças, entre elas, se destacam as seguintes: disposições para ações e determinantes principais de comportamento, embora essas disposições estejam num tempo e num contexto específico (BROWN; COONEY, 1982) e construções mentais da experiência geralmente condensadas e integradas a conceitos que se consideram verdadeiros e que guiam o comportamento (SIGEL, 1985, apud PAJARES, 1992, p.313). Ao analisar estas duas primeiras concepções de crenças, é possível perceber que estas fazem uma articulação com a questão essencial do comportamento humano. Sendo assim, é evidente que, ao decidir por um comportamento consciente ou inconsciente, há alguma coisa além que o fundamenta, o qual proporciona tanto a direção quanto o sentido.

Já Charles S. Peirce (1877, apud BARCELOS, 2004, p. 129), filósofo americano, definiu crenças como “idéias que se alojam na mente das pessoas como hábitos, costumes, tradições, maneiras folclóricas e populares de pensar”. Porém, é perceptível que muitas vezes essas maneiras de pensar estão desprovidas de conhecimento e comprovação científica, o que acaba por se identificar, de certa forma, ao conceito dado por John Dewey em 1983, sobre o qual Pajares (1992) afirma que:

As crenças cobrem todos os assuntos para os quais não dispomos ainda de conhecimento certo e sobre os quais não estamos suficientemente confiantes para agirmos, bem como os assuntos que aceitamos como verdadeiros, como conhecimento, mas que podem ser questionados no futuro. (PAJARES, 1992, p.313).

Além disso, segundo Nespor (1987, p.317), “tornou-se aceita a ideia de que as formas de pensamento e entendimento dos professores são componentes vitais de sua prática”. Portanto, observa-se que as crenças desses professores estão presentes em seus planejamentos e ações dentro de sala de aula.

Já na parte da educação, para Sadalla (1998), as crenças são as ideias fundamentais das pessoas a respeito das suas experiências de vida, e afetam diretamente as suas ações, quer se admita conscientemente estas crenças, quer não. Observando que neste contexto da educação, a literatura visa uma diversidade de termos e conceitos utilizados para se referir às crenças de professores e alunos, demonstrando assim uma certa dificuldade para chegar a um consenso sobre a questão. Porém, para Pajares (1992), a maior falta de consenso não está exatamente nesses conceitos e termos, mas nas diferenças entre crença e conhecimento.

No Brasil, segundo Barcelos (2004), o conceito de crenças foi ganhando forças na década de 90, com as pesquisas de Leffa (1991), Almeida Filho (1993), Barcelos (1999), Malatér (1998) e Gimenez (1994), entre outros. Leffa (1991) investigou concepções de língua, linguagem e aprendizagem de línguas de alunos da 5ª série, os quais ainda não haviam entrado em contato com o ensino de Língua Inglesa. Nessa pesquisa, o autor analisou, por meio de conceitos que os participantes tinham sobre a língua que iriam estudar, o que estes pensavam dos falantes nativos de Inglês, os aspectos envolvidos no aprendizado e que/ quais vantagens poderiam lhe trazer. Como resultado, esta pesquisa revelou que, para os estudantes, a aprendizagem desta nova língua serviria para tornar-se professor de línguas ou para viajar ao exterior.

Porém, foi Almeida Filho (1993) quem primeiro trouxe a teoria de crenças no Brasil, definindo um novo modelo teórico de ensino-aprendizagem (Modelo de Operação Global de Línguas). Esse modelo apresentava o planejamento de cursos,

a produção/seleção de materiais, além da experiência na, com e sobre a língua dentro e fora da sala de aula e, também, a forma de avaliação de aprendizes. Tratava-se de uma cultura de aprender (por parte dos alunos), a qual o autor definia como:

“maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua-alvo consideradas como ‘normais’ pelo aluno e típicas de sua região, etnia, classe social e grupo familiar, restrito em alguns casos, transmitidas como tradição, através do tempo, de uma forma naturalizada, subconsciente, e implícita”. (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 13).

Já por parte dos professores, o autor definiu estas crenças como uma abordagem de ensinar, pela qual o professor abrangia as concepções de linguagem, de aprender e ensinar, além das capacidades profissional, aplicada, teórica, implícita e linguístico-comunicativa, que juntas deveriam funcionar como uma força propulsora à aprendizagem do aluno. O estudo destas culturas poderia possibilitar mais chances de bons resultados no processo de ensino-aprendizagem.

Barcelos (1999) apresenta uma pesquisa realizada com alunos do último ano de um curso de Letras, em uma Universidade Federal no sudeste brasileiro, acerca da cultura de aprender uma língua estrangeira. Nesta investigação, a autora identifica três crenças: “Aprender inglês é saber sobre a estrutura dessa língua”; “professor é o responsável pela aprendizagem do aluno”; e “inglês que se aprende aqui não é o mesmo que se aprende lá”. Sendo assim, ao fim desta pesquisa, a autora concluiu que essas crenças possuíam influências de experiências anteriores e que, desta forma, não favorecia para que a aprendizagem fosse bem-sucedida.

Nestas pesquisas, os autores mostram que as crenças sobre a aprendizagem de línguas podem influenciar todo um processo de aprendizagem dos alunos, do mesmo modo que podem influenciar o processo de ensino do professor, tendo em vista que uma coisa está associada à outra.

Entretanto, quando reflete-se sobre as crenças dos professores dentro de uma sala de aula, Malatér (1998) afirma que, apesar de a influência exercida pelas crenças na prática do professor ser discutida na área, é inegável a existência de fatores que restringem essa influência. A autora destaca alguns fatores, como: a

falta de recursos educacionais, pressões de tempo e avaliação, política da instituição e tensões no ambiente da sala de aula. Portanto, é relevante observar que, apesar de o professor ter uma crença e a manifestar agindo de acordo com ela, há outros fatores que se sobressaem na hora de concretizar a sua prática.

Já Gimenez (1994) aponta três perspectivas pelas quais as crenças podem ser abordadas. A primeira trata-se de como as crenças são explícitas no nível da consciência, o que permite a materialização das mesmas em palavras. Isto é, verbalizar as crenças torna-se o foco da investigação das mesmas. Já na segunda perspectiva, a linguagem cede lugar às interações observadas em sala de aula, ou seja, as crenças estão presentes perante as ações do professor e devem ser entendidas por meio da observação do que este faz em sala de aula. Na terceira, a autora propõe uma combinação de análise da verbalização e dos comportamentos como um meio de investigação das crenças.

Portanto, é possível perceber, diante dos conceitos aqui apresentados, a importância de se questionar em como as crenças dos professores estão presentes na sala de aula e em seus planejamentos quanto ao ensino de uma Língua Adicional, ainda que não se tivesse a percepção do conceito adicional.

A seguir, são apresentados alguns conceitos relacionados às crenças de professores sobre o ensino-aprendizagem de línguas que são abordados na literatura da área.

4.3.1 AS CRENÇAS DE PROFESSORES E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Nesta seção, apresento alguns conceitos referentes às crenças de professores sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Para melhor visualização destes conceitos e termos presentes na literatura da área, foi elaborado um quadro relacionado às crenças de professores, apresentadas na literatura, visando ser este um dos objetivos deste trabalho, com a discussão acerca desses conceitos.

Quadro 1 - Crenças de professores sobre o ensino-aprendizagem de línguas

(Continua)

AUTOR (A)	TERMO UTILIZADO	CONCEITO
Rokeach (1968, p.113, apud Pajares, 1992, p.314)	Crenças	Qualquer proposição simples, consciente ou inconsciente, inferida do que a pessoa diz fazer ou faz, capaz de ser precedida pela frase, “Eu acredito que...”
Tabachnick & Zeichner (1984, apud Pajares, 1992, p.315)	Perspectivas do professor	Um pouco mais do que opiniões, uma interpretação reflexiva e socialmente definida da experiência que serve de base para ações subsequentes. Uma combinação de crenças, intenções, interpretações, e comportamento que interagem continuamente.
Sigel (1985, apud Pajares,	Crenças	Construções mentais da experiência geralmente condensadas e integradas a conceitos que são considerados verdadeiros e que guiam os comportamentos.
Feiman-Nemser & Floden (1986)	Cultura de Ensinar Línguas	O conhecimento compartilhado pelos professores, constituído de suas crenças sobre maneiras apropriadas de trabalhar e sobre aspectos compensadores da profissão.
Clandinin & Connelly (1987, apud Pajares, 1992, p.309)	Conhecimento Prático Pessoal	Conhecimento experimental, incorporado e reconstruído a partir da narrativa da vida de um professor.
Clark (1988, apud Pajares, 1992, p.314)	Pré-concepções e teorias implícitas	Generalizações originadas da experiência pessoal, crenças, valores e preconceitos.
Gardner (1988)	Crenças culturais	Expectativas nas mentes de professores, pais e alunos, ao que se refere a toda tarefa de aquisição de uma segunda língua.

(Conclusão)

AUTOR (A)	TERMO UTILIZADO	CONCEITO
Almeida Filho (1993)	Cultura de Ensinar Línguas	Conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e princípios sobre o que é aprender e ensinar uma língua alvo, além de levar em conta os conceitos de pessoa humana, sala de aula e os papéis representados pelo professor e aluno a uma nova língua.
Barcelos (1995)	Cultura de aprender	Conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento compatível com sua idade é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes.
Félix (1998)	Crenças	Opinião adotada com fé e convicção baseada em pressuposições e elementos afetivos que se mostram influências importantes para o modo como os indivíduos aprendem com as experiências e caracterizam a tarefa de aprendizagem.

Fonte: Elaborada pela autora com base em Miranda, 2005.

Ao analisar os conceitos e termos de modo geral, acredita-se que os autores possuem ideias divergentes, fato que pode causar, segundo Pajares (1992), certa dificuldade em estudá-los, causada por problemas de definição, de concepções pobres ou incompletas e diferentes entendimentos do que sejam as crenças e a estrutura dessas crenças. Ou seja, ao se deparar com o quadro acima, nota-se que as crenças dos professores parecem estar tão diversificadas, que não acredita-se serem claramente definidas.

Porém, também observa-se que alguns conceitos apresentam um mesmo ponto de vista, como por exemplo, Feiman-Nemser & Floden (1986); Clandinin & Connelly (1987) e o autor Almeida Filho (1993) abordam em seus conceitos que a crença é um conjunto de conhecimentos sobre o que é aprender e ensinar uma nova língua, o que significa que os autores possuem certa concordância entre eles. Nesse

caso, deixo claro que a escolha de um conceito estabelecido por um autor não significa eliminar os outros ou dizer que são errados, principalmente porque é necessário que se observe o tipo de pesquisa que foi realizada, os assuntos que estão sendo investigados e, principalmente, o contexto em que os sujeitos de pesquisa estão inseridos, de acordo com o pensamento de Kalaja (1995), o qual define que as crenças são dependentes do contexto.

Após discutir alguns conceitos de crenças e algumas das definições de autores acerca das crenças dos professores sobre o ensino-aprendizagem de línguas, afim de trabalhar com a análise dos dados coletados, foi adotado o conceito de crença apresentado pelo autor Almeida Filho (1993), que a define como *“conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e princípios sobre o que é aprender e ensinar uma língua alvo, além de levar em conta os conceitos de pessoa humana, sala de aula e os papéis representados pelo professor e aluno a uma nova língua”*. Esse conceito foi escolhido pelo fato de ir em encontro com as minhas crenças.

A seguir, são apresentados alguns conceitos relacionados à motivação, para então dialogar sobre a motivação dentro da sala de aula de línguas.

4.3.2 A MOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ADICIONAL

Segundo Gardner (2007), a motivação relacionada à aquisição de uma segunda língua pode ser dividida em duas classes: a aprendizagem motivada por impulsos pessoais e aquela gerada a partir da sala de aula. Para ele, a primeira classe é caracterizada pela busca do aprendiz em estar em constante aprendizado e aproveitando toda e qualquer oportunidade para aprender ou reforçar o que já foi aprendido. Já a segunda classificação terá a influência de participantes do ambiente escolar, das características do sujeito, da metodologia e conhecimento do professor, entre outros fatores.

Para o autor, a aquisição de uma segunda língua pode ser dividida em quatro estágios, conhecidos como Elementar, Consolidação, Expressão Consciente e Automaticidade e Pensamento. Na fase Elementar, o aprendiz adquire o

conhecimento básico relacionado ao vocabulário, pronúncia, gramática, entre outros. O segundo estágio, conhecido como Consolidação, trata-se do ganho de autonomia do aprendiz. Juntamente do conhecimento que este possui sobre a nova língua, começa a criar regras, baseadas naquelas já internalizadas como, por exemplo, quando uma criança está aprendendo a falar e tende a generalizar uma mesma regra baseada no que já aprendeu, como “eu sabo” ao invés de “eu sei” pela relação que essa faz com os outros verbos. Já no estágio de Expressão Consciente, o aprendiz tem maior domínio da língua e, por conta disso, se expressa de forma mais consciente. Normalmente, é comum em seu discurso que tenha expressões de hesitação próprias da língua materna, no caso desta pesquisa, o Português (é..., hum...). Além disso, o sujeito costuma ter uma constante busca na sua língua materna para se expressar na língua alvo que está aprendendo. Na quarta, e última fase, a língua adicional passa a fazer parte do aprendiz. Como afirma Gardner (2007), neste estágio, o aprendiz não pensa mais sobre a língua, mas na língua. Torna-se, portanto, algo automático em vários contextos.

Ao pensar nessa divisão de estágios do desenvolvimento da aquisição de uma língua adicional, observa-se a semelhança com o que apresenta Krashen (2009), que faz uma distinção entre adquirir e aprender uma segunda língua. Para ele, adquirir uma outra língua é similar ao aprendizado da língua materna, ou seja, ocorre de forma natural, inconsciente em relação às regras gramaticais, mesmo tendo conhecimento de erros no que se foi falado. Já aprender uma nova língua trata-se de aprender as regras gramaticais e as utilizar de forma consciente. Segundo o autor, muitos teóricos afirmam que adultos poderiam alcançar o processo de aprendizagem, mas não o de aquisição, visto que este estaria apenas ao alcance de crianças. (KRASHEN, 2009).

Apesar das diferentes nomenclaturas dadas ao aprendizado de uma nova língua ou das fases de processo, deve-se levar em conta que este fato só será possível se existir motivação para o início e o desenvolvimento. A motivação auxilia a querer aprender e a buscar conhecimento e, portanto, é importante que, dentro de uma sala de aula e na escola, se proporcione atividades que auxiliem na motivação extrínseca para que a intrínseca possa surgir, conforme explica Eccheli:

Contudo, existe ainda a possibilidade da aprendizagem extrinsecamente motivada conduzir à motivação intrínseca, na qual o aluno, ao sair da escola, continuaria buscando informações para compreender o mundo em que vive, possibilitando-lhe uma atitude crítica frente aos fatos e conseqüentemente maior autonomia. (ECCHELI, 2008).

Neste mesmo sentido, Falcão contribui dizendo:

(...) a grande aspiração da escola deve ser o desenvolvimento, na criança, de motivação intrínseca ao estudo e ao saber (...). No entanto, quantas vezes o que se consegue é tornar o estudo apenas meio para a obtenção de uma nota, de um elogio, de um presente, ou o que é pior, meio para evitar um castigo ou uma surra!". (FALCÃO, 2001, p.65).

Para Gardner (2007), explicar o que é motivação não é uma tarefa simples e, portanto, ele prefere partir pela caracterização dos indivíduos motivados. Segundo o autor, estes sujeitos expressam esforços em alcançar seus objetivos; têm expectativas sobre o sucesso ou as falhas na realização de ações relacionadas aos seus anseios; quando alcançam algum grau de sucesso, tendem a demonstrar autoeficácia e, além disso, são autoconfiantes em relação ao seu próprio desempenho. A causa para este comportamento é chamada de motivo, ou seja, o que os estimula a buscar seus objetivos é a motivação causada pelos motivos em alcançá-los.

Porém, pensar na maneira como o aluno deve ser motivado dentro da sala de aula não é uma tarefa fácil. É importante refletir sobre um ambiente onde o aluno se sinta confortável em cometer erros, mas que veja resultados em seu aprendizado, além de estar exposto a atividades que despertem sua curiosidade e que estejam adequadas ao nível de conhecimento deste sujeito. Como afirma Eccheli:

(...) o professor, como organizador da situação de aprendizagem, pode influenciar o nível de motivação dos alunos através da determinação das atividades propostas, das formas de avaliação e informações sobre o desempenho dos alunos nas atividades realizadas. Por isso, se o professor quiser promover a motivação, deve planejar tarefas adequadas ao aluno. (ECCHELI, 2008).

Há diversas razões que levam as pessoas a serem motivadas para aprender uma outra língua. Dentre estas, o interesse intelectual, a curiosidade, o desejo por

viagens, amizades, conhecimentos, prestígios, carreira, estudos, entre outros (NOELS, 2001). Seguindo este pressuposto, é importante citar os dois tipos de motivação identificados por Gardner & Lambert (1972 apud OLIVEIRA, 2007). A primeira é a motivação integrativa, caracterizada pela vontade de se integrar a um grupo de falantes da língua alvo, para tornar possível a comunicação e o compartilhamento de informações, experiências e ideias. A segunda é a motivação instrumental, cujo objetivo do aprendizado está pautado em benefícios pessoais, voltados, por exemplo, ao prestígio social e melhores oportunidades de emprego.

Neste caso, é interessante que o professor conheça seus alunos para que possa partir de seus interesses na escolha e preparação de materiais motivacionais. Spratt, Pulverness e Williams (2005) afirmam que existem diversos fatores que influenciam a motivação da aquisição de uma segunda língua, sendo elas: a utilidade em saber bem uma língua, como por exemplo, em conseguir um bom emprego, boas notas, bolsas de estudo; interesses pessoais na cultura da língua que está aprendendo; se sentir bem pelo fato de estar aprendendo e tendo sucesso na aquisição de uma nova língua; ser encorajado por terceiros (professores, pais, amigos) a aprender; e os próprios interesses no processo de aprendizagem, relacionados às atividades em sala, ao professor, entre outros.

Segundo Dörnyei (2001), existem seis pontos que são cruciais na motivação dentro da sala de aula, como o entusiasmo do professor; o sentimento de encorajamento do professor; a sensação de que o professor realmente acredita no potencial de seus alunos; o relacionamento entre o docente e a turma; um ambiente de sala de aula com uma atmosfera confortável e segura; e por fim, a valorização da participação e ideias dos alunos. Percebe-se, assim, que um ambiente motivacional está completamente ligado à atuação do professor e, por isso, ter conhecimento deste fato é fundamental. De acordo com o autor, para considerar alguém motivado é preciso observar de três combinações: o esforço, a partir do qual o aluno sempre realiza as tarefas solicitadas pelo professor e se mantém em contato com materiais que o auxiliem em sua aprendizagem; o desejo, que auxilia o aluno na busca por alcançar seus objetivos; e a satisfação, que é quando o aprendiz vê sempre suas atividades com entusiasmo, como algo prazeroso, desafiador e divertido.

E, portanto, é importante pensar que a motivação também está presente em sala de aula, e, para isso é interessante que o professor observe os alunos, como estes se comportam diante de suas aulas e como estão se desenvolvendo no processo de ensino e aprendizagem, mesmo sabendo que esta é uma tarefa difícil, principalmente em uma sala de aula com muitos alunos e diferentes tipos de motivação.

Com o objetivo de comparar as teorias de crenças aqui apresentadas com a realidade presente na escola pública, para identificar e analisar as crenças de uma professora inserida na EJA, apresenta-se, a seguir, a metodologia utilizada para a realização desta pesquisa.

5 METODOLOGIA

Este capítulo tem por objetivo apresentar o tipo de pesquisa que foi realizada e os métodos e procedimentos adotados para o desenvolvimento do trabalho. O método utilizado para a realização desta pesquisa foi de abordagem qualitativa. De acordo com Creswell (2010), a abordagem qualitativa “é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano”.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, primeiramente foram coletados dados na Secretaria Municipal de Educação e Formação Profissional (SMED), além da Coordenadoria Regional da Educação (13° CRE), contendo o número de escolas que trabalham com o contexto da EJA e, portanto, que trabalham com o Espanhol e/ou com o Inglês, sendo este o foco da nossa pesquisa. Para melhor visualização destes dados, abaixo apresento uma tabela com a coleta destes.

TABELA 1 - Dados coletados na 13° CRE e na SMED de Bagé

(Continua)

ESCOLA		INGLÊS	ESPAÑHOL
E.M.E.F. Antônio Fued Kalil	SMED		x
E.M.E.F. Carlos Mário Mércio Silveira	SMED		x
E.M.E.F. General Emílio Luiz Mallet	SMED		x
E.M.E.F. João Severiano da Fonseca	SMED		x
E.M.E.F. Kalil A Kalil	SMED		x
E.M.E.F. Professor Miranda	SMED		x
E.M.E.F. Professor Peri Coronel	SMED		x
E.M.E.F. São Pedro	SMED		x
E.E.E.F. Arthur Damé	13° CRE	x	
E.E.E.F. Félix Contreira Rodrigues	13° CRE	x	x

ESCOLA		(Conclusão)	
		INGLÊS	ESPAÑHO L
E.E.E.M. Farroupilha	13° CRE	x	
E.E.E.M José Gomes Filho	13° CRE	x	x
E.E.E.M. Luiz Mércio Teixeira	13° CRE	x	x
E.E.E.F. Monsenhor Constáble Hipólito	13° CRE	x	
E.E.E.M. Silveira Martins	13° CRE	x	x

Fonte: Autora (2020)

Segundo o levantamento de dados na SMED, oito escolas trabalham com a EJA. Porém, essas oito escolas trabalham apenas com o ensino da língua espanhola, sendo estas todas de ensino fundamental. Já os dados da 13° CRE apontam que oito escolas trabalham com a EJA e, entre elas, quatro trabalham com ambas as línguas, três apenas com o Inglês e uma escola apenas com o Espanhol. Dentre estas escolas estaduais, cinco trabalham apenas com o ensino fundamental, duas apenas com o ensino médio e uma com ensino fundamental e médio.

Seguindo a coleta destes dados, em um primeiro momento, foi pensado a realização de entrevistas orais como forma de recolher dados com os professores inseridos neste contexto. Porém, esta abordagem foi alterada visto que, no ano de 2020, ocorreu a pandemia do Covid-19, a qual, por determinações federais e/ou locais, ocasionou a suspensão dos trabalhos em escolas e universidades. Com a implementação do ensino remoto, optou-se pela realização de um questionário online, o qual foi elaborado por meio do *Google Forms*.

Primeiramente, foi realizado o contato com cada escola por telefone e solicitado os dias possíveis para entrar em contato presencial com cada professor. Logo, após a pandemia, o meio de contato com estes professores foi modificado e sendo assim, contatei estes por meio de *Whatsapp* e via e-mail. Desta maneira, o questionário foi enviado via e-mail ou contato de *Whatsapp*, com o objetivo de identificar as crenças e estratégias de motivação que ela tem/ utiliza sobre o ensino de Inglês.

Devido ao fato de haver a pandemia, e de os professores, assim como nós, terem de se adaptar a todas as condições de ensino remoto emergencial, o questionário teve a resposta de uma professora e, sendo assim, a mesma optou pelo pseudônimo Amanda para apresentar-se. A professora, formada em Letras Línguas Adicionais - Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas pela UNIPAMPA, trabalha em uma escola de EJA e um escola de Ensino Regular, além de ensinar a Língua Inglesa, Portuguesa e o Ensino Religioso em ambos contextos. Para conhecer mais a professora e suas crenças, apresento, na tabela abaixo, as perguntas realizadas no questionário.

Tabela 2 - Perguntas realizadas no questionário

(Continua)

- Há quanto tempo você ministra aulas de Inglês em escola pública?
- Qual a sua formação? Quando ela ocorreu?
- Você tem cursos de especialização ou pós-graduação? Se sim, quais?
- Em quantas escolas você trabalha com o ensino médio regular? (Uma, duas, três ou mais)¹
- Em quantas escolas você trabalha com a EJA? (Uma, duas, três ou mais)
- Você trabalha apenas com o Inglês na EJA? (Sim; não)
- Caso a resposta anterior seja não, qual/is outra/s disciplina/s você trabalha na EJA?
- Quantas turmas de EJA você tem no momento? (Uma, duas, três, quatro, cinco ou mais)
- Qual a média de alunos que você tem por turma? (Menos de 10 alunos; 10-20 alunos; 21-30 alunos; 31-40 alunos; 41 alunos ou mais)
- Como você se vê sendo professor de EJA em comparação a ser professor nas turmas regulares?
- Como você vê o ensino do Inglês para alunos do EJA? Quais as dificuldades ou vantagens em comparação ao ensino nas turmas regulares?
- Você percebe diferenças na motivação dos seus alunos de turmas regulares em comparação com turmas de EJA? Se sim, quais? Se não, por quê?
- Você acha que seus alunos de EJA se sentem motivados para a aprendizagem de Inglês?
- Na sua visão, como professor, quais são as crenças mais comuns para a aprendizagem do Inglês?
- Na sua visão, como professor, quais são as crenças mais comuns para o ensino do Inglês?
- Você acha que os alunos têm crenças na hora de aprender o Inglês? Se não, por quê? Se sim, quais?

¹ Perguntas optativas a qual o/a professor/a deve assinalar o que mais condiz com sua realidade.

(Conclusão)

→ Você acha que as suas crenças quanto ao ensino de Inglês são importantes para pensar nas aulas e motivar os alunos? Por quê?

Fonte: Autora (2019).

Deste modo, pensando nos próximos momentos para o desenvolvimento da pesquisa, no próximo capítulo, é apresentada a discussão e análise dos dados.

6 DISCUSSÃO E ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo teve por objetivo discutir e analisar os dados coletados no questionário, apresentado no capítulo anterior, o qual foi respondido por uma professora que atua em uma escola pública de Bagé, ensinando a Língua Inglesa em turmas de EJA.

As primeiras perguntas realizadas neste questionário foram realizadas para conhecer a professora. Amanda² é professora de escola pública há três anos e sua formação é no curso de Letras: Línguas Adicionais - Inglês, Espanhol e respectivas Literaturas ofertado pela Unipampa, Campus Bagé. A professora, além de trabalhar em uma escola com a EJA, também trabalha em uma escola com turmas de ensino médio regular. Amanda, além de ensinar a Língua Inglesa em sala de aula, também trabalha com a disciplina de Português e Ensino Religioso com cinco ou mais turmas³ de EJA, as quais possuem de dez a vinte alunos cada uma.

Deste modo, após conhecer a professora, foi questionado sobre o seu papel como professora de Língua Inglesa em turmas de EJA e em turmas de ensino médio regular, fazendo uma breve comparação entre essas turmas. A professora afirma que *“Trabalhar com este público, apesar das dificuldades, é muito recompensador”* (Pergunta 10).

Logo após, a mesma apresenta as dificuldades e vantagens de trabalhar com os alunos de EJA: *No ensino de Inglês para a EJA, a maior dificuldade que encontro é o desnível entre os alunos, pois enquanto alguns já estão acostumados com a disciplina, pois seguem ininterruptamente os seus estudos, outros que retomam, após anos sem estudar, nunca tiveram contato com a língua. Já, a grande vantagem, com certeza, é o interesse por conta dos alunos. A maioria dos alunos, principalmente os mais velhos, são muito interessados, participativos e esforçados, já que têm os seus objetivos bem claros* (Pergunta 11). Esse relato de Amanda nos remete a pensar na fala de Mulik, a qual afirma que:

² Pseudônimo utilizado pela professora.

³ Opção de maior número assinalada pela professora no questionário referente à quantidade de turmas de EJA que a mesma trabalhava em fevereiro/ março de 2020.

(...) A diversidade é característica dessa modalidade de ensino, sendo que há diferentes faixas etárias, níveis de escolarização, situação social, cultural e econômica dentro de uma mesma sala de aula. Na EJA encontram-se adolescentes que vem de um histórico de evasão e de reprovação. Muitos dos alunos, principalmente os idosos, trazem consigo uma visão de escola tradicional, a qual provavelmente foi internalizada durante suas vivências escolares. (MULIK, 2011).

Portanto, ao se pensar sobre os aspectos pontuados por Amanda, quando a mesma aborda o desnível dos alunos em sala de aula de EJA, assim como pontua Mulik sobre a diversidade de estudantes em relação a níveis de escolarização e situação social, cultural e econômica, entende-se que é importante refletir, mesmo diante de dificuldades, que o papel do professor em sala de aula de EJA tenha uma proximidade com a realidade e vivência dos alunos inseridos neste contexto. Deste modo, é fundamental que o aluno perceba a presença da língua fora de sala de aula, seja em nomes de lojas e/ou restaurantes, além de palavras que estão presentes em embalagens de produtos. Pois, deste modo, o aluno pode perceber a presença da língua também no seu cotidiano.

A Língua Inglesa exerce um papel importante na nossa sociedade. É clara a presença dessa língua em várias situações do dia a dia. O aluno precisa compreender e reconhecer a sua utilidade em momentos de sua vida, como, por exemplo, no seu trabalho, na leitura de manuais de produtos importados, na compreensão de músicas, para utilizar um computador e acessar a Internet, etc. É perceptível que os discursos construídos em Língua Inglesa atuam em importantes conjunturas da nossa sociedade, gerando mudanças sociais, econômicas, culturais e tecnológicas em nível mundial. Pode-se dizer que o Inglês é a língua da globalização.

Além disso, a professora acredita que, na sua percepção, os alunos de EJA são extremamente interessados e esforçados, apesar de que, em relação à Língua Inglesa, estes alunos *“em um primeiro momento se sentem assustados, pois não fazem a associação da língua alvo ao seu cotidiano, porém logo se adaptam e gostam da novidade”* (Pergunta 13) . Deste modo, retomo sobre a importância de trabalhar o Inglês abordando temas que estejam presentes na sua realidade, para que o aluno se sinta familiarizado com a língua, apresentando a importância do

trabalho com a língua adicional em sala de aula. Sobre isso, retoma-se a Jordão, a qual afirma que:

Aprender e ensinar uma língua estrangeira, portanto, aparece nessa perspectiva como elemento extremamente importante na formação dos cidadãos. É na língua que as pessoas se inserem nas relações políticas locais e mundiais, e é nela também que são promovidos nossos entendimentos dos outros e de nós mesmos, bem como do que há ou não há de nós em outros e de outros em nós. É na língua, particularmente na língua estrangeira, que nos deparamos mais abertamente com nossa alteridade, que encontramos e confrontamos o diferente, que podemos ampliar significativamente nossa percepção das formações discursivas que nos permeiam, e a partir do confronto promovido entre elas, construir sempre novos procedimentos interpretativos. (JORDÃO, 2007, p. 28).

Ao mencionar a importância da língua para a inserção em relações políticas, locais e mundiais, a partir da fala de Jordão (2007), é possível retomar a resposta de Amanda, quando afirma que seus alunos não associam o Inglês ao seu cotidiano. Segundo Amanda, os alunos não percebem como a língua está presente em diversos locais, como lojas, restaurantes e até mesmo na mídia, fazendo com que ela seja cada vez mais presente no dia a dia das pessoas.

Neste mesmo sentido, quando a professora é questionada acerca de crenças em relação à aprendizagem e o ensino dos alunos, a mesma afirma que *“A não proximidade da língua, assusta muito os alunos. Eles acreditam que é algo muito distante deles e não faz parte de suas vidas”* (Pergunta 14). Esta fala segue de acordo com o que Jordão afirma acima, sobre o ensino da língua ser relacionada com temas e assuntos que estejam presentes no seu dia-a-dia. Dessa maneira, a partir de Pajares (1992), pode-se refletir sobre a crença estar presente ainda cedo no aluno. O autor aponta que:

Quanto mais cedo uma crença for incorporada à sua própria estrutura de crenças, mais dificilmente ela mudará. Isto porque as crenças geralmente afetam a percepção e influenciam fortemente o processamento da nova informação e é, por esta razão, que as crenças adquiridas mais recentemente são mais vulneráveis. Com o tempo e uso, elas se tornam robustas e, embora incorretas ou incompletas, os indivíduos continuam a mantê-las, mesmo após as explicações, cientificamente corretas, terem sido apresentadas. (PAJARES, 1992).

A fala do autor, quando menciona sobre a importância da crença ser incorporada cedo no aluno, juntamente com o relato de Amanda, quando menciona a distância que os alunos creem ter da língua, nos faz refletir na situação em que mesmo o Inglês sendo visivelmente presente na cidade de Bagé, seja por meio de fachadas de lojas e/ou em produtos, ainda assim estes alunos percebem a língua distante, pelo fato que, para muitas pessoas, a Língua Inglesa é apresentada como uma língua estrangeira, o que nos remete a algo distante.

Além disso, a professora também acredita que essa possa ser a maior crença quanto o ensino de Língua Inglesa, compartilhando da mesma resposta no que se refere a crença de aprendizagem: *“A não proximidade da língua, assusta muito os alunos. Eles acreditam que é algo muito distante deles e não faz parte de suas vidas” (Pergunta 15)*. É possível refletir sobre a importância de haver o ensino e aprendizagem de uma Língua Adicional, que é a Língua Inglesa em questão na nossa pesquisa, mais presente no contexto da EJA.

Porém, apesar de haver diversos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que afirmam que o ensino de uma língua adicional é direito de todo aluno, e a Base Nacional Comum Curricular (2017) definir a Língua Inglesa como obrigatória em sala de aula, ainda assim, por diversos motivos, tem se mostrado como algo irrelevante em sala de aula. Um destes exemplos ocorre na cidade de Bagé, no qual há um total de dezesseis escolas que trabalham com a EJA, entre elas escolas municipais e estaduais e, dentre estas, apenas sete escolas estaduais trabalham com o ensino da Língua Inglesa neste contexto⁴.

Em contraponto, a BNCC (BRASIL, 2017) define que o ensino de Inglês seja obrigatório nas escolas, além de abordar a língua como uma língua franca, a qual pessoas de diferentes idiomas possam adotá-la para se comunicarem entre si, destacando a importância de haver o ensino e aprendizagem desta língua, como aponta BNCC:

⁴ Dados coletados na 13^o CRE e na SMED de Bagé, no ano de 2019.

Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos. (BNCC, 2017, p. 241).

Deste modo, é necessário refletir mais acerca desta situação e destes fatores que influenciam, muitas vezes, na falta de interesse do aluno para aprender uma língua adicional. Apesar de a professora acreditar que, para os alunos, o Inglês ainda está muito distante da sua realidade, é importante que o aluno compreenda e reconheça a presença desta no seu cotidiano, além de reconhecer sua utilidade em alguns momentos da sua vida.

Além disso, quando questionada sobre a crença dos alunos para aprender o Inglês, Amanda afirma que a língua é distante para eles. Conforme salienta Silva (2009), muitas vezes eles se sentem desinteressados pelas aulas de LE, pois não conseguem relacionar a “nova língua” ao seu dia a dia ou ainda por não ter afinidade com a mesma. Compartilhando desta mesma ideia, Arruda afirma que:

Um fator importante na aprendizagem da LI é o alargamento cultural e plurilinguístico que ela traz para o indivíduo, proporcionando um conhecimento global mais amplo, que o ajuda na expansão de possibilidades de ascensão social, já que a aprendizagem da língua pode dar uma proficiência útil no mercado de trabalho. Mas não apenas isso, o indivíduo aprende a olhar para as transformações do mundo, localiza-se nelas e participa, tendo sua voz, podendo participar nessas mudanças. Terá mais chances de participar, compreender e comunicar-se em diferentes esferas da vida social e global. (ARRUDA, 2006).

Portanto, como aborda Amanda, quando fala sobre a distância dos alunos com a língua, e como salienta Arruda, quando fala sobre apresentar a língua de forma cultural e plurilinguística para que o aluno tenha um conhecimento social mais amplo, pode-se refletir sobre o importante papel de uma Língua Adicional em nossa sociedade, além de mostrar ao aluno que a língua não é lá distante e ajudar com que o aluno se sinta confortável e próximo do Inglês.

Além disso, Amanda deixa claro suas crenças de ensino e aprendizagem quando menciona a distância que ela crê que os alunos possuem em relação à

língua inglesa. Quando questionada sobre crer que é importante trazer suas crenças para dentro da sala de aula para motivar os alunos, a professora afirma que *“Com certeza, pois eu acredito na importância da língua, não apenas no âmbito profissional, mas também no pessoal, já que penso que o inglês faz parte das nossas vidas, pois está incorporado no nosso cotidiano, entre nossos hábitos e costumes”* (Pergunta 17).

Sendo assim, Mulik (2011) traz uma importante fala sobre o contato com a língua inglesa e o papel do professor na sala de aula, quando a autora aborda que é importante que o professor certifique que através da LA o aluno possa construir um conhecimento coletivo e encontre significância nas aulas. Ainda refletindo sobre a fala de Mulik e o que aborda Amanda sobre o Inglês ser parte de nossas vidas, é importante que este fato também seja discutido em sala de aula, para que o aluno se sinta próximo e tenha a percepção de que a língua é presente em seu cotidiano.

Sendo assim, diante dos resultados analisados, é perceptível a crença da professora quanto à distância que os alunos têm em relação à língua inglesa. Porém, é relevante observar também que a mesma afirma que, para ela, a língua é importante, já que faz parte de sua vida por estar incorporada no seu cotidiano, entre seus hábitos e costumes. Deste modo, é fundamental refletir sobre como este ensino está sendo apresentado aos alunos e de que modo é possível levar aos alunos a importância e a proximidade da língua a eles, e como o Inglês está e é presente na cidade de Bagé e como este pode estar presente em seu cotidiano e na sua realidade, levando em conta a diversidade de alunos presentes a níveis de escolarização e/ou culturais dentro de sala de aula.

Deste modo, pensando nos dados coletados e analisados, na próxima seção apresento as considerações finais desta pesquisa.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar esta pesquisa foi de extrema importância, uma vez que na percepção da professora participante da pesquisa, os alunos inseridos no contexto da EJA ainda não percebem a Língua Inglesa próxima a eles, apesar da língua estar presente na cidade de Bagé, seja por meio de fachadas de lojas e/ou restaurantes, além de muitas vezes pode-se fazer presente no cotidiano das pessoas por meio de músicas, filmes, séries, programas de TV, etc. Este fato é fundamental, principalmente ao se pensar no ensino de Inglês na EJA na cidade de Bagé, pois como visto anteriormente, ainda é um ensino pouco frequente nas escolas com este contexto presente.

Sendo assim, com relação ao primeiro objetivo de pesquisa - Investigar quais as crenças dos professores quanto aos processos de ensino e de aprendizagem de Inglês no contexto de EJA na cidade de Bagé - , foi possível analisar, diante das respostas da professora no questionário aplicado, que é possível perceber a importância das crenças da professora quanto à aprendizagem e, especificamente, sobre a aprendizagem dos alunos em sala de aula quando a mesma aborda sobre sua crença da língua ser presente no seu cotidiano, o que faz com que suas experiências com a língua possam colaborar significativamente na formação das suas crenças, assim como nas decisões desta em sala de aula. Além disso, para Amanda, os alunos ainda percebem a língua distante de sua realidade, o que muitas vezes, faz com que o aluno se sinta assustado.

Sobre o segundo objetivo - Analisar as crenças dos professores sobre a motivação dos alunos para a aprendizagem de Inglês no contexto da EJA -, foi importante perceber como Amanda aborda a diferença entre o ensino de Inglês no contexto da EJA e o ensino regular, quando a mesma compartilha a sua percepção de que os alunos mais velhos, que estudam na EJA, são mais interessados, participativos e esforçados, embora sejam também diferentes entre si, com relação às experiências escolares prévias. Tal fato nos leva a refletir sobre a importância de, em uma sala de aula de EJA, o professor estar preparado para essa diversidade de níveis e também de conhecimentos, visto que o professor, além de um mediador de

aprendizagem, também é um agente norteador que ajuda o aluno a refletir e desenvolver sua própria autonomia.

Nesse sentido, é necessário perceber como, em turmas de EJA, há uma grande diversidade de alunos e diferentes grupos, pois cada um destes tem sua própria vivência de saberes e de conhecimento. Muitos destes são alunos que, de alguma forma, foram excluídos ou retirados do âmbito escolar e estão retornando por vontade própria, mesmo que muitas vezes este retorno se dê por exigências profissionais, o que acarreta, muitas vezes, em alunos desmotivados e cansados.

Porém, uma questão ainda preocupante é a crença da professora de que, para os alunos, a Língua Inglesa ainda é distante da sua realidade. Por isso, é interessante realizar uma reflexão a respeito da Língua Adicional em sala de aula e, principalmente, um trabalho de motivação a alunos e professores, para oportunizar um ambiente confortável e favorável à aprendizagem de LA para alunos e professores que estejam inseridos neste contexto.

É essencial refletir sobre a realidade da EJA e do ensino de Inglês neste contexto e, portanto, é relevante realizar novas pesquisas que apresentem a realidade deste contexto, proporcionando uma reflexão e valorizando as experiências destes professores, compreendendo as crenças e as relacionando as práticas planejadas e desenvolvidas para motivar quem está presente no contexto da EJA.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas, Pontes, 1993.

ALVAREZ, M. L. O. SILVA, K. A. D. **Linguística aplicada: múltiplos olhares**. Brasília: Pontes, 2007.

ARRUDA, N. I. L. **Atividades de ensino-aprendizagem da língua inglesa: desafios na construção da cidadania**. Dissertação de mestrado. PUC. São Paulo, 2006.

BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras**. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, 1995.

BARCELOS, A.M.F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, v.1, n.1, p. 71-92, 2001.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006.

BARTOLINI, R.; KRÜGER, C. I. T. Algumas considerações sobre o ensino de língua estrangeira na EJA. **Synergismus scyentifica UTFPR**, Pato Branco, v. 3, p. 2-3, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: < 568 http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2017.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BROWN, C. A., COONEY, T. J. . Research on teacher education: A philosophical orientation. **Journal of Research and Development in Education**, v. 15, p. 13-18, 1982.

CRESWELL, J. W. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e Educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artimed, 2011.

DÖRNYEI, Z. **Motivational Strategies in the Language Classroom**. Cambridge University Press, 2001.

ECCHELLI, S. D. **A motivação como prevenção da indisciplina**. Educar em Revista, n. 38, Curitiba: 2008.

FALCÃO, G. M. **Psicologia da Aprendizagem**. 10 ed. São Paulo: Ática, 2001.

FEIMAN-NEMSER, S.; FLODEN, R. E. The cultures of teaching. In: WITTROCK, M. C. (Ed.). **Handbook of research on teaching**. New York: Macmillan Publishing Company, 1986. p. 505-526.

FÉLIX, A. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de (Ed.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999, p. 93-110.

GARDNER, R. C. The socio-educational model of second-language learning: assumptions, finding, and issues. **Language learning**, v. 38, n. 1, p. 101-126, 1988.

GARDNER, R.C. Motivation and Second Language Aquisition. **Porta Linguarium**, v. 8, 2007.

GIMENEZ, T. N. **Learners becoming teachers: an exploratory study of beliefs held by prospective and practising EFL teachers in Brazil**. Tese de Doutorado. Lancaster University, Lancaster, p. 343, 1994.

HORWITZ, E. K. Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. **Foreign Language Annals**, v. 18, n. 4, p. 333-340, 1985.

JORDÃO, C. M.; FOGAÇA, F. C. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. **Línguas e Letras**, v. 8, n. 14, p. 79-105, 1º sem. 2007.

KALAJA, P. Student beliefs (or metacognitive knowledge) about SLA reconsidered. **International journal of Applied Linguistics**, v.5, n.2, p.191-204, 1995.

KRASHEN, S. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. University of Southern California, 2009.

LEFFA, V. J. **A look at students' concept of language learning**. Trabalhos em Lingüística Aplicada, n. 17, p.57-65, 1991.

MALATÉR, L. S. de O. **A teacher's beliefs on foreign language teaching and learning: a classroom study.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, p. 143, 1998.

MIRANDA, M. M. F. **Crenças sobre o ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (Inglês) no discurso de professores e alunos de escolas públicas.** Dissertação de Mestrado. Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará. Ceará, p. 349, 2005.

MOTA, R. S. **Aprendizagem do adulto e correspondentes metodologias.** (Monografia de Especialização) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2009.

MOITA LOPES, L. P. 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.; ROCHA, R. C. G. (Orgs.) **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas.** Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 29-57.

MULIK, K. B. O ensino da língua inglesa na educação de jovens e adultos: enfatizando o letramento crítico e a interculturalidade. **Revista Caminhos em Linguística aplicada**, v. 5, n. 2, p. 142-157, 2011.

NESPOR, J. The role of beliefs in the practice of teaching. **Journal of Curriculum Studies**, v. 19, n. 4, p. 317-328, 1987.

NOELS, K. A. New orientations in language learning motivation: Towards a model of intrinsic, extrinsic and integrative orientations. *In*: Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.) **Motivation and second language acquisition.** Honolulu, HI: University of Hawai'i Second Language Teaching and Curriculum Centre, 2001.

OLIVEIRA, N. B. **Caracterizando o bom aprendiz de segunda língua: um estudo de caso com foco nas diferenças individuais.** Paraná: 2007.

PAJARES, M. F. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, v. 62, n. 3, p. 307 -332, 1992.

SADALLA, A. M. F. A. **Com a palavra, a professora: suas crenças, suas ações.** Campinas, São Paulo: Ed. Alínea, 1998. 136p.

SALLES, M. R.; GIMENEZ, T. Globalização e políticas educacionais: uma reflexão sobre o ensino e a formação de professores de língua inglesa no contexto brasileiro. **Entretextos**, v. 8, 2008, p. 150-160.

SÃO PAULO. **Caderno de orientações didáticas para EJA Língua Estrangeira - Inglês: etapas complementar e final.** São Paulo: SME / DOT, 2010.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. **Línguas Adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês.** Erechim, RS: Edelbra, 2012.

SPRATT M.; PULVERNESS A.; WILLIAMS, M. Motivation. *In:_____*. **The TKT Course**: Teaching Knowledge Test. Cambridge University Press, p.38-40, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A - FORMULÁRIO ONLINE APLICADO A PARTICIPANTE

ENSINO DE INGLÊS NA EJA

UMA ANÁLISE SOBRE AS CRENÇAS DE PROFESSORES DE BAGÉ/RS

Este questionário faz parte de um projeto de TCC que busca averiguar as crenças dos professores da EJA em Bagé sobre o processo de ensino e aprendizagem de alunos nas aulas de Inglês.

***Obrigatório**

Nome *

Sua resposta _____

Pseudônimo *

Sua resposta _____

1. Há quanto tempo você ministra aulas de Inglês em escola pública? *

Sua resposta _____

2. Qual a sua formação? Quando ela ocorreu? *

Sua resposta _____

3. Você tem cursos de especialização ou pós graduação? Se sim, quais? *

Sua resposta

4. Em quantas escolas você trabalha com o ensino médio regular? *

- Uma
- Duas
- Três ou mais

5. Em quantas escolas você trabalha com a EJA?

- Uma
- Duas
- Três ou mais

6. Você trabalha apenas com o Inglês na EJA? *

- Sim
- Não

7. Caso a resposta anterior seja não, qual/is outra/s disciplina/s você trabalha na EJA?

Sua resposta _____

8. Quantas turmas de EJA você tem no momento? *

- Uma
- Duas
- Três
- Quatro
- Cinco ou mais

9. Qual a média de alunos que você tem por turma? *

- Menos de 10 alunos
- 10 - 20 alunos
- 21 - 30 alunos
- 31 - 40 alunos
- 41 alunos ou mais.

10. Como você se vê sendo professor de EJA em comparação a ser professor nas turmas regulares? *

Sua resposta

11. Como você vê o ensino do Inglês para alunos do EJA? Quais as dificuldades ou vantagens em comparação ao ensino nas turmas regulares? *

Sua resposta

12. Você percebe diferenças na motivação dos seus alunos de turmas regulares em comparação com turmas de EJA? Se sim, quais? Se não, por quê? *

Sua resposta

13. Você acha que seus alunos de EJA se sentem motivados para a aprendizagem de Inglês? *

Sua resposta

14. Na sua visão, como professor, quais são as crenças mais comuns para a aprendizagem do Inglês? *

Sua resposta _____

15. Na sua visão, como professor, quais são as crenças mais comuns para o ensino do Inglês? *

Sua resposta _____

16. Você acha que os alunos têm crenças na hora de aprender o Inglês? Se não, porquê? Se sim, quais? *

Sua resposta _____

17. Você acha que as suas crenças quanto ao ensino de Inglês são importantes para pensar nas aulas e motivar os alunos? Por quê? *

Sua resposta _____

APÊNDICE B - TERMO DE ESCLARECIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: Autorizo o uso das respostas a este questionário, com preservação da identidade, para fins de pesquisa científica. Em caso de recusa, os dados fornecidos não serão utilizados. Em caso de aceite, está ciente de que: a) os dados selecionados serão utilizados única e exclusivamente para fins de pesquisa e os resultados poderão fazer parte de trabalho de conclusão de curso, conduzido na Universidade Federal do Pampa - Campus Bagé, e ser publicados em periódicos científicos; b) o seu nome será mantido em sigilo, assegurando a sua privacidade. Para tal, poderá ser usado o Pseudônimo escolhido ou outra forma de referência. c) Se desejar, terá livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o(s) estudo(s) e suas consequências, mediante contato comigo, Pâmela Soares Jardim, acadêmica do Curso de Letras - Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e respectivas literaturas, através dos e-mails psoaresjardim@gmail.com ou do telefone (53) 99923-3882. *

- a) Concordo e autorizo.
- b) Não autorizo.