



**INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA**

***CAMPUS RIACHO FUNDO***

**Curso Superior de Letras - Inglês (Licenciatura)**

**JOÃO VÍTOR AIRES DE ASSUNÇÃO**

**O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS: OS PRINCIPAIS DESAFIOS NA ÓTICA DE ESTUDANTES E  
PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL**

**BRASÍLIA**  
**2023**



**INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA**

***CAMPUS RIACHO FUNDO***

**Curso Superior de Letras - Inglês (Licenciatura)**

**JOÃO VÍTOR AIRES DE ASSUNÇÃO**

**O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS: OS PRINCIPAIS DESAFIOS NA ÓTICA DE ESTUDANTES E  
PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à  
Letras - Inglês (Licenciatura) do Campus  
Riacho Fundo do Instituto Federal de Brasília  
como requisito parcial para conclusão do curso  
sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Mr<sup>a</sup>. Silvia Marcela de  
Oliveira Magalhães.

**BRASÍLIA  
2023**

**JOÃO VÍTOR AIRES DE ASSUNÇÃO**

**O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS: OS PRINCIPAIS DESAFIOS NA ÓTICA DE ESTUDANTES E  
PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à  
Letras - Inglês (Licenciatura) do Campus  
Riacho Fundo do Instituto Federal de Brasília  
como requisito parcial para conclusão do curso  
sob orientação da Prof<sup>ª</sup>. Mr<sup>ª</sup>. Silvia Marcela de  
Oliveira Magalhães.

**Aprovado em 14 de dezembro de 2023**

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof<sup>ª</sup>. Ma. Silvia Marcela de Oliveira Magalhães**

---

**Prof<sup>ª</sup>. Esp. Rosana Bueno de Sousa**

---

**Prof<sup>ª</sup>. Ma. Maria Antônia Germano dos Santos Maia**

## AGRADECIMENTOS

É com profundo sentimento de gratidão e dever cumprido que inicio esse texto de agradecimentos do meu Trabalho de Conclusão de Curso. Essa caminhada acadêmica foi desafiadora e repleta de aprendizados, coberta de altos e baixos, momentos de querer desistir de concluir essa etapa da minha vida, porém refletindo todo o meu esforço durante a minha trajetória acadêmica desistir não era uma opção, pois, havia uma luz no fim do túnel, no qual tive apoio, incentivo e colaboração de diversas pessoas que desempenharam papéis cruciais ao longo deste percurso. Portanto quero agradecer...

...primeiramente, à minha orientadora Prof<sup>a</sup>. Mr<sup>a</sup>. Silvia Marcela, que diante de muitas preocupações minhas soube entender as minhas inquietações e nunca deixou de me motivar a concluir esse trabalho. Além disso, ela sempre esteve presente me incentivando, sendo paciente, trilhando maneiras de finalizar todas etapas da pesquisa de forma tranquila. Seu comprometimento e conhecimento acerca da EJA trouxe uma orientação excepcional que foram fundamentais para o avanço deste TCC. Por isso, sou profundamente grato por sua dedicação comigo.

...à minha mãe que mesmo sendo um pouco sistemática sempre esteve me falando que tinha orgulho de mim, pois, eu fui o único filho dela que concluiria o ensino superior. Ela nunca descreditou de mim e sempre que possível conversava comigo sobre os meus pequenos surtos que tinha quando eu não sabia o que escrever no meu TCC.

... à Professora Rosana que durante as aulas de estágio supervisionado, me apresentou a modalidade EJA e que me fez despertar o interesse em pesquisar sobre a modalidade na reta final do meu curso. minha sincera gratidão.

... à minha colega Biltis que nos momentos que eu mais precisava de conversar e entender alguns aspectos do TCC sempre esteve presente e me sugerindo ideias para o progresso da minha pesquisa.

...aos meus colegas de faculdade, por estarem sempre juntos durante todo o curso e que compartilharam todos os momentos juntos de forma presencial e a distância sem deixar ninguém para trás.

... ao Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, que proporcionou a conclusão do meu curso de graduação em uma instituição de ensino pública, gratuita e de qualidade.

Por fim, meus agradecimentos a todas as pessoas que de alguma forma contribuíram para me tornar a pessoa e o profissional de letras que sou hoje. A todos um muito obrigado do fundo do meu coração!

*“Educação não transforma o mundo.  
Educação muda as pessoas. Pessoas  
transformam o mundo.”*

*(Paulo Freire)*

## RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo conhecer os principais desafios presentes no ensino da Língua Inglesa na Educação de Jovens e Adultos como crenças e emoções, o perfil e as principais estratégias na ótica de estudantes e professores na rede pública da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF. Diante disto, utilizou-se a abordagem qualitativa e o método exploratório, buscando aprofundar o entendimento dos fenômenos dentro de seu contexto particular e explorar em detalhes as questões relacionadas ao objeto de estudo. Para dar um direcionamento para essa pesquisa foi usado teóricos de grande relevância para a modalidade EJA e para a Língua Inglesa como Almeida Filho (2005), Krashen (1987), Moita Lopes (1996), Richard Amato (1988), Paulo Freire (2019), Saviani (2016), entre outros autores. Com relação aos instrumentos de pesquisa realizou-se questionários para identificar o perfil dos professores e estudantes da modalidade, entrevista semiestruturada para os professores e dinâmica com uma turma de estudantes da EJA. Foram entrevistados dois professores de inglês que têm experiência com a EJA e dezoito estudantes que estudam na modalidade. Para interpretar os dados de campo utilizou-se a análise de conteúdo de Bardin (2011). Diante das informações obtidas, notou-se que as variáveis afetivas estão presente e podem influenciar o estudante no processo de aprendizagem do inglês e que junto aos professores carregam crenças sobre a aprendizagem da língua-alvo e que há necessidade dos professores trabalharem diferentes estratégias para desconstruir as crenças e motivar o estudo da língua.

**Palavras-chave:** Língua Inglesa; Educação de Jovens e Adultos; Desafios; Crenças; Emoções; Estratégias de ensino.

## **ABSTRACT**

The present research aimed to understand the main challenges in teaching the English language in Youth and Adult Education (Educação de Jovens e Adultos - EJA), focusing on beliefs and emotions, as well as examining the profile and key strategies from the perspective of students and teachers in the public school system of the Education Department of the Federal District - SEEDF. In this context, a qualitative approach and an exploratory method were used to deepen the understanding of phenomena within their specific context and explore in detail issues related to the study subject. To guide this research, theoretical frameworks of great relevance to the EJA modality and English language teaching were employed, such as Almeida Filho (2005), Krashen (1987), Moita Lopes (1996), Richard Amato (1988), Paulo Freire (2019), Saviani (2016), among others. Regarding the research instruments, questionnaires were administered to identify the profile of teachers and students in the program, semi-structured interviews were conducted with teachers, and a dynamic activity was carried out with a class of EJA students. Two English teachers with experience in EJA and eighteen students participating in the program were interviewed. To interpret the field data, Bardin's content analysis (2011) was employed. From the information obtained, it was noticed that affective variables are present and can influence students in the process of learning English. Both students and teachers hold beliefs about language learning, and there is a need for teachers to employ different strategies to challenge these beliefs and motivate language study.

**Key-words:** English Language; Young and Adult Education, Challenges; Beliefs; Emotions; teaching strategies.

## **LISTA DE SIGLAS**

**LDB** - Lei de Diretrizes e Base

**SEEDF** - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

**PROEJA** - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional

**LI** - Língua Inglesa

**INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**BNCC** - Base Nacional Comum Curricular

**LE** - Língua Estrangeira

**PNE** - Plano Nacional de Educação

## **LISTA DE QUADROS**

**Quadro 1 - Instrumentos/Procedimentos Metodológicos.....21**

**Quadro 2 - Nomes fictícios dos professores entrevistados.....23**

## **LISTA DE IMAGEM**

**Imagem 1: Principais crenças apresentadas na dinâmica sobre a aprendizagem da Língua Inglesa .....18**

## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>  | <b>1</b>  |
| <b>2. OBJETIVOS.....</b>  | <b>3</b>  |
| <b>3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>  | <b>4</b>  |
| 3.1 Educação de Jovens e Adultos: Contexto Histórico.....                           | 4         |
| 3.2 As variáveis afetivas no processo da aprendizagem.....                          | 8         |
| 3.3 O papel das crenças no ensino de línguas.....                                   | 10        |
| <b>4. METODOLOGIA.....</b>  | <b>13</b> |
| 4.1 Dos instrumentos.....   | 13        |
| <b>5. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....</b>  | <b>15</b> |
| 5.1 Relato da Dinâmica.....   | 16        |
| 5.2 Particularidades do grupo de estudantes pesquisados da EJA.....                 | 20        |
| 5.3 Crenças e as variáveis afetivas no ensino da LI na ótica do professor.....      | 22        |
| 5.4 Principais estratégias utilizadas pelos professores no ensino da LI na EJA..... | 24        |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS.....   | 26        |
| REFERÊNCIAS.....  | 28        |
| APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO.....  | 30        |
| APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....   | 32        |
| APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....                        | 33        |

## INTRODUÇÃO

Existem muitos estudos sobre o ensino da Língua Inglesa (LI) para crianças e jovens, todavia os estudos sobre o ensino da LI para o público da Educação de Jovens e Adultos (EJA) são muito escassos, sendo um público que exige maior atenção, visto que, grande parte desses estudantes interromperam seus estudos durante o período regular. Muitos dos educandos por razões diversas como: a necessidade de entrar no mercado de trabalho ou uma eventual situação pessoal e até mesmo a dificuldade de acompanhar o conteúdo proposto pelo professor são fatores que podem influenciar na evasão desses estudantes na educação básica regular. No entanto, é visto que muitos estudantes têm a motivação intrinsecamente e extrinsecamente de retornar e concluir o ensino por meio da modalidade.

Quando tratamos sobre os estudantes da EJA, temos que considerar a história de vida de cada estudante. Visto que, “a visão de mundo de uma pessoa que retorna aos estudos depois de adulta, após um tempo afastada da escola, ou mesmo daquela que inicia sua trajetória escolar nessa fase da vida, é bastante peculiar.” (BRASIL, 2006) ou seja, as experiências de vida desses estudantes devem ser levadas em consideração, já que: “nas cidades, as escolas para jovens e adultos recebem alunos e alunas com traços de vida, origens, idades, vivências profissionais, históricos escolares, ritmos de aprendizagem e estruturas de pensamento completamente variadas.” (BRASIL, 2006).

Diante disso vemos a necessidade de pensar as formas e práticas de sala de aula com base na diversidade e contextos desse público, trazendo para os planos de aula e sequências didáticas ferramentas lúdicas e dinâmicas que incluam a realidade dos estudantes, principalmente quando se trata do ensino da Língua Inglesa.

Os documentos oficiais como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996, explicitam a garantia do direito à educação básica a todos independentemente da idade. (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996). O Plano Nacional de Educação - PNE aponta na meta 10 que “o sistema educacional deve oferecer 25% das matrículas para o público da Educação de Jovens e Adultos, tanto no ensino fundamental como no médio, priorizando a forma integrada à educação profissional.”. (BRASIL, 2014). Isso sinaliza que, os estados e o Distrito Federal têm como missão incluir esse público no sistema educacional e ainda ofertar a possibilidade de integrar à educação profissional, como

o PROEJA<sup>1</sup>, concomitante com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos que oferta cursos de educação profissional para estudantes jovens e adultos, cujo objetivo é o preparo desses alunos para o mundo do trabalho.

O Censo Escolar do ano de 2021, realizado pelo INEP<sup>2</sup>, expõe que “havia quase 9,9 milhões de pessoas de 15 anos ou mais que não sabiam ler e escrever no Brasil.” (BRASIL, 2022). Esse é um indicador de que há um número expressivo de pessoas que o sistema educacional pode atender na modalidade EJA. Ainda sobre esse público, o INEP esclarece que “as matrículas para Educação de Jovens e Adultos (EJA) mantiveram relativa estabilidade nos últimos dois anos. A perspectiva era de que a evasão entre esse público aumentasse em função da pandemia.” (BRASIL, 2022). Isso demonstra que, embora os desafios enfrentados pelos estudantes da EJA sejam por razões de uma pandemia no qual, conseqüentemente, levou à alta de desemprego no país e entre outros fatores, a evasão escolar se manteve estável.

No que se refere ao censo escolar sobre o número de matrículas efetivas na modalidade EJA, “Em 2020, foram registrados 3 milhões de estudantes, considerando a EJA nos Ensinos Fundamental e Médio. No ano de 2021, foram 2,9 milhões de matrículas.” (BRASIL, 2022). Ou seja, há uma margem significativa que os jovens e adultos estão tendo o interesse em entrar na comunidade escolar.

Desse modo, o objetivo geral da pesquisa foi investigar os principais desafios do ensino da Língua Inglesa na ótica de estudantes e professores na Educação de Jovens e Adultos - EJA, tendo como objetivos específicos: identificar as particularidades do grupo de estudantes pesquisados da Educação de Jovens e Adultos (EJA); conhecer na ótica de discentes e docentes as principais crenças e emoções dos estudantes com relação à Língua Inglesa na EJA; e conhecer na ótica dos docentes as principais estratégias utilizadas no ensino da Língua Inglesa na EJA. Portanto, essa pesquisa pretende trazer reflexões sobre como professores e estudantes se relacionam com a disciplina de Língua Inglesa.

No primeiro capítulo foi apresentado o percurso da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, as variáveis afetivas no ensino de línguas estrangeiras, e o conceito de crença no ensino de línguas. No segundo capítulo, foram detalhadas a abordagem metodológica, a análise de dados e a construção dos instrumentos de pesquisa. No terceiro capítulo, realizou-se a análise dos questionários, entrevistas dos dois públicos e dinâmica dos alunos, as

---

<sup>1</sup> O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional é uma iniciativa que combina a educação profissional com a educação básica para jovens e adultos. (BRASIL, 2018)

<sup>2</sup> O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira é o órgão responsável pelas evidências educacionais atuando em três áreas: avaliações e exames educacionais, pesquisas estatísticas e indicadores educacionais, e gestão do conhecimento e estudos. Ele tem a responsabilidade de fornecer informações e dados relevantes sobre a educação, apoiando a tomada de decisões no campo educacional.

quais permitiram a construção de categorias para conhecer alguns dos principais desafios da Língua Inglesa na EJA.

## **2. OBJETIVOS**

### **Geral**

Investigar os principais desafios do ensino da Língua Inglesa na ótica de estudantes e professores na Educação de Jovens e Adultos - EJA.

### **Específicos**

- Identificar as particularidades do grupo de estudantes pesquisados da Educação de Jovens e Adultos - EJA;
- Conhecer na ótica de discentes e docentes as principais crenças e emoções dos estudantes com relação à Língua Inglesa na EJA;
- Conhecer na ótica dos docentes as principais estratégias utilizadas no ensino da Língua Inglesa na EJA.

### 3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

#### 3.1 Educação de Jovens e Adultos: Contexto Histórico

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) aqui no Brasil deu os seus primeiros sinais durante a chegada dos padres e jesuítas no período Brasil Colônia (1500 a 1822) com o viés de aplicar suas crenças mediante a religião. Segundo os autores, Haddad e Di Pierro (2000) “Além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros.” (DI PIERRO, 2000, p. 24). Em outras palavras, havia um outro modelo no ensino para o público de jovens e adultos na época, formato que instruiu a religião junto ao ensino de técnicas para trabalhos braçais, esse formato de ensino era disponibilizado aos índios e escravos, deixando a leitura e escrita aos privilégios dos colonizadores.

Avançando para o Brasil República Velha até a Nova República, de 1889 até atualmente, “Começou-se assim, a culpar as pessoas analfabetas da situação de subdesenvolvimento do Brasil. Então, em 1915, foi criada a Liga Brasileira contra o Analfabetismo que pretendia lutar contra a ignorância para estabilizar a grandeza das instituições republicanas” (STRELHOW, 2010, p. 52). Isso significa que, o analfabetismo para adultos no Brasil era preocupante, tendo em vista, posicionamentos de que ao não alfabetizar a população adulta o Brasil teria pessoas ignorantes e com isso não haveria progresso no país.

Um marco importante da Educação de Jovens e Adultos se deu na década de 40 do século XX com os movimentos sociais alfabetizando e escolarizando a população pobre e com o passar do tempo, “começa-se a mudar algumas coisas no âmbito da educação com o surgimento dos ideais da Escola Nova e posteriormente as ações da Pedagogia de Paulo Freire em conjunto com os movimentos sociais.” (STRELHOW, 2010). Esses ideais ajudaram a dar visibilidade a esse público, visto que, os movimentos sociais com essa pauta estavam em relevância e ganhando destaque com o passar das décadas. Na década de 50, surge então um teórico de grande importância para a educação de pessoas não alfabetizadas na “idade própria”(BRASIL, 1988), foi o então educador Paulo Freire:

É nessa época que começamos a conhecer um dos maiores pedagogos do país, Paulo Freire. Começa-se aqui a moldagem da pedagogia de Freire, já no Seminário

Regional (preparatório ao congresso), realizado em Recife, Freire chamava a atenção de que o desenvolvimento educativo deve acontecer contextualizado às necessidades essenciais das pessoas educadas, “com” elas e não “para” elas. (STRELHOW, 2010, p. 53)

É nesse sentido que começamos a ver pautas relacionadas à educação de adultos por teóricos como Paulo Freire, que caminhava por uma pedagogia mais reflexiva voltada à educação de pessoas até então inexistentes no ambiente escolar. Foi então por meio da pedagogia de Freire que o educando passou a ser visto como protagonista da sua própria aprendizagem e tendo como principal pilar as experiências da vida.

E é na década de 60, que temos um momento histórico de grande relevância para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, em específico no Estado do Rio Grande do Norte. A ideia segundo Junior e Castro (2021) era alfabetizar 100 mil pessoas do estado. Primeiramente, o projeto teria o objetivo de efetuar um experimento de alfabetização com carga horária de 40 horas na cidade de Angicos.

Para Freire (2019), a alfabetização não era apenas uma questão de aprender a ler e escrever, mas sim de "aprender a ler o mundo", entendendo a realidade ao seu redor e se tornando cada vez mais capaz de transformá-la. Ele acreditava que a educação deveria ser um processo dialógico, em que o educador e o educando aprendem juntos.

De acordo com a pedagogia Freiriana, podemos apontar que a educação deve ser libertadora, deve valorizar os saberes populares e a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem. Freire (2019) acreditava em um processo dialógico, em que o educador e o educando aprendem juntos, onde a alfabetização não deve se limitar, mas deve ser conectada à realidade social e política dos alunos.

Freire também enfatizava a importância da leitura crítica do mundo, a fim de que os educandos se tornem sujeitos ativos na transformação da realidade em que vivem. Segundo o autor, "a educação não transforma o mundo, a educação muda pessoas e pessoas mudam o mundo" e ainda afirma que "a leitura da palavra sem a leitura do mundo é uma leitura incompleta". (FREIRE, 2019).

Durante a experiência em Angicos, Freire e sua equipe de alfabetizadores trabalharam com o "Método Paulo Freire", o qual valorizava os conhecimentos prévios dos estudantes e os encorajava a participar ativamente das aulas. Ele acreditava que "a alfabetização é muito mais, ou deveria ser muito mais, do que o ensino do código alfabético e sua utilização

instrumental" (FREIRE, 2019) e que a educação deveria ser um processo libertador, que possibilitasse a tomada de consciência e a ação transformadora.

No final do projeto em Angicos, 300 adultos haviam sido alfabetizados em apenas 45 dias e se tornaram agentes transformadores em suas comunidades, multiplicando seus conhecimentos e promovendo mudança social. Essa experiência se tornou um marco na história da educação brasileira e inspirou muitos outros educadores a seguir os princípios pedagógicos de Paulo Freire.

Assim chegando a um período muito turbulento na história do Brasil principalmente no que diz respeito a direitos aos brasileiros. Durante o período militar de 1964 a 1985, programas que tinham a finalidade de promover mudanças na vida de muitos brasileiros foram interrompidos bruscamente. Em resposta, o governo militar instituiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), com o propósito de promover uma alfabetização mais funcional. Porém, o programa ficou limitado ao desenvolvimento da capacidade de ler e escrever, sem priorizar o letramento crítico. No entanto, com a redemocratização do país em 1985, o Mobral foi encerrado e muitas pessoas que passaram pelo programa acabaram regredindo as habilidades de leitura e escrita. (STRELHOW, 2010, p.54)

Após a intervenção militar veio a redemocratização do Brasil que trouxe a Constituição Federal em 1988 com o direito à educação para todos. Porém, somente em julho de 2000 o Conselho Nacional de Educação (CNE) homologou a resolução que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Com o passar do tempo, outros programas foram surgindo, sendo aplicados e reformulados a fim de adequar com as realidades da educação brasileira até chegar aos modelos atuais. Mas, um marco importante para a educação brasileira, de modo geral, foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996. Desse modo, foi criado um capítulo específico para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) estabelecendo as especificidades do ensino para o público-alvo concordando com um dos principais artigos da lei “[...] o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1996. Art 2º).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) também destaca a importância de se adaptar o currículo da EJA às características e necessidades dos alunos adultos, valorizando suas experiências e conhecimentos prévios. Segundo a lei, a EJA deve ser em seu Artigo 37 §2º: "organizada de modo a atender às características do seu público, garantindo flexibilidade,

compatibilidade entre a vida escolar e o trabalho e outros aspectos do contexto dos educandos" (BRASIL, 1996).

Além disso, a LDB enfatiza a necessidade de oferecer um ensino de qualidade na EJA, com professores capacitados e recursos didáticos adequados. Segundo a lei, a EJA deve ser Art. 37 §3º: "ministrada com adequada metodologia, por profissionais habilitados" e "com uso de metodologias que estimulem a participação ativa dos educandos" (BRASIL, 1996).

Desse modo, a EJA segundo a LDB deve ser uma educação inclusiva, que respeite as características e necessidades dos estudantes adultos e que proporcione um ensino de qualidade adequado às suas vidas. Já no que aborda a pedagogia de Paulo Freire deve-se destacar a importância de uma educação libertadora, que valorize a participação ativa dos estudantes na aprendizagem e que estimule a leitura crítica do mundo como forma de transformação social. Embora, resguardado pela LDB já no fim do século XX, a realidade da EJA ainda tinha suas preocupações, já que:

Quase 20 milhões de analfabetos considerados absolutos e passam de 30 milhões os considerados analfabetos funcionais, que chegaram a freqüentar uma escola, mas por falta de uso de leitura e da escrita, tornaram-se à posição anterior. Chega, ainda, à casa dos 70 milhões os brasileiros acima dos 15 anos que não atingiram o nível mínimo de escolarização obrigatório pela constituição, ou seja, o ensino fundamental. (STEPHANOU; BASTOS, 2005 *apud* STRELHOW, 2010 p. 79).

Desse modo, no século XXI, a EJA continua sendo uma importante ferramenta de inclusão social e educacional, buscando garantir o direito à educação para todos. Nesse caso, a necessidade de algumas políticas públicas que estimulariam a população retornar a escola começaram a entrar em prática. Nesse caso, o Decreto nº. 5.478, de 24/06/2005 que cria o PROEJA - Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos que além de ofertar a educação básica para esse público ainda disponibiliza a educação profissional aos estudantes matriculados.

Outro ponto importante é a necessidade de oferecer uma educação de qualidade e que esteja conectada com a realidade dos alunos adultos. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no âmbito geral, é necessário que o currículo esteja em consonância com as demandas da sociedade brasileira, buscando desenvolver habilidades como a capacidade de pensamento crítico, solução de problemas e tomada de decisões. A BNCC também destaca a importância da flexibilidade e da personalização do ensino, levando em conta as diferentes necessidades e trajetórias de vida dos estudantes. Dessa forma a base reforça a ideia de que o

estudante se reconheça como sujeito de aprendizagem e se sinta pertencente ao ambiente escolar. (BRASIL, 2017)

Ao levar em contexto a Educação de Jovens e Adultos no século XXI, vale destacar o aumento da oferta da disciplina de inglês nos currículos da educação básica de modo geral. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a língua inglesa tornou-se obrigatória no currículo escolar da Educação Básica brasileira, sendo incluída como disciplina obrigatória a partir do 6º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio, de modo que atenda todas as modalidades de ensino. No entanto, não existem dados específicos sobre a entrada da disciplina de língua inglesa na EJA em instâncias federal, estadual, municipal e no Distrito Federal. Nesse caso a disciplina de inglês na EJA também possui especificidades que precisam ser consideradas no processo de ensino-aprendizagem.

### **3.2 As variáveis afetivas no processo da aprendizagem**

Os estudos sobre afetividade no que conecta à aprendizagem estão cada vez mais presentes na área do ensino. Quando pensamos sobre afetividade, ela está atrelada a um conjunto de emoções, sentimentos e atitudes que podem influenciar significativamente o processo de aprendizagem dos estudantes. Contudo, a influência do pensamento positivista na área criou barreiras sobre este tema, muitas vezes rotulado como "não científico" ou considerado irrelevante, levando à sua marginalização ou uso generalizado por indivíduos que justificam e desafiam normas educacionais com as quais é difícil lidar. No entanto, há um tempo a ciência tem percebido suas limitações e a necessidade de considerar esses aspectos que cada dia mais mostram como impactam a aprendizagem. (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIE, 2010)

Muitos linguistas trazem conceitos relevantes para entender o que são essas variáveis afetivas no ensino de línguas. O teórico Krashen (1987) traz como definição o filtro afetivo que representa o primeiro desafio na aprendizagem que é encontrado antes de ser assimilado e internalizado. Esse filtro surge a partir do processo interno no qual se configuram os estados emocionais, as atitudes, as necessidades e a motivação do aprendiz em relação à aprendizagem de uma língua estrangeira. Ele desempenha um papel crucial ao regular e selecionar os modelos de língua a serem aprendidos, determinando também a ordem de prioridade na aquisição e a velocidade desse processo.

As variáveis do domínio-afetivo de modo geral possui certas características: a autoestima, a motivação, a ansiedade e a personalidade, podem influenciar o estudante tanto positivamente quanto negativamente no processo de aprendizagem da língua-alvo. No caso, um estudante que se sente motivado e confiante pode ter um desempenho melhor em comparação a outro que se sente ansioso e inseguro, principalmente, quando esse estudante carrega crenças negativas no percurso da aprendizagem. Além disso, conforme o conceito do filtro afetivo, algumas variáveis afetivas desempenham um papel facilitador na aquisição de uma segunda língua, ou seja, os aprendizes que estão motivados, confiantes e com baixa ansiedade tendem a ter sucesso no processo de aprendizagem de uma segunda língua. Esses aprendizes apresentam um baixo filtro afetivo, o que significa que são capazes de absorver a língua-alvo com facilidade. (RICHARD-AMATO, 1988; KRASHEN, 1987)

Por outro lado, estudantes quando estão tensos, ansiosos e com baixa autoestima tendem a aumentar o nível do seu filtro afetivo, o que pode levar a bloqueios mentais e a diminuição da sua capacidade de absorver a língua-alvo. São esses aprendizes que têm atitudes desfavoráveis em relação à aprendizagem de uma segunda língua, por isso buscarão menos absorver o idioma, mas também terão um filtro afetivo elevado. Isso significa que, mesmo compreendendo o ensino, o filtro afetivo impedirá a entrada da língua de alcançar a parte do cérebro responsável pela aquisição da linguagem. (KRASHEN, 1987, p.57).

Quanto à motivação, ela desempenha um papel fundamental inserido entre as variáveis afetivas, pois é um aspecto para o processo de aprendizagem do estudante. Diferentes teóricos apresentam perspectivas diversas sobre o conceito em questão, sendo importante ressaltar a existência de diferentes abordagens e interpretações sobre o assunto. A definição da motivação transita como um impulso interno, uma emoção ou um desejo a qual direciona uma pessoa em direção a uma ação específica. Além disso, vale frisar que existem aspectos que podem atingir de maneira negativa a motivação dos alunos nas aulas de LE. Frequentemente, os estudantes adultos podem experimentar desinteresse devido à dificuldade de estabelecer uma relação entre a nova língua e sua vida diária, ou ainda por não se sentirem familiarizados ou conectados com o idioma em questão. (BROWN, 1998; DUARTE, 2003; SILVA 2009).

Sobre o papel das variáveis afetivas sobre a aprendizagem, elas têm seus aspectos importantes na aprendizagem do estudante e é muito comum que alunos principalmente o público adultos percam o interesse por pensarem que têm dificuldades de relacionar o novo idioma com situações do dia-a-dia ou por estarem desconectados a língua-alvo. Além disto, as variáveis afetivas têm um papel fundamental na aprendizagem de línguas, pois envolve as

etapas motivacionais e emocionais que influenciam nesse processo de aprendizagem do educando e é um aspecto importante para atuar de forma mais eficaz nesse processo, pois contém etapas que afetam as atitudes e emoções dos alunos, que têm um impacto significativo em seu desempenho. É um fator importante para alcançar uma aprendizagem mais eficaz e bem-sucedida no processo de aquisição de uma nova língua. (GARDNER, 1960; BOCK, 1999; ELLIS, 1997).

Desse modo, a motivação tem sua conexão com o filtro afetivo que converge com as variáveis afetivas no ensino de línguas e isso nos mostra que elas estão interligadas umas às outras fazendo com que haja conexão e apresentem etapas que o estudante precisa ter para um bom progresso no ensino da LI. Por isso, há a necessidade de destacar o filtro afetivo que envolve “as atitudes, motivações, bloqueios, grau de identificação ou tolerância com a cultura-alvo, capacidade de risco e níveis de ansiedade” (ALMEIDA, 2013, p. 13).

Esses conceitos nos mostram uma maior atenção que o docente precisa ter sobre os estudantes da LE de modo geral, pois, o filtro afetivo afeta diretamente o processo de aprendizagem dos estudantes e diante desses casos os professores precisam trazer metodologias ativas da língua para seus estudantes de modo que as atividades sejam bem convidativas para o ensino-aprendizagem.

### **3.3 O papel das crenças no ensino de línguas**

Em nosso cotidiano há muitas narrativas quando trazemos reflexões sobre o ensino da Língua Inglesa e a relevância de sua aprendizagem. Nesse ponto, Moita Lopes (1996) entende que o ensino de Línguas Estrangeiras (LEs) no Brasil são carregados de muitos mitos e crenças no que diz respeito ao ensino destas fora das instituições de ensino. O ensino de Língua Estrangeira costuma ser visto como algo distante da realidade desses estudantes, que muitas vezes têm outras prioridades e necessidades em sua vida cotidiana. Nesse caso, segundo Almeida (2015) "Os desafios do ensino de Língua Inglesa [...] requerem que os professores estejam preparados para adaptar suas metodologias e materiais às necessidades e capacidades específicas de seus estudantes". Entre outras palavras, existe a possibilidade de se criar crenças positivas sobre o ensino da Língua Inglesa, como a possibilidade de ampliar as oportunidades de trabalho e a realização pessoal dos estudantes. Mas afinal o que são crenças? Para Barcelos (2006) a definição de crenças:

[...] têm suas origens nas experiências e são pessoais, intuitivas e na maioria das vezes implícitas. Dessa forma, as crenças não são apenas conceitos cognitivos, mas são 'socialmente construídas' sobre 'experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca. (BARCELOS, 2006 *apud* AVILA, 2018, p. 8)

Ou seja, a criação das crenças são formadas a partir das experiências pessoais ou coletivas adquiridas durante a trajetória do indivíduo ou até mesmo narrativas ouvidas e propagadas sobre a ótica de outros grupos, tendo em vista, as crenças obtidas por razões como a troca de experiências sem comprovações científicas. O docente, ao tomar consciência dessas crenças e refletir sobre o poder que elas exercem nos alunos, pode promover mudanças em sua prática pedagógica, e assim, aprimorando o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. (ZOLNIER, 2007, p. 9)

Compreende-se que as crenças positivas sobre o ensino da Língua Inglesa para Lima (2020) podem ser desenvolvidas por meio de boas experiências em relação ao aprendizado, na percepção da importância da língua para o mercado de trabalho e para o mundo globalizado, em que dá motivação para o aprendizado da língua e do reconhecimento da possibilidade de superar desafios e obstáculos na aprendizagem.

Almeida Filho (2005) destaca a importância de levar em consideração as crenças dos educandos sobre a língua estrangeira, uma vez que essas crenças podem influenciar diretamente a aprendizagem. Segundo o autor, muitos estudantes acreditam que o inglês é uma língua difícil e que, por isso, não conseguem aprendê-la. Além disso, geralmente há narrativas que acabam se tornando crenças e ainda destacam que o público adulto tende a ter mais dificuldade em alcançar as habilidades comunicativas que uma língua estrangeira oferece. Isso nos mostra que há mitos ou crenças que podem levar a desmotivação do aprendiz e se questionar sobre a finalidade de aprender uma língua estrangeira moderna.

As crenças também podem estar ligadas a teorias implícitas que se baseiam em opiniões, tradições e costumes, e são concepções que podem ser desafiadas e alteradas por meio de novas experiências. Elas são demonstradas verbalmente por professores e alunos, desse modo, essas ideias e opiniões são influenciadas pelas experiências, conhecimentos adquiridos, experiência profissional, interações sociais, ou seja, as crenças são levadas pelo contexto em que essas pessoas estão inseridas. (COELHO, 2006; ARANTES, 2008; VIEIRA, 2016 *apud* AVILA, 2018 p. 8). Portanto, podemos ver que, os autores citados trazem conceitos sobre crenças de modo a entender que tanto os docentes quanto os discentes

carregam crenças geradas das experiências vividas ou adquiridas dentro do meio em que eles vivem..

De certa forma, é comum que os professores atuem instintivamente em sala de aula sem uma compreensão clara das motivações de suas ações, pois muitas vezes na rede pública de educação não há tempo e espaços que estimulem o aprendizado real da Língua Inglesa. Além disso, existem crenças enraizadas dos próprios docentes que podem trazer um impacto na sala de aula e nos alunos, ou seja, cada comentário, mesmo quando aparentemente não intencional, pode esconder crenças profundas que se fragmentaram desde quando os professores eram alunos. Nesse caso pode-se notar que a motivação, as crenças, entre outros aspectos se conversam de maneira que compõe o então conceito de variáveis afetivas no ensino de línguas, mencionado no subcapítulo anterior, o que nos leva a entender que a consciência dessas crenças trazendo reflexões que evidencia essas variáveis mostram o poder que esses conceitos exercem e que são fundamentais para mudar as abordagens de professores e alunos no ensino e aprendizagem da língua-alvo dentro de sala de aula. (ZOLNIER, 2007 p. 10)

Em síntese, cabe evidenciar que os autores citados acima trazem um recorte pelo contexto histórico da Educação de Jovens e Adultos, que nos mostra toda a trajetória da desse público até os dias atuais. Dessa forma, evidenciamos a compreensão do conceito das variáveis afetivas que de modo geral dentro de sua área estão apresentadas três aspectos importantes para essa pesquisa: a motivação, as crenças e o filtro afetivo. Portanto, com esses conceitos direcionados acima, poderemos ter indicações de possíveis estratégias de ensino das habilidades linguísticas que os professores podem desenvolver com os estudantes da modalidade de Educação de Jovens e Adultos para um melhor desempenho no processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa.

## 4. METODOLOGIA

Esta pesquisa exploratória foi realizada com o objetivo de conhecer os principais desafios que estão presentes no ensino da Língua Inglesa na Educação de Jovens e Adultos (EJA) partindo da perspectiva dos estudantes e professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF. Desse modo, a abordagem escolhida foi a qualitativa, pois, de acordo com os princípios de Gerhardt e Silveira (2009) essa pesquisa buscou levantar informações e entendimento de um grupo-alvo, e tende a se aproximar desse público e trazer, de forma mais clara e concisa, os seus vários casos e especificidades.

### 4.1 Dos instrumentos

Para levantar informações para esta pesquisa, foram utilizadas três técnicas de coleta de dados: questionário; entrevista e dinâmica. Segue descrição abaixo dos instrumentos:

- I) Dois questionários para identificar o perfil dos professores e estudantes;
- II) Duas entrevistas semiestruturadas com os professores para entender os desafios a ensinar ao grupo-alvo;
- III) Uma dinâmica com os estudantes da EJA com o objetivo de entender os seus desafios, crenças e afetividades em relação ao estudo da Língua Inglesa na modalidade.

A aplicação dos instrumentos foi realizada em duas escolas públicas da região administrativa do Riacho Fundo II que atendiam a modalidade EJA no período noturno, sendo que, em uma dessas escolas foi aplicado um questionário com questões mistas<sup>3</sup> que auxiliaram a pesquisa a entender como foi a trajetória do professor até se tornar docente da EJA. Após o preenchimento do questionário foi feita uma entrevista semiestruturada com o professor de modo a identificar as principais estratégias utilizadas pelos docentes para motivar e focar a atenção desses estudantes a mostrar o real motivo de estudar a disciplina inglês. Na segunda

---

<sup>3</sup> Um questionário com questões mistas são aquelas que apresentam uma seleção de opções de respostas fechadas e uma opção de resposta aberta. Nas opções fechadas, o entrevistado é fornecido com uma série de categorias pré-determinadas, enquanto a opção aberta dá a possibilidade ao entrevistado de uma resposta livre que não esteja incluída nas opções fornecidas pelo entrevistador. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 72)

escola pública foi aplicado um questionário misto e também foi realizada uma entrevista semiestruturada com o professor .

Com relação aos estudantes, foi utilizado outro questionário misto dado o objetivo de identificar as principais crenças e emoções relacionadas a Língua Inglesa carregadas pelos discentes da EJA dentro do contexto escolar. No primeiro momento foi entregue à turma um questionário junto com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Em seguida, foi feita uma dinâmica denominada como *Feelings*<sup>4</sup> dividida em duas etapas. Por fim, foi pedido o preenchimento TCLE, dando a permissão para usar as informações tanto dos estudantes quanto dos professores na pesquisa. Para deixar cada etapa de forma mais clara, segue abaixo o quadro 1 com a separação dos instrumentos.

| <b>Instrumentos</b>        | <b>Objetivo</b>  | <b>Grupo-Alvo</b>                                      | <b>Desenvolvimento</b>  |
|----------------------------|--|--|---|
| Questionário               | Entender como foi a trajetória do professor até se tornar docente da EJA;<br><br>Identificar as diferentes crenças que são carregadas pelos discentes da EJA dentro do contexto escolar. | 2 professores de inglês<br><br>Turma com 18 Estudantes | 1 - Elaboração do questionário<br>2 - Aplicação do questionário<br><br>3 - Análise das informações    |
| Entrevista semiestruturada | Identificar as principais estratégias usadas pelo professor para prender a atenção desses estudantes e mostrar o real motivo de estudar a disciplina inglês.                             | 2 professores de inglês                                | 1 - formação do roteiro de entrevista<br><br>2 - Entrevista<br><br>3 - Análise de entrevista          |
| Dinâmica                   | Identificar as crenças dos estudantes da EJA sobre aprender a língua inglesa;  | Turma com 18 estudantes                                | 1 - Planejamento da dinâmica<br>2 - Aplicação da dinâmica aos estudantes<br>3 - Análise das falas dos |

<sup>4</sup> Palavra do inglês traduzida pela *Cambridge University Press* para o português do Brasil com o significado de sensação, sentimento, intuição e opinião.

|  |  |  |            |
|--|--|--|------------|
|  |  |  | estudantes |
|--|--|--|------------|

Fonte: Elaboração do próprio autor

## 5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta pesquisa foi utilizada a análise de conteúdo de Bardin (2011), seguindo os critérios da autora foi realizada a pré-análise que envolve a organização e seleção do material. Foi realizada então a leitura minuciosa das transcrições das entrevistas com professores e questionários dos estudantes. Posteriormente foi realizada a exploração do material recolhido com o objetivo de categorizar as narrativas dos estudantes e professores das escolas selecionadas. Por fim, partiu-se para o tratamento dos resultados organizados e suas categorias para trazer maior clareza no objetivo geral e objetivos específicos fundamentados no início desta pesquisa.

Como mencionado na metodologia, foram aplicados os instrumentos em uma turma da EJA em uma escola pública e também a 2 professores da SEEDF, sendo um docente da mesma escola da turma entrevistada e o outro de outra escola da mesma região administrativa. Quanto ao perfil dos professores, foram entrevistados dois docentes de inglês com diferentes faixas etárias, um com 52 anos e o outro com 23 anos. Os dois professores têm graduação em Letras, no entanto, um dos professores possui dupla habilitação (Português - Inglês) e pós-graduação. Enquanto o outro docente possui somente a graduação. No que se refere ao tempo de atuação em sala de aula, na SEEDF e na EJA, um professor respondeu que tem 10 anos de atuação na rede pública do DF especificamente na EJA, enquanto o outro professor teve cinco anos de experiência em sala de aula, no entanto, atuou somente 9 meses na SEEDF na modalidade EJA. A presente pesquisa utilizará nomes fictícios dos professores para não expor os sujeitos entrevistados e suas escolas como descrito no quadro abaixo.

|              | <b>Professor de Inglês A</b> | <b>Professor de Inglês B</b> |
|--------------|------------------------------|------------------------------|
| <b>Nomes</b> | Marcos                       | Fernanda                     |

Fonte: Elaborado pelo próprio autor

No que se refere às categorias, foram construídas ao todo quatro sub tópicos a serem apresentados. Nesse caso, identificamos na pesquisa as seguintes categorias: I) Relato da dinâmica; II) Particularidades do grupo de estudantes pesquisados da EJA; III) Crenças e as variáveis afetivas no ensino da LI na ótica do professor; IV) Principais estratégias utilizadas pelos professores no ensino da LI na EJA. Todas essas categorias foram produzidas com o

foco em responder os objetivos da pesquisa e com isso esclareço que optei a trazer no 1º ponto o desenvolvimento da dinâmica aplicada na sala de aula. Em seguida, colocar em destaque os estudantes da modalidade e por sua vez os professores da disciplina.

### 5.1 Relato da Dinâmica

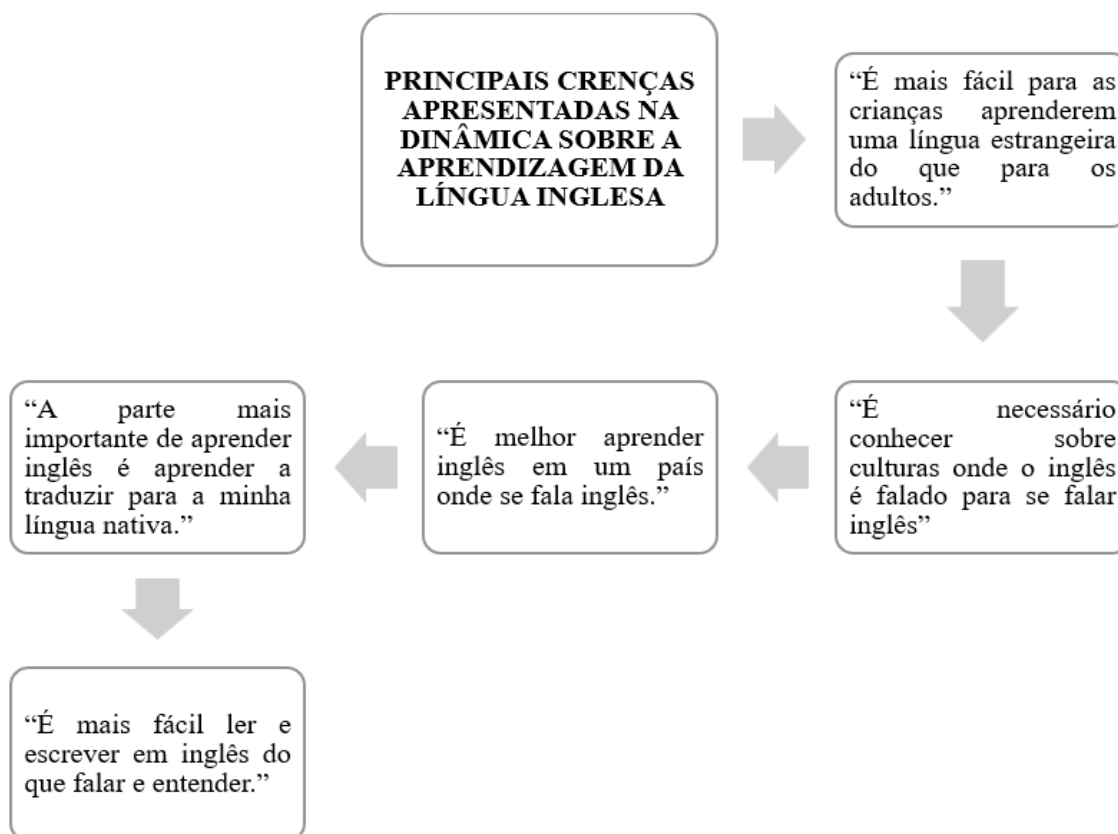
No primeiro momento, foi realizada uma breve introdução sobre o interesse em aplicar os instrumentos da pesquisa na modalidade. Durante os primeiros momentos pude observar que os estudantes apresentavam certa ansiedade e timidez, possivelmente devido à presença do gravador de áudio e do professor dentro da sala de aula. Depois de algum tempo, quando o professor saiu da sala de aula, notei que eles se mostraram mais relaxados em conseguir expressar suas opiniões de forma mais confiante. Após essa breve socialização com a turma, fiz uma apresentação sobre o filme *Inside out*<sup>5</sup> com objetivo de elucidar o trailer do filme aos estudantes. No primeiro contato do filme, foram apresentados recortes do longa metragem totalmente em inglês para despertar as ações das variáveis afetivas dos alunos. Em seguida, o professor-pesquisador realizou alguns questionamentos aos estudantes com a ideia de identificar as reações dos estudantes em relação ao filme estar totalmente em Língua Inglesa. Após esse primeiro momento, foi transmitido o trailer do filme em português com a legenda em inglês para identificar se a turma se sentiu mais tranquila em estar entendendo o contexto do filme baseado na dublagem para a língua materna e deixando a legenda, visivelmente em inglês, em segundo plano.

Já na segunda etapa, o professor-pesquisador iniciou a socialização com a turma apresentando algumas afirmações com base nos autores do referencial teórico sobre crenças no ensino de LI. Essas afirmações conduziram os estudantes a despertar opiniões sobre as crenças no ensino da LI e se, de fato, essas crenças eram existentes nas narrativas dos educandos como veremos abaixo nas falas dos próprios sujeitos da pesquisa. Para trazer mais clareza sobre as crenças trabalhadas na turma pesquisada, segue abaixo o organograma sobre como as crenças foram conduzidas dentro da sala de aula.

Figura 1: Principais crenças apresentadas na dinâmica sobre a aprendizagem da Língua Inglesa

---

<sup>5</sup> Palavra do inglês traduzida para o português do Brasil significando Divertida Mente (2015) o filme foi produzido pela *Pixar Animation Studios* e lançado pela *Walt Disney Pictures*.



Fonte: Elaboração do próprio autor

Quando entramos no tópico sobre aprender a Língua Inglesa, alguns alunos se assustaram ao achar que tudo seria na língua-alvo, principalmente, quando são transmitidos instrumentos audiovisuais, exemplo disto, o trecho do filme *Inside out*, apresentado pelo professor-pesquisador, totalmente em inglês. Desse modo, após o fim do trailer foi perguntado pelo professor-pesquisador: “O que vocês sentiram ao ver o filme totalmente em inglês?”. Então o aluno A respondeu “[...] eu tive receio” e o aluno B disse em seguida “Não entendo nada.” ou seja, nessas respostas podemos observar que dois estudantes demonstraram apreensão pela falta de compreensão da Língua Inglesa o que valida o conceito das variáveis afetivas ditas por Krashen (1987) e Richard Amato (1988), nos quais, explicam que um aluno ao se deparar com uma língua estrangeira se sente ansioso e inseguro, principalmente, quando esse estudante carrega crenças negativas no percurso da aprendizagem.

Após o primeiro contato, foi repetido o filme com dublagem em português com a legenda em inglês e foi encorajado uma outra pergunta:

**Professor pesquisador:** E com legenda? Vocês sentiram algo?

**Aluno A:** Alegria, porque eu assisto filmes para o ENEM.

**Aluno B:** [...] presto atenção no filme e na legenda. Porque entra tudo na mente.

Nesse caso, vemos que há uma fala que mostra o sentimento do estudante em relação ao que pode ser aproveitado da LI no futuro ao citar o ENEM como motivo para estudar e absorver o máximo de informações possíveis sobre a LI e usá-la no exame.

Depois desse primeiro contato com o filme, foi o momento de apresentar algumas falas que estão relacionadas às crenças de aprender o inglês na escola, em seguida se esses estudantes concordam ou discordam da sentença e as opiniões acerca dessas falas. A primeira crença dita pelo professor pesquisador foi: “É mais fácil para as crianças aprenderem uma língua estrangeira do que para os adultos.” Desse modo, os alunos A e B disseram que sim. Já o aluno C explicita sua opinião dizendo que “As crianças eu acho melhor. [...] tudo que você fala que é, a criança pega e fala. Então, ela tem mais facilidade de aprender do que um adulto.” Em seguida, o aluno D complementa dizendo: “Mas, isso não significa que o adulto não consiga aprender.” Ou seja, isso nos mostra que os estudantes em sua maioria acreditam no discurso que envolve a crença de que as crianças têm mais facilidade em aprender uma LE, no entanto, essa crença é muito relativa, visto que, há adultos que têm facilidade em aprender LEs. Essas falas corroboram a resposta do professor Marcos, retirada da entrevista, em que faz uma analogia do incentivo das crianças iniciarem os estudos da LI desde o início da período escolar em que disse:

**Professor Marcos:** [...] na escola privada os alunos já começam desde criança a ver a Língua Inglesa; as palavras, números, já tem todo esse conhecimento da Língua Inglesa. Na escola pública quando o aluno chega, ele já chega assustado ao entrar em contato com a Língua Inglesa.

Essa fala trouxe o gancho para perguntar aos estudantes:

**Professor pesquisador:** A partir de que idade vocês acham que devem ensinar inglês na escola?

**Aluno A:** [...] Desde lá criancinha, quando começou jardim [...] Desde lá quando começa a aprender a ler.

**Aluno B:** Ao desenvolver a leitura.

**Aluno C:** Lá no comecinho [...] um, dois anos já começa a introduzir. porque minha filha com um ano ela já xingava. Então, põe para aprender.

Desse modo, vale observar que esses estudantes acreditam que o inglês deve ser ensinado desde o início da educação básica, visto que, eles concordam com a crença de que as crianças têm mais facilidade de aprender inglês, sendo que até mesmo o aluno C faz uma analogia sobre a filha que desde o primeiro ano de idade já repetia xingamentos. Outra fala apresentada foi:

**Professor pesquisados:** “É necessário conhecer sobre culturas onde o inglês é falado para se falar inglês.”

**Aluno A:** Na verdade, não. Porque assim [...] a maioria das coisas, filmes e séries são em inglês. Porém, tem muita gente que viaja para outro ponto para poder aprender mais rápido.

Nesta fala podemos observar que o aluno concorda parcialmente com essa crença, pois, na visão do estudante há outros recursos que podem trazer a cultura da Língua Inglesa. Em seguida, o professor pesquisador proferiu a seguinte crença: “É melhor aprender inglês em um país onde se fala inglês.” Desse modo, o aluno D disse: “Eu acho que é [...]” já o aluno E comentou que “Sim, você ouve inglês por todo lugar”.

Nessa crença vemos como resposta que estar inserido em país que tem o inglês como primeira língua, na visão do aluno, é melhor que aprender onde o inglês não é primeira língua, aqui podemos subentender que há a possibilidade desses alunos desacreditarem no aprendizado do inglês na escola.

Posteriormente, a outra crença dita foi: “a parte mais importante de aprender inglês é aprender a traduzir para a minha língua nativa.” e o aluno D respondeu: “Sim, é isso que eu tô falando. se você sabe traduzir para a sua língua, então você vai aprender inglês”.

O aluno D acredita que usar o método de tradução pode ser uma boa forma de aprender o idioma, e que não há necessidade de aprender e questiona os motivos para estudar a língua. No entanto, essa fala pode entrar em contradição, pois, ao usar a tradução mostra que a pessoa absorve conhecimento acerca do idioma, mesmo não sendo intencionalmente.

Partindo para a outra crença sobre que aprender inglês trará melhores chances de conseguir um emprego, a maioria dos estudantes disseram que sim. Três alunos acreditam que a aprendizagem do inglês pode oferecer melhores chances de entrar no mercado de trabalho e o aluno D ainda complementa dizendo que principalmente em lugares que usa o método de tradução.

Sobre as pessoas que falam mais de uma língua serem muito inteligentes podemos obter as seguintes respostas abaixo:

**Aluno A:** Não, o que adianta saber falar e não saber usar a matemática ou a geografia.

**Aluno B:** Claro!

**Aluno D:** Conheço uma prima que sabe inglês e espanhol, mas inteligente ela não é não.

Isso nos mostra as divergências dos alunos com relação a essa crença. Eles entendem tanto a necessidade de aprender outros conteúdos como que não necessariamente pessoas que sabem outras línguas são mais inteligentes.

Por fim, “é mais fácil ler e escrever em inglês do que falar e entender” essa crença fala sobre as quatro habilidades do idioma o alunos responderam que:

**Aluno A:** É mais fácil escrever mesmo.

**Aluno D:** Eu consigo entender mais do que escrever e falar.

Nesse caso, podemos observar que o aluno A tem mais habilidade da escrita do idioma, o que pode ser explicado em decorrência de nas escolas públicas ser mais trabalhada essa habilidade. Mas o aluno D relata ter mais habilidade em *listen* (escutar) do que escrever.

## 5.2 Particularidades do grupo de estudantes pesquisados da EJA

Após a interpretação dos questionários e a dinâmica analisadas pelo professor-pesquisador, foram contabilizados dezoito estudantes na turma. Desse grupo sete discentes eram do sexo masculino, nove do sexo feminino e dois não relataram no questionário. Quanto ao número de filhos, treze alunos não tinham filhos, três tinham somente um filho e dois alunos tinham mais de dois filhos. Isso nos mostra que há uma pluralidade de alunos com vivências distintas dentro da sala de aula da EJA.

No caso da evasão escolar e retorno da população para a EJA, no questionário dos estudantes foi perguntado sobre a oferta da integração da educação profissional convergindo com a modalidade EJA que é relatado em documentos oficiais como o PNE e o currículo em movimento da SEEDF citados abaixo:

O PNE exhibe na meta 10 a proposta abaixo:

A integração da educação básica na modalidade EJA à educação profissional pode ser realizada nos ensinos fundamental e médio e organizada da seguinte forma:  
a) educação profissional técnica integrada ao ensino médio na modalidade EJA;  
b) educação profissional técnica concomitante ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos; [...] (BRASIL, 2014, p.38)

Já a SEEDF apresenta a seguinte contexto:

A integração Educação Profissional na EJA é demanda histórica da modalidade, visto que o trabalho se constitui prioridade e o estudo, uma necessidade de melhoria das condições de vida e trabalho. Para esse atendimento distinto, propõe-se o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Esse programa pretende possibilitar o acesso à formação (cursos de qualificação profissional ou técnicos) de forma integrada em tempos e currículos, ampliando as possibilidades de inserção, reinserção e ascensão no mundo do trabalho. (DISTRITO FEDERAL, 2018, p.13)

Ao nos depararmos com os documentos oficiais explanando sobre a oferta, da modalidade da Educação de Jovens e Adultos integrada à educação profissional foi de extrema relevância perguntar aos estudantes se era ofertada pela escola, dentro ou fora do espaço educacional, a educação profissional que é prevista no PNE e que compõe dentro do currículo da SEEDF. Todos os alunos relataram que não é ofertado pela escola alguma educação profissional o que nos mostra que a falta de programas que motivem os estudantes, por exemplo o PROEJA, que dá oportunidade aos alunos de se profissionalizar para o mercado de trabalho e além disto ficarem motivados a terem um rendimento escolar satisfatório, pois, seriam recompensados ao final do ensino com dois certificados um educacional e o outro profissional em alguma área afim.

Já sobre a visão de como esses estudantes se vêem daqui há alguns anos com o fim da educação básica. Uma parcela desses estudantes acredita que terão muito dinheiro, outros acreditam que estarão cursando o ensino superior e uma outra parte desses estudantes se veem realizados em concluir a educação básica ofertada pela EJA. Isso nos traz a ideia sobre a motivação apresentada por Brown (1994), que é geralmente considerada como o impulso interior, desejo, emoção ou desejo que leva alguém a realizar uma ação específica. Ou seja, esses estudantes têm como motivação recompensas ao finalizar a educação básica, seja elas conseguir melhores condições de vida sendo impulsionadas pela conclusão do ensino.

Outro aspecto, perguntado aos estudantes jovens e adultos foi com relação aos motivos de estarem na modalidade e a escolha do período noturno que é estudado. Desse modo podemos ver que a SEEDF, em seus documentos adota a alfabetização de jovens e adultos, para pessoas a partir de 15 anos de idade, oferecida através do “Programa DF Alfabetizado: juntos por uma nova história”. Entende-se que a modalidade dá a possibilidade aos estudantes de sair do turno diurno e mudar para o noturno. Nesse caso, a ideia de estudarem no período noturno levou a questioná-los sobre a possibilidade de serem responsáveis pela renda familiar dos seus lares a maioria dos estudantes relataram que não eram responsáveis pelas rendas o que nos leva a idealizar que esses estudantes foram para EJA por alguns motivos seja por causa de ser o período oposto com uma carga horária menor

que a modalidade regular, pela quantidade de repetição do mesmo ano levando esse deslocamento do ensino regular para a EJA e/ou pela evasão escolar.

Outro questionamento importante da pesquisa foi as motivações da evasão desses estudantes e foi argumentado por grande parte dos mesmos que nunca saíram da escola. Desse modo, pode-se destacar que a ideia que os estudantes saem do ensino regular e voltam tempos depois entrando na EJA não se aplica a grande parte desses estudantes entrevistados. No entanto, conforme informações oficiais apresentadas pelo INEP junto ao IBGE há situações específicas. Dessa maneira, vemos diferentes situações do modo que os estudantes da EJA foram inseridos na modalidade. É evidente que um parcela desses estudantes não saíram necessariamente da escola foram somente transferidos para a mesma.

### 5.3 Crenças e as variáveis afetivas no ensino da LI na ótica do professor

No que diz respeito às crenças no ensino da Língua Inglesa na modalidade EJA há muitas narrativas que podemos destacar o que mostra muitas falas que os estudantes ouvem e acreditam como verdade. Para Almeida Filho (2005) muitos estudantes acreditam que o inglês é uma língua difícil e que, por sua vez, não conseguem aprendê-la. Desse modo, podemos ver nas respostas dos professores abaixo o que eles mais ouvem dos estudantes sobre o real motivo de estarem estudando a Língua Inglesa na escola .

**Professor Marcos:** [...]eu até costume ir contra esse pessoal, "aaa...eu só sei o verbo *to be*. [...] Os alunos só sabem o *verbo to be*, inclusive, até alguns de outras disciplinas aaa, só ensina o verbo *to be*.

**Professora Fernanda:** Eles perguntam por que que eu vou estudar inglês? Aí eu tinha que mostrar o objetivo.

Os professores comentam sobre a existência de falas compostas por crenças e os motivos de estudar inglês como apresentado por Zolnier (2007) podemos entender que as crenças são formadas a partir das experiências pessoais ou coletivas adquiridas durante a trajetória do indivíduo ou até mesmo narrativas ouvidas e propagadas sobre a ótica de outros grupos, tendo em vista, as crenças obtidas por razões como a troca de experiências sem comprovações científicas. Além disso, os professores complementam nas respostas abaixo mais crenças que são ouvidas por eles dentro da sala de aula.

**Professor Marcos:** eu acho que a [...] a língua inglesa é muito difícil , e a outra "eu não sei nem portugues como é que eu vou estudar inglês?"

**Professora Fernanda:** [...] “Por que que eu vou estudar inglês? Pra que que eu quero isso pra minha vida? Eu já trabalho.” Eu escutava muito isso. “Eu não sei nem que verbo *to be*” eu os ouvia dizendo assim. “Eu estudei, eu vi e eu os ouvi assim eu ouvi isso, mas eu não sei o que é.”

Ou seja, os professores concordam com a existência de crenças sobre o inglês nas falas dos estudantes e relatam muitas conversas ouvidas no momento em que estavam em sala de aula. Desse modo vemos a importância dos professores trazerem para sala de aula debates sobre as vantagens de saber sobre a Língua Inglesa.

Já no âmbito da motivação que compõem as variáveis afetivas desses estudantes da modalidade EJA, os professores relataram que:

**Professor Marcos:** “Desmotivados”[...] é aqui que entra o papel do professor. Um professor, ele tem que ser um incentivador também, nesse sentido de que o aluno mesmo cansado; mesmo com situação adversa, ele tem como crescer, entendeu, como aprender, mesmo que seja um dia cansativo.

**Professora Fernanda:** O desafio era fora de sala mesmo eles chegavam desmotivados por trabalhar o dia todo [...] mas o difícil não era nem a disciplina em si mas o que tinha fora da escola, o cotidiano, o trabalho, família, tinha muitos tinha alguns estudantes de dezoito anos que já tinham filhos.

O professor Marcos relata sobre a desmotivação dos alunos e o papel do professor para que se sintam motivados. Diferentemente, da professora Fernanda, que apresentou as razões dos alunos chegarem desmotivados na sala de aula. Isso nos leva a observar que o professor tem a função de ser um facilitador da aprendizagem desses alunos tentando apresentar diversas formas de abaxia a variáveis afetivas dos estudantes na sala de aula.

E sobre maneiras de motivar os estudantes, a estudarem inglês os professores responderam:

**Professora Fernanda:** Eu tentava abordar o cotidiano deles e eles gostavam muito de coisas mais lúdicas.

**Professor Marcos:** Prezo por isso e tento fazer com que o aluno cresça, se desenvolva e tenha interesse em aprender a língua inglesa.

Esse papel do professor mostra que até mesmo os docentes são motivados pelos estudantes a trazerem atividades lúdicas na disciplina de inglês mostrando outras formas de aprendizagem da língua na ideia de prender a atenção desses estudantes. A professora Fernanda comenta também que:

**Professora Fernanda:** [...] se você tem mais contato com o seu aluno... vai começar a pensar como eu posso melhorar nisso.

Ou seja, essa fala puxa o gancho para o professor reflexivo e suas práticas docentes nas melhores formas de ensinar seus estudantes. Outro aspecto é que a professora Fernanda relata sobre suas dificuldades de ter recursos na rede pública de ensino, o que poderia levar

esses estudantes a se sentirem mais motivados dentro da sala de aula. Ela relata da seguinte forma:

**Professora Fernanda:** [...]algo que pro ensino privado é muito simples mas o ensino público de EJA faltava era o flash cards... pra que eles conseguissem ah se sentir motivado dentro de sala de aula e aos poucos verem o resultado

Portanto, nessa categoria vemos observações dos professores sobre a EJA que mostra desde questões que desmotivam os estudantes a estarem em sala de aula até reflexões que de que forma os professores podem atrair a motivação desses alunos.

#### 5.4 Principais estratégias utilizadas pelos professores no ensino da LI na EJA

Para o professor atingir, de forma satisfatória, todas habilidades e competência dos estudantes, ele tem que fazer o seu planejamento para que tudo saia conforme idealizado. Desse modo, foi perguntado aos professores estratégias utilizadas por eles para que tenham retorno efetivo a cada momento que vão para dentro de sala de aula. Os professores relataram conforme excerto abaixo:

**Professor Marcos:** Na escola, a direção tem buscado melhorar o laboratório de informática. Livros tem alguns e o que é necessidade, no meu caso como professor, eu tento...é, adicionar alguma coisa que tenha defasagem, tentar material novo, tentar sempre complementar o que a escola tem. A escola tem um laboratório de informática que funciona; tem um computador, dá pra desenvolver um bom trabalho.

O professor ainda em outro momento completa:

**Professor Marcos:** Uso dicionário, livro didático. Pra EJA, ultimamente, nós não estamos utilizando livros na escola. Faço material separado, às vezes faço apostilas, às vezes busco material extra, temos dicionários.

Nessa situação, podemos observar que o professor Marcos explica que uma das estratégias usadas por ele tem muitas características da abordagem baseada em tarefas (*Task-Based Learning*). Visto que, Segundo Oliveira (2014) o autor teoriza que esse método comunicativo o professor designa tarefas para os alunos, usando os conhecimentos linguísticos e comunicativos que já possuem, assim, exercitando as competências linguísticas durante a realização das tarefas, além como mencionado pelo professor do uso de tecnologias da informação e comunicação no ensino da componente curricular. Já a professora Fernanda tem outra visão sobre o auxílio da escola para conseguir trazer novidades para os estudantes e usa outras estratégias que não seja somente aula expositiva. Como dito abaixo:

**Professora Fernanda:** Pra você pedir o material você tinha que tipo dar mil motivos pra ter aquele material básico para sua sala de aula e a maioria das coisas eu tinha que arcar eu mesma se eu quisesse algo dinâmico se eu quisesse fazer o jogo eu que tinha que arcar com isso. Se eu quiser esse papel colorido diferente papel

crepom essas coisas pra fazer uma aula mais dinâmica eu que tinha que arcar com isso.

A professora ainda complementa:

**Professora Fernanda:** Eu tentava abordar o cotidiano deles e eles gostavam muito de coisas mais lúdicas. Então com eles eu conseguia fazer uma dinâmica de roteiro de aprendizagem, então eu me dedicava mais.

No que se refere a professora Fernanda ela relata que uma das estratégias usadas em sala de aula para os alunos foram atividades lúdicas, que são atividades que dão prazer e diverte as pessoas envolvidas; todo e qualquer movimento que tem como objetivo produzir prazer quando de sua execução, ou seja, divertir o praticante.(LUCKESI, 2014 p.13)

Os professores também comentaram sobre atividades que são mais usadas por eles dentro das aulas para chamar a atenção desses estudantes aprenderem inglês que são relatados abaixo:

**Professor Marcos:** [...] eles tinham muito contato com vídeo, com música com essas coisas assim. Então, eu trouxe pra sala de aula é... séries que faziam parte dessa realidade deles

**Professora Fernanda:** Eu tentei modificar a dinâmica da sala de aula. Eu utilizava sentenças que eram abordadas na série de música, de tudo que aí a gente começou a ver as gírias, né? E eles começaram a ver o significado da *any words* né?

Portanto, vemos que os professores variam suas metodologias, técnicas e abordagens para prender a atenção desses estudantes. Podemos destacar que essas variações do ensino em sala de aula podem auxiliar na desconstrução de crenças da língua inglesa na escola pública. De modo que podemos destacar a importância do professor estar sempre renovando suas formas de ensinar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa se propôs a investigar os principais desafios do ensino da Língua Inglesa na ótica de estudantes e professor da EJA, identificando particularidades, crenças e variáveis afetivas desses estudantes e, conseqüentemente, as principais estratégias utilizadas pelos docentes ao ensinar a Língua Inglesa para esse público.

Dessa forma, podemos observar que os mitos ou crenças sobre estudar a Língua Inglesa estão presentes nas opiniões dos discentes e docentes, o que nos mostra a necessidade de trazer estratégias inovadoras no intuito de desconstruir essas narrativas do senso comum, de modo a levar motivação e trazer para a realidade tanto dos estudantes como dos professores dessa modalidade.

Diante do exposto, podemos conectar as características das variáveis afetivas que estão presentes nos estudantes, como um conjunto de emoções, sentimentos e atitudes que podem influenciar significativamente o processo de aprendizagem da Língua Inglesa. Também pode ser visto na dinâmica em sala de aula, que a turma pesquisada concorda com as crenças existentes no que se refere ao ensino do inglês o que também se analisa na visão dos professores. Então, há a possibilidade de desconstruir essas crenças e trabalhar de maneira positiva as variáveis afetivas de forma que os alunos se sintam motivados, confiantes e interessados nas aulas de inglês.

Em consideração a tudo mencionado, cabe entender que a pesquisa traz uma reflexão para as instituições de ensino superior visualizarem mudanças no currículo ou trazer como disciplina optativa aos estudantes de graduação com habilitação em licenciatura. Visto que, muitos professores terão a possibilidade de exercer a profissão na EJA e que é pouco debatida a realidade e estratégias de ensino a essa modalidade na sala de aula dos professores em formação. Tive a oportunidade de professores mencionarem um pouco sobre a EJA o que me levou a ter motivação para entender mais a fundo sobre a EJA e se houver a oportunidade de trabalhar com esse público, sinto que tenho bagagem para trabalhar com a modalidade.

Cabe ressaltar também que a modalidade EJA atende a um público importante para a educação brasileira e precisamos dar maior visibilidade como o objetivo de uma reparação histórica com esse público, o qual não teve a oportunidade de estudar na idade própria. A EJA faz parte da educação básica e com a baixa procura da comunidade é preocupante o futuro desta modalidade. Isso traz um alerta a todos os professores, gestores, diretores, entre outros,

pois há um grande público que ainda necessita dessa modalidade, mas que ao mesmo tempo não são dadas as condições para que eles permaneçam nas escolas.

**REFERÊNCIAS**

ACIOLY-RÉGNIER N. M; FERREIRA. A. L. **Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação**. Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2010.

ALMEIDA, G. A. de. **Desafios do ensino de língua inglesa na Educação de Jovens e Adultos**. Revista Eletrônica Saberes da Educação, v. 6, n. 1, p. 10-23, 2015.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. São Paulo: Parábola Editorial. 2005

AVILA, A. P. **As Crenças em linguísticas aplicada e os aspectos da relação crença-ação**. Rio Grande do Sul. Linguagens & Cidadania, 2018

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)

ELLIS, R. **The Study of Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

FIGUEIREDO, F. (2009). **Aquisição e aprendizagem de segunda língua**. Signótica, 7(1), 39-58. Disponível em: <<https://doi.org/10.5216/sig.v7i1.7380>>

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

KRASHEN, Stephen D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. PrenticeHall International. 1987

KRASHEN, Stephen D. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. Prentice-Hall International. 1988

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e formação do educador**. Revista Entreideias, Salvador, 2014, p. 13-23. Disponível em: <www.luckesi.com.br>. Acesso em: 21/11/2023

Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005/2014**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf).

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. São Paulo: parábolas Editorial, 2014

OST, Noely Maria e SZYMANSKI, Maria Lídia Sica. **Afetividade e cognição: Um diálogo possível e necessário na prática docente. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor pde**. Paraná, v. I, 2016. <Disponível em [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2016/2016\\_artigo\\_ped\\_unioeste\\_noelymariaost.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_ped_unioeste_noelymariaost.pdf)>

RICHARD-AMATO, P. **Making it happen: interaction in the second language classroom**. New York, Longman, 1988.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 2016.

STRELHOW, T. B. **Breve história sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.38, p. 49-59, jun.2018.

ZOLNIER, Maria da Conceição Aparecida Pereira. **Língua inglesa : expectativas e crenças de alunos e de uma professora do ensino fundamental** - Campinas, SP : [s.n.], 2007.

**APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO****PARTE 1****Perfil dos professores****Entrevista**

Professor A ( )      Professor B ( )

Idade: \_\_\_\_\_      Sexo: ( ) Masculino      ( ) Feminino

Área de Formação:

( ) Magistério

( ) Mestrado

( ) Graduação

( ) Doutorado

( ) Pós-Graduação

( ) Outro. O que? \_\_\_\_\_

Quanto tempo atua na sala de aula: \_\_\_\_\_

Quanto tempo de atuação na SEEDF? \_\_\_\_\_

Quanto tempo atua especificamente na EJA? \_\_\_\_\_

Entre atuar no ensino regular e atuar na EJA, quais as diferenças que você já observou entre um e outro?

---

---

---

---

---

---

---

**PARTE 2****Perfil dos estudantes**

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

Você é responsável pela renda do seu lar? ( ) SIM ( ) NÃO

Você tem filhos? Se sim, quantos? \_\_\_\_\_

Quais foram os motivos de você evadir da escola?

---

---

---

Por quanto tempo você permaneceu fora da escola?

---

---

---

Quais foram os motivos que levaram você retornar à escola?

---

---

---

Como você se vê daqui a 2 (dois) anos após finalizar a educação básica?

---

---

---

Você está integrado a alguma educação profissional por intermédio da EJA? Se sim, qual?

---

---

---

## APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA

### ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES DE INGLÊS DA EJA

1. Visto que os estudantes da modalidade EJA são um público de diferentes idades e vivências. Quais são os desafios enfrentados por esses alunos ao se depararem com as aulas de inglês?
2. Uma parcela dos alunos da EJA trabalham no período diurno e após uma longa jornada de trabalho ainda vão estudar no período noturno. Eles chegam cansados para o início das aulas? Você acha que eles se sentem desmotivados em estudar todo o conteúdo proposto para a aula? Quais são as atividades pedagógicas que mais deram certo para despertar o interesse desses estudantes?
3. No dia-a-dia muitas falas do senso comum são ouvidas pelos professores em relação ao que é ensinado na disciplina de inglês. Exemplos disto são “Pra que estudar inglês sendo que não vou para os Estados Unidos ou até mesmo “Na escola todo ano é verbo to be”. Essas falas acontecem com a EJA? Existem outras falas parecidas como os exemplos que você ouve dentro da sala de aula? Quais seriam elas? De que maneira você acredita que pode ser diminuído esses discursos desses estudantes para um melhor aproveitamento da disciplina?
4. Muitas escolas da rede pública têm materiais didáticos bem escassos que possam proporcionar um ensino dinamizado, por exemplo ter acesso a sala de computadores, disponibilidade de dicionários e livros didáticos. Existem esses materiais? Quais você usa na sala de aula? Você tem facilidade de ter acesso a elas para usar na sala? Com que frequência você usa esses materiais para as aulas de língua inglesa?
5. Durante a sua formação inicial para se tornar docente, você teve um preparo específico para ministrar aulas para esse público? Como é sua trajetória com esse público? Despertou interesse em fazer cursos de formação continuada voltada especificamente para EJA?
6. Quando falamos em despertar o interesse dos alunos da EJA em querer estudar o inglês, pensamos em algumas estratégias que fazem com que esses estudantes participem das aulas. Quais técnicas, abordagens, métodos, etc. Você usa para deixar as aulas mais divertidas?
7. Por fim, você poderia dizer um momento marcante, que durante essa sua trajetória de ensinar para EJA mudou seu modo de pensar em relação a esses alunos e que você levou como experiência para sua vida profissional.

## APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PROFESSOR

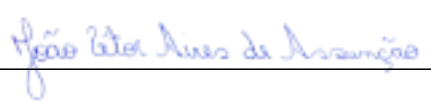
|                             |
|-----------------------------|
| Qual é o seu nome completo? |
| Qual é o seu e-mail?        |

Leia as informações abaixo referentes à pesquisa e ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a participação em minha pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso:

Esta pesquisa, intitulada "**O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: OS PRINCIPAIS DESAFIOS NA ÓTICA DE ESTUDANTES E PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DO DF**", tem como objetivo geral "**CONHECER OS PRINCIPAIS DESAFIOS NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA ÓTICA DE ESTUDANTES E PROFESSORES EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL**". Afirmo que tenho pleno conhecimento de que serão realizados os seguintes procedimentos: **ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA** e uma. Estou ciente de que não é obrigatória a minha participação neste estudo, caso me sinta constrangido antes ou durante a realização do trabalho. Declaro que tenho ciência de que o pesquisador manterá em caráter confidencial todas as respostas que comprometam a minha privacidade e que tenho conhecimento de que receberei informações atualizadas durante o estudo. Declaro ainda que me foi esclarecido que essas informações poderão ser obtidas por intermédio de **JOÃO VÍTOR AIRES DE ASSUNÇÃO**, celular (61) 99232-6234 ou e-mail **JOAOVAIRES18@GMAIL.COM**, e que o resultado da pesquisa somente será divulgado com objetivo científico-acadêmico, mantendo-se em sigilo minha identidade e da instituição de ensino. Por fim, afirmo estar ciente de que minha participação neste estudo é voluntária e poderei desistir a qualquer momento, não havendo previsão de gastos ou remuneração.

- Declaro que fui informado (a), de forma clara e objetiva, acerca do trabalho de conclusão de curso.

\_\_\_\_\_  
Professor

  
\_\_\_\_\_  
Pesquisador

Brasília, 2022

## PARTE 2

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ESTUDANTE

|                             |
|-----------------------------|
| Qual é o seu nome completo? |
| Qual é o seu e-mail?        |

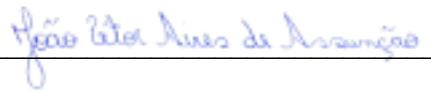
Leia as informações abaixo referentes à pesquisa e ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a participação em minha pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso:

Esta pesquisa, intitulada "**O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: OS PRINCIPAIS DESAFIOS NA ÓTICA DE ESTUDANTES E PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DO DF**", tem como objetivo geral "**CONHECER OS PRINCIPAIS DESAFIOS NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA ÓTICA DE ESTUDANTES E PROFESSORES EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL**". Afirmo que tenho pleno conhecimento de que serão realizados os seguintes procedimentos: **ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA** e uma **ATIVIDADE DINÂMICA**. Estou ciente de que não é obrigatória a minha participação neste estudo, caso me sinta constrangido antes ou durante a realização do trabalho. Declaro que tenho ciência de que o pesquisador manterá em caráter confidencial todas as respostas que comprometam a minha privacidade e que tenho conhecimento de que receberei informações atualizadas durante o estudo. Declaro ainda que me foi esclarecido que essas informações poderão ser obtidas por intermédio de **JOÃO VÍTOR AIRES DE ASSUNÇÃO**, celular (61) 99232-6234 ou e-mail [JOAOVAIRES18@GMAIL.COM](mailto:JOAOVAIRES18@GMAIL.COM), e que o resultado da pesquisa somente será divulgado com objetivo científico-acadêmico, mantendo-se em sigilo minha identidade e da instituição de ensino. Por fim, afirmo estar ciente de que minha participação neste estudo é voluntária e poderei desistir a qualquer momento, não havendo previsão de gastos ou remuneração.

- Declaro que fui informado (a), de forma clara e objetiva, acerca do trabalho de conclusão de curso.

\_\_\_\_\_

Professor



\_\_\_\_\_

Pesquisador

Brasília, 2022