



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN
MAESTRIA EN EDUCACIÓN**

**ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO-
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS - EJA DO ENSINO MÉDIO NO COLÉGIO ESTADUAL DE ITABUNA
– BA, BRASIL**

Adilson de Almeida Rodrigues

[<ar.personal67@gmail.com>](mailto:ar.personal67@gmail.com)

Asunción, Paraguay

2020

Adilson de Almeida Rodrigues

**ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO-
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS – EJA DO ENSINO MÉDIO NO COLÉGIO ESTADUAL DE ITABUNA
– BA, BRASIL**

Tese apresentada, defendida e aprovada para curso de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências da Educação e Comunicação da Universidade Autônoma de Assunção, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Clara Roseane da S. A. Mont'Alverne

Assunção, Paraguai

2020

Adilson de Almeida Rodrigues

**ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO-
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS – EJA DO ENSINO MÉDIO DO COLÉGIO ESTADUAL DE
ITABUNA – BA, BRASIL**

Asunción - Paraguay

Tutora: Dra. Clara Roseane da Silva Azevedo Mont'Alverne

Tese em Mestrado de Ciência em Educação, pp. 240 UAA, 2020.

Palavras-Chave: 1. Estratégias de Intervenção Pedagógica 2. Ensino-Aprendizagem 3.
Língua Inglesa 4. Educação de jovens e Adultos (EJA) 5. Ensino Médio

Adilson de Almeida Rodrigues

**ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO-
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS – EJA DO ENSINO MÉDIO NO COLÉGIO ESTADUAL DE ITABUNA
– BA, BRASIL**

Esta tese foi apresentada, defendida e aprovada para curso de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências da Educação e Comunicação da Universidad Autónoma de Asunción – UAA, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação no dia 13 de janeiro 2020, conforme banca examinadora composta por:

Dr. José Antonio Torres González

Dr. Luis Ortiz

Dra. Kitty Gaona

Aprovada pelo COMITÊ EXAMINADOR em Asunción – Paraguay em 2020.

A todos os educandos jovens e adultos, e a seus educadores que, através do ensino de Língua Inglesa, criam situações de aprendizagem para a libertação.

AGRADECIMENTO

Agradeço primeiramente a Deus, razão da minha existência.

A Universidad Autónoma de Asunción – UAA e ao seu corpo docente e administrativo, pela oportunidade de realização do Mestrado em Educação.

À minha orientadora, prof. Dr^a Clara Roseane da Silva Mont’Alverne, pelo apoio, suporte competente, e orientações relevantes para o meu crescimento científico e intelectual.

Aos (às) colegas do curso de Mestrado, pela amizade e espírito de união.

Ao Instituto Pulsar, especialmente na representação de Giselda, pelo compromisso e atenção que, algumas vezes, iam além da responsabilidade.

Aos professores, alunos e alunas de Língua Inglesa da EJA do Ensino Médio e aos coordenadores pedagógicos do Colégio Estadual de Itabuna – BA, por sua gentil contribuição com esta pesquisa.

À minha mãe Maria Helena de Almeida Rodrigues, pelo amor incondicional, e pelas imprescindíveis orações para minha proteção em toda minha trajetória.

À minha esposa Êmile, pelo apoio manifestado na paciência e companheirismo.

À minha “Manuquinha” de 4 anos e seis meses, como um pedido de desculpas pelas broncas recebidas, quando tentava persistentemente “ajudar papai” a escrever a tese no “cutador”.

Ao meu filho Lázaro, pelas orações e pelas palavras inspiradoras.

Aos meus familiares que direta ou indiretamente me ajudaram e apoiaram nesta missão.

Aos meus amigos, amigas e colegas de trabalho, que sempre torceram por mim.

A todos e a todas meu muito obrigado.

A aprendizagem é um processo de investigação mental, não uma
recepção passiva do conteúdo transmitido. (Knowles et al., 2015)

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS.....	XI
LISTA DE FIGURAS.....	XII
LISTA DE ABREVIATURAS.....	XIII
RESUMEN.....	XIV
RESUMO.....	XV
ABSTRACT.....	XVI
INTRODUÇÃO.....	1
1. ABORDAGENS RELEVANTES PARA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA EJA DO ENSINO MÉDIO.....	14
1.1 O Ensino de Língua Inglesa na EJA – breve histórico.....	16
1.2 Proposta curricular – bases legais.....	19
1.3 Panorama atual do ensino de Língua Inglesa na EJA.....	23
1.4 O papel do professor de Língua Inglesa e o discente da EJA – Ensino Médio.....	27
1.4.1 Formação inicial do professor de Língua Inglesa.....	32
1.4.2 Formação continuada do professor de Língua Inglesa.....	34
1.4.3 O Projeto Político Pedagógico da Escola.....	36
1.4.4 O professor de Língua Inglesa e os problemas educacionais inerentes à EJA – Ensino Médio.....	38
1.4.4.1 A desmotivação do discente.....	39
1.4.4.2 A baixa autoestima do discente.....	40
1.4.4.3 A evasão do discente.....	42
1.4.4.4 O baixo desenvolvimento da autonomia intelectual do discente.....	43
1.5 As estratégias de intervenção pedagógica.....	45
1.5.1 Motivação.....	48
1.5.2 <i>Coaching</i> no ensino-aprendizagem.....	52
1.5.3 A neurociência na intervenção pedagógica.....	55
1.5.4 A andragogia na intervenção pedagógica.....	63
1.5.5 Os textos com temas geradores.....	66
1.5.6 O inglês através de música.....	72
1.5.7 O uso das TIC como estratégias de intervenção pedagógica.....	76
1.5.8 O uso de ferramentas estratégicas para desenvolver autonomia na aprendizagem do inglês.....	83
1.5.9 Avaliação formativa.....	87
1.6 O plano de intervenção dos professores de Língua Inglesa da EJA do Ensino Médio no Colégio Estadual de Itabuna: estratégias, competências e habilidades.....	88

2. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO.....	94
2.1 Fundamentação metodológica.....	94
2.2 Problematização da pesquisa.....	95
2.3 Objetivos da pesquisa.....	97
2.3.1 Objetivo geral.....	98
2.3.2 Objetivos específicos.....	98
2.4 Cronograma da pesquisa.....	100
2.5 Contexto espacial e socioeconômico da pesquisa.....	101
2.5.1 Delimitação da pesquisa.....	108
2.6 Participantes da pesquisa.....	111
2.6.1 Professores.....	112
2.6.2 Alunos e alunas.....	112
2.6.3 Coordenadores.....	112
2.7 Desenho metodológico.....	113
2.8 Técnicas e instrumentos de coleta de dados.....	117
2.8.1 Guia de entrevista aberta.....	117
2.8.2 Entrevista aberta.....	118
2.8.3 Questionário Aberto.....	119
2.9 Elaboração e validação dos instrumentos de coleta	120
2.10 Procedimentos para a coleta dos dados.....	121
2.11 Técnica de análise e interpretação.....	122
3. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS.....	124
3.1 DESCRREVENDO AS AÇÕES ESTRATÉGICAS DE INTERVENÇÃO	125
3.1.1 Descrição das estratégias de intervenção.....	126
3.1.1.1 O que descrevem os professores sobre as estratégias de intervenção.....	127
3.1.1.2 O que descrevem os professores sobre a metodologia e a realidade ou o contexto do discente.....	130
3.1.1.3 O que falam os professores sobre a realização dos objetivos da disciplina e da Educação Básica, e as estratégias de intervenção.....	132
3.1.1.4 O que revelam os coordenadores sobre as estratégias de intervenção aplicadas pelos professores.....	134
3.1.1.5 O que revelam os coordenadores sobre a metodologia dos professores e a realidade ou o contexto do discente.....	136
3.1.1.6 O que dizem os coordenadores sobre a realização dos objetivos da disciplina e da Educação Básica, e as estratégias de intervenção.....	138
3.1.1.7 O que relatam os (as) estudantes sobre o modo como seus professores ensinam a LI.....	139
3.1.1.8 O que comentam os alunos e alunas sobre a metodologia dos professores de LI, relacionando-as com sua realidade ou seu contexto.....	142
3.1.1.9 O que revelam os alunos e alunas sobre a importância das aulas de LI para suas vidas.....	143
3.2 EXAMINANDO A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFESSORES DE LI PARA VIABILIZAR O PROCESSO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	144

3.2.1 A formação inicial dos professores frente ao processo de intervenção.....	145
3.2.1.1 O que declaram os professores sobre sua formação inicial.....	146
3.2.1.2 O que revelam os coordenadores sobre a adequação da formação inicial dos professores frente ao processo de intervenção.....	147
3.2.1.3 O que pensam os alunos e alunas sobre a preparação dos professores frente ao processo de intervenção.....	148
3.2.2 A formação continuada dos professores frente ao processo de intervenção.....	149
3.2.2.1 O que dizem os professores sobre sua participação no processo de formação continuada para aperfeiçoar as práticas de intervenção.....	151
3.2.2.2 O que relatam os professores sobre a aquisição da fundamentação teórica para o processo de intervenção.....	153
3.2.2.3 O que dizem os coordenadores sobre a aquisição da fundamentação teórica para o processo de intervenção.....	154
3.2.2.4 O que revelam os coordenadores sobre a formação continuada dos professores para aperfeiçoar as práticas de intervenção.....	155
3.3 AVALIANDO COMO AS ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO CONTRIBUEM PARA MELHORAR O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LI E MINIMIZAR OS PROBLEMAS DA EJA.....	156
3.3.1 Contribuições das estratégias de intervenção para o ensino-aprendizagem.....	157
3.3.1.1 O que dizem os professores sobre a contribuição das estratégias de intervenção.....	159
3.3.1.2 O que dizem os coordenadores sobre a contribuição das estratégias de intervenção.....	164
3.3.2 Contribuições das estratégias de intervenção para a minimização dos problemas pertinentes à EJA na Escola.....	165
3.3.2.1 O que declaram os professores sobre a minimização dos problemas, através das estratégias de intervenção.....	167
3.3.2.2 O que relatam os professores sobre as estratégias de intervenção e a resolução de conflitos pessoais dos discentes.....	169
3.3.2.3 O que dizem os professores sobre os pontos positivos e negativos das estratégias de intervenção.....	170
3.3.2.4 O que declaram os coordenadores sobre a minimização dos problemas, através das estratégias de intervenção.....	171
3.3.2.5 O que relatam os coordenadores sobre as estratégias de intervenção e a resolução de conflitos pessoais dos discentes.....	173
3.3.2.6 O que dizem os coordenadores sobre os pontos positivos e negativos das estratégias de intervenção.....	175
3.3.2.7 O que descreve o alunado sobre a redução de seus problemas.....	175
3.3.2.8 O que declaram os alunos e alunas sobre a metodologia utilizada para a minimização de seus problemas ou conflitos individuais.....	177
3.3.2.9 O que dizem os alunos e alunas sobre os pontos positivos e negativos das estratégias de intervenção.....	179
CONCLUSÕES.....	185
PROPOSTAS.....	193
REFERÊNCIAS.....	196

APÊNDICES.....	206
APÊNDICE 1: Carta enviada à gestora da Escola, <i>locus</i> da pesquisa.....	207
APÊNDICE 2: Guia de entrevista aos professores.....	208
APÊNDICE 3: Guia de entrevista aos coordenadores pedagógicos.....	210
APÊNDICE 4: Questionário aberto aos alunos e alunas.....	212
ANEXOS.....	214
ANEXO 1: Plano de intervenção/ação dos professores de LI.....	215
ANEXO 2: Plano de aula dos professores de LI da EJA – Ensino Médio.....	218
ANEXO 3: Semana Pedagógica – <i>Slogan</i>	219
ANEXO 4: Instrumento de sondagem para planejamento das ações.....	220
ANEXO 5: Pauta de frequência e evasão dos alunos (as) da turma 1, que compõem a população da pesquisa.....	221
ANEXO 6: Pauta de frequência e evasão dos alunos (as) da turma 2, que compõem a população da pesquisa.....	222
ANEXO 7: Página do PPP da Escola, onde estão previstas ações de intervenção pedagógica.....	223

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Questões investigativas para os objetivos específicos.....	98
Tabela 2 Programa das ações.....	100
Tabela 3 Matrículas na EJA presencial no Brasil.....	103
Tabela 4 Matrículas na EJA na Bahia.....	106
Tabela 5 Matrículas na EJA do município de Itabuna.....	108
Tabela 6 Participantes da pesquisa.....	113
Tabela 7 Técnicas utilizadas na pesquisa.....	120

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Desenho Geral do Processo de Investigação.....	11
Figura 2 Localização geográfica do Brasil.....	102
Figura 3 Localização geográfica do Estado da Bahia no Brasil.....	104
Figura 4 Localização geográfica da cidade de Itabuna no Estado da Bahia.....	106
Figura 5 Localização geográfica da Escola.....	108
Figura 6 Foto da fachada da Escola.....	109
Figura 7 Desenho metodológico.....	114
Figura 8 Grupo de <i>Whatsapp</i> criado pelos alunos, com a mediação dos professores de LI: perfil e conversas.....	162
Figura 09 <i>Blog/site</i> do grupo de LI.....	162
Figura 10 Plano de aula dos professores de LI, com conteúdos selecionados a partir de necessidade detectada das turmas.....	165
Figura 11 Blusa idealizada pelos (as) estudantes de LI da EJA, sob influência da intervenção pedagógica e sua abordagem neurocientífica.....	181

LISTA DE ABREVIATURAS

AC	Atividade Complementar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE	Conselho Estadual de Educação
CONFITEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
HTP	Hora do Trabalho Pedagógico
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEM	Língua Estrangeira Moderna
LI	Língua Inglesa
MEC	Ministério da educação e Cultura
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEC-BA	Secretaria de Educação do Estado da Bahia
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
W.W.W	World Wide Web

RESUMEN

Esta tesis es un estudio de investigación sobre las estrategias de intervención pedagógica utilizadas por los maestros en la enseñanza y el aprendizaje de la Lengua Inglesa - LI en la Educación de Jóvenes y Adultos - EJA de la escuela secundaria en el Colegio Estadual de Itabuna-Bahia, Brasil, basado en las acciones de los docentes y su plan de acción para esta intervención, previsto en el Proyecto Educativo Institucional - PEI de la Escuela. Se justifica por la gran necesidad de volver a significar la enseñanza de LI en la EJA del país. Está estructurado y basado en el siguiente problema: ¿Cómo influyen las estrategias de intervención pedagógica de los maestros en la enseñanza-aprendizaje de LI en la EJA – escuela secundaria, y en minimización de los problemas pertinentes a esta modalidad en el Colégio Estadual de Itabuna? El objetivo general de esta investigación es analizar las influencias de las estrategias de intervención pedagógica de los maestros de LI en la EJA, escuela secundaria en el Colegio Estadual de Itabuna - BA, Brasil. Para responder a este propósito, se elaboraron los siguientes objetivos específicos: describir las acciones estratégicas de intervención pedagógica, utilizadas por los profesores de LI en la EJA, en la Escuela investigada; examinar la formación inicial y continua de los docentes de LI para facilitar el proceso de intervención pedagógica; evaluar cómo las estrategias de intervención de los profesores de LI de la EJA – escuela secundaria contribuyen a mejorar la enseñanza-aprendizaje y minimizar los problemas pertinentes a esta modalidad. Participaron en esta investigación: coordinación pedagógica; el maestro y la profesora de la asignatura de Inglés; y alumnos de la EJA. Este estudio asume la estructura metodológica cualitativa. Para la recolección de datos se utilizaron: guías de entrevista abierta y entrevista; y cuestionarios abiertos para los estudiantes. Las respuestas obtenidas se analizaron según el objetivo específico correspondiente a las preguntas, en base a la referencia teórica. Concluyendo la investigación, los resultados mostraron mejora significativa en la enseñanza-aprendizaje de LI en la EJA, con las estrategias de intervención pedagógica, a pesar de algunas dificultades para su realización en la Escuela.

PALABRAS CLAVE: Estrategias de intervención pedagógica, enseñanza-aprendizaje, Lengua Inglesa, EJA

RESUMO

Esta tese é um estudo investigativo sobre as estratégias de intervenção pedagógica, utilizadas pelos professores no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa - LI na Educação de Jovens e Adultos – EJA do Ensino Médio no Colégio Estadual de Itabuna-Bahia, Brasil, baseado nas ações dos professores, descritas em seu plano de ação para esta intervenção prevista no Projeto Político Pedagógico - PPP da Escola. Justifica-se pela necessidade urgente de ressignificação do ensino-aprendizagem de LI na EJA do país. Estrutura-se e fundamenta-se na seguinte questão-problema: Como as estratégias de intervenção pedagógica utilizada pelos professores influenciam no ensino-aprendizagem de LI na EJA – Ensino Médio, e na minimização dos problemas pertinentes a essa modalidade no Colégio Estadual de Itabuna? O objetivo geral da pesquisa é analisar as influências das estratégias de intervenção pedagógica utilizada pelos professores de LI na EJA, Ensino Médio, no Colégio Estadual de Itabuna - BA, Brasil. Para responder a esse propósito foram elaborados os seguintes objetivos específicos: descrever as ações estratégicas de intervenção pedagógica, utilizadas pelos professores de Língua Inglesa – LI na EJA do Ensino Médio na Escola; examinar a formação inicial e continuada dos professores de LI para viabilizar o processo de intervenção pedagógica; avaliar como as estratégias de intervenção pelos professores de LI da EJA – Ensino Médio contribuem para melhorar o ensino-aprendizagem e a minimizar os problemas pertinentes a essa modalidade. Participaram desta investigação: a coordenação pedagógica; o professor e a professora da disciplina; alunos (as) da EJA do Ensino Médio do Colégio Estadual de Itabuna. Este estudo assume estrutura metodológica qualitativa. Para a coleta dos dados utilizaram-se guias de entrevista aberta e entrevista; e questionários abertos para os estudantes. As respostas obtidas foram analisadas segundo o objetivo específico correspondente às perguntas, considerando o referencial teórico. Concluindo a investigação, os resultados mostraram que as estratégias de intervenção pedagógica melhoraram significativamente o ensino-aprendizagem de LI na EJA da Escola *locus* da pesquisa, apesar das dificuldades encontradas para sua realização.

PALAVRAS-CHAVE: Estratégias de intervenção pedagógica, ensino-aprendizagem, Língua Inglesa, EJA.

ABSTRACT

This thesis is an investigative study on the strategies of pedagogical intervention used by teachers in the teaching-learning of English as a Foreign Language – EFL for the Youth and Adult Education – YAE in High School level at Colégio Estadual de Itabuna – Bahia, Brazil, based on the actions of the English teachers and their action plan for this intervention, foreseen in the School's Political Pedagogical Project – PPP. This work is justified by the huge need for re-signification of EFL teaching in the country's YAE. It is structured and based on the following problem question: How do the strategies of pedagogical intervention used by the teachers influence the teaching-learning of EFL in YAE, High school, and in minimizing the problems pertinent to this modality in the Colégio Estadual de Itabuna? The general objective of this research is analyzing the influences of the strategies of pedagogical intervention by the teachers of EFL for the YAE in High School level. In order to respond to this purpose, the specific objectives aim at: describing the strategic actions of pedagogical intervention, used by the teachers of EFL in the YAE in the researched School; examining the initial and continuing professional education of the EFL teachers in order to facilitate the process of pedagogical intervention; and evaluating how the intervention strategies used by the EFL teachers of YAE in the High School level contribute to improve teaching-learning and to minimize the pertinent problems to this modality. The participants in this research were the two pedagogical coordinators, the two English teachers and twenty students of the mentioned course in the target School. For this research, the methodological structure of the qualitative approach was adopted. The instruments for data collection were guides of open interview and the interview for the pedagogical coordinators and for the teachers of the discipline; and open questionnaires for the students. The obtained answers were analyzed individually, according to the specific objective corresponding to the questions, based on the theoretical references. Concluding this study, one can see that the strategies of pedagogical intervention, despite finding some difficulties for their accomplishment, present quite significant results.

Keywords: strategies of pedagogical intervention, teaching-learning, EFL, Young and Adult Education - YAE, High School.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa intitulada: *Estratégias de intervenção pedagógica no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa na Educação de Jovens e Adultos – EJA, Ensino Médio no Colégio Estadual de Itabuna – Estado da Bahia, Brasil* vem investigar as influências que essas estratégias utilizadas pelos docentes exercem no processo de intervenção para mudar, no contexto/*locus* da pesquisa, a realidade precária do ensino e aprendizagem de Língua Inglesa – LI na EJA, factível em todo o país.

A intervenção pedagógica está prevista no Projeto Político Pedagógico – PPP da escola quando da sua criação, objetivando especialmente a solução dos problemas da escola e de sua comunidade, tanto na sua dimensão pedagógica como política.

As estratégias de intervenção pedagógica no ensino e aprendizagem de LI, utilizadas pelos professores das turmas de Ensino Médio da EJA na escola pesquisada são ações pedagógicas que se fundamentam nas teorias da aprendizagem mais aceitas na atualidade e, portanto, nos referenciais pedagógicos e propostas curriculares para este ensino, procurando concretizá-los, traduzindo-os em ações metodológicas que visam melhorar o ensino e a aprendizagem de LI e minimizar os problemas pertinentes a essa modalidade da educação básica na escola pesquisada, cujo corpo discente é composto especialmente por jovens e adultos (as) trabalhadores e trabalhadoras da zona urbana.

Assim sendo, descrevem-se neste trabalho, como estratégias de intervenção, fundamentos didático-pedagógicos que devem respaldar os planejamentos e as aulas de LI na EJA do Ensino Médio, ligados à motivação, ao *coaching*, à neurociência, à andragogia, aos textos com temas geradores, ao inglês através de música, ao uso das tecnologias da informação e comunicação – TIC, ao uso de ferramentas estratégicas para desenvolver autonomia na aprendizagem de LI, e à avaliação formativa.

Quanto à motivação, segundo Moura (2014) é a necessidade que constitui um impulso interno no indivíduo para a ação, com a intenção de alcançar resultados atrativos para satisfazer essa necessidade. Assim, a motivação pode se constituir de uma estratégia de intervenção pedagógica que perpassa todas as outras, pois, não havendo o *motivus* para a ação, não há razão de ser de uma estratégia.

Quanto ao *coaching*, processo educativo bastante em voga na atualidade, como se o aplica na educação em um processo de intervenção pedagógica? Essa questão parece elucidar-se com o seu conceito: “A arte de criar um ambiente por meio de conversas e de uma forma de ser que facilite o processo através do qual alguém possa caminhar de modo

gratificante em direção a metas desejadas” (Gallwey, 2000, p.177). Isto suscita, portanto, o compromisso do docente de LI em apoiar o discente na construção de seu projeto pessoal.

Na sequência das estratégias de intervenção, descrevem-se neste trabalho fundamentos da neurociência aplicada à educação, em que a primeira se caracteriza como ciência do cérebro, e a segunda, como ciência do ensino e da aprendizagem, e ambas são correspondentes porque o cérebro tem uma significância no processo de aprendizagem do indivíduo.

Assim, a neurociência se integra a outras ciências numa rede que amplia as informações e constrói um conhecimento que parece não se esgotar. O termo neurociência se difunde como um conceito transdisciplinar ao reunir diversas áreas de conhecimento no estudo do cérebro humano. As dificuldades decorrentes de campos diversos de conhecimento, neurociência e educação diluem-se, na medida em que cada um se apropria das terminologias do outro e buscam um novo conhecimento. (Oliveira, 2014, p.14).

Este trabalho, portanto, considera um planejamento neuropedagógico para que as teorias da aprendizagem sejam melhor traduzidas em estratégias de intervenção na preparação das aulas de LI na EJA.

Outra estratégia de intervenção no ensino de LI na EJA não poderia deixar de considerar os princípios da andragogia que, de acordo com Knowles, Holton III & Swanson (2015) é a arte e a ciência de ensinar os adultos a aprender, considerando 6 (seis) princípios fundamentais para esse ensino e essa aprendizagem. E, de acordo com os autores, esses princípios descrevem-se como: “1) a necessidade de conhecer do aprendiz; 2) o autoconceito do aprendiz; 3) os conhecimentos prévios do aprendiz; 4) prontidão para aprender; 5) orientação para aprender; 6) motivação para aprender” (Knowles et al., 2015, p. 4).

Considerado o pai da andragogia, Malcolm Knowles (1970) acreditava que os adultos precisam participar ativamente da sua própria aprendizagem; e que eles aprendem diferentemente das crianças, cabendo aos educadores e educadoras se apoiarem nos conceitos ou princípios andragógicos para facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

Ainda na apresentação das estratégias de intervenção, este estudo abordará sobre os textos com temas geradores. Esses textos serão trabalhados em LI na EJA numa estrita perspectiva da abordagem feita pelo pedagogo e andragogo patrono da educação brasileira,

Paulo Freire (2008), quando da aplicação do método, ou da filosofia de ensino, como ele assim preferia chamar, das palavras e temas geradores na alfabetização de jovens e adultos.

Para Freire (2008), esses temas se chamam geradores porque, independentemente de qual seja a natureza de sua compreensão como a ação por eles provocada, carrega em si a possibilidade de desdobrar-se em outros vários temas que, por sua vez, provocam novas tarefas a ser cumpridas. Assim, “Um mesmo fato objetivo pode provocar, numa subunidade epocal, um conjunto de temas geradores, e, noutra, não os mesmos, necessariamente” (Freire, 2008, p. 115). Esses temas geradores, por conseguinte, possibilitam desdobramentos que propiciam uma discussão que envolva assuntos do dia-a-dia do educando da EJA, tornando a aprendizagem de LI mais significativa e mais prazerosa.

Nessa linha de pensamento, ainda trabalhando-se com textos de temas geradores, este estudo descreve, também, como estratégia de intervenção, o inglês através de música, a qual pode tornar-se de providencial valia, graças ao seu poder de relaxamento e descontração, de provocar um sentimento de união e de melhora da autoestima, o que torna o ambiente de ensino e aprendizagem mais favorável.

No campo cognitivo, por exemplo, de acordo com Romero (2017), levantam-se hipóteses sobre as vantagens do uso de canções por causa de seus efeitos mnemônicos, ressaltando seu alto valor em relembrar de informações.

As estratégias de intervenção pedagógica também podem, especialmente, valer-se das tecnologias da informação e comunicação - TIC para motivar os educandos a um aprendizado de LI mais eficiente e conectado com o mundo tecnológico e moderno em que vivemos, pois,

A educação não se reduz à técnica, mas não se faz educação sem ela. Utilizar computadores na educação, em lugar de reduzir, pode expandir a capacidade crítica e criativa [...]. Dependendo de quem o usa, a favor de quem e de quem e para quê. O homem concreto deve-se instrumentar com o recurso da ciência e da tecnologia para melhor lutar pela causa de sua humanização e de sua libertação (Freire, 2001, p.98).

Desse pensamento freireano pode-se inferir que as TIC não devem ser vistas pelos educadores apenas como material de apoio ao ensino-aprendizagem, mas como instrumentos para desenvolver ações formativas. Portanto, as TIC, também, constituem-se de estratégia de intervenção importante para o estudo que ora se apresenta.

Outra estratégia abordada neste estudo refere-se ao uso de ferramentas estratégicas para o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de LI pelo discente da EJA do Ensino Médio. Essas ferramentas visam propiciar uma aprendizagem ao longo da vida do educando, corroborando o aprender a aprender, o tornar-se sujeito de sua aprendizagem, principalmente por causa da brevidade do curso da EJA que é semestral.

Por último, para acompanhar o processo de intervenção pedagógica proposto, apresenta-se a estratégia da avaliação formativa. Este tipo de avaliação se situa em uma perspectiva pragmática e, de acordo com Perrenoud (2000, p.50), “não tem nenhum motivo para ser padronizada [...] Inscreve-se na relação diária entre o professor e seus alunos e seu objetivo é auxiliar cada um a aprender, não a prestar contas a terceiros”.

Desse modo, as estratégias de intervenção que se descrevem neste trabalho pretendem diminuir a distância entre teorias da aprendizagem, propostas curriculares e a prática pedagógica no ensino de LI na EJA do Ensino Médio no *locus* da pesquisa. Por conseguinte, descreve-se a seguir a justificativa desta investigação, que reitera a necessidade de mudança da realidade precária do ensino de LI na EJA, que é factível em todo país, e que se reflete, especialmente, no contexto desta investigação.

Justificativa da Investigação

A necessidade de intervenções pedagógicas no ensino-aprendizagem do componente curricular Língua Estrangeira Moderna – LEM, especialmente a Língua Inglesa - LI na Educação de Jovens e Adultos – EJA, Ensino Médio, tem-se evidenciado cada vez mais no âmbito escolar brasileiro.

Considerando que a educação precisa da investigação para avançar no conhecimento, diminuindo a distância entre a teoria e a prática para renovar as ações educativas e, considerando ainda, que a educação deve existir para transformar a realidade precária do indivíduo, ou de um grupo, de uma comunidade ou de uma sociedade, este estudo investigativo justifica-se pela necessidade de se melhorar o ensino e aprendizagem de LI, minimizando os problemas pertinentes a essa modalidade de ensino, cuja demanda tem aumentado no contexto espacial ou *locus* da pesquisa e em todo o país. Assim, devido às condições de precarização do setor educacional no Brasil, especialmente no momento atual de grave crise político-econômica, conforme mídia local e internacional, essa demanda pela EJA tende a aumentar, devido ao número crescente de pessoas que precisam temporariamente abandonar os estudos para trabalhar, aumentando-se, assim, a distorção

idade-série. Entretanto, o diagnóstico da realidade formativa na EJA é preocupante, demandando, assim, maior atenção a essa modalidade de ensino da educação básica, também, porque valorizar a educação desses jovens e adultos é cuidar para que eles/elas tenham condições de poder educar melhor seus filhos, já que, conforme a Constituição Federal do Brasil – CFB (1988, art. 205), “a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família”. Isto implica a ideia de que a EJA, também, se constitui de uma questão de políticas públicas, haja vista que se os pais não tiverem acesso a uma educação digna, tampouco estarão preparados para educar seus filhos.

Desse modo, como docente da área de Letras com LI, militante da educação como processo transformador e libertador; e ainda na posição de professor-pesquisador do ensino de LI na EJA, penso que a temática desta pesquisa torna-se relevante para a área de investigação, na medida em que busca descrever, analisar, interpretar, conhecer e avaliar as estratégias de intervenção pedagógica no ensino e aprendizagem de LI nas turmas da EJA do Ensino Médio, e examinar como ocorre a formação dos docentes frente a essa prática de intervenção na realidade que se apresenta no *locus* da pesquisa.

Reiterando a situação de precariedade, citada anteriormente, Schütz (2017) afirma que quando analisamos o ensino de LI nas escolas brasileiras, deparamo-nos com grandes equívocos resultantes em práticas ineficazes. Isto reitera as possibilidades de contribuição desta pesquisa.

Nesse sentido este estudo poderá trazer contribuições que subsidiem a formulação de novos questionamentos e novas abordagens teórico-metodológicas ligadas ao tema, apontando estratégias de intervenção no ensino de LI, fundamentadas nos princípios da andragogia, do *coaching*, da neurociência, da conectividade, dentre outros que buscam traduzir as teorias da aprendizagem e os referenciais pedagógicos mais aceitos atualmente em planejamento e ações didático-pedagógicas em sala de aula e outros espaços de aprendizagem, que possam dar certo na EJA cujas orientações curriculares para este curso ainda ficam mais no plano teórico, enquanto que, no dia-a-dia da sala de aula não se traduzem em ações pedagógicas eficientes, o que torna o ensino de LI uma mera transmissão de conhecimento ou tradução gramatical sem nenhum significado para o discente da EJA.

Essa realidade educacional brasileira e o cenário de corrupção e fragilidade político-econômica em que se encontra o país, reiterados pela mídia local e internacional, reproduzem a distância entre as propostas curriculares, garantidas pelas leis educacionais, e o cotidiano escolar. Assim, o Brasil, não obstante seu *status* de país integrante do grupo

das cinco maiores potências econômicas emergentes do mundo – o BRICS, acrônimo do inglês para Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul, não consegue oferecer uma educação de qualidade.

Essa situação se reflete nos dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP (2018) divulgando que após 12 (doze) anos de escolaridade, cerca de 70% dos (das) estudantes terminam a educação básica sem conseguir ler e entender um texto simples e sem conhecimentos de Matemática. O Estado da Bahia, parte integrante do contexto espacial da pesquisa, por exemplo, ainda conforme dados do INEP (2018), assume atualmente o status do pior Ensino Médio do País. Isto se reflete, também, no ensino de LI na EJA.

Outros dados alarmantes, referentes ao ensino de LI são tangíveis no cotidiano escolar brasileiro. Por exemplo, Schütz (2017) afirma que o Brasil está entre os 11 (onze) piores países de proficiência em inglês do mundo, dentre 50 pesquisados. O Brasil, que em 2014 havia ficado em 38º lugar, baixou para o 40º, atrás da Argentina, do Uruguai e até o Vietnã, reitera o autor.

No que tange à formação inicial, “apenas 56,2% dos professores e professoras possuem formação docente adequada para o ensino de LEM no Ensino Médio” (INEP, 2018, p. 19).

Esses problemas educacionais se exacerbam na modalidade EJA, que apresenta muitos dos que já lhe são peculiares, tais como: distorção idade-série e a consequente baixa autoestima, baixo nível de aprendizagem, desmotivação, alto índice de evasão; ainda, extensa e cansativa carga horária de trabalho, e a consequente fadiga que contribui para o baixo nível de atenção e de autonomia na aprendizagem.

Assim sendo, torna-se mandatário considerar a importância do ensino de LI na EJA, contextualizando-o e tornando-o um caminho para solucionar, ou pelo menos minimizar, os problemas supramencionados. Isto remonta ao pensamento de que “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua construção, sua criação” Freire (2003, p.47). Este pensamento sugere que as estratégias de intervenção pedagógicas considerem o contexto em que se insere o educando, e o mundo globalizado e de grande avanço tecnológico em que vivemos; e contemplem o potencial desse componente curricular tanto para o diálogo com outras áreas do conhecimento quanto para desenvolver competências e habilidades que perpassam o desenvolvimento cognitivo, a preparação para o trabalho e a formação cidadã do educando da EJA ao longo da vida, tornando o ensino-aprendizagem de LI mais significativo.

Portanto, este estudo investigativo das estratégias de intervenção utilizadas pelos professores poderá contribuir para a área de investigação na linha de pesquisa de formação de professores e professoras, no sentido de se aprofundar na reflexão e no debate de novas metodologias de ensino da LI para as turmas da EJA, Ensino Médio, minimizando seu problema recorrente da distorção idade-série, dentre outros a ela inerentes, e garantindo o direito à educação de qualidade que de alguma forma foi negada aos educandos dessa modalidade de ensino, cujas propostas curriculares, referenciais pedagógicos e teorias da aprendizagem estão ainda muito distantes da realidade vivida no cotidiano das escolas, especialmente as públicas, no país.

Problematização da Pesquisa

Considerando o que foi dito anteriormente sobre a precária realidade do ensino de LI, especialmente nas escolas públicas do Brasil, entendemos que estratégias de intervenção pedagógicas são imprescindíveis e oportunas para mudar essa situação atual.

Nesse sentido é importante reiterar que essas estratégias neste estudo procuram explicitar ou traduzir em ações didáticas e metodológicas os referenciais pedagógicos mais aceitos atualmente, especialmente, no que tange ao ensino na EJA.

No cotidiano da EJA, principalmente, é quase sempre factível no país um ensino de LI descontextualizado das reais necessidades do discente e da comunidade, desmotivador e ineficiente; e muitas vezes com professores despreparados e desmotivados; e alunos com baixo índice de aprendizagem, desmotivados e evadidos, o que impossibilita o cumprimento dos objetivos educacionais propostos pela LDBN (2000) de formação cidadã, pessoal e profissional.

Nesse sentido, vale reiterar que Schütz (2017) afirma que o Brasil está entre os 11 (onze) piores países de proficiência em inglês do mundo, dentre 50 pesquisados. Além disso, existem grandes equívocos no ensino de LI resultantes em práticas ineficazes, ainda conforme o autor.

Considerando-se ainda esse diagnóstico da realidade do ensino de LI no Brasil, “A maioria dos professores de inglês não possui uma formação superior específica na língua inglesa” (British Council, 2015, p 15). Isto pode explicar a dificuldade que muitos professores têm com a própria disciplina, denotando falhas na sua formação inicial e continuada.

Por esta razão, a problemática da presente pesquisa assume, conforme Alvarenga (2019), uma posição epistemológica baseada no paradigma de investigação fenomenológica, por descrever e esclarecer o fenômeno estudado, as experiências e seus significados tais como são vividos em seu ambiente natural, e que se configuram como consciência entre os participantes da investigação. Este estudo é, portanto, qualitativo, e serve para se conhecer melhor o fenômeno a ser estudado, através da interpretação do que pensam, do que sentem, percebem ou acreditam os sujeitos envolvidos na investigação (professores, coordenadores e estudantes), com o intuito de contribuir para a comunidade científica, com o estudo do fenômeno que envolve o tema das estratégias de intervenção pedagógica no ensino-aprendizagem de LI na EJA do Ensino Médio no Colégio Estadual de Itabuna – Bahia, Brasil.

Desse modo, esta pesquisa qualitativa busca descrever e esclarecer o fenômeno aqui tratado. Pretende-se, assim, conhecer as estratégias de intervenção pedagógica, para melhorar o ensino-aprendizagem de LI na EJA do Ensino Médio da Escola *locus*, e minimizar seus problemas recorrentes de distorção idade-série, desmotivação, evasão, baixa autoestima, baixo nível de aprendizagem e de autonomia intelectual.

Mediante esse contexto se faz necessário responder às seguintes questões investigativas: Como são executadas as estratégias de intervenção pedagógica pelos professores de Língua Inglesa nas turmas de Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio no Colégio Estadual de Itabuna? Há formação adequada dos professores atuantes nessa intervenção pedagógica? Essas estratégias de intervenção pedagógica contribuem para melhorar o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, minimizando os problemas da EJA do Ensino Médio da Escola pesquisada?

Pretende-se obter respostas satisfatórias a esses questionamentos com a seguinte problemática: **Como as estratégias de intervenção pedagógica utilizadas pelos professores influenciam no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa na EJA – Ensino Médio, e na minimização dos problemas pertinentes a essa modalidade no Colégio Estadual de Itabuna - Bahia, Brasil?**

Para responder a essa problemática, com o intuito final de fazer propostas ou recomendações acerca do fenômeno estudado, estabeleceram-se os objetivos desta pesquisa que, de acordo com Campoy Aranda (2018) funcionam como guias que orientam e definem os rumos da pesquisa. Assim, o objetivo geral e os específicos desta pesquisa propõem uma busca de respostas para a problemática abordada, que poderão contribuir

para a área de investigação no sentido de se aprofundar no debate de novas metodologias de ensino-aprendizagem de LI para as turmas da EJA, Ensino Médio.

O objetivo geral, na visão de Minayo, Deslandes e Gomes (2018, p.41) “diz respeito ao conhecimento que o estudo proporcionará em relação ao objeto”. Constitui, portanto, o produto final da atividade intelectual na pesquisa que, neste caso, propõe: analisar as influências das estratégias de intervenção pedagógica utilizadas pelos professores de LI na EJA, Ensino Médio no Colégio Estadual de Itabuna - BA, Brasil.

No que tange aos objetivos específicos, por sua vez, na visão de Minayo et al. (2018, p. 41) “são formulados pelo desdobramento das ações que serão necessárias à realização do objetivo geral”. Assim, descrevem-se os objetivos específicos desta investigação, que buscam: descrever as ações estratégicas de intervenção pedagógica, executadas pelos professores de LI na EJA do Ensino Médio na Escola; examinar o processo de formação inicial e continuada dos professores de LI para viabilizar a intervenção pedagógica; e avaliar como as estratégias de intervenção executadas pelos professores de LI da EJA – Ensino Médio contribuem para melhorar o ensino-aprendizagem e a minimizar os problemas pertinentes a essa modalidade.

Desenho da Investigação

Para se chegar a resultados relevantes sobre um objeto de pesquisa, que interessem à comunidade científica, o pesquisador deve considerar a metodologia da pesquisa.

(...) la metodología de la investigación es una ciencia que estudia cómo la investigación se lleva a cabo científicamente. En ella se estudian las diversas medidas que adopta un investigador en el estudio de uno problema de investigación. En este sentido, es necesario que el investigador no solo sepa las diversas técnicas y cómo utilizarlas, sino que además necesita que los métodos o técnicas son relevantes para su investigación y justificar su uso (Campoy Aranda, 2018, p.37).

Desse modo, a metodologia da investigação constitui-se de um conjunto racional e coerente de procedimentos e técnicas para a coleta, classificação e validação de dados e experiências da realidade, a partir dos quais se possa construir o conhecimento científico que, por sua vez, se adquire através de um método próprio do investigador, que se aplica ao ciclo inteiro da investigação.

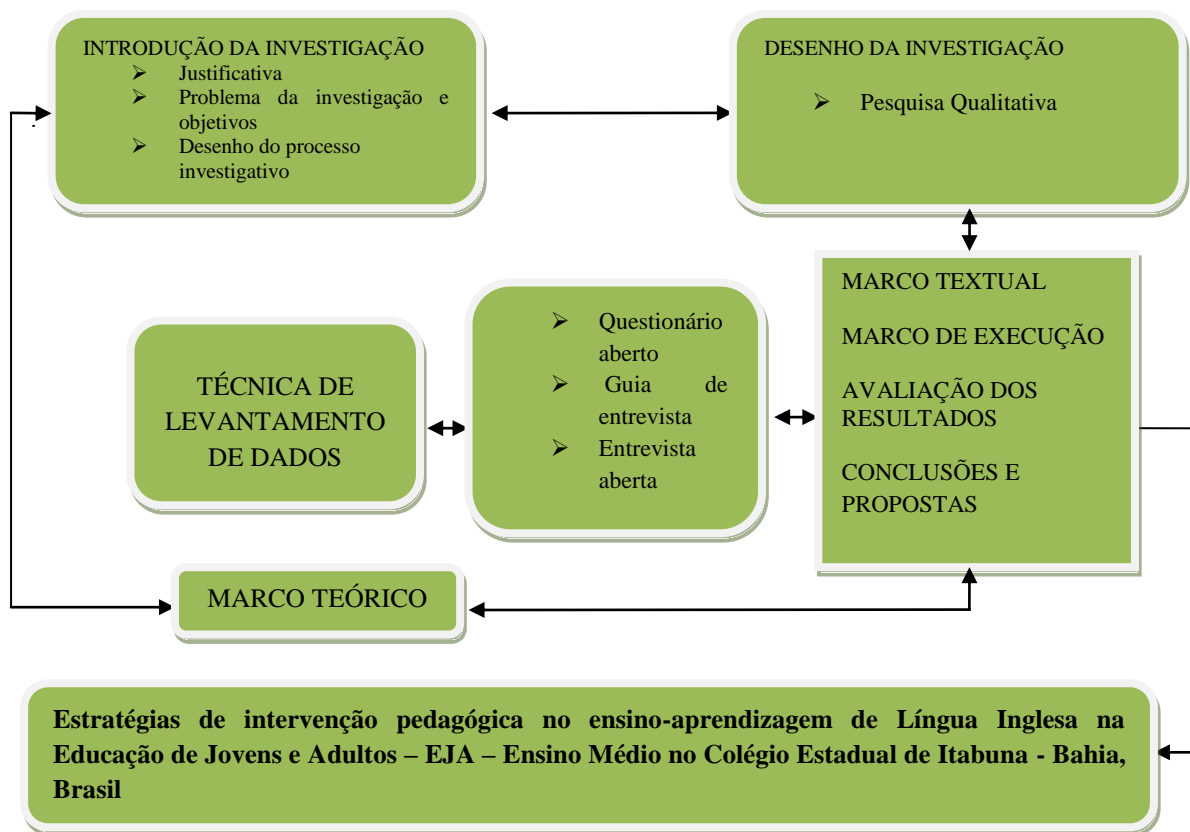
Esse método científico, portanto, ainda conforme o autor supracitado constitui-se de um conjunto de regras condutoras do trabalho investigativo que visam validar os resultados pela comunidade científica.

Desse ponto de vista, esta pesquisa busca investigar as influências que as estratégias de intervenção pedagógica no ensino e aprendizagem de Língua Inglesa - LI em turmas da EJA do Ensino Médio exercem para melhorar a motivação, a autoestima do discente, o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem; diminuir a evasão, enfim, para estimular o interesse pela disciplina e melhorar o ensino e aprendizagem deste componente curricular no contexto/lócus da investigação. Para esta finalidade, esta pesquisa assume estrutura metodológica qualitativa.

Assim, conforme Taylor & Bogdan (1986, p. 20 *apud* Campoy Aranda, 2018, p. 254), a pesquisa qualitativa é “aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas habladas o escritas, y la conducta observable”. A pesquisa qualitativa, portanto, visa à compreensão das características de determinadas populações ou fenômenos de forma a analisar, observar, registrar, interpretar, classificar sem a interferência do pesquisador.

Considerando a sequência de tempo, os dados desta pesquisa serão coletados transversalmente, conforme cronograma apresentado, pois, os estudos transversais, conforme Alvarenga (2019, p. 60), “estudam as variáveis em um momento determinado, sem realizar um seguimento prospectivo nem retrospectivo. É como fazer um corte no tempo”. Esse tempo é relativamente curto, mas deve ser suficiente para o levantamento das informações precisas para a garantia da viabilidade e confiabilidade desta pesquisa qualitativa.

A abordagem qualitativa nesta pesquisa se manifesta na tentativa de uma compreensão acerca dos sentimentos, das percepções e das vivências do processo de ensino-aprendizagem de LI na EJA do Ensino Médio sob as influências das estratégias de intervenção pelos professores da disciplina. Cresswell (2010) afirma que, neste tipo de pesquisa, os dados são coletados pelo pesquisador no ambiente dos envolvidos, e sua análise é construída indutivamente, ou seja, das particularidades para os temas gerais, e os significados posteriormente interpretados. É, portanto, um tipo de pesquisa facilmente observável entre os pesquisadores, e que responde a questões muito particulares. Assim, apresenta-se o esquema geral da investigação, representado na figura a seguir.

Figura nº 01: Desenho Geral do Processo de Investigação

Após o texto introdutório que apresenta a temática da pesquisa com seu foco de estudo, justificativa, problemática da investigação, objetivos e o desenho geral, este trabalho apresentar-se-á estruturado em 3 (três) capítulos que formam um ciclo de estudo, cuja ideia se solidifica não em etapas estanques, mas em planos que se complementam. Nesse sentido, Minayo et al. (2018, p. 26) afirmam que “o ciclo de pesquisa não se fecha, pois toda a pesquisa produz conhecimento e gera indagações novas”. Nessa linha de pensamento, descrevem-se a seguir as etapas desta pesquisa.

O primeiro capítulo, destinado à fundamentação teórica, apresenta-se com o título: *Abordagens Relevantes para Intervenção Pedagógica no Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa – LI na EJA do Ensino Médio*, e descreverá em seus subcapítulos um breve histórico do ensino de LI na EJA, antes e depois de sua inserção como modalidade da educação básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN (9.394/96) até os dias de hoje. Descreverá, também, as propostas curriculares ou bases legais que refletem sobre a excelência dessas propostas e o fracasso de sua prática. Descreverá, ainda, o panorama atual do ensino de LI na EJA no Brasil, confirmando a distância entre a teoria e a prática. Abordará sobre o papel do professor de LI e o discente da EJA do Ensino Médio, refletindo sobre a formação inicial e continuada dos docentes e os problemas

educacionais inerentes ao discente da EJA; abordará ainda sobre o Projeto Político Pedagógico - PPP, que se constitui na identidade da escola, e, em seguida, sobre a fundamentação das estratégias de intervenção, foco principal da pesquisa. Ao final do primeiro capítulo descreve-se e fundamenta-se o plano de ação/intervenção elaborado pelos professores de LI da EJA do Ensino Médio na Escola *locus* da pesquisa.

O segundo capítulo apresentará os objetivos da investigação, que se apoiam na fundamentação metodológica qualitativa da pesquisa, especificando seu paradigma fenomenológico e estudo transversal. Este capítulo apresentará, também, o cronograma, o contexto espacial e socioeconômico da pesquisa; e ainda apresentará a contextualização da escola, lócus da investigação e seus participantes.

Ainda no segundo capítulo, serão descritos os instrumentos e as técnicas aplicadas e seus processos de elaboração e validação. Além disso, serão explicitados os procedimentos para a coleta dos dados e suas técnicas de análise e interpretação empregadas.

O terceiro capítulo tratará das análises e resultados da pesquisa, interpretando e traduzindo de maneira clara e objetiva os dados obtidos, e descrevendo inteligivelmente os resultados da investigação. Essa análise considerará os aspectos qualitativos dos dados obtidos junto aos participantes, através dos instrumentos de coleta: questionário aberto, guia de entrevista e entrevista aberta, elaborados para esta finalidade, considerando as teorias que fundamentam esta pesquisa.

Assim sendo, o terceiro capítulo considerará, para a análise e interpretação dos dados, três finalidades, conforme Minayo et al. (2018), a sintetização na compreensão dos dados coletados, a confirmação ou negação dos pressupostos da investigação e/ou responder às questões formuladas, e a ampliação do conhecimento cultural sobre a temática. Assim, a exposição dos resultados da pesquisa tornar-se-á mais viável, consistente e fidedigna.

Por último, apresentar-se-ão os resultados que correspondem às conclusões, ao produto ou às respostas da problemática que justificam a investigação, obtidos a partir das etapas do trabalho investigativo, e que darão origem a novas indagações, novos questionamentos para a comunidade científica. Em seguida, apresentar-se-ão propostas consideradas relevantes para avançar no conhecimento, diminuindo a distância entre a teoria e a prática, renovando as ações educativas, a partir de novas metodologias ou estratégias de intervenção pedagógica no ensino e aprendizagem de LI na EJA do Ensino Médio, especialmente, que ajudem a resolver o problema da distorção idade-série, e a

devolver ao cidadão e à cidadã, jovens e adultos (as) da EJA, o direito à formação significativa, que de alguma maneira lhes foi negado pelo país.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. ABORDAGENS RELEVANTES PARA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA EJA DO ENSINO MÉDIO

O ensino de Língua Estrangeira Moderna - Inglês tem-se tornado cada vez mais necessário na grade curricular da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Num mundo contemporâneo, marcado por um grande avanço tecnológico e a globalização, as línguas estrangeiras, especialmente a Língua Inglesa – LI, por sua hegemonia em intercâmbio, tornam-se um instrumento imprescindível de comunicação, intercâmbio e acesso à informação e a outras culturas, o que demanda mais atenção ao seu ensino. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio - PCNEM (2000) afirmam que as Línguas Estrangeiras Modernas - LEM, especialmente a LI, consideradas, muitas vezes injustificadamente, como pouco relevantes, figuram como disciplinas tão importantes como qualquer outra do currículo, do ponto de vista da formação do indivíduo, na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN, 9.394/96). Assim, o ensino de LI prioriza a comunicação oral e escrita e funciona como ferramenta indispensável para o mundo moderno, caracterizado pelo avanço tecnológico e globalizado, demandando formação pessoal, profissional e acadêmica.

Ainda, a linguagem, por ter característica transdisciplinar, é vista como o elo entre todas as áreas do conhecimento; e a aprendizagem de língua estrangeira é vista como fonte de ampliação do universo cultural. E, também, em conformidade com os PCNEM (2000), não se pode conceber, face à realidade do mundo contemporâneo, globalizado e cada vez mais tecnologicamente desenvolvido, um ensino-aprendizagem de língua estrangeira como um processo estático, isolado, restrito apenas aos atos de ler, escrever e traduzir minimamente. Esta assertiva está garantida pelas propostas curriculares estabelecidas em lei.

Desse modo, o ensino de Língua Estrangeira Moderna – LEM, na EJA, Ensino Médio, deve corroborar o que garante a LDBN (9.394/96, art. 35, inc. III): “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. E ainda o que declara o artigo 3, inciso XI da referida lei: “O ensino será ministrado com base na vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”. E isto implica uma formação

profissional, acadêmica ou pessoal, que parece ser a grande meta do ensino de LEM no Ensino Médio.

Desse modo, a proposta curricular evidencia a superação de um ensino compartimentalizado, descontextualizado, baseado no acúmulo de informação, desmotivador, e busca dar significado ao conhecimento complexo (transdisciplinar), incentivando o raciocínio e a capacidade de aprender. Propõe ainda, a nível de Ensino Médio, uma formação geral em oposição à específica, o desenvolvimento da capacidade de pesquisar, criar, formular, ao invés da simples memorização; enfim, atende a padrões de qualidade que se coadunem com as exigências desta sociedade.

O currículo geral que, também, envolve o ensino de LI incorpora, de acordo com os PCNEM (2000), as quatro premissas gerais que orientam essa proposta curricular e que são apontadas pela UNESCO como eixos estruturais ou pilares da educação na sociedade contemporânea: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver; aprender a ser, os quais serão descritos em subcapítulo posterior.

O currículo considera o ensino e a aprendizagem de LI no ensino médio e, portanto, na EJA, em termos de competências e habilidades abrangentes e não estáticas, e entende como a grande meta desse ensino a formação profissional, acadêmica ou pessoal. Assim, o ensino de LI para esses educandos deve considerar o trabalho com a língua, não apenas como forma de expressão e comunicação, mas, como constituidor de significados, conhecimentos e valores.

A necessidade desse ensino significativo se justifica ainda mais ao considerar que esse público alvo caracteriza-se, especialmente, por sua distorção idade-série e que, no Estado da Bahia, Brasil, de acordo com a Secretaria de Educação e Cultura – Coordenação da Educação de Jovens e Adultos – SEC-BA/CJA (2017, p.1) “esse público em geral são trabalhadores jovens e adultos, trabalhadoras domésticas, que atuam em regime de turno de trabalho e/ou exercem trabalhos cansativos”. Assim, não dispõem diariamente de força física, nem de tempo para frequentar a escola todos os dias.

Outro aspecto que precisa ser observado nessa clientela, conforme dados do IBGE (2015), é a presença do público jovem cada vez maior na EJA, por conta de uma decrescente demanda pelo curso daqueles com a faixa etária entre 30 e 59 anos. Por conseguinte, há de se considerar as especificidades de tempo, espaço e trabalho dessa clientela.

Desse ponto de vista, pode-se citar o que disse o patrono da educação no Brasil, reconhecido especialmente pela educação de jovens e adultos, “Ensinar não é transferir

conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2003, p.47). Assim, o autor deixa implícito que o ensino de LI na EJA deve considerar que o conhecimento precisa ser vivido pelo agente pedagógico; e considera, também, seus conhecimentos prévios quando diz que “ensinar exige respeito aos saberes do educando” (Freire, 2003, p.30). Esse pensamento, também, sugere respeito aos interesses e realidade do agente pedagógico.

Enfim, considerando uma intervenção pedagógica no que tange ao ensino de LI na EJA, Ensino Médio, entendemos que este não deve ser considerado como um fim, mas como um meio ou condição para que esses alunos possam atuar efetivamente na sociedade em que vivem.

1.1 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA EJA DO ENSINO MÉDIO – BREVE HISTÓRICO

Cabe aqui um breve histórico sobre o ensino de língua inglesa no Brasil. De acordo com Quevedo-Camargo e Silva (2017, p. 259) “Desde 1855, data do início oficial do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, até 2017, tivemos uma série de documentos oficiais que incidiram sobre o sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, no ensino da língua inglesa das escolas regulares”. Ainda, segundo os autores, à essa época inicial, o foco do método de ensino de LEM era o de gramática e tradução, que objetivava o acesso a textos literários escritos nas línguas-alvo e que, por estudar as línguas clássicas, a exemplo do latim e grego, ficou conhecido como Método Clássico. Assim, os instrumentos avaliativos verificavam apenas o domínio de regras gramaticais e vocabulário.

Ainda, seguindo essa linha histórica, Quevedo-Camargo e Silva (2017) afirmam que em 1915 retira-se do currículo o ensino do grego clássico e reduz-se o ensino obrigatório de línguas para os dois idiomas: francês e inglês ou alemão; e em 1931 a Reforma Francisco Campos diminui a carga horária do latim. Isso incentivou o ensino das línguas estrangeiras modernas – LEM, redefinindo o segundo grau (atual Ensino Médio), instituindo o Método Direto no Brasil, priorizando o ensino de línguas vivas e determinando como ensiná-las. Evidencia-se, portanto, uma proposta voltada ao desenvolvimento do ensino-aprendizagem das LEM na própria língua-alvo, trabalhando-se a gramática indutivamente e evitando-se, na medida do possível, o uso da língua *mater* e a tradução, o que suscitou um grande avanço nesse ensino.

Em 1945 surge uma nova reforma no ensino de LEM. Quevedo-Camargo e Silva (2017, p. 261) afirmam que “em 1942, a Reforma Capanema destinou 35 horas semanais ao ensino de idiomas, o que representava 19,6% em relação a todo o currículo, ou seja, 9,6% a mais que na Reforma Francisco Campos, considerando-se apenas as línguas modernas”. Ainda, segundo esses autores, essa Reforma, tinha objetivos instrumentais, educativos e culturais, mas acabava repetindo na prática o sistema “leia e traduza” (p. 261). Isto reduziu a característica comunicativa do Método Direto à leitura e tradução.

Em 1961, uma descentralização do ensino foi promovida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBN (lei 4.024/61) que desobriga o ensino das LEM que passam a ser optativas ou complementares, sob a responsabilidade dos Estados. Assim, perde-se, também, a prescrição do método a ser priorizado. Essa falta de obrigatoriedade do ensino de línguas nas escolas representou, portanto, um retrocesso com relação à reforma anterior.

[...] a falta de obrigatoriedade do ensino de línguas nas escolas, formalmente colocada na LDBN de 1961, foi um retrocesso para o desenvolvimento do ensino de língua estrangeira no Brasil. Apesar de todos os setores da sociedade reconhecerem a importância do ensino de língua estrangeira, as políticas educacionais não asseguraram uma inserção de qualidade desse ensino em nossas escolas. Em busca dessa qualidade, as classes privilegiadas sempre procuraram garantir a aprendizagem de línguas nas escolas de idiomas ou com professores particulares, mas os menos favorecidos continuaram à margem desse conhecimento e habilidades de uso correspondentes (Quevedo-Camargo e Silva, 2017, p. 261).

Em 1971 uma nova LDBN (5.692/71) entra em cena reduzindo o tempo de permanência na escola de doze para onze anos, e acrescentando o enfoque do ensino à formação profissional. Por conseguinte, com essa mudança, reduziram-se ainda mais as horas de ensino de língua estrangeira - LE que passariam a ser ministradas em caráter optativo, conforme as condições de cada estabelecimento de ensino. Quando oferecida, ainda dispunha de um método tradicional, com ênfase na estrutura gramatical e tradução, baseado em mera transmissão de conteúdos descontextualizados. Essa mesma lei estabelece que “o ensino supletivo terá por finalidade suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria” (LDBN 5.692/71, art. 24). E assim, a Língua Inglesa - LI segue sua trajetória oficial, compondo a EJA.

No que tange às especificidades daqueles que apresentavam distorção idade-série, a EJA é mais tarde contemplada pela Constituição Federal Brasileira - CFB (1988, art. 208, inc.VI) que estabelece a “oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando”. Esta lei, portanto, garante a regularidade do ensino ao jovem e ao adulto.

O direito dos jovens e adultos ao ensino é reafirmado na LDB (9394/96), na qual a EJA inscreve-se como modalidade da educação básica, apropriada às necessidades e condições peculiares desse grupo. Essas diretrizes curriculares, no que se referem à EJA, determinam o ensino de língua estrangeira (que a partir daí toma parte da área de linguagens e códigos e suas tecnologias) desde o ensino fundamental até o médio.

A necessidade da língua estrangeira no Ensino Fundamental e Médio é reiterada pela LDBN (9394/96, art.26, §5º) tornando-a “obrigatória e à escolha da comunidade escolar”. Quanto à LI, ainda lhe era atribuído o caráter optativo que ainda a deixava às margens do processo educacional, o que se observava na carga horária reduzida (quando oferecida), com relação a outras disciplinas.

Com a reforma curricular do ensino médio, instituída pela lei 9.394/96, o ensino de língua estrangeira assume, junto com as outras disciplinas, uma nova concepção cujas orientações curriculares são dadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental – PCN (1998) e, depois, para o ensino médio PCNEM (2000) que, também, determinam as habilidades e competências a serem desenvolvidas em cada disciplina. Esses novos parâmetros curriculares suplantam o ensino descontextualizado, compartimentalizado, baseado no acúmulo de informações da referência anterior LDBN (5.692/71). Os novos PCN, ao contrário disso, buscam dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização, evitando-se essa compartimentalização através da inter, pluri e interdisciplinaridade, incentivando a capacidade de raciocinar e aprender. Nessa perspectiva, inserindo-se, também, o ensino de Língua Inglesa para a EJA,

[...] incorporam-se, como diretrizes gerais e orientadoras da proposta curricular, as quatro premissas apontadas pela UNESCO como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea: [...] aprender a conhecer [...] para continuar aprendendo ao longo da vida; aprender a fazer [...] para privilegiar a aplicação das teorias na prática; aprender a viver juntos, desenvolvendo o conhecimento do outro e a percepção das interdependências; aprender a ser [...] para elaborar pensamentos autônomos e críticos (PCNEM, 2000, p. 29).

Percebe-se, portanto, com a LDBN (9.394/96) e os PCN que lhe sucedem, pelo menos em termos legais, a ênfase da aprendizagem das LEM na função social, incentivando seu uso nas práticas sociais, e estimulando tal uso em diferentes situações comunicativas.

A LI nesse contexto seguiu em caráter optativo entre as LEM até 2017, quando passou a ter sua oferta obrigatória, a partir do 6º ano, inclusive para a EJA. “Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino” (Brasil, 2017, lei 13.415, art.3º, § 4º). Essa obrigatoriedade, contudo, parece não apresentar ainda melhoras na qualidade do ensino.

1.2 PROPOSTA CURRICULAR – BASES LEGAIS

Cabe aqui uma breve apreciação das principais bases legais que estabelecem as propostas curriculares gerais e específicas para o Ensino Médio da EJA, que abrangem direta ou indiretamente, também, o ensino do componente curricular LI nessa modalidade.

Essas bases legais que fundamentam o currículo para a EJA estão ampla e principalmente representadas pela Constituição Federal do Brasil – CFB (1988), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN (9.394/96), pela Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica - CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, atualizada pelo Parecer CNE/CEB nº 7/2010 que, consubstanciada nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998/2000), orientam a reformulação curricular e que se expressam na LDBN (9.394/96). Esta Resolução, em seu artigo 1º “[...] institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCNEJA) a serem obrigatoriamente observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de Ensino Fundamental e Médio [...] à luz do caráter próprio desta modalidade de educação”. E, em seu artigo 2º, esta Resolução “[...] abrange os processos formativos da Educação de Jovens e Adultos como modalidade da Educação Básica nas etapas dos Ensinos Fundamental e Médio, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em especial dos seus artigos 4, 5, 37, 38, e 87 [...]”, e nos termos da Lei 9.131 de 25 de novembro de 1995. Isto significa que a EJA, a partir daí, torna-se parte da formação básica que todo brasileiro jovem ou adulto deve ter para fazer jus à sociedade com mais segurança.

Estas bases legais objetivam um desafio de resgatar um compromisso histórico das políticas públicas educacionais brasileiras no intuito de contribuir para a igualdade, inclusão e justiça social daqueles que não tiveram ou não lhes foram oferecidas oportunidades do acesso à educação na idade adequada.

Do direito à educação, a CFB (1988, art. 205), por exemplo, declara que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” Outras garantias dessa Lei, que se estendem até o artigo 214, nos fazem perceber que mesmo com três décadas de instituída, a CFB (1988) garante teoricamente mais condições inovadoras e significativas, representando um avanço se comparada com a anterior, no que se refere à educação.

A LDBN (9.394/96) reforça as leis supramencionadas para a EJA quando declaram:

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria [...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condição de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (LDBN, 9.394/96, seção V, art. 37; §1º).

Ainda com relação à LDBN (9.394/96), faz-se necessário, também, apontar um avanço ainda maior, estabelecendo uma Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2000) e as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN, formando os PCN que “[...] se preocupam em apontar um planejamento [...] superando a organização por disciplinas estanques e revigorando a integração e articulação dos conhecimentos num processo permanente de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade” (PCNEM, 2000, p.31). Pelo menos, do ponto de vista legal, esta base tem se mostrado um avanço significativo, com relação às que lhe precedem.

Esse embasamento legal que aponta, também, para uma EJA mais significativa é reiterado pelo já citado Parecer CNE/CEB (11/2000) e Resolução CNE/CEB (1/2000) ao declararem uma proposição de um modelo pedagógico próprio e estabelecerem as funções da EJA: “reparadora, equalizadora e qualificadora” (CNE/CEB /2000, art. 3º), em que a primeira enfatiza a restauração de um direito negado; a segunda, a reentrada no processo educacional daqueles que o tiveram interrompido; e a terceira função, como o próprio nome já traduz, é o próprio sentido da EJA.

No que tange ao financiamento para a manutenção da EJA, este, também, está previsto em lei, a exemplo do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação

Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB (11.494/2009) e do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, implantado em 1955, envolvendo toda a educação básica da qual a EJA faz parte.

Percebe-se, portanto, pela base legal, excetuando-se alguns itens contraditórios, uma reformulação significativa na educação do Brasil, especialmente no Ensino Médio e, conseqüentemente na EJA, através da LDBN (9.394/96), contida nos PCNEM (2000) que estabelecem:

[...] uma perspectiva para esse nível de ensino que integre, numa mesma e única modalidade, finalidades até então dissociadas, para oferecer, de forma articulada, uma educação equilibrada, com funções equivalentes para todos os educandos: formação da pessoa de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a preparação e orientação básica para sua integração ao mundo do trabalho, com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo; o desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos (PCNEM, 2000, p.22).

Nesse sentido, uma nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), apresentando uma reforma para o Ensino Médio. Esse texto cita, entre outras mudanças, a obrigatoriedade da Língua Inglesa no ensino médio pela Lei 13.415/2017 que acrescentou o (artigo 35-A, §4º) à LDBN (9.394/96) fazendo uma alteração do que antes era de caráter optativo, e acrescenta ainda:

No Ensino Médio, a contextualização das práticas de linguagem nos diversos campos de atuação permite aos estudantes explorar as utilizações do inglês na cultura digital, nas culturas juvenis e em estudos e pesquisas, como também ampliar suas perspectivas em relação à sua vida pessoal e profissional (BNCC, 2018, p. 484).

Ainda no que tange à contextualização, por causa da autonomia dada aos Estados e Municípios para a organização da educação, conforme o disposto na LDBN (9.394/96, art. 8 e 10, §2º, inc. V) “os Estados incumbir-se-ão de baixar normas complementares para o seu sistema de ensino [...] Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos

desta Lei”, os Estados e municípios, através das secretarias de educação, têm liberdade para desenvolver seus próprios currículos, estabelecendo orientações, desde que sigam as diretrizes da LDBN (9.394/96) e dos PCN (1998/2000).

Nesse sentido, a Bahia, Estado que faz parte do contexto espacial da Escola pesquisada, estabeleceu, através da Secretaria de Educação e Cultura, pela Coordenação da Educação de Jovens e Adultos (SEC-BA/CJA, 2017), uma atualização das orientações sobre procedimentos pedagógicos para a EJA I e II, correspondentes ao Ensino fundamental e Médio respectivamente, assunto que será tratado no próximo subcapítulo.

Todas as demais leis, decretos, resoluções ou orientações ligadas à EJA declinam-se ou estão em consonância com a base legal principal descrita anteriormente.

É nesse contexto legal em que a EJA do Ensino Médio e o ensino de LI, também, estão inseridos, considerando, todavia, suas especificidades numa nova maneira de ensinar que desenvolve habilidades e competências, ao invés de mera transmissão de conhecimentos; uma formação geral, ao invés de mera preparação ao ingresso à universidade e ao exercício de uma profissão técnica, previstos nas leis anteriores cujos fundamentos apontavam ainda para um ensino compartimentado, ao invés de um inter, pluri e transdisciplinar. Corroborando essa ideia, o Conselho Estadual de Educação do Estado da Bahia - CEE-BA (2011, p. 5) afirma que “os cursos da EJA devem enfatizar a compreensão, a interpretação, a construção, a aplicação de conhecimentos e não simples reprodução e repetição de fatos e conteúdos”. Isso suscita a necessidade de uma intervenção pedagógica em um ensino de LI que se baseia em estudos da língua pela língua, que enfatizam a forma gramatical ou meramente normativa, apresentando conhecimentos descontextualizados que desmotivam e desencorajam o discente.

Por fim, parafraseando Barbosa e Moura (2013, p. 54), vale lembrar que um decreto a mais, ou uma lei que não sai do papel não resolvem o problema de metodologias inadequadas ou obsoletas para os novos desafios, nem capacita professores para novos métodos de ensino, nem dão às escolas as condições de organização de tempos e espaços cruciais para intervenções ou inovações metodológicas na EJA. Portanto, há que estreitar a distância entre as propostas curriculares descritas em lei e a prática no dia-a-dia de sala de aula.

1.3 PANORAMA ATUAL DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA EJA – ENSINO MÉDIO

A perspectiva de educação significativa para o Ensino Médio e, conseqüentemente, para a EJA, fundamentada nas bem elaboradas bases legais desde a LDBN (9.394/96) que representou um divisor de águas entre a prática tradicional e a cidadã do ensino de LEM, tratadas anteriormente, deveria promover uma transformação na educação do país e conseqüentemente na vida do discente, mediante o ensino com suas propostas libertadoras que enfatizam uma formação para a cidadania, para a empregabilidade, e para o indivíduo crítico e autônomo. Entretanto, a realidade entre o conteúdo impecável da maioria dos textos legais e o que é praticado nas escolas ainda é decepcionante.

O cumprimento desses objetivos educacionais de formação do indivíduo, previstos nas leis educacionais, propostas curriculares e referenciais pedagógicos tem sido um desafio na educação do Brasil que apresenta dados que dissuadem de seu *status* de uma das cinco maiores potências econômicas emergentes do mundo, que formam os BRICS (Brazil, Russia, India, China, South Africa) na sigla em inglês. Figura entre os últimos em educação do mundo, conforme a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (2018). Isto reitera o descaso com a educação no Brasil, divulgado por diversas mídias.

Além desses dados, conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2018, p.13) “o país apresenta taxas rígidas de distorção idade-série de 28,2%, permanecendo em patamar elevado”. Isso, também, justifica a ineficiência propagada do ensino na EJA no Brasil.

Nesse sentido, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas - IBGE (2016) existem atualmente cerca de 1,5 milhão de adolescentes entre 15 e 17 anos fora da escola. Se a EJA pretende, portanto, atrair esses alunos e alunas, precisa ofertar a possibilidade de uma aprendizagem atrativa.

Tais dados corroboram o *status quo* da educação na maioria das escolas públicas brasileiras, contexto no qual se insere, também, a escola desta pesquisa: o de um ensino-aprendizagem que precisa ser revisto, especialmente em uma modalidade para alunos com distorção idade-série como a EJA do Ensino Médio que, também, apresenta alto índice de evasão, alunos com baixo índice de aprendizagem, baixa autoestima e desmotivação.

Com relação ao ensino de LI, por exemplo, essas garantias das leis e das propostas curriculares são, quase sempre, inverossímeis no dia-a-dia escolar, ficando apenas na teoria:

Ao longo desse percurso de 162 anos, o ensino de línguas na escola pública brasileira ficou mais pobre. Em termos de orientação metodológica, o método de gramática-tradução parece nunca ter deixado de existir [...] A ênfase no uso da língua (estrangeira) para comunicação e no seu caráter social a partir do final da década de 1990, embora sinalize um avanço em termos de ensino, também não surtiu (ainda?) os efeitos desejados, talvez devido à falta de orientações explícitas em termos metodológicos (Quevedo-Camargo e Silva, 2017, p. 264).

Outros dados alarmantes, referentes ao ensino de LI são tangíveis no cotidiano escolar brasileiro. Schütz (2017) afirma que o Brasil está entre os 11 (onze) piores países de proficiência em inglês do mundo, dentre 50 pesquisados. O Brasil, que em 2014 havia ficado em 38º lugar, baixou para o 40º, atrás da Argentina, do Uruguai e até o Vietnã, reitera o autor.

Ainda nesse sentido, o fato de a língua inglesa ter sido oferecida em caráter optativo até 2017 (quando da Lei 13.415/2017 que lhe confere desde então o caráter obrigatório) fez com que essa língua assumisse um papel marginal na grade curricular, o que sempre foi percebido por sua carga horária menor que a da maioria das outras disciplinas. De acordo com o British Council (2015, p. 11) “O ensino do inglês no Brasil é regulamentado por diversas instâncias dentro de um modelo altamente descentralizado”. Esse contexto de pouca regulamentação e baixa padronização na oferta da LI dificulta a implantação dos processos avaliativos e de mensuração do ensino de LI em âmbito nacional.

A falta de um processo avaliativo oficial para o componente curricular de LI denota um desinteresse em se melhorar seu ensino e aprendizagem. “Não existem indicadores para o ensino de LI, como fazem o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) para o ensino de português e matemática” (British Council, 2015, p. 12). Isso reitera a pouca importância atribuída à LI na grade curricular, e dificulta o acompanhamento da qualidade da oferta e a criação de estratégias comuns para melhorar o seu ensino e aprendizagem, inclusive na EJA que é modalidade da educação básica e assim está inserida nessa realidade.

O sistema de ensino público brasileiro como um todo apresenta muitos problemas ligados ao ensino de LI em todas as modalidades e níveis, o que afeta ainda mais a EJA, pois, destina-se àqueles cujas oportunidades educacionais ou formativas lhes foram negadas de alguma forma na idade própria. Por se tratar, portanto, de uma modalidade que requer atenção especial, esses problemas ligados ao ensino do inglês tornam-se ainda mais preocupantes.

Dentre os problemas que afetam a educação básica e, por conseguinte, o ensino da LI na EJA, pode-se dizer que:

Os maiores problemas encontrados apontam para ambientes de alta vulnerabilidade social, com violência dentro e fora da escola, nos quais os alunos convivem com medo, insegurança, furtos e degradação do espaço físico, o que gera um sentimento de desconforto e não pertencimento; turmas desniveladas, precariedade e falta de recursos didáticos, alunos com problemas básicos de leitura e escrita, e a existência de funcionários com contratos de trabalho precários e insatisfação com seus salários, incluindo os professores contratados para suprir a falta de professores efetivos que, por sua vez, já recebem salários baixos, realidade que afasta gradativamente os bons profissionais (British Council, 2015, p. 13).

A vulnerabilidade social citada reitera o que brada a mídia sobre tiroteios frequentes próximos a muitas escolas por todo o país, e as balas perdidas que esporadicamente atingem estudantes dentro e fora da escola, os toques-de-recolher por bandidos nos bairros onde estudantes moram, e a guerra do tráfico que, muitas vezes, impedem que os alunos vão à escola ou assistam aos últimos horários do turno noturno da EJA.

Outros problemas relacionam-se com o perfil e formação dos professores de LI que possuem um perfil maduro. “As mulheres representam 81% dos professores, e 55% têm mais de 40 anos [...] A maioria dos professores de inglês não possui uma formação superior específica na disciplina de Língua Inglesa” (British Council, 2015, p 15). Isto pode explicar a dificuldade que muitos professores têm com a própria disciplina.

A sobrecarga de trabalho desses professores é muitas vezes excessiva, e muitos deles têm que trabalhar em outros turnos e/ou em instituições privadas para complementar a renda, e, por conta de uma baixa carga horária semanal por turma, destinada à LI, “Eles dão aulas para muitas turmas e geralmente lecionam outras matérias, além do inglês. 69% dos professores se dedicam a mais de 6 turmas semanalmente por turno; 65% lecionam

mais de uma disciplina – apenas 35% se dedicam somente ao inglês” (British Council, 2015, p. 18). Isto representa um número muito grande de professores e professoras de LI com sobrecarga de trabalho, tendo ainda que lidar com a inadequação e escassez de materiais didáticos.

A escassez ou inadequação de recursos didáticos constituem-se de outro problema no panorama atual do ensino de LI, que afeta, também, a EJA, especialmente porque esse ensino requer mais dinamismo e ludicidade para um maior compromisso coletivo no envolvimento prático com a língua. “[...] Por isso, os recursos didáticos, especialmente os tecnológicos, são a principal demanda dos professores [...] Muitos professores relatam a escassez de recursos tecnológicos e/ou complementares como aparelhos de som, projetores, dicionários, jogos ou livros paradidáticos” (British Council, 2015, p. 20). Sem falar na indisponibilidade de rede *wi-fi* para acesso à internet para alunos e professores, um paradoxo na era tecnológica do terceiro milênio.

Por causa da escassez desses recursos, os professores têm que dividir os poucos equipamentos tecnológicos disponíveis, que muitas vezes ainda estão sujeitos a defeitos e falhas, e não recebem manutenção, dificultando o processo. O livro didático, que deveria ser de acesso mais fácil, ainda assim, não é disponibilizado para todos os professores e alunos, e apresenta conteúdos muitas vezes inadequados, com uma apresentação mais avançada para os níveis dos alunos, e descontextualizado de sua realidade.

Outra situação em que se apresenta o ensino de LI na educação básica e, talvez mais exacerbadamente, na EJA do Ensino Médio, refere-se à desvalorização e distanciamento da língua, apontados por muitos professores que veem uma desvalorização do seu trabalho, inclusive, por aqueles alunos com baixo nível de aprendizagem que, por sentirem muita dificuldade com a própria língua, acabam achando desnecessário o aprendizado do inglês.

Dentro dessa realidade, ainda há aqueles alunos da EJA que demonstram interesse apenas na certificação para a conclusão do Ensino Médio, sem a preocupação com a aprendizagem da língua.

A função potencial da língua inglesa como meio de acesso a conhecimentos, culturas e outras formas de viver e pensar perde-se por completo, enquanto, a despeito do discurso predominante de que saber inglês é importante, a disciplina, o trabalho do professor e o próprio professor são desvalorizados por alunos, professores de outras disciplinas, autoridades escolares, autoridades educacionais, e pela sociedade em geral. É esse, portanto, outro

grande desafio: discutir o papel do ensino de inglês na formação dos jovens brasileiros (Quevedo-Camargo e Silva, 2017, p. 267).

Esses dados são reflexos de um sistema de ensino que precisa ser revisto e que demanda intervenções.

Talvez a crise política em que se encontra o país atualmente e a rede de corrupção que, de acordo com a mídia local e mundial, crescem a cada dia, a cada investigação, e um jogo de interesse político crescente no Brasil corroborem uma falta de vontade política que suscita a maioria dos problemas descritos anteriormente e fazem das propostas de mudanças para a educação um faz-de-conta que impossibilita um ensino que esteja coerente com o que preconizam as propostas curriculares previstas em lei. Enfim, nesses 162 anos de história, conclui-se que o ensino de LI nas escolas públicas do país ficou mais pobre.

Desse modo, o panorama atual do ensino de LI na escola pública brasileira e, por conseguinte, na EJA do Ensino Médio, que requer uma atenção especial por suas peculiaridades de distorção idade-série, e suas especificidades de tempo e aprendizagem, previstas nas leis citadas anteriormente, mostra o retrato da realidade de leis que garantem a qualidade do ensino, mas não garantem sua efetivação no dia-a-dia escolar. Apesar dos encontros, conferências internacionais e nacionais esporádicos para avaliação e propostas de mudanças na EJA (como o documento da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFITEA e da Conferência Nacional de Educação – CONAE – educação ao longo da vida), uma melhora satisfatória factível ainda precisa acontecer. Isto suscita uma reflexão sobre o papel do verdadeiro professor de LI na EJA.

1.4 O PAPEL DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA – INGLÊS E A CLIENTELA DA EJA – ENSINO MÉDIO

Pode-se perceber no histórico do ensino de Línguas Estrangeiras Modernas - LEM que desde a implantação do Método Direto em 1931, o que representou um grande avanço àquela época, que as políticas educacionais não garantiam a qualidade do ensino dessas línguas e, talvez, por falta de vontade política dos governos, acabavam repetindo na prática o método tradicional/clássico de gramática e tradução, descontextualizado, objetivo, mecânico. Essa falta de vontade política é factível até hoje, o que se torna um desafio para os professores de LEM e consequentemente de LI na EJA.

O importante papel do professor de LI na educação básica e consequentemente na EJA, Ensino Médio, fundamenta-se especialmente na CFB (1988), LDBN (9.394/96) e propostas curriculares orientadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelos PCNEM (2000) que traduzem os fundamentos de teóricos importantes da educação. Entretanto, o professor de LI há que considerar ainda a estrutura do curso e o perfil do aluno a quem se dirige o ensino. O professor da EJA, Ensino Médio, deve considerar, portanto, as especificidades dessa clientela que, no Estado da Bahia, conforme “autonomia para a organização da educação”, dada aos Estados e municípios pela LDB (9.394/96, art. 10, inc. V), tem sua oferta estruturada conforme as últimas Orientações Sobre Procedimentos Pedagógicos para a EJA do Ensino Médio/2017.

Assim, através da Secretaria de Educação e Cultura da Bahia, pela Coordenação da Educação de Jovens e Adultos (SEC – BA/CJA):

O Curso da EJA do Ensino Fundamental e Médio é uma oferta semipresencial para pessoas jovens, adultas e idosas que não possuem disponibilidade de tempo para frequentar os cursos totalmente presenciais pelas condições de vida e de trabalho e precisam concluir a escolarização básica [...]. Essa clientela, em geral, são trabalhadores (as) jovens e adultos (as), trabalhadoras domésticas, que atuam em regime de turno de trabalho e/ou exercem trabalhos cansativos. (SEC-BA/CJA, 2017, p.1)

Assim, essa clientela não dispõe diariamente de força física, nem de tempo para frequentar a escola todos os dias, e isso demanda aulas mais atrativas, que motivem sua participação.

Outro aspecto que precisa ser observado nessa clientela é a presença do público jovem cada vez maior na EJA. Há uma decrescente demanda pelo curso daqueles com a faixa etária entre 30 e 59 anos (IBGE, 2016). Além disso, alguns jovens têm idade para estar matriculados na escola regular, mas resolvem ir para a EJA para fugir do estigma de estar atrasado nos estudos e, também, para concluí-los de forma mais acelerada. A sua eventual passagem pela escola, muitas vezes marcada pela exclusão ou pelo insucesso escolar, acaba corroborando uma baixa autoestima frequente na EJA. Com um desempenho pedagógico anterior fracassado, esse educando volta à sala de aula apresentando-se fragilizado, expressando sentimento de insegurança e de desvalorização pessoal frente aos novos desafios que lhe sucedem.

Com uma presença marcante de um público mais jovem, outros problemas ligados a essa clientela são factíveis nas salas de EJA. A Crise política e econômica que afeta o

país; o desemprego, os baixos salários e a falta de perspectivas, por exemplo, acabam exacerbando esses problemas ligados à depressão, ao consumo e tráfico de drogas, ao desânimo, apatia, o baixo nível de aprendizagem, desmotivação e evasão.

Para atender essas especificidades, conforme as orientações estabelecidas pela SEC-BA/CJA (2017), o curso da EJA do Ensino Médio na Bahia apresenta uma organização educacional que estrutura o currículo em dois ou dois anos e meios de duração, com carga horária de 1.720 horas, e idade de ingresso aos 18 anos completos. A Secretaria ainda afirma que a carga horária de cada componente curricular está organizada em 02 (duas), 04 (quatro) ou 05 (cinco) horas semanais durante um semestre (05 horas para LI), exceto para os componentes curriculares: Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Matemática para os quais a duração é de dois semestres. A carga horária semanal não deve ser distribuída em um único dia, mas o sistema aceita em apenas um se a unidade escolar assim o preferir. A avaliação obedece a uma escala de 0 a 10 para todos os componentes curriculares, com média mínima de 05 pontos. Os conteúdos devem seguir as orientações curriculares legais.

A EJA do Ensino Médio oportuniza ao estudante o estudo de até três componentes curriculares por semestre. A carga horária total é dividida em aulas presenciais e atividade complementar orientada (semipresencial) “[...] que serão planejadas e elaboradas pelo professor do componente curricular e envolverão as seguintes ações: participação em seminários, palestras, formações no ambiente de trabalho ou fora dele, participação em oficinas pedagógicas, aula de campo, monitoria, pesquisa orientada [...]” (SEC-BA/CJA, 2017, p. 4). Com relação ao material de estudo, o livro do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/EJA) é oferecido para planejamento das aulas e atividades a serem realizadas pelo professor do componente curricular. A frequência mínima é de 75% da carga horária que, no caso de LI, corresponde a um semestre com 100 horas/aulas presenciais mais 100 horas/aulas das atividades complementares (não presenciais).

Desse modo, considerando o panorama atual do ensino de língua inglesa no Brasil e as especificidades da modalidade EJA, - Ensino Médio e as características dessa clientela, citadas anteriormente, “o objetivo primordial do professor de LEM deve ser o de tornar possível a seu aluno atribuir e produzir significados” (Brasil, 2002, p. 93). Isto suscita a necessidade de desenvolvimento de habilidades e competências para o ensino de LI.

Nesse sentido, o papel do professor de LI, assim como o de outros componentes curriculares no Ensino Médio da EJA, deve considerar o ensino em termos de novas competências e habilidades que devem ser desenvolvidas. “Competências profissionais,

privilegiando aquelas que emergem atualmente” (Perrenoud, 2000, p. 12). Essas competências, segundo o autor, vão além das habilidades mais evidentes, propondo, assim, um “roteiro para um novo ofício, nova prática reflexiva, profissionalização, trabalho em equipe e por projetos, autonomia e responsabilidades crescentes, pedagogias diferenciadas, centralização sobre os dispositivos e sobre as situações de aprendizagens, sensibilidade à relação com o saber e a lei” (Perrenoud, 2000, p. 11).

Philippe Perrenoud (2000), em seu livro *As dez novas competências para ensinar*, relaciona ainda algumas competências pertinentes à ação pedagógica do professor, conforme o que foi acordado em seminário em Genebra, 1996, com a participação eminente do autor em sua elaboração.

Algumas dessas competências, de acordo com Brasil (2002) podem relacionar-se ao papel do docente de LI como, por exemplo, em: 1) “Organizar e dirigir situações de aprendizagem” (p. 129), em que o professor conheça os conteúdos a serem ensinados em língua inglesa e os traduza em objetivos de aprendizagem; considere os conhecimentos prévios dos alunos, e seja um mediador de sua aprendizagem. 2) “Administrar a progressão das aprendizagens” (p. 130), em que o docente se responsabilize pelo êxito de seus alunos e alunas, e reflita sobre o modelo magistral do ensino, e sobre sua formação profissional. 3) “Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação” (p. 131), em que se administre a heterogeneidade, fornecendo apoio especial aos que têm maiores dificuldades, desenvolvendo a cooperação entre os alunos e o trabalho com monitores, e ampliando a gestão de classe para um espaço extraclasse, o que se torna coerente com a necessidade do curso semipresencial Tempo de Aprender da EJA, cuja carga horária é 50% extraclasse. 4) “Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seus trabalhos” (p. 31), especialmente favorecendo a definição de um projeto pessoal do aluno, e desenvolvendo a empatia e o respeito. 5) “Trabalhar em equipe” (p. 132), principalmente na elaboração e execução de projetos conjuntos, analisando situações complexas, práticas e problemas profissionais. 6) “Utilizar novas tecnologias” (p. 132), fazendo uso da informática e outras mídias eletrônicas que se constituem de ferramentas auxiliares especialmente úteis quanto ao ensino de LEM. 7) “Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão” (p. 133) que, em LI, por exemplo, demanda dos professores a criação de situações que facilitem tomadas de consciência, construção de valores e de uma identidade moral e cívica, posto que não há educação sem ética. 8) “Administrar sua própria formação contínua” (p. 134), estabelecendo seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação

contínua que é mais do que apenas fazer cursos, mas saber e explicitar as próprias práticas, por exemplo.

Essas competências profissionais abrangem outras competências específicas de cada componente curricular, que buscam atingir os objetivos educacionais de formação profissional, acadêmica ou pessoal, exigindo que o professor considere que o tempo de estudo e de aprendizagem do aluno da EJA é outro, mas os objetivos educacionais são os mesmos. Em LI, por exemplo, o professor deverá, de acordo com os referenciais pedagógicos, e conforme citado em Brasil (2002), criar situações em que o discente seja capaz de: fazer uso de competências gramaticais, estratégicas, sociolinguísticas e discursivas para compreender e produzir enunciados corretos e apropriados a seus contextos em LI. O texto ainda sugere que o professor de LI faça a distinção entre norma culta e linguagem informal e os contextos em que ambas devem ser empregadas; fazer a relação de textos e seus contextos, e fatores de intertextualidade, e perceber a coesão e coerência desses textos, e o vocabulário empregado em razão de aspectos socioculturais inerentes à ideia que se quer comunicar. Isto reforça a proposta de uma ressignificação do ensino de LI.

Ainda seguindo essa mesma linha de pensamento, o professor de LI deverá, conforme Brasil (2002), perceber características relacionadas com a produção de enunciados que refletem a forma de ser e pensar de quem os produziu; compreender que o estudo gramatical é um meio, e não, um fim para a comunicação. Assim, o professor de LI poderá promover ao discente, ainda que parcialmente (por conta do curto tempo para o estudo de LI na EJA, Ensino Médio), o domínio da LI para o acesso a informações diversas, a outras culturas e realidades de outros povos para ressignificar sua maneira de ser e de agir.

Ainda fundamentando-se em Brasil (2002), o professor de LI, também, precisa avaliar bem as competências linguísticas, socioformativas e estratégicas e, para isso, deve lançar mão de processos de avaliação qualitativos e quantitativos que sejam complementares entre si. Assim, o professor poderá criar meios avaliativos variados individuais e grupais, a partir de atividades contextualizadas e significativas; enfim, conceber a avaliação e a aprendizagem como processos formativos, em construção, dinâmicos, que traduzam reflexão e contínua reelaboração, e que tenha como escopo essencial a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Considerando todos esses aspectos mencionados, não se pode negar que o papel do professor para com essa clientela da EJA, Ensino Médio, em suma, demanda uma

sensibilidade com relação às necessidades desse discente, e uma responsabilidade do profissional com seu “fazer pedagógico” (Freire, 1996) e sua formação contínua, preparando-se para os novos desafios e para, conforme citou Perrenoud (2000, p.11): “decidir na incerteza e agir na urgência”.

1.4.1 Formação inicial do professor de Língua Inglesa

Não podemos falar do fazer pedagógico ou do papel do professor na sociedade sem falar, em primeira instância, de sua formação inicial, quando esse profissional ainda é um discente que, também, experimenta as ações pedagógicas de seus mestres. “Os fatos contemporâneos ligados aos avanços científicos e tecnológicos, à globalização da sociedade, à mudança dos processos de produção e suas consequências na educação, trazem novas exigências à formação de professores, agregadas às que já se punham até este momento” (Libâneo, 2010, p. 76). Assim sendo, há que se considerar o papel das instituições de ensino superior na formação desses profissionais.

As universidades têm cumprido com seus objetivos, com sua missão na formação desses futuros professores? A formação para o fazer-profissional tem dialogado com os pesquisadores da realidade contemporânea do ambiente escolar? Os referenciais pedagógicos, as leis educacionais e as orientações curriculares têm sido claras, traduzidas ou interpretadas em termos metodológicos para a ação no cotidiano escolar? Com relação aos efeitos desejados no ensino de LI, por exemplo, Quevedo-Camargo e Silva (2017, p. 264) afirmam que a proposta curricular, desde o final da década de 1990, “[...] embora sinalize um avanço em termos de ensino, também não surtiu ainda os efeitos desejados, talvez devido à falta de orientações explícitas em termos metodológicos”. As universidades, portanto, têm cumprido seu papel de pesquisa e extensão no sentido de solucionar essa problemática?

Considerando-se a importância do educador na formação do indivíduo, e conseqüentemente na sociedade, faz-se mandatória uma maior atenção na formação teórico-prática desse educador. Gatti (2000) afirma que nos cursos de formação profissional inicial de professores há uma insatisfação considerável dos licenciados por sua formação recebida que trabalha conteúdos, muitas vezes, dissociados da prática educativa e da realidade escolar na educação básica. As universidades precisam, portanto, reavaliar a formação inicial teórico-prática para assegurar as condições satisfatórias para atuação.

Desse modo, faz-se necessário que os cursos de licenciatura desenvolvam conhecimentos, competências, habilidades, atitudes e valores que possibilitem ao (a) futuro (a) professor (a) construir seus saberes docentes a partir das necessidades e desafios vivenciados no ensino. Aspira-se a um processo formativo que “dê conta da atual demanda de um profissional crítico, reflexivo, pesquisador e capaz de efetivar mudanças e adequações que forem necessárias à sua prática pedagógica” (Cardoso, 2015, p. 18). A autora afirma ainda que o professor deve ser preparado para lidar com a complexidade, diversidade e imprevisibilidade no cotidiano escolar. Ele precisa ainda transpor o espaço de sala de aula e considerar as questões políticas, sociais e econômicas envolvidas no processo educativo.

Na formação do (a) professor (a) de LI a situação se torna ainda mais crucial. O British Council (2015) declara que a maioria dos professores de inglês não possui uma formação superior específica na língua inglesa, o que pode explicar a dificuldade que muitos professores têm com a própria disciplina. Ainda, segundo o órgão, os salários oferecidos para o profissional da educação, em geral, são muito baixos, especialmente na rede pública, o que corrobora o afastamento dos bons profissionais; e a pouca importância que se dá ao ensino de LEM é factível tanto na formação desse (a) profissional quanto na sua atuação nas escolas de educação básica onde, também, podem-se perceber professores de outras áreas lecionando LI, por falta daqueles especializados, o que reforça a necessidade de mais profissionais, e de uma formação inicial mais competente.

O *status quo* do ensino e aprendizagem da LI no Brasil reflete ainda uma precária formação inicial do (a) profissional dessa área. Schütz (2017) afirma que qualquer um pode observar que a maioria dos professores, não só de escolas de Ensino Médio, como também de muitos dos cursos de línguas, e até de cursos superiores, não tem a necessária habilidade com a língua que devem ensinar. O autor questiona ainda a autoridade maior nessa formação: a Comissão de Especialistas em Ensino de Letras do Ministério da Educação, que se encarrega de autorizar o funcionamento dos cursos de Letras que estarão credenciados a conferir títulos de professores de LEM.

Considerando o fato de que a maioria dos (das) professores (as) de LI nas escolas não tem formação específica, possui pouco contato com a LI, principalmente a falada, inclusive, por aqueles de formação específica que, por conseguinte, mal conseguem se expressar nessa língua ou apresentam dificuldades com ela; considerando ainda, segundo Perrenoud (2000), a competência do docente em conhecer os conteúdos que se propõe ensinar, traduzindo-os em objetivos de aprendizagem; considerando ainda a importância do

ensino de LI no mundo globalizado e seu poder de transformação, especialmente, para uma clientela que se apresenta com distorção idade-série, pode-se concluir que, para fazer uso das competências para ensinar a LI, o principal desafio é, sem dúvida, repensar a formação, tanto inicial quanto continuada, não apenas no que se refere aos conhecimentos linguísticos e à proficiência na língua inglesa, mas na competência didático-pedagógica. Afinal, é essencial que o professor conheça bem seu objeto de trabalho. Como usar as ferramentas de transformação ou de intervenção pedagógica se não as conhece ou não se sabe usá-las?

1.4.2 Formação continuada do professor de Língua Inglesa

Como o próprio termo já implica, a formação inicial não se esgota em si mesma. Isto significa que a formação continuada articula-se com a formação inicial para as mudanças, atualizações e transformações necessárias.

Analisando-se a realidade educacional brasileira e, especificamente a do ensino de LI, tratada anteriormente, pode-se perceber que a formação continuada de docentes ainda exerce um reduzido impacto na qualidade da educação do discente.

Nesse sentido, há um consenso entre muitos autores sobre o fato de que as políticas públicas atuais andam na contramão da implantação de uma prática reflexiva verdadeira no que tange à formação docente nas escolas superiores, especialmente, porque nessas escolas essa formação deixa muito a desejar com seus cursos acelerados e com maior escopo na certificação do que na formação. Militão (2012) afirma que há uma desqualificação dos professores com a transformação de seus saberes e fazeres diretamente ligados a operacionalização do ensino. Isto, por conseguinte, transforma esses professores em meros tutores e monitores da aprendizagem.

Nesse mesmo sentido, Freire (1996, pp. 43 - 44) afirma que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. O autor ainda alerta que “[...] formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (1996, p. 15). Isto denota que a formação do docente não se restringe a uma formação inicial, mas considera, também, uma responsabilidade ética e crítica de sua prática. Nesse sentido:

A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua

capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática. (Freire, 2003, p. 28).

Partindo desse princípio, reitera-se que a melhoria da qualidade educacional consiste na formação contínua dos educadores, e essa formação se consubstancia na prática de analisar a prática. Assim, baseando-se no autor, pode-se ainda dizer que, pensando essa prática, torna-se possível perceber nela, evidentemente com a mediação de pessoal qualificado, uma teoria ainda não percebida, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida.

Essa melhoria da qualidade educacional de que fala Freire, relacionando-a com a formação contínua, suscita uma maior responsabilidade por parte dos governos e das políticas públicas que, por causa do *status quo* educacional do país, abordado anteriormente, precisam urgentemente fazer valer os referenciais pedagógicos e as leis educacionais; e os brasileiros, por outro lado, precisam exercer sua cidadania, combatendo a corrupção em que se envolve o país, reiterada pela mídia nacional e internacional; reivindicar seus direitos a uma educação de qualidade, especialmente, nas escolas superiores; exigir mais investimento na formação continuada do docente; e perceber que o problema não é a falta de dinheiro, mas, de vontade política, posto que, mesmo nos tempos sem crise, a educação do Brasil, como foi citada mais uma vez pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (2018), sempre esteve precária e dissidente de seu status econômico, enquanto as políticas públicas nas escolas se manifestam através do faz-de-conta do ensino-aprendizagem no país. Esta situação por décadas tem colocado o Brasil nos últimos lugares em educação no mundo.

Tal fato demanda dos brasileiros, principalmente educadores e estudantes, organização para que reivindiquem o papel político no cumprimento das leis educacionais, e uma intervenção no ensino, especialmente, nas formações superior e continuada, sem as quais uma intervenção pedagógica, por parte do docente de escolas com problemas de ensino-aprendizagem, dificilmente poderá se concretizar.

Portanto, a formação permanente, no que tange ao fazer profissional, deve centrar-se no ambiente escolar sem, no entanto, dissociar-se do diálogo com os pesquisadores. Há certo consenso sobre o debate atual com relação à formação continuada. “[...] Primeiro, de que a forma preponderante (que enfatiza a teoria) tem pouca efetividade no cotidiano escolar [...]; segundo, de que existem modelos de formação mais efetivos que partem da

reflexão sobre a prática cotidiana dos professores em seu meio de trabalho” (Militão, 2012, p. 751). Um exemplo factível dessa forma preponderante, enfaticamente teórica, de formação continuada, justifica-se, por exemplo, conforme mencionado no capítulo sobre o panorama atual do ensino de LI, por uma falta de domínio até mesmo do conteúdo a ser ensinado. Inclui-se, também, um analfabetismo funcional de muitos educadores deste mundo globalizado e tecnológico, que sequer dominam o mínimo do uso das TIC, essenciais para o ensino neste terceiro milênio.

Portanto, conforme defende Imbernón (2016), a formação é um processo capaz de melhorar as práticas dos professores e as aprendizagens, e demanda desses profissionais, reflexão sobre sua prática; formação como momento de crítica; intercâmbios de experiências entre os colegas; desenvolvimento profissional; e unidade na formação de um projeto de mudança interescolar e extraescolar para a comunidade onde atuam. Assim, pode-se dizer que a qualidade do ensino e a formação de professores estão estritamente relacionadas e, por conseguinte, qualquer proposta de intervenção pedagógica.

1.4.3 O Projeto Político Pedagógico - PPP da Escola

De acordo com o documento do Ministério da Educação da República de El Salvador (2002) as instituições de ensino, na busca de sua autonomia e identidade institucional, em um processo de descentralização, devem elaborar seu Projeto Político-Pedagógico -PPP em um ambiente democrático e participativo, o que se constitui de uma das estratégias fundamentais para a melhoria da gestão administrativa, projeção comunitária, desenvolvimento institucional de cada unidade escolar e conseqüentemente sua qualidade pedagógica.

Outrossim, *“El PEI es el gran reto y posibilidad que se nos ofrece para reinventar la institución escolar, de tal manera que ésta, cada día responda a los requerimientos de la sociedad actual y satisfaga las expectativas de toda la comunidad educativa”* (El Salvador, 2002, p. 3). O PPP torna-se, portanto, o grande desafio e possibilidade que se apresentam para se reinventar a instituição escolar para que ela, a cada dia atenda às necessidades da sociedade atual e de toda a comunidade educativa, abrangendo suas dimensões política e pedagógica.

Nessa perspectiva sobre o PPP, uma visão em conjunto da comunidade educativa torna-se necessária para que, através de sua construção, a instituição possa organizar uma

gestão educativa de qualidade, combinando elementos administrativos com os técnico-pedagógicos, para a melhoria dos resultados que se coadunam com uma educação que não admite mais, em pleno terceiro milênio, aprender-se por aprender, mas, aprender a aprender para o enfrentamento das complexidades do mundo, para viver dignamente e desenvolver habilidades profissionais e pessoais, além de desenvolver as bases para se continuar aprendendo a conhecer ao longo da vida. Aprender, ainda, a fazer, privilegiando a aplicação da teoria na prática. Aprender, também, a viver juntos, desenvolvendo o conhecimento mútuo e a percepção das interdependências de modo a permitir o trabalho em equipe no desenvolvimento de projetos comuns ou a gestão inteligente de conflitos inevitáveis. Aprender finalmente a ser, potencializando o desenvolvimento humano de cada indivíduo do centro educativo.

Nesse sentido, reitera-se o caráter de identidade da escola, atribuído ao PPP que, segundo República de El Salvador (2002), consiste em um instrumento de consulta de informações sobre a realidade educacional de uma comunidade educativa (escola). A partir dessas informações, comunica-se uma proposta integral para dirigir e orientar os processos de intervenção educativa que se desenvolvem numa instituição de ensino.

Partindo desse conceito, a escola precisa, através de pesquisa, inteirar-se de todos os problemas cruciais da comunidade na qual se insere para que os processos de intervenção, uma vez bem geridos ou administrados, fluam eficaz e eficientemente. Entretanto, faz-se necessário que todas as ações planejadas nos diferentes âmbitos do PPP estejam claramente definidas para sua concretização: no âmbito pedagógico, no administrativo, organizacional e comunitário.

Partindo desses âmbitos do PPP, pode-se estabelecer ou planejar os componentes que o integram e que respondem, como um sistema, a uma visão integral da ação educativa da comunidade. Esses componentes definem-se, de acordo com o Projeto Educacional Institucional da República de El Salvador (2002), como: 1) “a identidade da comunidade educativa” (p. 23), através da qual se fundamentam os objetivos do PPP e que define a visão, a missão e os valores que caracterizam a comunidade. 2) “O projeto da instituição educacional” (p. 23), que define o caráter educativo da instituição, de responsabilidade da equipe docente. 3) “O projeto de gestão organizacional e administrativa” (p. 24), que possui duas grandes áreas: a) administrativo-financeira, responsável pela aquisição, manejo de recursos humanos, financeiros, materiais e de infraestrutura necessária para o desenvolvimento dos trabalhos na instituição; b) e a área organizacional-operacional que se relaciona com a estrutura do funcionamento para se atingir efetivamente os objetivos. 4)

“Os projetos complementares” (p.24), que constituem um outro componente integrante do PPP, sistematizam as intenções e as ações encaminhadas a dar respostas às necessidades concretas de todos os setores da comunidade educacional para o desenvolvimento do PPP. 5) “Plano escolar anual” (p. 25), que é o planejamento das ações expressas nos componentes do PPP, que se realizarão durante cada ano de trabalho dos cinco anos de duração estratégica projetada para o PPP. E, por último, 6) “Sistema de monitoramento e avaliação do PPP” (p. 25), que é um componente importante para a obtenção de informações permanentes e efetivas sobre o processo de desenvolvimento do PPP, procurando registrar os acertos e identificando falhas para melhorar as próximas ações.

Identificando-se falhas no ensino-aprendizagem de um componente curricular da instituição de ensino, por exemplo, através do que garantem os componentes integrantes do PPP: o projeto da instituição e os projetos complementares, os docentes podem justificar ações ou projetos específicos de intervenção no processo de ensino-aprendizagem, fundamentando-se na visão, missão, valores e princípios, no diagnóstico da realidade, etc., previstos no PPP, para resolver problemas específicos da instituição, especialmente, os do ensino-aprendizagem.

Desse modo, a intervenção no ensino-aprendizagem do componente curricular LEM – Inglês na Escola *locus* da pesquisa, por conseguinte, respalda-se nas possibilidades previstas no PPP para essa ação. Se não se explicita detalhadamente na elaboração, pelo menos por citação, prevê o PPP da Escola uma possível intervenção pedagógica quando se fizer necessária (ver anexos).

1.4.4 O professor de Língua Inglesa e os problemas educacionais inerentes ao curso da EJA – Ensino Médio

De acordo com os referenciais pedagógicos contidos, também, nos PCNEM (2000), o currículo escolar propõe um ensino vinculado ao contexto de vida dos alunos. Assim sendo, ao professor cabe a tarefa de, antes de tudo, saber a quem se destina o ensino, quem é seu discente ou quais suas reais necessidades de aprendizagem; considerar seus conhecimentos prévios; conhecer suas falhas, fraquezas e medos para que se dê mais sentido ao ensino-aprendizagem.

O professor de LI da EJA do Ensino Médio depara-se com uma clientela que apresenta alguns problemas que exigem desse professor habilidades na preparação de seu programa de ensino e de suas aulas para resolver esses problemas.

O curso semestral da EJA do Ensino Médio destina-se a pessoas jovens, adultas e idosas que precisam concluir a escolarização básica, mas não possuem disponibilidade de tempo para frequentar os cursos totalmente presenciais pelas condições de vida e de trabalho. A Secretaria de Educação e Cultura e da Coordenação da Educação de Jovens e Adultos (SEC-BA/CJA, 2017, p.1) afirma que “Essa clientela, em geral, são trabalhadores (as) jovens e adultos (as), trabalhadoras domésticas, que atuam em regime de turno de trabalho e/ou exercem trabalhos cansativos”. Assim sendo, essa clientela não dispõem diariamente de força física, nem de tempo para frequentar a escola todos os dias.

Em se tratando dos problemas dessa clientela, vale divulgar resultado de pesquisas sobre essa problemática nas escolas públicas brasileiras, feitas pelo British Council (2015), que cita ambientes escolares de alta vulnerabilidade social, com violência dentro e fora da escola, nos quais os alunos convivem com medo, insegurança; turmas desniveladas, precariedade e falta de recursos didáticos; alunos com baixo nível de aprendizagem e problemas básicos de leitura e escrita na sua própria língua, e mais exacerbadamente na LI. Estes problemas, também, fazem parte da realidade do discente da EJA.

Além desses problemas gerais, os (as) alunos (as) EJA, Ensino Médio do turno noturno apresentam, conforme descrito no PPP da escola pesquisada, mas que retrata, também, a realidade das escolas noturnas brasileiras, alguns problemas que são *sui generis* à essa clientela da comunidade como a baixa renda, responsabilidade paterna e materna; casos de depressão e de uso de drogas; vulnerabilidade à violência dos bairros periféricos que habitam, regidos muitas vezes por toques de recolher pelos traficantes e bandidos de facções que, com seus confrontos frequentes, acabam comprometendo, inclusive, a frequência escolar desses alunos.

Todos esses problemas acabam provocando outros cruciais no processo ensino-aprendizagem, como a desmotivação, a baixa autoestima, a evasão e o baixo desenvolvimento da autonomia intelectual, o que exige do professor de LI, habilidades e competências específicas para um enfrentamento dessa realidade.

1.4.4.1 A desmotivação do discente

O discente da EJA, Ensino Médio do turno noturno é fortemente afetado por um sentimento de desmotivação, especialmente por conta de seu contexto sociocultural, distorção idade-série, dentre outros. Entretanto, quando o componente curricular é a LI, essa desmotivação parece exacerbar-se. Tal fato se justifica pelo panorama atual do ensino

de LI no país onde, segundo British Council (2015) a maioria dos professores de inglês apresenta dificuldade com a própria disciplina, por não possuir uma formação superior específica na LI. Isto reitera o contrassenso do país emergente co seu *status* de educação precária.

Outrossim, pode-se observar facilmente na maioria dos professores de inglês a falta de uma habilidade necessária com a língua que devem ensinar (Schütz, 2017). Percebe-se aí uma das principais razões para a desmotivação do discente, pois, sem as competências necessárias, o professor de LI dificilmente conseguirá motivar esses (as) alunos (as), através do ensino da língua.

Nessa mesma linha de pensamento, British Council (2015, p.13) cita “A precariedade e a falta de recursos didáticos para o ensino de LI”. Isto, também, corrobora um ensino maçante, cansativo, monótono, improdutivo e desmotivador, fazendo com que o discente acumule uma experiência negativa ou frustrante com a LI a cada série em que estuda, levando-a para o ensino médio.

Consequentemente todos esses problemas corroboram a desmotivação do discente de LI do curso TA da EJA, Ensino Médio que, além disso, ainda traz consigo um sentimento de vergonha e/ou timidez pelo estigma de “atrasado” por conta de sua distorção idade/série, e pelo seu contexto sociocultural, realidades que contribuem ainda mais para dificultar sua participação em sala de aula e exacerbar, também, sua baixa autoestima.

A desmotivação característica desses educandos faz com que a maioria venha normalmente desejando apenas a conclusão do ensino médio. Isso se justifica pelo fato de que “[...] a escola de hoje, talvez seja martírio para muitos dos que a constituem, em função de sua distância e incoerência com a vida” (Cox, 2008, p. 23). Por conseguinte, a escola, mais do que um espaço para certificação, deve propiciar ao discente a concepção de um espaço para o recomeço e para a transformação, através de uma intervenção no ensino-aprendizagem de LI, dando-lhe mais sentido, e propiciando-lhe a motivação.

1.4.4.2 A baixa autoestima do discente

Cabe aqui um breve conceito de autoestima. Schultheisz e Aprile (2013, p.36) afirmam que “A autoestima corresponde à valoração intrínseca que o indivíduo faz de si mesmo em diferentes situações e eventos da vida a partir de um determinado conjunto de valores eleitos por ele como positivos ou negativos”. As autoras destacam ainda que, quando a manifestação do indivíduo é positiva ele geralmente se sente confiante,

competente e possuidor de valor pessoal. Isso pode explicar a manifestação marcante da baixa autoestima do discente da EJA, Ensino Médio, cujas experiências escolares e cotidianas lhes são, muitas vezes, negativas.

Uma característica frequente do aluno da Educação de Jovens e Adultos é sua baixa autoestima, muitas vezes reforçada pelas situações de fracasso escolar (SEC-BA/CJA, 2017). A sua eventual passagem pela escola, muitas vezes, foi marcada pela exclusão ou pelo insucesso escolar. Com um desempenho pedagógico anterior comprometido, esse educando volta à sala de aula revelando uma autoimagem fragilizada, expressando sentimento de insegurança e de desvalorização pessoal frente aos novos desafios que se impõem. Esse sentimento de desvalorização pessoal faz-se sentir, também, pela sua condição socioeconômica e, de certa forma, de exclusão social.

Outros fatores estritamente relacionados com a baixa autoestima desse discente referem-se aos diversos problemas atuais ligados à crise político-econômica em que se envolve o país. De acordo com a mídia nacional e internacional, essa crise aponta para um aumento inflacionário que diminui o poder aquisitivo, baixo salário-mínimo, altos níveis de desemprego, precariedade dos órgãos públicos, principalmente, no setor educacional, de saúde e segurança. Tudo isso corrobora um sentimento de insatisfação, de impotência e de falta de perspectivas que pioram o sentimento de baixa autoestima no discente que já vem marcado por uma exclusão social, por conta de sua distorção idade-série.

Desse modo, o docente precisa desenvolver as competências e habilidades adequadas para o enfrentamento desse grande problema da baixa autoestima do discente do Ensino Médio de LI da EJA, que interfere veementemente na sua aprendizagem, transformando a timidez e a vergonha, que lhes são peculiares ao lidar com a língua estrangeira, em entusiasmo pela percepção de que o estudo de LI constitui-se de um meio de transformação, ascensão social, melhora de vida, recuperação do tempo perdido e de recomeço.

Há que se considerar, portanto, o problema da baixa autoestima do educando da EJA ao se pretender uma intervenção no seu ensino-aprendizagem, pois, conforme Libâneo (1990, p. 13), “Todo esforço está em estabelecer um clima favorável a uma mudança dentro do indivíduo”. E isto é uma adequação pessoal às solicitações da realidade com que se envolve.

1.4.4.3 A evasão do discente

Conforme relatório sobre o ensino de inglês nas escolas públicas do Brasil, pelo Instituto de Pesquisa Plano do Estado de São Paulo, com exclusividade para o British Council (2015, p. 13), “Muitos dos problemas observados no âmbito do ensino do inglês são característicos do sistema de ensino público como um todo, afetando tanto escolas municipais quanto estaduais, de norte a sul do país”. Esses problemas se estendem, também, às outras disciplinas, e deles pode-se destacar um dos que mais afetam a EJA, Ensino Médio: a evasão escolar.

As maiores dificuldades encontradas, e que corroboram a evasão escolar, segundo esse relatório, apontam para a violência crescente dentro e fora da escola, nas ruas e nos bairros da comunidade, que impede muitas vezes o acesso do (a) aluno (a) especialmente do turno noturno à escola; turmas desniveladas; falta de recursos didáticos especialmente os tecnológicos; alunos (as) com problemas básicos de leitura e escrita; e professores com contratos de trabalho precários.

Citando outras causas da evasão dos (as) alunos (as) da EJA, Ciola (2017) afirma que os direcionamentos didático-metodológicos, e a desatenção das escolas às especificidades ou ao horizonte de expectativas dos estudantes jovens, adultos e idosos, também, constituem-se de grandes problemas dos sistemas de ensino público. Somam-se a isso os problemas socioeconômicos característicos da clientela da EJA, como o baixo poder aquisitivo dos salários-mínimos que normalmente recebem; os problemas ligados às drogas, à depressão e à falta de perspectivas numa nação retratada nas manchetes nacionais e internacionais do momento como um país de corrupção em todos os níveis políticos, de violência crescente, de desemprego, e de educação, saúde e segurança precárias.

Ainda na descrição dos fatores causadores da evasão escolar, pode-se dizer que os fatores políticos são veementemente cruciais para a causa da evasão escolar da EJA. Uma vez que estes que norteiam essa modalidade de ensino não cumpram o seu papel, o fracasso será evidente. “O poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si” (LDBN, 9.394/96, art. 37, seção V, § 2º). Isso reitera o faz-de-conta do que diz a LDBN com relação ao atual *status quo* da evasão na EJA.

É factível, portanto, a desmotivação generalizada que esses problemas supramencionados provocam, especialmente, no discente de LI da EJA do turno noturno, o que o leva à evasão escolar, um dos principais problemas que se colocam à frente dos

educadores que precisam combater esse mencionado caos das políticas públicas educacionais, que implica a falta de responsabilidade e vontade política brasileira.

Essa exclusão social, reiterada pelas práticas educativas e pelo faz-de-conta das leis que não saem do papel deve ser combatida com as armas das competências e habilidades didáticas para que “respeitando os sonhos, as frustrações, as dúvidas, os medos, os desejos dos educandos, crianças, jovens ou adultos, os educadores e educadoras populares tenham neles um ponto de partida para a sua ação. Insista-se, um ponto de partida e não de chegada” (Freire, 1993, p. 29). O respeito a essas realidades pode ser o princípio para se combater a evasão do discente da EJA.

Nesse sentido, aos educadores e educadoras cabe um embate contra a evasão escolar. Perrenoud (2000) afirma que através do trabalho a partir das representações ou das concepções dos alunos, dialogando com eles, fazendo com que essas concepções sejam avaliadas para aproximá-las dos conhecimentos científicos a serem ensinados, pode-se motivar o discente. Isso denota a essencial competência didática dos docentes em fundamentar-se a partir das representações prévias do discente sem se engessar nelas. E isso, também, está estritamente ligado a uma motivação do discente da EJA para enfrentar o problema da evasão escolar, e outros relevantes que deste decorrem, como o da baixa capacidade de desenvolver uma autonomia na aprendizagem ao longo da vida.

1.4.4.4 O baixo desenvolvimento da autonomia intelectual do discente

Em primeiro lugar, vale salientar que o desenvolvimento da autonomia intelectual é um dos principais objetivos do ensino na educação básica, e que a EJA é uma modalidade dessa educação, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – DCNEJA (Resolução CNE/CEB, nº 1, de 5 de julho de 2000, atualizada pelo Parecer CNE/CEB nº 7/2010).

Logo, abrange, também, a EJA esse objetivo supramencionado, garantido pela LDBN (9.394/96, art. 35, inc. III) que estabelece “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.” Assim, há que se considerar o desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender do educando da EJA do Ensino Médio.

Autonomia intelectual, de acordo com Silva Filho (2017, p. 108), “[...] diz respeito à capacidade de uma pessoa de refletir acerca de suas performances e realizações cognitivas, de se responsabilizar por suas atividades cognitivas e de participar de situações

nas quais ideias, crenças e teorias são o objeto principal de interesse”. Em outras palavras, o autor reitera que a autonomia é, portanto, a capacidade de um indivíduo racional de tomar decisões não forçadas e baseadas em suas informações disponíveis, o que reforça seu sentido etimológico do grego: governar-se a si próprio.

Partindo desses conceitos, os docentes devem compreender que o desenvolvimento dessa autonomia intelectual depende do sentido que dão ao ato de aprender que, segundo Oliveira (2014, p.79) “[...] assume significado de ganhar um modo de agir, isto é, a aprendizagem só ocorre quando, após assimilarmos algo, conseguimos agir de acordo com o que aprendemos”. Isso reitera a verdadeira construção de um conhecimento, à medida que o sujeito muda sua interação com o meio a partir desse conhecimento. Quando essa mudança não acontece ou quando o discente não consegue agir autonomamente, isto é, governar-se com os próprios meios, como sugere seu sentido etimológico, o resultado da aprendizagem poderá ser apenas uma informação que ficará na cabeça do discente até o dia da avaliação ou devolução do que lhe foi informado e depois cobrado com uma “prova”.

Desse modo, tanto quanto na EJA,

[...] a formação básica a ser buscada no ensino médio realizar-se-á mais pela constituição de competências, habilidades e disposições de conduta do que pela quantidade de informação. Aprender a aprender e a pensar, a relacionar o conhecimento com dados da experiência cotidiana, a dar significado ao aprendido e a captar o significado do mundo, a fazer a ponte entre a teoria e a prática, a fundamentar a crítica, a argumentar com base em fatos, a lidar com o sentimento que a aprendizagem desperta (LDBN, 9.394/96, p.87).

Considerando esses fundamentos, no que tange ao ensino de LI no curso TA II da EJA, o docente precisa considerar que a autonomia intelectual do discente compreende, também, o fato de que ao aprender uma língua estrangeira, ele adquire competências e habilidades para a construção de significados diferentes daqueles que se dispõem na sua língua e cultura materna; toma consciência de outras maneiras para construir sentidos; e se utiliza dessas competências para as práticas cotidianas.

Outrossim, em sua *pedagogia da autonomia*, propondo a formação de sujeitos autônomos na sua aprendizagem, Freire (2003, p. 47) defende que “O conhecimento precisa ser vivido e testemunhado pelo agente pedagógico”. Isso reitera outro pensamento do autor de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2003, p. 47). Entretanto, o panorama

atual de fracasso do ensino de LI, também, no que tange ao desenvolvimento da autonomia intelectual na educação básica nas escolas públicas e conseqüentemente na EJA é factível.

A falta de formação adequada, por exemplo, pode constituir-se de um dos principais fatores para o fracasso no desenvolvimento da autonomia do discente da EJA. British Council (2015, p. 13) afirma “[...] A maioria dos professores de inglês não possui uma formação superior específica na língua inglesa [...] o que pode explicar a dificuldade que muitos professores têm com a própria disciplina”. Isto reitera o grande faz-de-conta (teatro educacional) em que vive o país.

Esse é um grande problema, o “faz-de-conta” de leis que não saem do papel e que resultaram no vergonhoso diagnóstico educacional no país “[...] que impossibilita um ensino que esteja coerente com o que preconizam os PCN [...] Ao longo desses 162 anos, o ensino de línguas na escola pública brasileira ficou mais pobre [...]” (Quevedo-Camargo e Silva, 2017, p. 265). O resultado disso, portanto, corrobora, também, o baixo desenvolvimento da autonomia intelectual do discente da EJA, Ensino Médio, que é produto do já mencionado “*status quo*” educacional no país.

Assim sendo, diante desse diagnóstico do ensino de LI no país, pode-se inferir que há uma tendência relevante dessa clientela em sair de seu curso sem desenvolver sua autonomia intelectual satisfatoriamente. E isso demanda cada vez mais uma intervenção político-pedagógica, através da qual os políticos façam sua parte, e os docentes criem estratégias e situações de aprendizagem para que os alunos e alunas de LI desse curso, com todas as suas especificidades, consigam desenvolver sua autonomia intelectual geral, e específica na LI para que continuem aprendendo após o rápido curso de um semestre e ao longo da vida.

1.5 AS ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA, UTILIZADAS PELOS PROFESSORES NA EJA - ENSINO MÉDIO

Em primeiro lugar, faz-se necessário o conceito de intervenção que, segundo Houaiss (2014, p. 201) é o “ato de exercer influência em determinada situação na tentativa de alterar o seu resultado; interferência”. Assim, pode-se dizer que intervenção pedagógica é uma interferência que um profissional da educação, tanto o educador quanto o psicopedagogo, faz sobre o processo de desenvolvimento ou aprendizagem do sujeito, o qual no momento apresenta problemas de aprendizagem.

Nessa mesma linha de pensamento, pode-se ainda acrescentar que a intervenção se impõe como um procedimento adotado para interferir no processo, objetivando compreendê-lo, explicitá-lo ou corrigi-lo. Para isso, introduzir novos elementos, torna-se necessário para que o sujeito elabore, pense diferenciadamente, quebrando padrões anteriores de interação com o mundo das pessoas e das ideias.

Assim sendo, considerando as garantias das bases legais da educação, especialmente, através da Constituição Federal do Brasil - CFB (1988), da LDBN (9.394/96), da BNCC (2000/2018) e dos PCNEM (2000), citadas anteriormente, e, comparando-as com o precário panorama atual do ensino de LI no Brasil e conseqüentemente na EJA; considerando ainda os problemas dessa clientela, apresentados anteriormente, pode-se concluir que estratégias de intervenção pedagógica podem tornar-se ações imprescindíveis dos docentes que assumem seu papel previsto nos PCNEM (2000) de diagnosticar, planejar, criar estratégias e situações de aprendizagem que problematizem e interfiram no processo de construção do conhecimento e na avaliação dos processos de formação do discente que é vítima do fracasso escolar do sistema público de ensino em que se insere.

Desse modo, a função de um professor vai além da mediação, pois deve instigar o aluno a sentir a necessidade e o prazer de aprender, de abraçar o conhecimento; o professor é peça central de qualquer programa de transformação do ensino (Rubem Alves, 2015). Isso implica uma necessidade de se investir na formação inicial e continuada do docente de LI.

Contemplando essa ideia de formação adequada, o professor deve, segundo Perrenoud (2000, p. 158), “Administrar sua própria formação contínua; saber explicitar as próprias práticas, estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua”. Assim, concretiza-se o ofício de ensinar e intervir na dificuldade de acesso à aprendizagem e à formação do discente.

O papel de mediador, instigador e incentivador do docente de LI, por exemplo, justifica as atitudes de intervenção, especialmente, em um sistema público de ensino precário, através de estratégias que esse docente realiza diante das necessidades do grupo ou da comunidade, o que pode desenvolver, além de competências e habilidades necessárias, uma empatia que produz confiança, pertencimento, autoestima e motivação, sentimentos indispensáveis para a eficiência do processo ensino-aprendizagem.

Assim sendo, torna-se mandatário que os docentes de LI rompam com a prática de mera transmissão de conhecimento, e contemplem os teóricos e suas teorias da aprendizagem mais aceitas da atualidade. Desse modo, as estratégias de intervenção

pedagógica no ensino de LI na EJA, Ensino Médio devem traduzir os referenciais pedagógicos em ações concretas em sala de aula, que atinjam os objetivos da disciplina e os educacionais para este público.

Partindo desse pensamento, as estratégias de intervenção devem contemplar a ideia de Piaget (2010) e os processos de assimilação, acomodação (ou ajuste) e equilíbrio para que o educando possa elaborar seus próprios conceitos e construir sua aprendizagem. Assim, sujeito e objeto interagem em um processo que resulta na construção e reconstrução de estruturas cognitivas.

Assim sendo, há que considerar a necessidade de criação de situações de aprendizagem que Vygotsky (1991) objetiva com seus conceitos da zona de desenvolvimento proximal – ZDP ou a distância entre conhecimento real e conhecimento potencial. Entretanto, não se criam situações de aprendizagem sem motivação, e para isto precisa-se que essa aprendizagem faça sentido.

Desse ponto de vista, Ausubel (1982) faz sua vez com sua aprendizagem significativa que considera o contexto e os conhecimentos prévios dos educandos para novas aprendizagens que devem corroborar um novo modo de agir deles.

Nesse sentido, Paulo Freire parte dos conhecimentos e experiências do educando para justificar sua educação libertadora e progressista que condena o depósito de informação da “educação bancária” e defende que “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2003, p.47). Este pode ser considerado o princípio básico para a construção do conhecimento contra uma educação baseada em mera transmissão de conteúdos.

Essa construção do conhecimento, por sua vez, não se apresenta dissociada da noção de complexidade (= *complexus*, conjunto), da maneira como concebe Edgar Morin (2002), fundamentando as ações inter, trans e multidisciplinares na abordagem dos conteúdos. Para essa abordagem, o ambiente de aprendizagem deve ser favorável, no qual componentes afetivos e a emoção impulsionam a atividade cognitiva defendida por Henri Wallon (2007).

O pensamento de Wallon (2007) suscita um envolvimento de cumplicidade no processo formativo pelo docente que, também, dialoga com as ideias do *professor-coach* que ajuda o discente da EJA, por exemplo, a melhorar sua autoconfiança e a construir seu projeto pessoal. Nesse sentido, o docente da EJA pode recorrer, também, a Andragogia ou a arte de ensinar os adultos, de Malcom Knowles (2015), para corresponder ao seu universo de expectativas, através de contextualização.

Essa contextualização, prevista nos PCNEM (2000), contempla outras teorias e pensamentos que fundamentam as estratégias de intervenção no ensino de LI na EJA, Ensino Médio. Assim, o docente de LI pode eminentemente contemplar os princípios da neurociência e recorrer a um planejamento neuropedagógico; pode ainda fazer uso das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC; trabalhar a “metodologia conscientizadora” com textos de “temas geradores”, de acordo com Paulo Freire (2008); trabalhar a partir das representações dos alunos e alunas, de acordo com Philippe Perrenoud (2000); e ainda fazer uso de instrumentos ou ferramentas práticas para o desenvolvimento da autonomia no aprendizado de LI; e avaliar formativamente o discente durante todo o processo, levando em consideração sua individualidade, e suas inteligências múltiplas da maneira como concebe Gardner (1995).

Portanto, as estratégias de intervenção pedagógicas no ensino-aprendizagem de LI na EJA, Ensino Médio podem tornar-se ações dos professores e professoras, que assumem seu papel previsto nos PCN, de diagnosticar, planejar, criar estratégias e situações de aprendizagem; e que, ao por em prática as propostas curriculares fundamentadas nos referenciais pedagógicos e teorias da aprendizagem, propiciem aos seus alunos e alunas da EJA uma experiência veementemente libertadora. E que, mesmo com a precariedade educacional do sistema de ensino que se lhes apresenta, os docentes considerem que “Na imensa maioria das vezes, a intervenção necessária consiste em uma mudança metodológica dentro da prática pedagógica de cada professor” (Andersen, 2011, p. 31). Isto reitera o papel do educador de LI da EJA, de reflexão-ação na sua prática para que se desenvolvam estratégias de intervenção que veementemente melhorem esse ensino.

Desse ponto de vista, os professores de LI da EJA do Ensino Médio do Colégio Estadual de Itabuna, Escola *locus* da pesquisa, desenvolvem ações estratégicas que se fundamentam nos princípios da aprendizagem que se descrevem a seguir.

1.5.1 Motivação

A motivação, de acordo com artigo de Araújo (2017, p.1) “deriva do latim *motivus*, que significa deslocar-se, mover-se. Motivação em seu conceito mais abrangente é a força ou impulso que direciona o indivíduo ao comportamento de busca à satisfação das necessidades”. Entretanto, a motivação, esse motivo interno, a força que nos leva à ação (motivo + ação), como sugere sua etimologia latina, constitui-se de tema complexo, e não deve ser considerada uma simples injeção de ânimo que deve ser aplicada

esporadicamente, pois, conforme o autor citado, não são somente os fatores externos, mas, também, os internos que motivam o indivíduo, sejam eles conscientes ou inconscientes.

Partindo desse ponto de vista, a psicologia da educação, que é a área que se encarrega de pesquisar sobre as teorias da aprendizagem, aborda o desenvolvimento cognitivo sob diferentes pontos de vista, todos buscando explicitar o melhor método ou as melhores estratégias que motivem para a aprendizagem, seja por uma abordagem behaviorista, humanista ou cognitivista. O fato é que, após esse levantamento teórico referencial, pode-se perceber que, apesar da diversidade teórica, todas essas abordagens convergem para o aspecto precípua da motivação que, segundo Moura (2014) é a necessidade que constitui um impulso interno no indivíduo para a ação, com a intenção de alcançar resultados atrativos para satisfazer essa necessidade. Assim sendo, pode-se inferir que a motivação pode constituir-se de uma estratégia de intervenção pedagógica que perpassa todas as outras, pois, não havendo o *motivus*, não há ação ou estratégia.

Na perspectiva Piagetiana, por exemplo, a motivação origina o esforço. Piaget (2010) afirma que a motivação é o elemento afetivo que aciona as estruturas do conhecimento e dá origem ao esforço a ser desenvolvido na atividade intelectual. Para isso, a primeira tarefa do educador é a de gerar um interesse como instrumento com o qual pode entender e atuar com o aluno.

Assim sendo, do ponto de vista educacional, pode-se deduzir que o aprendiz precisa sentir a motivação ou a necessidade de aprender e, para isso, o docente precisa usar as estratégias que despertem essa necessidade, podendo embasar-se no que há de mais acertado em cada teoria, posto que todas, independentemente das mais acertadas, possuem referenciais que direta ou indiretamente se complementam.

Esse ecletismo inteligente, portanto, pode embasar o docente desde a teoria comportamentalista de Maslow (1970) de sua hierarquia das necessidades humanas até a dos nossos dias com o conectivismo de Siemens (2001), seguido de Downes (2010) e sua teoria de aprendizagem em rede com seus ambientes virtuais de aprendizagem – AVA.

O docente de LI em um curso semipresencial, como o da EJA, Ensino Médio do turno noturno, por exemplo, pode lançar mão desse referencial eclético para preparação de suas aulas, visando à motivação de seu discente para a aprendizagem, e nele encontrar inspiração, inclusive, nas ideias clássicas para a elaboração de conteúdos em LI que contemplem o horizonte de expectativas dos alunos que buscam, a princípio, uma sobrevivência, dada à situação precária a que são submetidos pelo sistema político em que vivem.

A motivação, portanto, ascende de vários níveis de necessidades. De acordo com Maslow (1970) esses níveis devem ser preenchidos e, assim que se consegue um grau razoável de satisfação, variável para cada indivíduo, o esforço de motivação deste objetivará a busca da satisfação do nível imediatamente superior, seguindo hierarquia na seguinte ordem de urgência: necessidades fisiológicas, base da pirâmide, de maior urgência, demandam nível mínimo de satisfação para a sobrevivência (fome, sede, sono, sexo, abrigo, alívio de perigos de ordem fisiológica, etc.); necessidades de segurança, nível superior às fisiológicas (segurança física, a estabilidade, o sentimento de dependência e proteção, a ordem, as leis e os limites, etc.); necessidades sociais ou de afiliações (carência de amar e participar de grupos sociais, amizade, aceitação, afeição); necessidades de autoestima que se manifestam como autoafirmação ou valorização dos indivíduos, com relação a eles mesmos ou aos outros (busca pelo poder, prestígio, *status*, competência, reconhecimento de si, autoavaliação – precisa ser positiva para o crescimento, ou sucumbe ao fracasso); necessidades de autorrealização, nível mais elevado e difícil de ser alcançado ou preenchido plenamente, segundo Maslow (1970), por exemplo, dominar conhecimentos, sucesso profissional, autonomia, autocontrole. Então, se o docente de LI preocupa-se em mostrar que o conteúdo proposto serve de instrumento que, mesmo indiretamente, leve à satisfação de necessidades básicas, pelo menos, a motivação para a aprendizagem pode acontecer.

Continuando a busca pela motivação no ensino-aprendizagem de LI, o docente pode ver em Skinner (1972) outro exemplo teórico clássico de que a concepção skinneriana de aprendizagem relaciona-se a uma questão de modificação do desempenho. Assim sendo, o bom ensino depende da organização eficiente das condições estimuladoras, de modo que o aluno saia da situação de aprendizagem diferente de como entrou.

Reiterando essa ideia, pode-se encontrar no pensamento do cognitivista Ausubel (1982), a aprendizagem significativa, processo através do qual uma nova informação se relaciona de maneira não arbitrária e substantiva a um aspecto relevante da estrutura cognitiva do indivíduo, fazendo com que a nova informação apoie-se em conceitos relevantes pré-existentes nessa estrutura cognitiva, adquirindo assim significado para o indivíduo. Isso pode orientar o docente de LI a trabalhar os conteúdos, considerando os conhecimentos prévios dos educandos.

Outrossim, Vygotsky (1991) descreve sua zona de desenvolvimento proximal que designa a distância entre o nível de desenvolvimento já atingido (desenvolvimento real) e o

nível de desenvolvimento potencial, ou seja, as aprendizagens em curso, num percurso natural e que serão o desenvolvimento real de amanhã.

Assim sendo, como citam os PCN (1998, p.70) “[...] nessas situações, o aluno deve por em jogo tudo o que sabe para descobrir o que não sabe. Essa atividade só poderá ocorrer com a intervenção do professor, que deverá colocar-se na situação de principal parceiro, favorecendo a circulação de informações”. Essa intervenção ou mediação do professor incrementa o processo de motivação para a aprendizagem, e reforça a empatia.

Contemplando essa ideia, outro eminente teórico da motivação e aprendizagem, Carl Rogers (2001) considera o aluno como pessoa, e o ensino deve facilitar a sua autorrealização, visando à aprendizagem ‘pela pessoa inteira’, que transcende e engloba as aprendizagens afetiva, cognitiva e psicomotora. Isso reforça a motivação do educando com um perfil eminentemente de baixa autoestima, como os da EJA. O professor, portanto, dever ser o facilitador da aprendizagem e da autorrealização ou crescimento pessoal do discente e, para isso, precisa ser empático, posto que a facilitação demanda compreensão e aceitação empática; e o discente deve ser compreendido, não julgado. Esta última ideia remonta aos professores que atribuem ao aluno a culpa pelo desinteresse, com frases como “esses meninos não querem nada...”.

Fazendo uma ponte com a pedagogia libertadora e crítica de Freire (2008), vale ressaltar nessa apreciação de alguns teóricos da motivação para a aprendizagem o fato de que as escolas têm sido ambientes que mais aprisionam e afastam do que atraem e libertam. Isso muitas vezes associa-se ao distanciamento entre a escola e a realidade do aluno. Um exemplo disso é o da distância entre a escola e a era digital, fato que, segundo Munhoz (2015), em sua publicação, levanta discussão sobre uma nova teoria da aprendizagem para a geração digital, tratada por Prensky (2001) e Mattar (2010), consubstanciada no conectivismo de Siemens (2001) seguido por Downes (2010). Segundo o autor da publicação, esta teoria não se opõe a nenhuma existente, mas aponta para um suporte teórico mais coerente com os desejos e características dessa nova geração.

Sobre o Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, Munhoz (2015) afirma que os autores supramencionados aprofundam o conceito e suscitam discussões quando consideram que a aprendizagem ocorre em comunidades, em redes sociais, resultantes de um extensivo processo de interação entre os participantes. No que tange à motivação como estratégia de intervenção, portanto, há que se considerar o conectivismo no processo de ensino-aprendizagem de LI na EJA.

Até aqui, deste levantamento teórico sobre a motivação da aprendizagem, pode-se inferir que a motivação é a principal estratégia de intervenção no ensino-aprendizagem de qualquer matéria. Por isso, a analogia ao fato de que sem fome e sem sede não aprendemos a comer e a beber aplica-se bem ao fato de que sem motivação não conseguimos aprender.

Por conseguinte, qualquer outra estratégia, elaborada pelo docente de LI da EJA, que vise a uma transformação no ensino-aprendizagem, precisa constituir-se de motivadores que despertem o interesse do discente, pois, segundo Freire (1993, p. 16), “Respeitando os sonhos, as frustrações, as dúvidas, os medos, os desejos dos educandos, crianças, jovens ou adultos, os educadores e educadoras populares têm neles um ponto de partida para a sua ação. Insista-se um ponto de partida e não de chegada”. Deste pensamento pode-se deduzir, portanto, que o ponto de partida em um processo de intervenção pedagógica está em fazer o discente se sentir motivado a aprender.

O educando precisa, portanto, sentir a necessidade de aprender e, ao mesmo tempo, sentir o impulso que o direciona ao comportamento de busca à satisfação dessa necessidade, propiciado pelo educador ou educadora que se apoiam nas teorias da aprendizagem, seja desenvolvendo a empatia e a afetividade ou promovendo a autorrealização, o crescimento pessoal, a superação e o pensamento crítico; seja considerando os conhecimentos prévios e a aprendizagem significativa; seja considerando as inteligências múltiplas de Gardner (1995); seja desmistificando conteúdos e criando situações de aprendizagens; seja propiciando um aprendizado descontraído, divertido, lúdico (especialmente porque o aluno trabalhador da EJA do noturno tem sua atenção comprometida pelo cansaço); seja promovendo a construção e a produção do conhecimento; seja possibilitando a cooperação, interação ou conectivismo. Pois, segundo Libâneo (2001, p. 25) “Todo esforço está em estabelecer um clima favorável a uma mudança dentro do indivíduo, isto é, a uma adequação pessoal às solicitações do ambiente”. Essa mudança dentro do indivíduo pode corroborar ações pedagógicas estritamente ligadas àquelas de um professor-coach.

1.5.2 *Coaching* no ensino-aprendizagem

Atualmente muito se ouve falar do *coaching* como processo de autorrealização ou desenvolvimento pessoal. Mas, de onde vem esse termo e como é empregado na educação? Túlio (2017, p. 6) afirma que “Em 1830 o termo *coach* é utilizado na Oxford University e em outras universidades inglesas denominando o tutor de uma pessoa, aquele que carrega,

conduz e prepara o estudante (*coachee*) em sua jornada”. O termo “carrega” fica por conta da origem do nome *coach* que, segundo o autor, vem de *Kócs*, uma pequena cidade na Hungria, onde os civis, por volta do ano 1400, usavam carruagens chamadas *kócsi*, palavra que adaptada para o inglês ficou *coach*, a carruagem conduzida pelos cocheiros até o destino desejado.

Ainda, conforme o autor supracitado, Timothy Gallwey (1974) lança o livro *The inner game of tennis*, que se tornaria para muitos o início e marco do *coaching* como disciplina e profissão, com conceitos de *coaching* aplicados ao tênis, mas que poderiam ser aplicados na vida pessoal e no desenvolvimento humano como um todo; em 1991 Thomas Leonard funda a *Coach University*; em 2003 surge a *International Coaching Association – IAC*; em 2007 é fundado o Instituto Brasileiro de *Coaching – IBC*; e em 2018 “*Coaching na novela: O Coaching*, seus benefícios e algumas de suas técnicas foram citadas em horário nobre na TV Globo, e com certeza esse acontecimento foi um marco na história do *coaching*” (Túlio, 2018, p. 9), dentre outros marcos históricos. Mas, o que é realmente o *coaching* e como se o aplica na educação, em um processo de intervenção pedagógica?

Essa questão parece elucidar-se com o conceito de *coaching* como “A arte de criar um ambiente por meio de conversas e de uma forma de ser que facilite o processo através do qual alguém possa caminhar de modo gratificante em direção a metas desejadas” (Gallwey, 2000, p.177). Esse papel que o *coach* assume reitera, assim, o papel de parceiro do discente, que o educador de LI deve assumir na EJA.

Nesse sentido, Skinner (1972, p. 4) afirma que “ensinar é um ato de facilitar a aprendizagem; quem é ensinado aprende mais rapidamente do que quem não é”. Essa facilitação reforça a ideia irrefutável do (a) professor (a) como mediador (a) e parceiro (a) na caminhada educativa no processo de intervenção.

Essa caminhada aos objetivos educacionais e pessoais, em que educador e educando tornam-se parceiros, suscita a possibilidade de fusão do *coach* (tutor/treinador) com a do professor, formando o que se poderia chamar de professor-coach. Correio e Correio (2016, p. 10) afirmam que “o professor-coach pode despertar a consciência do alunado frente aos objetivos pedagógicos, correlacionando-os com os referenciais do *coaching* e com os objetivos de vida, seja em nível pessoal ou profissional”. Isto revela compromisso e apoio por parte do docente na busca dos objetivos educacionais e pessoais.

Partindo desse pensamento, poder-se-ia reiterar que:

Coaching é um relacionamento no qual uma pessoa se compromete a apoiar outra a atingir um determinado resultado, seja ele o de adquirir

competências e/ou produzir uma mudança específica. Não significa apenas um compromisso com os resultados, mas sim com a pessoa como um todo, seu desenvolvimento, sua realização. (Porché e Niederer 2000, p.29).

Assim sendo, pode-se perceber que a proposta do *coaching* no ensino-aprendizagem se coaduna com a de muitos teóricos da aprendizagem.

Reiterando essa ideia, Carl Rogers (2001), por exemplo, com sua abordagem humanista, “considera o educando como pessoa que deve ter no ensino a facilitação para a sua autorrealização, visando à aprendizagem ‘pela pessoa inteira’, que vai além e engloba as aprendizagens afetiva, cognitiva e psicomotora, objetivando o crescimento pessoal do educando”. Assim, pode-se atribuir ao *coaching* um caráter metodológico para o desenvolvimento.

Nessa mesma linha de pensamento, pode-se reiterar que “*Coaching* é, antes de tudo, uma metodologia de apoio ao autodesenvolvimento, que esclarece para o cliente cinco pontos fundamentais: quem é ele, o que está fazendo, por que o está fazendo, aonde quer chegar e como chegar lá” (Tellez, 2017, p.20). Este conceito remete ao *coaching* de desenvolvimento pessoal que, ainda segundo a autora, aponta para várias áreas e pode envolver temas como: ser mais decisivo, melhorar a administração do tempo, valorizar diversidade, desenvolver potencial latente, resolver conflitos, aumentar a autoestima, comunicar mais eficientemente, entre outros. Enfim, o professor-coach, na visão de Tellez, ajuda o estudante a desenvolver estratégias e a traçar um plano de ação.

Essa abordagem remonta a quarta competência para ensinar, e a outra competência mais específica, desta decorrente, de Perrenoud (2000, pp. 67-69) “Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho [...] Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno”. Pode-se, portanto, perceber com isso que o *coaching* direta ou indiretamente se relaciona com as teorias atuais da aprendizagem.

Ainda reiterando essa inter-relação, no que tange ao desenvolvimento das ferramentas do *coaching*, Tellez (2017, p. 28) afirma que “é realizado em torno de uma série de conhecimentos interdisciplinares, englobando temas como teorias de organização de empresas, teorias psicopedagógicas, da motivação e da emoção, programação neurolinguística, teoria sociocognitivistas, etc.”. A autora enfatiza ainda que o professor compreenda que *coaching* baseia-se em questionamentos e diálogos, ou seja, não oferece fórmulas ou respostas prontas, mas impulsiona a mudança de atitudes, de comportamentos, a expansão de consciência e de autorresponsabilidade. Isto implica um exercício mental

auxiliado, que mistura raciocínio e intuição, propiciando ao aluno responder suas próprias questões, utilizando seus próprios conhecimentos.

Desse modo, o professor de LI poderá aplicar os princípios do *coaching*, fazendo uso de suas inúmeras possibilidades de ferramentas, adaptadas para o ensino significativo do inglês, sempre que possível, acompanhando e avaliando o progresso dos alunos e alunas. Portanto, “O Coaching Educacional pode romper uma nova fronteira para potencializar o processo de ensino-aprendizado para transformar a forma de educar [...]” (Correio e Correio, 2016, p. 10). Assim sendo, a aplicação desses fundamentos do *coaching* torna-se muito interessante no processo de intervenção pedagógica no ensino e aprendizagem de LI, especialmente, para educandos que, de certa forma, são vítimas da exclusão.

1.5.3 A neurociência na intervenção pedagógica

Não é uma novidade no meio pedagógico ou acadêmico o fato de que a investigação neurocientífica pode influenciar a teoria e a prática educacional. Mas, atualmente, com as novas descobertas científicas, valendo-se especialmente de experimentos comportamentais, e exames de neuroimagens de alta tecnologia, feitos por aparelhos de ressonância magnética e tomografia, a neurociência e a educação estreitam ainda mais sua relação.

A neurociência da aprendizagem, em linhas gerais, ocupa-se do estudo de como ocorre a aprendizagem no cérebro. Mietto (2012) cita que ela se ocupa da compreensão de como as redes neurais se estabelecem no momento da aprendizagem, e de que maneira os estímulos chegam ao cérebro, da forma como se consolidam as memórias, e de como acessamos essas informações armazenadas. Este estudo pode ser de grande auxílio para a educação.

A neurociência caracteriza-se como ciência do cérebro, e a educação, como ciência do ensino e da aprendizagem, e ambas são correspondentes porque o cérebro tem uma significância no processo de aprendizagem do indivíduo.

Assim, a neurociência se integra a outras ciências numa rede que amplia as informações e constrói um conhecimento que parece não se esgotar. O termo neurociência se difunde como um conceito transdisciplinar ao reunir diversas áreas de conhecimento no estudo do cérebro humano. As dificuldades decorrentes de campos diversos de conhecimento, neurociência

e educação diluem-se, na medida em que cada um se apropria das terminologias do outro e buscam um novo conhecimento. (Oliveira, 2014, p.14).

Ainda segundo o autor, o ato de aprender não se constitui meramente de absorção de conteúdos, mas envolve uma rede complexa de operações neurofisiológicas e neuropsicológicas.

Além destes dois aspectos, a aprendizagem solicita a contribuição do meio ambiente, e os processos cognitivos internos devem ser considerados. Oliveira (2014, p. 18) afirma que “[...] o indivíduo elabora os estímulos recebidos, sua capacidade de integrar informações e processá-las, formando uma complexa rede de representações mentais que possibilite a ele resolver situações-problema, adquirir conceitos novos e interpretar símbolos diversos”. Assim, a distância entre aprendizagem e neurociência se estreita.

Seguindo esse cunho de aprendizagem e neurociência, Oliveira (2014, p. 19) defende “a existência de um espaço entre a neurociência e a educação, entre o neurocientista que estuda a aprendizagem e o pesquisador em educação e a formação de professores, por entender a importância do cérebro no processo de aprendizagem”. Isto pode oferecer aos educadores um aprofundamento a esse respeito, para que se obtenham melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem, especialmente, na precária educação básica do Brasil, conforme o que foi citado anteriormente.

Partindo desses princípios supramencionados, é possível reforçar o entendimento, com os recursos da neurociência, das teorias mais aceitas da aprendizagem e, por conseguinte, auxiliar a prática docente em sala de aula, pois, como cita Quevedo-Camargo e Silva (2017, p.264), referindo-se ao ensino de LI nas escolas públicas do Brasil, e aos PCNEM “[...] não surtiu ainda os efeitos desejados, talvez devido à *falta de orientações explícitas em termos metodológicos*” (ênfase acrescentada). Isso implica o fato de que a neurociência pode contribuir para elucidar melhor, em termos de metodologias, os referenciais pedagógicos para uma intervenção imprescindível no atual *status quo* da educação brasileira, especialmente a pública.

As neurociências cognitivas têm um papel relevante na neuroaprendizagem. Isso porque, conforme Moraes (2013, p. 61) “[...] seus objetos principais de pesquisa interessam veementemente aos neuroeducadores: aprendizagem e desenvolvimento; atenção; percepção e ação; consciência; tomada de decisões; memória (tipos de); mente inconsciente; linguagem e processamento da linguagem; inteligência emocional”. Todos

esses objetos parecem relacionar-se, do ponto de vista cerebral ou neurológico, com as teorias da aprendizagem.

Entender, por exemplo, que o indivíduo é um ser único, pensante e que aprende à sua maneira, como diz Leite (2011), é um objetivo dessa eminente aliada do professor: a neurociência que, através da neuropedagogia, desvenda os mistérios que envolvem o cérebro na hora da aprendizagem, como se processam: linguagem, memória, esquecimento, humor, sono, atenção e medo; como é incorporado o conhecimento e os processos de desenvolvimento que estão envolvidos na aprendizagem. Assim, a neurociência objetiva uma tradução mais claramente das teorias da aprendizagem.

Esses objetivos neurocientíficos nos remetem às teorias da aprendizagem. “Cientistas e pesquisadores de diversas áreas (não somente da medicina e da psicologia) passaram a estabelecer parâmetros de pesquisas tendo o cérebro como ‘eixo’ de suas investigações” (Morais, 2013, p. 63). Assim, o que atualmente a neurociência desvela sobre o processo de aprendizagem corresponde ao que os teóricos defendiam por outros caminhos.

Assuntos importantes sobre a aprendizagem, desvelados por Wallon, Ausubel, Vygotsky, Skinner, Piaget, Carl Rogers, Howard Gardner, Morin, dentre outros, ganham mais precisão. Até o século passado, apenas se intuía como o cérebro funcionava. Hoje há precisão com relação ao funcionamento do cérebro.

Com relação à emoção e à memória, por exemplo, Salla (2012) cita que pesquisadores neurocientistas da Universidade da Califórnia, nos Estados Unidos, Larry Carrill e James McGaugh publicaram na década de 1990 resultados de estudos em que foi mostrada uma série de imagens com cunho emocional e outra neutra a algumas pessoas. Ainda, de acordo com a autora, as imagens de cunho emotivo foram mais recordadas; e, utilizando-se um tomógrafo, observou-se a relação entre a ativação da amígdala (parte importante do sistema emotivo do cérebro) e o processo de formação da memória, concluindo-se que quanto mais emoção contenha determinado evento, melhor será gravado no cérebro. Isso reitera a relação da neurociência com a aprendizagem.

Outras experiências neurocientíficas reiteram as teorias da aprendizagem, no que tange à motivação. É comum entre os neurocientistas que estudos neurocientíficos comprovam que existe no cérebro um sistema dedicado à motivação e à recompensa. Salla (2012) afirma que, quando o sujeito é afetado positivamente, uma substância chamada dopamina é produzida pela região responsável pelos centros de prazer. Uma vez ativados, esses centros geram bem-estar, mobilizando a atenção da pessoa, reforçando seu

comportamento em relação ao objeto que a afetou. Por conseguinte, faz-se necessário planejar aulas prazerosas, lúdicas e significativas para o discente do turno noturno da EJA, que tem sua atenção prejudicada pelo cansaço decorrente de sua jornada diária de trabalho.

No que se refere à atenção, pesquisas comportamentais e neurofisiológicas mostram que o sistema nervoso central só processa aquilo a que se está atento. Salla (2012) afirma que pesquisas publicadas na revista *Neuroscience* (2006) realizadas com pessoas para avaliar o desenvolvimento da habilidade de leitura de palavras espelhadas (como aquelas vistas através de um espelho) comprovaram que, se o desvio de atenção é significativo, a aquisição de habilidade e a memorização sofrem. Assim, aprendizagem e atenção são interdependentes, assim como as teorias da aprendizagem e a neurociência.

A plasticidade cerebral e o meio são/ é outro assunto pertinente à aprendizagem do ponto de vista neurocientífico. Salla (2012) afirma que a interferência do ambiente no sistema nervoso causa mudanças anatômicas e funcionais no cérebro. Assim, a quantidade de neurônios e as conexões entre eles (sinapses) mudam dependendo das experiências pelas quais se passa. Segundo a autora, antes havia a crença de que as sinapses formadas na infância continuavam imutáveis pelo resto da vida, todavia há indícios de que isso é improcedente. Ainda como cita a autora, um estudo pioneiro do neurocientista estadunidense Michael Merzenich (1980), da Universidade da Califórnia, demonstrou que o cérebro de macacos adultos se modificava depois da amputação de um dos dedos da mão. Um atrofiamento dos neurônios na região responsável pelo controle motor do dedo amputado foi observado, entretanto, os pesquisadores observaram, também, que essa área acabava sendo ocupada pelos neurônios responsáveis pelo controle do dedo vizinho. O cérebro, portanto, se desenvolve enquanto aprende sob a influência do meio.

Essas descobertas neurocientíficas reforçam as teorias da aprendizagem mais aceitas, e as tornam mais assertivas para que o professor encontre nelas respaldo para preparação de um planejamento de aula neurocientífico.

A partir desses conhecimentos, o docente neuroeducador pode enriquecer sua prática educativa num processo de intervenção no ensino aprendizagem. Moraes (2013, pp. 94-95) cita que “as neurometodologias devem casar com o conteúdo programático escolar [...] E deve-se ter em mente que o neuroeducador em sua neuropráxis atuará sempre em três frentes: identificação, diagnóstico, e intervenção (prevenção e reabilitação). Ação-reflexão-ação sempre”. Assim, esse profissional precisa assumir uma postura investigativa sempre, assumindo postura de cientista da educação, buscando inteirar-se mais sobre a neuroaprendizagem.

Desse ponto de vista, podem-se levar em conta os quinze princípios da neuroaprendizagem, de acordo com Tokuhama-Espinosa (2008, *apud* Moraes, 2013, pp. 79-81). “A motivação. Estudantes aprendem melhor quando são altamente motivados do que quando não têm motivação” (p.79). A motivação é o primeiro princípio, e isto reforça especialmente a ideia de que o estudante precisa saber da importância que tem o conteúdo para a vida dele, contextualizando-o, considerando os conhecimentos prévios do educando, contemplando, assim, o que parece ser a principal estratégia para a aprendizagem.

No segundo princípio, o autor fala que “o estresse impacta negativamente o aprendizado” (p.79). Existem técnicas eficazes de relaxamento que duram apenas cinco minutos, como o EFT - Emotion Freedom Technique (Técnica da Liberdade de Emoção), disponível na internet, que aliviam as tensões do neuroaprendiz.

O terceiro princípio fala que “a ansiedade bloqueia oportunidades de aprendizado” (p.79). Ressalta que criar expectativas positivas de antecipação ao final de cada aula, reforçando os benefícios do conteúdo que se seguirá, e se mostrando empolgado para a aula seguinte gera expectativa positiva que não causa ansiedade ou estresse.

O quarto princípio que o planejamento neurocientífico deve levar em conta, segundo o autor supracitado, considera que “os estados depressivos podem impedir aprendizado. Avalie as feições e comportamentos de seus neuroaprendizes. Postura de recuo, reclusão, ensimesmamento, apatia, tristeza, e desânimo podem ser indicativos de que estão sofrendo alguma gradação depressiva” (p. 80). Tentar envolver, tanto quanto possível, esse educando no contexto da aula; solicitar sua ajuda; tirá-lo desse “estado mental” e elevar sua autoestima, reconhecendo e agradecendo sua contribuição ajuda no enfrentamento do problema.

O quinto princípio: “O tom de voz de uma pessoa é rapidamente julgado no cérebro como ameaçador ou não-ameaçador” (p. 80). Torna-se importante saber usar, portanto, o tom de voz para mostrar domínio da classe, com firmeza, mas sem ameaça, ironia ou aflição.

No sexto princípio o autor destaca que “As faces das pessoas são julgadas quase que instantaneamente (o processo da empatia e dos neurônios- espelho denuncia se as intenções do outro são boas ou más). E aponta o sorriso como um gesto sempre assistencial e amistoso” (p. 80). Isto torna imprescindível para quebrar resistências de primeiras impressões quando negativas.

O sétimo princípio fala que “A técnica do *Feedback* é importante e fundamental para o aprendizado” (p. 80). Assim, aprender a elogiar na hora certa e fazer de uma crítica

um incentivo à melhora, e não chamar a atenção do neuroaprendiz na frente de todos torna-se crucial.

No oitavo, nono e décimo princípios o autor destaca que a “as emoções”, “os movimentos corporais” e “o bom humor”, têm papel preponderante no aprendizado, pois o potencializam veementemente. “A música, a dança, a dramatização e a ginástica produzem uma modificação intensa no cérebro, alimentando sua área de criatividade” (p. 81).

O décimo primeiro princípio considera que “A nutrição impacta o aprendizado (há dieta específica para nutrir o cérebro)” (p.81). O professor deve, portanto, considerá-la ao trabalhar com textos e vocabulário em LI, ligados aos alimentos específicos que compõem a dieta para o cérebro.

O décimo segundo e décimo terceiro princípios falam do “sono” e do “ciclo circadiano pessoal” impactando eminentemente no processo de aprendizagem (p. 81). Faz-se necessário citar aqui que o ritmo circadiano, do latim ‘circa diem’ (cerca de um dia) regula todos os ritmos materiais, bem como muitos dos ritmos psicológicos do corpo humano, com influência sobre, por exemplo, a digestão ou o estado de vigília e sono, a renovação celular e o controle da temperatura do organismo. O “relógio” que monitora e processa tudo isso se localiza no “núcleo supraquiasmático”, no “hipotálamo”, acima das “glândulas pituitárias”, localizadas na base do cérebro. Aulas mais dinâmicas e lúdicas ajudam a enfrentar essa questão do sono, especialmente no turno noturno da EJA, já que essa clientela é em sua maioria trabalhadora, e tem sua capacidade de atenção prejudicada pelo cansaço, como foi citado anteriormente.

No décimo quarto princípio o autor menciona que “Os estilos modais de aprendizado – preferências cognitivas – são devidos à estrutura única do cérebro de cada indivíduo que aprende de forma personalíssima” (p. 81), o que demanda a observação do décimo quinto princípio: “Diferenciação e diversificação em sala de aula são justificadas pelas diferentes inteligências e necessidades cognitivas dos alunos” (p. 81).

Portanto, partindo desses quinze princípios e dos outros conhecimentos neurocientíficos descritos até aqui, pode-se concluir que o docente, ao planejar suas estratégias de intervenção pedagógica, deve considerar o ecletismo inteligente das teorias da aprendizagem reiteradas com uma maior precisão pela neuropedagogia, para tornar sua ação pedagógica mais eficiente, significativa e libertadora, conforme as teorias e referenciais neuropedagógicos.

Desse modo, o (a) professor (a) de LI na EJA, especialmente, deve considerar o diagnóstico da realidade do educando, seu contexto, seus conhecimentos, suas

experiências, seus medos e limitações; deve contrapor-se ao currículo oculto, que dissuade dos princípios teóricos da aprendizagem, tais como carteiras enfileiradas, professor emissor e aluno receptor passivo em suas “aulas magistrais”, como citou Perrenoud (2000); propiciar momentos de relaxamento e alívio das tensões e estresse da turma, para facilitar a atenção/concentração, através da Técnica de Liberdade Emocional, do inglês, EFT (Emotional Freedom Technique); trabalhar conteúdos: textos, vocabulários e temas do cotidiano dos (as) alunos (as); trabalhar inter e transdisciplinarmente; trabalhar com músicas da preferência da turma; trabalhar com textos, vídeos, filmes curtos estratégicos em LI para transformar estados depressivos, de apatia e de baixa autoestima; mostrar-se empático, a começar pelo semblante amistoso, receptivo, sempre mostrando boas intenções; diferenciar e diversificar o ensino, os conteúdos e as atividades para atender às diferentes inteligências e necessidades cognitivas da turma; conscientizar, usando os recursos tecnológicos da LI, sobre a importância de uma dieta alimentar específica para o cérebro; favorecer a uma plasticidade neuronal, como estímulos, incentivos, desafios e recompensas para ampliar as conexões das redes sinápticas. Além disso, o (a) docente deverá despertar para a autonomia cognitiva, e para a relevância dos assuntos estudados.

Outras ações que o neuroeducador de LI, por exemplo, deve executar no curso da EJA, especialmente, aponta, também, para aplicação de princípios da andragogia que é um termo popularizado por Malcolm Knowles (1970) em seu livro *The modern practice of adult education*, em que a descreve como a arte e a ciência de orientar os (as) adultos (as) a aprender, enquanto eles/elas são motivados (as) pelo educador que os (as) propicia autonomia, considerando suas experiências de vida, e motivando-o (as) a aprender, ao permitir que vivenciem necessidades e interesses que a aprendizagem satisfará em suas vidas.

Trabalhar com imagens, também, é uma ação importante do neuroeducador de LI, que deve integrar o planejamento neuroeducativo.

A Neuropedagogia do olhar: a oportunidade do neuroaprendiz interpretar imagens (que dizem mais que mil palavras) e colocá-lo para descrever verbalmente, ou interpretá-las por intermédio da escrita ou mesmo dizer que tipo de emoção ele sente ao ver determinadas imagens e símbolos. Isto lhe trás consciência de si, do todo e das partes (Morais, 2013, p. 97).

Ainda sobre o planejamento neuroeducativo, faz-se necessária a neuroavaliação. Esta “difere do processo tradicional, pois contempla os avanços que o neuroaprendiz teve ao longo do curso, seus níveis de maturação, novas aquisições cognitivas, posicionamentos

emocionais, sociais, motrizes e intelectivos” (Morais, 2013, p. 97). Salienta ainda a autora que o neuroeducador deve colocar os objetivos do conteúdo e do ensino na lousa para que o neuroaprendiz os visualize, fazendo uma breve explanação da importância do assunto, além de destacar as competências e habilidades que serão cerebralmente trabalhadas.

Observando-se o referencial neurocientífico citado até aqui, pode-se inferir que, num processo de intervenção pedagógica no ensino-aprendizagem de LI, em turmas de curso noturno da EJA, por exemplo, o neuroeducador pode concretizar os fundamentos das teorias da aprendizagem, reiteradas com uma maior precisão pelas neurociências, através de ações simples, mas significativas como trabalhar com um texto que aborde, por exemplo, a realidade profissional de alunos da turma e amplie seu repertório semântico (vocabulário) específico do cotidiano profissional e do seu dia-a-dia; ou que aborde outros temas que estejam estritamente ligados ao universo de expectativas do grupo, permitindo sua contribuição com suas experiências prévias sobre o assunto; trabalhar diferentes metodologias para atender às diferentes inteligências da turma, seja através de uma música em LI, seja dramatizando; criar situações que instiguem e desafiem o discente a elaborar seus próprios conceitos, a partir da observação do que foi criteriosamente exposto em esquemas ou imagens, ao invés de apresentar-lhe conceitos já prontos; propiciar atividades lúdicas de aprendizagem para tornar as aulas mais prazerosas e menos cansativas, considerando a realidade do aluno trabalhador; simular situações da vida real, desafiando o discente a resolver questões de raciocínio lógico, de concursos empregatícios ou institucionais como o do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, com a desmistificação/orientação do conteúdo pelo educador (quando o professor cria situações em que o aluno possa vencer o desafio de resolver um problema, ele pode desenvolver autoconfiança e acreditar mais no seu potencial latente). Estas são algumas ações que, de alguma maneira, parecem contemplar os princípios da neuropedagogia abordados até aqui.

Cabe aqui salientar, ainda, o papel do neuroeducador de enfatizar na escola a importância do funcionamento do cérebro, não apenas no processo de aprendizagem, mas para uma melhor qualidade de vida, pois, a escola é lugar de desenvolvimento da capacidade cerebral, entretanto, quase nunca se ouve falar em cérebro nela.

O fato é que “Relembrando os processos de desenvolvimento e mudanças pelas quais a sociedade passou (agrária, industrial, tecnológica), podemos afirmar que estamos na ‘Onda do Cérebro’ (*do culto ao cérebro*), do Conhecimento, da Consciência” (Morais, 2013, p. 63).

Em uma época em que as doenças cerebrais e do coração fazem sua vez no mundo moderno de agitações e consumismo, não somente atividades físicas, mas os estudos contribuem para melhorar corpo e mente. De acordo com pesquisas realizadas na Johns Hopkins University, e como cita o neurocientista Schneider (2014) quanto mais estudos, menos propenso a doenças cerebrais e, também, coronárias, torna-se o estudante. O autor cita ainda que, nas lesões cerebrais traumáticas, a recuperação é facilitada naqueles indivíduos que conhecem outro idioma.

Todo esse conhecimento sobre o funcionamento do cérebro constitui-se de um fator motivacional a mais para interferir no processo de ensino-aprendizagem da LI, especialmente na EJA, através do qual o docente poderá criar situações que despertem nesse discente a necessidade de participação no processo, e uma consciência de que o que é trabalhado em sala de aula é indispensável para atender, especialmente, às suas necessidades de sobrevivência e autorrealização.

Por fim,

Conceitos como neurônios, sinapses, sistemas atencionais (que viabilizam o gerenciamento da aprendizagem), mecanismos mnemônicos (fundamentais para o entendimento da consolidação das memórias), neurônios espelho (*células nervosas do córtex motor que “espelham”, refletindo através da imitação inconsciente, os movimentos, emoções, intenções, a fala, etc.*) que possibilitam à espécie humana progressos na comunicação, compreensão e no aprendizado, e plasticidade cerebral, ou seja, o conhecimento de que o cérebro continua a desenvolver-se, a aprender e a mudar, não mais estarão sendo discutidos apenas por neurocientistas, como até então imaginávamos. Estarão agora, na verdade, em sala de aula, no dia a dia do educador, pois uma nova visão de aprendizagem está a se delinear. (Mietto, 2012, p. 20) (ênfase acrescentada).

Por isso, não se pode considerar um planejamento de intervenção no ensino-aprendizagem sem considerar as neurociências.

1.5.4 A andragogia na intervenção pedagógica

Considerando o ensino para jovens e adultos da EJA, o docente deve levar em conta alguns princípios da andragogia que, de acordo com as ideias de Malcolm Knowles (1970), é a arte e a ciência de ensinar os adultos a aprender, considerando princípios fundamentais

para esse ensino e essa aprendizagem. O autor acreditava que os adultos precisam participar ativamente da sua própria aprendizagem; e que eles aprendem diferentemente das crianças, cabendo aos educadores e educadoras se apoiarem nos conceitos andragógicos para facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

O termo andragogia, de acordo com Knowles, Holton III & Swanson (2015), surgiu pela primeira vez em 1833, na obra do pedagogo alemão Alexander Kapp, em seu livro *Ideias Educacionais de Platão*, traduzido para o português. Entretanto, foi Malcolm Knowles, na década de 1970, que difundiu o conceito de andragogia, criado por Kapp, e por isso tornou-se o pai da andragogia.

A teoria andragógica fundamenta-se em seis princípios, de acordo com Knowles et. (2015): a necessidade de conhecer do aprendiz adulto; seu autoconceito; sua experiência prévia; prontidão para aprender; orientação para aprender; e motivação para aprender. Assim, subentende-se que estes se constituem em princípios centrais para o ensino na EJA, e que devem ser considerados numa intervenção pedagógica no ensino de LI nessa modalidade.

No primeiro princípio, o da necessidade de saber do aluno, Knowles et al. (2015) destacam que os adultos sentem a necessidade de conhecer as razões ou o porquê de estarem aprendendo algo para que se comprometam com a aprendizagem. Assim, o docente de LI deve considerar que o adulto tem mais interesse na aprendizagem daquilo que se relaciona com situações reais de sua vida. Assim, ao fazer um diagnóstico dos interesses individuais, utilizando diversos instrumentos, como o questionário, o diálogo individual e as conversas em grupo, os professores coletam dados para elaborarem suas aulas.

No segundo princípio, do autoconceito, os autores declaram que os adultos são responsáveis por suas decisões e por suas vidas, portanto, querem ser vistos e tratados pelos outros como capazes de autodirigirem (Knowles et al. 2015). Assim, pode-se inferir que se o professor de LI permite que o adulto participe, por exemplo, da elaboração do plano de curso ou que possa intervir por meio de diálogos que favoreçam a interação, colaboração e cooperação, de modo a incentivar que ele apresente propostas de mudanças e questionamentos ao que está proposto, o professor, assim, acaba criando situações para que o aluno adulto seja criativo e tenha iniciativa na sua aprendizagem, pois, fica claro que ele aprenderá mais e melhor quando perceber que lhe foi dada a autonomia para o seu crescimento pessoal e profissional.

No terceiro princípio, da experiência prévia, fica claro o pensamento de Ausubel (1982) sobre sua aprendizagem significativa, quando os autores afirmam que a experiência é o mais rico recurso para a aprendizagem do adulto. Portanto, a metodologia básica para a educação do adulto é a análise de suas experiências e a compreensão das diferenças individuais (Knowles et al., 2015). Por conseguinte, o papel do professor de LI é engajar-se em um processo de mútua colaboração e investigação, ao invés de ser um mero transmissor de seu conhecimento, e assim avaliar a adequação dos alunos ao processo. Assim, o professor de LI pode trabalhar com assuntos em inglês, sobre os quais os alunos possam ser solicitados a compartilhar seus conhecimentos prévios sobre esses assuntos.

No quarto princípio andragógico, Knowles et al. (2015) explicitam a prontidão do discente adulto para aprender aquilo que se relaciona com o seu cotidiano, afirmando que o adulto se predispõe a aprender quando a ocasião demanda algum tipo de aprendizagem que se relacione com situações reais de seu dia-a-dia. Por conseguinte, vale salientar que o docente de LI deve contextualizar os conteúdos apresentados para o discente da EJA.

O quinto princípio andragógico explicita a orientação para aprender do adulto, o que o faz preferir uma aprendizagem centrada em problemas em detrimento de uma aprendizagem centrada em áreas de conhecimento. Nesse sentido, (Knowles et al. (2015) afirmam que o adulto aprende melhor quando os conceitos apresentados são contextualizados para alguma aplicação e utilidade prática. Assim, pode-se dizer que o imediatismo inerente ao adulto favorece a aprendizagem daquilo que possa ter aplicação imediata no seu dia-a-dia, exigindo que o docente de LI, por exemplo, apresente conteúdos contextualizados para alguma aplicação e utilidade imediata.

O sexto e último princípio central da andragogia explica a motivação para aprender do adulto por valores intrínsecos mais do que pelos extrínsecos. Nesses termos, Knowles et al. (2015) afirmam que os adultos são mais motivados a aprender por valores intrínsecos como: autoestima, qualidade de vida, desenvolvimento pessoal e crescimento profissional. Assim, os adultos são mais motivados a aprender para melhorar a autoestima, a qualidade de vida, desenvolvimento pessoal e profissional, o que parecem ser alguns dos principais motivos para aprender do discente da EJA particularmente.

A partir do exposto, torna-se inteligível que a utilização dos princípios da andragogia contribui significativamente para uma intervenção no ensino-aprendizagem de LI ou de outro componente curricular na EJA. Todavia,

[...] ao tentar levantar material para a discussão, foi fácil observar que no Brasil não há muitos estudos nos quais se questione se os docentes

conhecem os princípios da Andragogia e se, como consequência disto, planejam ou utilizam, ao ensinar uma LE, alguma metodologia específica para o ensino de adultos (Álvarez, 2014, p.14).

Até o próprio Paulo Freire, patrono da educação brasileira, um andragogo nato, ainda segundo o autor, não fala de andragogia, mas, nas suas obras, podem-se perceber os princípios dessa ciência, seja na abordagem do respeito aos saberes do educando, na participação do educando no processo de planejamento do conteúdo, seja na abordagem do papel do educador, como partícipe na construção de um conhecimento conjunto.

Portanto, reiterando essa metodologia, o melhor planejamento da aprendizagem de jovens e adultos visa minimizar as desvantagens e maximizar as vantagens da experiência que esses jovens e adultos levam com eles para o processo de aprendizado. Quanto mais os alunos e alunas estiverem envolvidos (as) e fornecerem suas próprias experiências, maiores as chances de que eles se sintam mais motivados e aprendam rapidamente, e isto encontra forte apoio num planejamento estratégico que utiliza os princípios andragógicos.

1.5.5 Os textos com temas geradores

Ao assumir o ensino de línguas na EJA, o docente deve considerar que “A competência primordial do ensino de línguas estrangeiras modernas no Ensino Médio deve ser a da leitura e, por decorrência, a da interpretação” (Brasil, 2002, p. 97). Assim sendo, o trabalho com textos torna-se mandatório no ensino de uma língua.

Por conseguinte, trabalhar textos com temas geradores pode se constituir de uma importante e eficiente estratégia de intervenção pedagógica no ensino de LI em turmas da EJA, Ensino Médio, pois pode contribuir significativamente na redução de problemas pertinentes à esta modalidade de ensino, como a desmotivação, o baixo nível de desenvolvimento intelectual, do senso crítico e de aprendizagem da LI, a baixa autoestima e a evasão.

Os textos com temas geradores podem ser trabalhados, em LI na EJA, numa estrita perspectiva da abordagem feita pelo pedagogo patrono da educação brasileira Paulo Freire (2008), quando da aplicação do método, ou da filosofia de ensino, como ele assim preferia chamar, das palavras e temas geradores na alfabetização de jovens e adultos.

Esses temas se chamam geradores porque, para Freire (2008), independentemente de qual seja a natureza de sua compreensão como a ação por eles provocada, carregam em

si a possibilidade de desdobrar-se em outros vários temas que, por sua vez, provocam novas tarefas a ser cumpridas. Assim, “um mesmo fato objetivo pode provocar, numa subunidade epocal, um conjunto de temas geradores, e, noutra, não os mesmos, necessariamente” (Freire, 2008, p. 115). Esses temas geradores, por conseguinte, possibilitam desdobramentos que levem a uma discussão que envolva assuntos do dia-a-dia do educando da EJA, tornando a aprendizagem de LI mais significativa.

Desse modo, o docente de LI pode, após investigação dos temas mais significativos da vida dos alunos e alunas, trabalhar um texto, por exemplo, que apresente um tema sobre o salário-mínimo dos trabalhadores em países emergentes e desenvolvidos e, após explorar os aspectos comunicativos e linguísticos desse texto, trabalhar sua interpretação, propiciando aos educandos a elaboração de questionamentos sobre a discrepância de valores dos salários, política de pagamento, décimo terceiro salário e terço de férias, por exemplo, entre os países emergentes e desenvolvidos, comparando essa realidade com a sua. Todos estes questionamentos são subtemas do tema gerador, que geram outros temas. Uma vez debatidos os temas, os educandos assumem uma postura crítica e conscientizada da realidade em que vive, a partir da análise e discussão dos temas.

O exemplo supramencionado suscita as etapas do método Paulo Freire que, conforme Freire (2008), constituem-se primeiramente de uma investigação ou busca conjunta entre educador e educando das palavras e temas mais significativos do cotidiano desse discente, através do diálogo; a segunda etapa, a “tematização”, é o momento em que, através da análise dos significados sociais dos temas e palavras, toma-se consciência do mundo; e a terceira etapa, a problematização, na qual o docente desafia e inspira o educando a superar a “visão mágica” e “acrítica” do mundo para uma postura conscientizada. Estas etapas, portanto, reiteram o desenvolvimento da visão crítica, e, conseqüentemente, a superação da visão acrítica da realidade do educando.

No que tange à escolha do texto, considera-se o momento de abstração, no qual se pensa sobre o tema. Nesse sentido, Freire (2008) fala de uma leitura codificada, ou seja, compara-se o que é sabido sobre o tema com o que se entende dele na situação atual, ou seja, na situação-limite para posteriormente fazer-se uma análise mais crítica sobre o tema, na busca dos porquês. Nesse sentido, educador e educando vão além dos limites aparentes das situações estudadas (situação-limite), partindo para a descodificação do tema, em processo de desconstrução do olhar ingênuo para a formação de uma visão mais crítica da realidade. E, através, de um diálogo problematizador, juntos, educando e educador, buscam uma desmistificação dos pontos obscuros que serão clareados, tendo como respaldo a

leitura e escrita, não de palavras soltas e sem sentido, mas de um universo de símbolos cheios de significados.

O trabalho com textos de temas geradores apresenta, portanto, uma metodologia que contempla os referenciais pedagógicos contidos nas teorias da aprendizagem quando, na busca pelos temas do cotidiano do educando, concretiza a contextualização, e, no trabalho com esses temas, considera os conhecimentos prévios desses educandos, pois, “A escola não constrói a partir do zero, nem o aprendiz é uma tábula rasa, uma mente vazia; ele sabe, ao contrário, ‘muitas coisas’, questionou-se e assimilou ou elaborou respostas que o satisfazem provisoriamente” (Perrenoud, 2000, p. 28). Este pensamento fundamenta e justifica a contextualização e o respeito aos conhecimentos prévios.

Ainda no que tange à contextualização, Freire (2008, p.100) afirma que “será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o caminho de aspirações do povo que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política”.

Considerar, portanto, os conhecimentos prévios dos educandos da EJA, e contextualizar o conteúdo programático, neste caso, o de LI, através dos textos com temas geradores, parecem estratégias de intervenção eficientes porque dão sentido à educação e oportunizam a parceria educador-educando no processo motivador de ensino-aprendizagem.

Essa prática ajuda, portanto, a melhorar a participação, elevando a autoestima e a motivação do educando, o que pode contribuir para solucionar os problemas peculiares à modalidade EJA de ensino. Essa prática, também, pode ajudar o discente, através de situações de aprendizagem criadas pelo docente, a superar suas limitações, seus medos e suas frustrações decorrentes, especialmente, de sua distorção idade-série.

Este trabalho com textos de temas geradores, portanto, contemplam os referenciais pedagógicos, quando o docente o faz inter e transdisciplinarmente. Conforme os PCNEM (2000), a linguagem, por ter característica transdisciplinar, é vista como o elo entre todas as áreas do conhecimento; e a aprendizagem de Língua Estrangeira Moderna - LEM é vista como fonte de ampliação do universo cultural. Nesse sentido, reitera-se a possibilidade que os textos com temas geradores carregam em si de desdobrar-se em outros vários temas que, por sua vez, provocam novas tarefas a ser cumpridas, e geram novos conhecimentos que vão além da mera competência gramatical a que ainda se reduz o ensino de LEM nas escolas públicas brasileiras, conforme o diagnóstico da realidade educacional atual brasileira, especialmente, a do ensino de LI na EJA. “[...] Assim, além da competência gramatical, o estudante precisa possuir um bom domínio da competência sociolinguística,

da competência discursiva e da competência estratégica. Esses constituem, no nosso entender, os propósitos maiores no ensino de Línguas Estrangeiras [...]” (PCNEM, 2000, p.151). Esse domínio de competências suscita uma conexão entre as diferentes disciplinas do currículo ou áreas do conhecimento.

Desse modo, ainda conforme os PCNEM (2000), interligar as diferentes disciplinas da grade curricular torna-se mandatório para se buscar estratégias que desenvolvam trabalhos que relacionem as diferentes competências citadas acima. O exemplo, praticado pelos professores da Escola pesquisada, talvez ajude a entender melhor essas afirmações. É frequente que a escolha de um texto figure aleatoriamente, descontextualizado, fechado em si, como aqueles apresentados na maioria dos materiais didáticos, quando disponibilizados pelo Ministério da Educação, que dificilmente permitirá que esse conteúdo chegue a tornar-se conhecimento significativo para o educando, o que o desmotiva para a aprendizagem da disciplina. Todavia, se o docente elege, por exemplo, um texto em LI com o tema gerador “salário mínimo”, citado anteriormente, escolhido por esse educador, a partir da investigação do cotidiano do discente, ele cria situações de aprendizagem que, segundo Vygotsky (1991), caracterizam-se por considerar a “ZDP” (zona de desenvolvimento proximal) que é a distância entre o conhecimento real (saberes prévios) e o potencial (natural) que o indivíduo adquire com a interação com seus parceiros de aprendizagem.

Além de criar essas situações, esse docente, também, possibilita o trabalho com o tema em conjunto com outros professores, como o de matemática, para os cálculos dos salários em horas, dias, semanas, ou até mesmo para o cálculo aritmético que procura solucionar a dúvida em torno do 13º salário que, conforme Lago (2014), não é bônus ou benefício, e sugere o cálculo aritmético para provar isso, mostrando que os dias que excedem às quatro semanas de cada mês trabalhado vão fazendo uma reserva que soma quatro semanas que devem ser pagas pelo empregador em forma de um “mês fictício” chamado 13º ao final dos doze meses. A autora chama atenção ainda para um fato ocorrido em Salvador, na Bahia (Estado que faz parte do contexto espacial da pesquisa) quando os taxistas decretaram que iriam circular com bandeira dois durante todo o mês de dezembro, independentemente da hora do dia. Eles alegaram que são profissionais liberais e, por isso, não recebem o "benefício" do 13º em suas contas bancárias. Isto, segundo a autora, é uma prova da visão distorcida de profissionais do que acontece nas organizações brasileiras, já que o 13º só existe na relação empregador-empregado, e os taxistas são autônomos. Existe, também, ao considerar o 13º como um bônus, uma visão ingênua do empregado nessa

relação. E essa “visão ingênua” e “acrítica” segundo Freire (2008), pode ceder a uma postura crítica e conscientizada da realidade em que vive, a partir da análise e discussão do tema gerador proposto.

Continuando ainda o processo interdisciplinar com o texto de tema gerador: salário mínimo, que envolveu, no exemplo acima, o professor de matemática, por que não envolver, também, o professor de História e de Geografia para fazer um estudo da realidade salarial e socioeconômica de países que falam a LI?

Dessa forma, além de trabalhar-se um conteúdo relacionado à competência gramatical, estará sendo desenvolvida, simultaneamente, a competência sociolinguística, posto que aspectos sociais e culturais obrigatoriamente serão abordados. Ademais, será uma maneira de deixar mais evidente que nenhuma área do conhecimento prescinde de outra. Ao contrário, qualquer tentativa de desvinculá-las, redundará, com certeza, na criação de contextos altamente artificiais geradores de desinteresse. (PCNEM, 2000, p.152).

Outrossim, “Uma das bases da psicologia cognitiva nos mostra que um saber só é pertinente se é capaz de se situar num contexto. Mesmo o conhecimento mais sofisticado, se estiver totalmente isolado, deixa de ser pertinente” (Morin, 2002, pp. 29-30). Assim, ainda conforme o autor, o fato de que religar, situar-se num contexto, globalizar, reunir os conhecimentos adquiridos, evidentemente, representa um “formidável desafio” na aurora do 3º milênio. E é assim, particularmente, porque todos nós vivenciamos uma época em que os conhecimentos se apresentam isolados uns dos outros, compartimentados.

Esse “formidável desafio” a que se refere Morin (2002, p. 30) pode concretizar-se, por exemplo, num ato de intervenção pedagógica no ensino descontextualizado e sem significado para o aluno de LI, quando planeja suas aulas com textos que apresentam temas geradores que, por conseguinte, abordam assuntos do universo do educando.

Daí, por que não trabalhar com os textos com temas geradores que podem desdobrar-se em outros temas de outras áreas do conhecimento? Por que não contextualizar esses temas? O simples trabalho com textos que abordem assuntos pertinentes às áreas profissionais dos alunos e alunas trabalhadores (as) da EJA pode ser um bom exemplo de contextualização. Dentro dessa perspectiva dos referenciais pedagógicos, os educandos poderiam se sentir muito mais motivados se as aulas de LI os ajudassem a desenvolver habilidades comunicativas ou linguísticas que pudessem ser utilizadas dentro de suas áreas de atuação profissional, em seus ambientes de trabalho.

Isso reforça um dos princípios andragógicos apresentados por Knowles, Holton III & Swanson (2015), os princípios da necessidade de saber e da orientação para aprender do aluno, citados anteriormente, que destacam o interesse do adulto em aprender mais aquilo que está relacionado com situações reais de seu cotidiano. Além disso, estes princípios enfatizam que as visões de tempo futuro do adulto levam-no a favorecer a aprendizagem daquilo que possa ter aplicação imediata, o que o faz preterir uma aprendizagem centrada em problemas em detrimento de uma aprendizagem centrada em áreas de conhecimento. Daí, a aprendizagem ganha significado quando o aprendiz assume um modo de agir no seu dia-a-dia, de acordo com o que aprendeu.

É pertinente considerar, ainda, uma característica que os textos com temas geradores assumem de se manifestarem através dos variados gêneros discursivos e dos modos como se articulam, proporcionando uma visão ampla de usos da linguagem, conforme os PCNEM (2000). Isso permite ao educador poder considerar as diferentes inteligências dos alunos e alunas, ao trabalhar com textos de diferentes gêneros discursivos como, por exemplo, o literário: música, peça teatral, poema, lenda, provérbios.

Todos esses gêneros discursivos abrem possibilidades de trabalho que contemplem o que Gardner (1995) chama de “inteligências múltiplas” como, por exemplo, a linguística (ao trabalhar com um texto poético); a musical (ao trabalhar com músicas); a corporal-sinestésica (ao trabalhar com um texto de peça teatral). Há ainda a espacial, a lógico-matemática, a interpessoal e a intrapessoal. Posteriormente, estudiosos acrescentaram mais dois tipos, sob a supervisão do autor: a naturalista e a existencial. Segundo Gardner (1995), todos temos inteligências múltiplas, com a predominância de uma sobre as outras. Desse modo, o docente, ao planejar suas aulas com textos de diferentes gêneros discursivos, acaba atingindo as diferentes maneiras de aprender dos educandos, motivando-os para essa aprendizagem. Reiterando esta ideia, pode-se dizer que o planejamento ideal da escola do futuro baseia-se no fato de que “Nem todas as pessoas têm os mesmos interesses e habilidades; nem todos aprendem da mesma maneira” (Gardner, 1995, p. 16). Este pensamento ratifica conhecimentos neurocientíficos que postulam que nenhum cérebro é igual a outro, como ratificam as neurociências.

Até aqui, pode-se facilmente perceber que o trabalho com textos de temas geradores pode constituir-se de uma importante estratégia de intervenção pedagógica no ensino-aprendizagem de LI em turmas da EJA do Ensino Médio, porque, além de trabalhar as competências e habilidades estruturais e comunicativas da língua, desenvolve a competência sociolinguística e o senso crítico. Ao mesmo tempo, esta estratégia considera

os referenciais pedagógicos da contextualização, da interdisciplinaridade, da aprendizagem significativa e da educação libertadora, o que ajuda a minimizar os problemas da modalidade de ensino EJA, relacionados à desmotivação, baixa autoestima, evasão, baixo desenvolvimento da autonomia intelectual e, conseqüentemente, ao baixo nível de aprendizagem; e contempla, conforme a LDBN (9.394/96, art. 35, inc. III), “O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Isto corrobora a formação pessoal profissional e acadêmica, que se constituem da grande meta do ensino de LEM no Ensino Médio, conforme as bases legais da educação no país.

1.5.6 O inglês através de música

O potencial pedagógico das músicas e canções no ensino-aprendizagem de LEM tem sido objeto de pesquisa de vários estudiosos. Desse modo, Romero (2017) afirma que os benefícios da música têm sido extensivamente discutidos desde seu valor estético até suas características pedagógicas na área de ensino de LEM e da ciência cognitiva. Por conseguinte, pode-se, também, avaliar os benefícios da música em uma intervenção no ensino-aprendizagem de LI.

Considerando o que dizem os estudiosos sobre a música (canção) no ensino de LI, torna-se claro que o docente, ao realizar uma intervenção pedagógica numa modalidade de ensino, especialmente naquela em que a desmotivação e a evasão são marcantes, como na EJA, conscientize-se de que a música pode ser uma excelente ferramenta para que se atinjam os objetivos pedagógicos. Tokuhama-Espinosa (2008, p. 78 *apud* Moraes, 2013, p. 81) afirma que “A música, a dança, a dramatização e a ginástica produzem uma modificação intensa no cérebro, alimentando sua área de criatividade”. Por isso, ao considerar o planejamento neuroeducativo, por exemplo, o autor ainda se refere à música como um dos quinze princípios da neuroaprendizagem.

Nesse sentido, descrevendo-se a música como um recurso importante para o ensino-aprendizagem de LEM, Romero (2017) afirma que a música é um recurso que promove comunicação internacional entre pessoas de formação cultural e linguística diversa. Isto reitera os benefícios cognitivos, afetivos e linguísticos da música para o desenvolvimento do automatismo na aquisição da língua alvo, para promover interações reais com a língua, e para diminuir a interferência do filtro afetivo.

No que tange ao filtro afetivo, Krashen (1982) afirma que este se forma a partir das emoções negativas, como a desmotivação, a ansiedade, a baixa autoestima e, por conta disso, sugere que o professor corrobore o enfraquecimento desse filtro. Desse modo, a música pode tornar-se de providencial valia, graças ao seu poder de relaxamento e descontração, de provocar um sentimento de união e de melhora da autoestima, o que torna o ambiente de ensino e aprendizagem mais favorável.

No campo cognitivo, levantam-se hipóteses sobre as vantagens do uso de canções por causa de seus efeitos mnemônicos, ressaltando seu alto valor em lembrar de informações. Romero (2017) afirma que o uso de canções amplia a aquisição por meio de repetições ou ensaios mentais involuntários. Assim, cria-se um automatismo no processo de aquisição da língua, também por meio de fixação, o que faz com que as pessoas repitam em suas mentes informações quase involuntariamente.

Corroborando essa ideia, pode-se dizer que o processo de memorização, um dos pontos cruciais para a aquisição de uma LE, encontra na música e no seu inerente ritmo uma rota do processo de memorização para o cérebro. Desse ponto de vista, Kern & Humpal (2013) afirmam que a música é um instrumento mnemônico eficiente para ensinar uma habilidade linguística, agindo como um apoio adicional que pode funcionar como uma ferramenta para facilitar a aprendizagem. Isso, talvez, explique por que docentes de outras áreas, inclusive, a da matemática, têm utilizado a música para o ensino de regras e princípios dessas ciências em muitas escolas e cursos, como podemos comprovar na internet.

Ainda no campo cognitivo, outro ponto importante a se considerar neste estudo é o modelo de repetição comum encontrado nas canções, que ajuda na internalização da língua e na prática da sintaxe e semântica enquanto propicia um contexto de aprendizagem significativa. Assim, Romero (2017) afirma que estudos de caso, feitos em salas de aula em Nova Zelândia, revelaram que modelos comuns de repetição encontrados nas canções ajudam crianças a internalizar a língua e a praticar a sintaxe e a semântica enquanto cria um contexto de aprendizagem significativa. Então, especialmente quando o docente escolhe uma música que corresponda ao horizonte de expectativa dos educandos, estes, por conseguinte, buscam satisfazer uma curiosidade de entender a canção preterida, enquanto os objetivos do ensino da LE vão sendo alcançados.

Ainda reiterando a importância da música na aquisição de LE, Romero (2017) afirma que vários estudos em contextos variados têm sido desenvolvidos e muitos deles têm focado em características motivacionais das canções e como estas ajudam a criar um

ambiente, de aprendizagem significativa, mais descontraído e favorável. Esse ambiente, por sua vez, favorece, inclusive, a superação da timidez, da falta de produção oral e desânimo.

Desse modo, a escolha da música que mais corrobore a aprendizagem significativa, que corresponda, portanto, reiterando o que foi dito anteriormente, ao horizonte ou universo de expectativas do discente, reforça essas características motivacionais da música no ensino de LE e, conseqüentemente, no ensino de LI para turmas da EJA.

A escolha de uma música, levando em conta as necessidades do educando de um curso de jovens e adultos, pode, portanto, tornar o ensino da LE mais significativo, especialmente, se essa música/canção apresenta um tema gerador (como foi mencionado em capítulo anterior). Nesse sentido é que essa prática, conforme Freire (2008), se realizada por meio de uma “metodologia conscientizadora”:

[...] além de nos possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensarem o mundo. [...] A análise crítica de uma dimensão significativo-existencial possibilita aos indivíduos uma nova postura, também crítica. [...] A captação e a compreensão da realidade se refazem ganhando um nível que até então não se tinha” (Freire, 2008, p.112).

Nesse sentido vale ressaltar que, “através da atividade com música é possível fazer com que os alunos se sintam integrantes da sociedade e agentes do mundo, na medida em que eles são estimulados a compreender, analisar e refletir criticamente o conteúdo das canções” (Gardner, 1995, pp. 16-17). Essa compreensão e análise crítica são incentivadas ainda mais quando se escolhe a canção preterida pela turma.

Esse estímulo para análise e reflexão crítica das canções remonta a um fato interessante com relação à música estrangeira: o da inculta recepção da LI nas músicas no Brasil.

De acordo com Marques (2012, pp. 23-24) “Caso muito ilustrativo da questão da recepção inculta da língua inglesa em terras tupiniquins é a da música ‘There’s no more corn on the brazos’ do grupo holandês The Walkers”. Sua sonoridade romântica, voz melancólica dos vocalistas e de coro lento causaram uma impressão musical que levou o grande público brasileiro, que não tinha conhecimento do idioma inglês, a pensar num significado da música com impressão romântica, mesmo com a ausência de palavras-chave comuns às canções românticas como *love*, *heart*, *darling* ou *baby*. Na verdade, segundo a autora, esta música possui uma origem trágica, pois, baseia-se em uma canção popular

norte-americana, cantada por negros ex-escravos e prisioneiros das prisões texanas que ficavam às margens do rio Brazos, onde se submetiam a trabalhos forçados nos canaviais.

Passadas quase cinco décadas desde o grande sucesso de “There’s no more corn on the brazos” no Brasil, permanece para a grande maioria do público a ideia de tratar-se de uma canção romântica, com tema de relacionamento amoroso, como se pode comprovar em publicações feitas por internautas no *youtube* até hoje. Esta recepção inculta da LI, talvez, seja justificada pelo baixo nível de proficiência em LI, por conta do panorama histórico do fracassado ensino da LI nas escolas brasileiras, especialmente, as públicas, conforme descrito anteriormente.

Este fenômeno de recepção inculta da LI na música remete a um acontecimento em sala de aula, por mim vivido como professor de LI, quando trabalhando com a música “My mistake” (meu erro) do grupo Pholhas, de canto lento, melódico e toque suave, sucesso “romântico” por décadas e até hoje cantada nas estações de rádio e outras mídias no Brasil, muitos alunos da EJA demonstravam seus sentimentos de saudade; outros a tinham escolhido como seu tema de amor. Todavia, após o estudo da canção, ficavam estupefatos ao perceberem que se tratava de uma estória trágica de um crime passionnal no qual um homem atira em sua amada porque ela estava saindo com outro: “[...] because she was leaving with him/ I lost my head and shot her [...]” (Pholhas, 1972, faixa 2, LP)

A surpresa desses alunos os faz tomar consciência da visão, antes “ingênua” e agora “conscientizada”, reiterada por Freire (2008), partindo-se da “descodificação” do tema, para a formação de uma visão mais crítica da realidade, neste caso, através da decodificação de uma língua estrangeira e de uma “metodologia conscientizadora” que trabalha com a música, também, como “tema gerador” que pode se desdobrar em outros subtemas abordando questões/problemas do cotidiano, como o feminicídio ou crime passionnal, às vezes até vivenciados por alguns alunos e algumas alunas da EJA.

Desse modo, quando os alunos e alunas percebem que o trabalho com música em inglês é, também, importante para a superação da ignorância e, por conseguinte, para a libertação; e, quando percebem que o aprendizado da LI torna-se mais eficiente e prazeroso, ficam mais motivados, e o ensino de LI através de música torna-se mais significativo, constituindo-se, assim, de uma importante estratégia de intervenção pedagógica.

1.5.7 O uso das TIC como estratégia de intervenção pedagógica

As estratégias de intervenção pedagógica também podem, especialmente, valer-se das tecnologias da informação e comunicação - TIC para motivar os educandos a um aprendizado de LI mais eficiente e conectado com o mundo tecnológico e moderno em que vivemos, pois:

[...] a educação não se reduz à técnica, mas não se faz educação sem ela. Utilizar computadores na educação, em lugar de reduzir, pode expandir a capacidade crítica e criativa [...]. Dependendo de quem o usa, a favor de quem e de quem e para quê. O homem concreto deve-se instrumentar com o recurso da ciência e da tecnologia para melhor lutar pela causa de sua humanização e de sua libertação (Freire, 2001, p.98).

Desse pensamento freireano pode-se inferir que as TIC não devem ser vistas pelos educadores apenas como material de apoio ao ensino-aprendizagem, mas como instrumentos para desenvolver ações formativas que corroborem o processo de humanização e libertação.

No que tange à preparação geral para o trabalho, o que é previsto pelos PCNEM (2000) e que, por conseguinte, inclui a EJA, constituída principalmente por alunos e alunas, trabalhadores e trabalhadoras, o uso das TIC no ensino de LI ajuda na realização deste objetivo, pois,

[...] sem conhecimentos de informática, os trabalhadores são descartados no momento em que disputam vagas com melhor remuneração no comércio, um setor que está cada vez mais informatizado. Se uma pessoa não sabe ligar um computador, ignora o que é um *mouse* e nunca entrou na Internet, as chances de uma boa colocação são pequenas. (Sousa, 2017, p. 70).

Entretanto, em pleno terceiro milênio, marcado por grande avanço tecnológico e globalização, a maioria das nossas escolas, especialmente as públicas, ainda não possui infraestrutura adequada para o uso das TIC.

Nesse sentido, “muitos professores relatam a escassez de recursos tecnológicos e/ou complementares como aparelhos de som, projetores, dicionários, jogos ou livros paradidáticos” (British Council, 2015, p.20). Isto dificulta consideravelmente o trabalho com as TIC, ao mesmo tempo em que a educação se distancia da realidade atual.

Nesse contexto, a própria LDBN (9.394/96) desobriga indiretamente o oferecimento do componente curricular de informática ou inclusão digital na educação

básica quando declara que “Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil” (LDBN 9.394/96, art. 26,§ 1º). Esta lei não cita, portanto, a matéria informática entre as obrigatórias.

Essa falta de obrigatoriedade da matéria de informática pode ser reiterada pelo pleito do projeto de lei nº 6.865 de autoria do deputado federal Gaguim (2017, p. 3) que “altera o art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para tornar obrigatória a informática educativa em todos os níveis da educação básica”. Percebe-se nesse projeto de lei uma reivindicação da obrigatoriedade da matéria de informática no currículo.

O projeto justifica-se pelo fato de que “[...] o ensino da informática voltada para a educação pode auxiliar os alunos na tarefa de utilizar o computador nas diferentes disciplinas, como apoio no desenvolvimento do processo ensino–aprendizagem” (Gaguim, 2017, pp. 2-3). Segundo o autor, a informática oportuniza ao discente o contato com o conteúdo sob outras perspectivas que vão além dos recursos tradicionais estáticos, como o livro didático, a lousa e ou o retroprojetor. Portanto, o objetivo deste projeto de lei, sujeito à aprovação pelo plenário da câmara dos deputados federais “[...] é proporcionar esta oportunidade de aprendizagem a todos os alunos da educação básica, para o que pedimos o apoio dos nobres pares na sua aprovação” (Gaguim, 2017, p. 3). Esse pleito do político parlamentar citado descreve um dos problemas que constituem o panorama educacional atual no Brasil.

Esse panorama descreve, dentre outras situações, uma realidade quanto ao uso das TIC no ensino de LI nas escolas públicas brasileiras que, conforme cita o *British Council* (2015, p. 20): “[...] os recursos didáticos, especialmente os tecnológicos, são a principal demanda dos professores”. Muitos desses professores, por outro lado, não dominam a informática básica.

Nesse sentido, segundo o relatório do *British Council* (2015, p. 21), “muitos professores não têm uma formação adequada, e ainda têm que dividir os poucos equipamentos tecnológicos disponíveis que muitas vezes estão sujeitos a defeitos e falhas que dificultam o processo”. Isto reitera a necessidade de implementação do uso e manutenção dessas ferramentas tecnológicas.

De acordo com publicação de Varella (2017), dados do Censo Escolar computados pelo Todos pela Educação indicam que em muitas escolas públicas com laboratórios os

problemas de baixa conexão e equipamentos ultrapassados inviabilizam o uso da *internet* e de computadores.

Desse modo, uma inserção das TIC na escola e educação para se concretizar eficientemente precisa que as instâncias responsáveis considerem um planejamento que considere a implementação e manutenção desses recursos tecnológicos. Assim, poder-se-á desfrutar das novas formas de comunicação em grupo ou individual que essas tecnologias proporcionam para uma aprendizagem colaborativa, coletiva, cuja noção de espaço e tempo seja diminuída, e as expectativas do discente para as novas atividades, ampliadas, originando-se assim novas maneiras de ensino e aprendizagem que façam jus ao mundo moderno globalizado e tecnológico em que vivemos.

A importância da utilização das TIC na área educacional é indiscutível. “Seja no sentido pedagógico ou social, não cabe mais à escola preparar o aluno apenas nas habilidades linguística e lógico-matemática, apresentar o conhecimento fragmentado, fazer do professor o grande detentor de todo o conhecimento e valorizar apenas a memorização” (Silva, 2014, p. 14). Faz-se necessária, portanto, uma educação motivadora, mais significativa, contextualizada, libertadora.

Todavia, a situação precária quanto ao uso das TIC nas escolas dificulta um processo de intervenção pedagógica. Mas, considerando que existem algumas outras escolas onde a infraestrutura para o uso dessas tecnologias é favorável e mesmo assim professores e professoras permanecem no modelo tradicional de ensino; e outras que, apesar da presença das TIC, não as usam, seja por falta de domínio ou mesmo omissão, então, pode-se concluir que, mesmo em situação de infraestrutura tecnológica precária das escolas, ou de desuso da satisfatória, os docentes precisam reinventar-se.

Nesse sentido, vale dizer que “O professor é peça central de qualquer programa de transformação do ensino” (Alves, 2015, p. 70). Isto inclui seu domínio das TIC, para que se concretize seu ofício de ensinar e intervir na dificuldade de acesso à aprendizagem e à formação do discente em seu mundo atual.

Assim sendo, o docente de LI pode lançar mão das TIC que estejam mais acessíveis, de acordo com a realidade do centro educativo, para promover um ensino-aprendizagem mais motivador. Afinal, o simples acesso à *internet* para uso de *sites* de pesquisa, tradutores e dicionários *on-line*, o *youtube*, o aplicativo *whatsapp*, o *blog*, e até mesmo o *datashow* já se constituem de ferramentas tecnológicas importantíssimas para incluir gradativamente os educandos da EJA que ainda não estão ou que pouco se

incluíram no mundo das tecnologias para uma aprendizagem da LI mais eficiente, motivadora e significativa.

De acordo com Leffa (2009, p.24) “[...] não há como separar o uso da língua e seu ensino das tecnologias da informação e da comunicação. Essas tecnologias foram criadas em função da língua e existem para servi-la”. Neste contexto vale lembrar a frequência de uso da LI no acesso às TIC, o que se constitui de mais um motivo para a sua aprendizagem.

Assim sendo, autor chama à atenção para esse sistema global de redes de computadores interligadas: a *internet* que, com suas ferramentas, impacta veementemente o ensino-aprendizagem de línguas, pois, por meio dela, o docente pode mediar o uso dessas ferramentas de busca ou pesquisa para acesso a sites específicos de LI para treinar, inclusive autonomamente, as quatro habilidades linguísticas no aprendizado de uma língua estrangeira: *listening, speaking, reading* e *writing*; mediar o acesso a tradutores do Google, aos dicionários on-line com pronúncia, e aos diversos conteúdos que podem ser pesquisados e trabalhados individual, coletivo e colaborativamente, desfrutando-se de todo seu potencial didático-pedagógico.

Através da *internet*, muitas ferramentas tecnológicas se fazem presentes pela ação dos docentes. Varella (2017) afirma haver um aumento geral de educadores que utilizam a internet do celular em atividades com os alunos, tanto em escolas municipais, como estaduais e privadas. Isto, além de minimizar o problema ocasionado pela ausência de computadores na escola, oportuniza o uso em diferentes espaços desta tecnologia, permitindo o acesso à internet em qualquer outro lugar em que seja disponibilizada uma conexão *wi-fi*, para aqueles que não têm uma internet móvel.

Essa *internet* do celular remete ao uso de outra ferramenta tecnológica: o *whatsapp* que pode se tornar uma importante ferramenta pedagógica no ensino-aprendizagem de LI, pois, por ser um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para *smartphones*, possibilita o envio de mensagens de textos, imagens, vídeos e documentos em PDF. Além disso, podem-se fazer ligações telefônicas grátis por meio de conexão com a *internet*.

O *Whatsapp*, portanto, é uma tecnologia móvel que pode facilitar a aprendizagem. Segundo as diretrizes de políticas para aprendizagem móvel da UNESCO (2014), o uso da tecnologia móvel como o celular, por exemplo, viabiliza o processo de aprendizagem em qualquer hora e em qualquer lugar, facilitando o acesso imediato à informação e possibilitando compartilhar o conhecimento entre os agentes do ensino e aprendizagem. Assim, a tecnologia móvel, como o *whatsapp*, permite que o aprender se torne mais

colaborativo e prazeroso, porque cria novas possibilidades não limitadas à sala de aula. Essa criação de outros espaços de aprendizagens está, inclusive, prevista na programação do curso da EJA, Ensino Médio, pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia/Coordenação de Jovens e Adultos - SEC-BA/CJA (2017).

Desse modo, seja em grupo ou individualmente, em qualquer espaço e tempo, *on-line* e algumas vezes *off-line*, os conteúdos podem ser acessados e compartilhados, e as atividades, inclusive de pesquisa, monitoradas pelo docente. Assim, no que se refere à EJA, considerando-se as “especificidades de tempo e espaço, condições de vida e trabalho”, conforme os PCNEM (2000, p. 47, art. 37, § 1º), o uso dessa ferramenta tecnológica torna-se bastante adequado e eficiente em um processo de intervenção nessa modalidade de ensino.

Assim sendo, o *Whatsapp* pode se tornar uma excelente ferramenta tecnológica no ensino de LI na EJA, primeiro porque todos possuem um *smartphone* do qual pode-se baixar o aplicativo; segundo porque todos podem ter acesso à *internet* através de uma rede *wi-fi*, disponibilizada na escola ou fora dela; também, porque o docente pode estimular, orientar, tirar dúvidas, e mediar uma comunicação, em inglês, entre os participantes, criando-se um ambiente virtual de aprendizagem prazerosa, colaborativa, e encorajadora, na medida em que aqueles que possuem a barreira da timidez vão se encorajando a participar, por ter respeitado, de certa forma, seu tempo de participação e aprendizagem, e por estar em espaços favoráveis. Outra vantagem do uso desta ferramenta, mediado pelo docente na aprendizagem, pode ser a redução de eventual indisciplina durante as aulas, enquanto está sendo usada para fins didáticos.

No que tange ainda ao potencial pedagógico de ambientes virtuais de aprendizagem proporcionados por essas tecnologias supramencionadas, uma das aplicações mais interessantes da Web para ambientes escolares é o *blog*. Segundo Senra e Batista (2011, p. 5), “[...] o *blog* fornece a interatividade a partir das postagens que vão desde um simples comentário até a inserção de artigos, imagens e vídeos”. As autoras enfatizam ainda a certeza da importância do *blog*, no que se refere à construção do conhecimento na relação aluno-pensamento, que vai além da relação professor e aluno.

Desse modo, “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2008, p.79). Assim, esta ferramenta tecnológica, o *blog*, pode constituir-se de um recurso importante de apoio à aprendizagem significativa, construtivista e colaborativa de LI.

Nesse sentido, Moran (2013) afirma que quando focamos mais a aprendizagem dos alunos do que o ensino, a publicação da produção deles se torna fundamental. Assim, pode-se promover um espaço de criação que valoriza a produção do discente e aproxima professor e aluno como parceiros da aprendizagem colaborativa, enquanto a escola cumpre seu papel de preparação do educando para os desafios impostos pela sociedade, e para a transformação da realidade que ora se lhes apresenta.

Outra grande vantagem do uso do *blog* na educação, e conseqüentemente no ensino-aprendizagem de LI,

[...] é a facilidade de o professor fazer intervenções, corrigindo e orientando todas as postagens, sem o limite de tempo imposto pela sala de aula, e da mesma forma o aluno pode realizar suas atividades no seu ritmo, conforme sua agenda e disposição. Desta maneira o aluno tem ampliada sua liberdade de expressão (Senra e Batista, 2011, p. 5).

Ainda no referencial sobre o uso das TIC como estratégia de intervenção no ensino-aprendizagem da LI na EJA, pode-se citar um importante recurso tecnológico virtual: o *Youtube*, “plataforma de carregamento e compartilhamento de conteúdo audiovisual, criada em 15 de fevereiro de 2005 pelos americanos Steve Chen e Chad Hurley. O nome advém da palavra tubo que remete à televisão. Assim, *youtube* seria algo como ‘você no tubo’, você na TV” (Oliveira, 2016, p. 6). Este recurso virtual pode tornar-se um excelente apoio à aprendizagem interativa dentro e fora da sala de aula.

Segundo a autora, esta é uma ferramenta interativa através da qual o indivíduo passa a perceber o mundo, através do estímulo multissensorial que o vídeo proporciona. É neste estímulo simultâneo dos sentidos que reside o poder educativo do audiovisual. Para Moran (2013, p. 56) “a linguagem audiovisual desenvolve múltiplas atitudes perceptivas”. Por conseguinte, assistindo a um vídeo, o indivíduo recebe o ensinamento por múltiplos sentidos, o que lhe permite maior envolvimento com o objeto de estudo.

A partir das descrições acima, pode-se inferir que a inserção do audiovisual em sala de aula, além de desenvolver as habilidades de ouvir e falar pode servir, também, de suporte para o incentivo de práticas insubstituíveis no ensino de LE, como a leitura e a escrita, por exemplo. Além disso, por ser um canal de compartilhamento de vídeos na internet, o *Youtube* poderá ser usado como uma fonte para estudo, desenvolvendo a autonomia do (a) estudante na aprendizagem, através de videoaulas, palestras, filmes e outros recursos potencialmente didáticos em LI, por exemplo.

Além desses recursos tecnológicos virtuais, vale salientar a importância de um recurso tecnológico físico, que pode ser de grande valia para o docente que pretende uma intervenção no ensino-aprendizagem, inclusive, de LI: o *datashow*.

O *datashow* é um recurso tecnológico bastante presente nas escolas e que pode se constituir de uma excelente ferramenta na projeção de quaisquer conteúdos que podem ser exibidos na tela de um computador. Cardoso e Martins (2013, p. 24) afirma que “O *datashow* possibilita uma abordagem inovadora [...], amplia o universo de informações que o professor leva para a sala de aula, liberta professor e aluno do livro didático e possibilita aos alunos aprendizagens diretamente ligadas ao mundo digital moderno [...]”.

Desse modo, elaborar aulas com slides no *PowerPoint*, projetar amplamente a reprodução de vídeos diversos, letras de músicas, *videoclips*, filmes e outros conteúdos interessantes para a aprendizagem da LI são algumas das atividades que podem ser executadas usando-se um *datashow*.

Como descritas anteriormente, percebe-se que as TIC podem torna-se recursos pedagógicos muito importantes num processo de intervenção pedagógica de ensino-aprendizagem de LI, especialmente em turmas da EJA, pois, como afirma Kenski (2010)

Os novos processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias visam ir além da relação entre ensinar e aprender. Orientam-se para a formação de um novo homem, autônomo, crítico, consciente da sua responsabilidade individual e social, enfim, um novo cidadão para uma nova sociedade (Kenski, 2010, p. 129).

Todavia, a escola precisa equipar-se dessas tecnologias, e os docentes precisam dominar seu uso, e considerar o planejamento para sua inserção no dia-a-dia escolar. Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 32) afirmam que “Há uma exigência de maior planejamento, pelo professor, de atividades diferenciadas, focadas em experiências, pesquisas, colaboração, desafios, jogos, múltiplas linguagens”. Isto pode ser conseguido, portanto, com o uso das TIC.

Finalmente, por seu potencial didático-pedagógico, as TIC podem viabilizar os referenciais de um ensino contextualizado, colaborativo, inter e transdisciplinar, enfim, significativo e libertador, e que, também, propicia o desenvolvimento da autonomia, uma competência imprescindível para um curso breve e semipresencial como o de LI da EJA, Ensino Médio.

1.5.8 O uso de ferramentas estratégicas para desenvolver autonomia na aprendizagem do inglês

O professor, ao fazer uma intervenção no ensino de LI em qualquer curso pode eminentemente lançar mão de algumas ferramentas estratégicas que ajudam a desenvolver autonomia, corroborando a independência dos (as) estudantes na construção de sua aprendizagem, especialmente, no curso da EJA que, por sua brevidade (1 semestre), precisa desenvolver essa autonomia para que possam dar continuidade ao seu processo de formação neste componente curricular.

Neste sentido, desenvolver a autonomia sugere que educadores e educadoras precisam ser treinados (as) a parar de ensinar os estudantes, da maneira como aborda Moran (2015) quando afirma:

[...] o professor deveria: “dar menos aulas” e colocar o conteúdo fundamental na WEB, elaborar alguns roteiros de aula em que os alunos leiam antes os materiais básicos e realizem atividades mais ricas em sala de aula com a supervisão dos professores... Invertemos a lógica tradicional de que o professor ensine antes na aula e o aluno tente aplicar depois em casa o que aprendeu em aula, para que, primeiro, o aluno caminhe sozinho (vídeos, leituras, atividades) e depois em sala de aula desenvolva os conhecimentos de que ainda precisa no contato com colegas e com a orientação do professor ou professores mais experientes (Moran, 2015, p. 22).

Corroborando este pensamento, Oxford (2003) e Paiva (1998 *apud* Andrade, 2016) ratificam que educadores de várias partes do mundo vêm se empenhando nas pesquisas sobre estratégias de aprendizagens, objetivando maior sucesso do aluno na aprendizagem autônoma de LE. Assim sendo, os autores supracitados defendem a eficiência das estratégias individuais de aprendizagem que se classificam em diretas (de memória, cognitivas e de compensação) e indiretas (metacognitivas, afetivas e sociais); e sugerem que os professores e professoras devam orientar seus alunos e alunas quanto ao uso dessas estratégias para uma aquisição autônoma da LE.

Nesse sentido, esses (essas) estudantes devem realizar ações que descrevem essas estratégias individuais de aprendizagem, de acordo com Oxford (2003) e Paiva (1998 *apud* Andrade, 2016, pp.43-44):

Utilizar estratégias verbais e não verbais para compensar as falhas ou limitações na língua-alvo; recorrer à língua materna; criar elos mentais;

agrupar sinônimos, antônimos ou campo semântico; associar, elaborar ou relacionar informações novas com as já memorizadas; colocar palavras novas em contextos, construindo frases; associar imagens às palavras; fazer repetição; reconhecer e usar fórmulas e as normas da língua-alvo; traduzir e verter; tomar notas; concentrar-se e observar; organizar espaço físico, luz, horário; cooperar com os outros; encorajar-se.

Todas estas são exemplos das muitas estratégias de aprendizagem que, segundo as autoras supracitadas, ajudam a desenvolver a autonomia do discente na aquisição da LE.

Além dessas estratégias, o docente de LI, por exemplo, pode orientar o discente para o uso de ferramentas eficientes para o desenvolvimento autônomo de habilidades da língua. Entretanto, para que esse discente se sinta motivado a empenhar-se pelos estudos autônomos propostos, precisa perceber a importância do conteúdo e da atividade significativa para uma aplicação prática e imediata no seu cotidiano, haja vista ser esta uma das expectativas do (a) estudante adulto (a), segundo princípios andragógicos de Knowles et al. (2015). Esse discente adulto precisa, também, que o docente propicie atividades prazerosas, interativas, promissoras, que permitam aquisição de mais conhecimento com menos esforço e tempo; enfim, atividades e conteúdos que correspondam ao horizonte de expectativas do discente da EJA especialmente.

Desse modo, o discente poderá se sentir mais motivado e encorajado a desenvolver as estratégias individuais de aprendizagem, cujas orientações devem fazer parte da práxis de todo (a) professor (a) de LE, e fazer uso de algumas ferramentas que podem ajudar na aquisição eficiente e autônoma da LE que, no caso da LI, podem ser, por exemplo: as estratégias de leitura (*reading strategies*), o AFI (Alfabeto Fonético Internacional) e as TIC (WEB, dicionários e tradutores *on-line*), que serão descritas a seguir.

As estratégias de leitura (*reading strategies*), de acordo com Lima e Leão (2013, p. 21) “capacitam o aluno a ler, compreender e interpretar textos em língua inglesa mais eficientemente em um curto espaço de tempo”. Isto é interessante para o curso da EJA, que dura apenas um semestre.

Nesse sentido, vale considerar a citação de Lima e Leão (2013, p. 21): “É por meio da leitura que os alunos podem ampliar o seu conhecimento e a compreensão da cultura dos falantes da língua, as suas maneiras de pensar, as suas atividades contemporâneas, e as suas contribuições para muitos setores da produção artística e intelectual”. Por esta razão, as autoras afirmam ter havido uma ênfase significativa nos estudos sobre leitura em geral e estratégias de leitura nessas últimas décadas.

Com base em diversos autores, podem-se apresentar, como exemplo, algumas ferramentas estratégicas e/ou técnicas de leitura que, mediadas pelos docentes, podem auxiliar o processo de leitura ativa, eficiente, e instrumental à medida que, também, atende a propósitos específicos. São algumas principais delas, de acordo com Lima e Leão (2013, p. 26):

a) predizer ou inferir o conteúdo de um texto: é o uso dos conhecimentos prévios sobre o tema do texto, apoiando-se na sua tipografia (fonte, negrito, itálico, símbolos, figuras, *layout*, etc.), título, tópicos frasais e outras “pistas”; b) *skimming* – leitura superficial para se investigar a ideia central do texto; c) *scanning* – leitura vertical para a busca de informações específicas, respondendo a questões propostas; d) *guessing* – “adivinhar” o significado de palavras e expressões pelo contexto; e) identificar as *Key words* – palavras chaves que ajudam na compreensão das mensagens centrais; f) observar as *cognate words* – palavras cognatas de origem latina ou grega parecidas com as do português, ou palavras do inglês incorporadas ao português (estrangeirismo/anglicismo); g) desconstruir uma palavra para decifrar seu significado, observando sua formação por prefixação, sufixação, ou parassíntese (prefixo e sufixo simultaneamente), e por justaposição de palavras formando apenas uma; h) trabalhar vocabulário estratégico (verbos irregulares e frasais do inglês); i) usar conhecimentos da estrutura gramatical para facilitar a leitura; e, quando necessário, fazer uso do dicionário bilíngue e monolíngue.

Assim sendo, o ensino de estratégias, ferramentas ou técnicas permite que os leitores se tornem autônomos tanto na compreensão e interpretação de textos de diferentes gêneros quanto na aprendizagem a partir dos próprios textos que analisam. “Vários estudos mostram que esse trabalho com estratégias de leitura resulta no aumento do índice de motivação dos alunos leitores, pois permite que eles se tornem autossuficientes, capazes de buscar o seu desenvolvimento e aperfeiçoamento acadêmico e/ou profissional” (Lima e Leão, 2013, p. 27).

Nessa mesma linha de pensamento vê-se que:

O papel do professor que utiliza estratégias de aprendizagem de línguas deixa de ser aquele tradicional, em que toda a comunicação vem dele e através dele, e passa a ser o de facilitador, aquele que passa a auxiliar os

alunos a identificar e utilizar as estratégias, ajudando-os, assim, a se tornarem independentes (Lima e Leão 2013, p. 27).

Outra ferramenta imprescindível para a aquisição autônoma da LE, neste caso da LI, é o IPA, acrônimo de *International Phonetic Alphabet* (Alfabeto Fonético Internacional) ou AFI em português. O uso desse alfabeto, criado em 1886 por um grupo de professores franceses e ingleses, liderado pelo linguista francês Paul Passy, permite a pronúncia de qualquer língua, através de sua transcrição fonética que, segundo Santos (2016, p. 13) “é uma maneira de representar os sons de uma língua através de símbolos. A transcrição fonética é um dos meios mais comuns e confiáveis que estudantes de LI possuem para descobrir a pronúncia de uma palavra e reproduzi-la sem nunca tê-la escutado”. Isto faz do AFI uma ferramenta imprescindível para o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem da pronúncia da LI e de outras LE.

Ainda, conforme Santos (2016, p. 14), “Todos os bons dicionários exibem a pronúncia fonética após cada verbete [...] Exemplo da palavra *phonetic* no dicionário Cambridge online:(UK) /fəʊ'netɪk/”. E quanto são os símbolos fonéticos presentes nas transcrições?

A *International Phonetic Association* (Associação Fonética Internacional), criada em 1886 é a maior e mais antiga organização representativa dos foneticistas, cabendo a ela as devidas alterações ou atualizações. Atualmente computa-se um total de 163 símbolos (107 letras do latim e grego principalmente, 52 diacríticos e 4 marcas de prosódia). Entretanto, a maioria dos dicionários didáticos apresenta apenas um número aproximado de 44 símbolos dentre os quais muitos são letras que compõem o alfabeto comum, o que facilita consideravelmente sua compreensão.

Assim sendo, torna-se evidente que o docente de LI, buscando o desenvolvimento de uma aprendizagem autônoma em um curso breve (semestral) como o da EJA, deve orientar e incentivar seus alunos e alunas para o uso dessa ferramenta de aprendizagem de uma das habilidades mais difíceis na aquisição de uma LE: a pronúncia.

Continuando com a abordagem sobre o uso de algumas ferramentas que ajudam na aquisição eficiente e autônoma da LE, chega a vez das imprescindíveis TIC que, conforme abordagem anterior, torna-se claro seu potencial facilitador de uma aprendizagem significativa, colaborativa, interativa e autônoma.

Esse potencial facilitador das TIC pode ser evidenciado pela possibilidade do docente mediar, por exemplo, o uso da ferramenta *WEB*, através da qual, o discente pode ter acesso ao conhecimento dos diversos conteúdos apresentados, especialmente, pelos

sites de LI acessíveis e altamente didáticos nos vários níveis de aprendizagem, tornando os alunos e alunas cada vez mais autodidatas, como por exemplo, o *English Made in Brazil*, o Duolingo, o *Inglês na Ponta da Língua*, dentre muitos outros. Além disso, há a possibilidade de interação, e de acesso a outros povos e culturas de LI, através de redes sociais como o *Facebook*, e o aplicativo *Whatsapp* que, conforme British Council (2015), são mais comuns entre os estudantes da EJA. Há, também, os vários dicionários *on-line*, como o *Merriam – Webster dictionary*, que ensinam a tradução, a etimologia, a categoria gramatical, e a pronúncia transcrita foneticamente com o API, falada por nativos; e os tradutores *on-line*, como o *Google* tradutor que facilita o importante trabalho de tradução e versão.

Portanto, contrariamente ao passado, hoje se pode contar com inúmeras ferramentas tecnológicas, facilitadoras da aprendizagem autônoma das LE e conseqüentemente da LI. O acesso ao conhecimento, graças a essas ferramentas, supera a equivocada práxis centralizada no professor detentor do saber, o que lhe exige reflexão de sua prática para criar, com o apoio dessas ferramentas tecnológicas, possibilidades, novos ambientes interativos e colaborativos, e situações de aprendizagem que contemplem o pensamento de vários teóricos como Freire (1921-1997), Vygotsky (1896-1934), entre outros, que enfatizam “a necessidade de se superar a educação voltada para a transmissão de conteúdo, centrada no professor, pela focada na aprendizagem centrada no aluno” (Andrade, 2016, p.38). Essa aprendizagem tendo o aluno como centro reitera a ideia de autonomia na aprendizagem da LI, facilitada pelo uso dessas supracitadas ferramentas estratégicas.

1.5.9 Avaliação formativa

Uma educação que supere a mera transmissão de conteúdos e uma práxis centrada no professor, e que pretende uma intervenção no ensino-aprendizagem, se tornando significativa e, por conseguinte, transformadora e libertadora, deve considerar estratégias que corroborem os referenciais ou teorias da aprendizagem que incluem, também, um processo avaliativo coerente com essas estratégias: o formativo.

Em primeiro lugar torna-se imprescindível entender que “a associação entre avaliar e produzir um julgamento, uma apreciação é uma ideia muito forte [...] A avaliação é um processo, uma atividade de comunicação” (Santos, 2016, p. 639).

Desse ponto de vista, todo ato avaliativo inclui:

(i) uma tomada de decisão sobre o que é relevante fazer para determinado fim definido (fase da planificação que dá sentido à intencionalidade do processo avaliativo escolhido); (ii) uma recolha de informação; (iii) a interpretação da informação recolhida; e (iv) o desenvolvimento de uma ação fundamentada dela decorrente (Santos, 2016, p.639).

Assim, a avaliação formativa é um ato que se situa em uma perspectiva pragmática.

Nessa linha de pensamento, Perrenoud (2000, p.50) afirma que a avaliação formativa “não tem nenhum motivo para ser padronizada [...] Inscreve-se na relação diária entre o professor e seus alunos e seu objetivo é auxiliar cada um a aprender, não a prestar contas a terceiros”. Assim, a avaliação deve ser feita para melhorar o ensino e a aprendizagem, o que suscita, também, a necessidade de autoavaliação.

Nesse sentido, Perrenoud (2000, p.51) afirma que perceber uma consciência em relação à maneira como se aprende, pode favorecer a metacognição como fonte de autorregulação dos processos de aprendizagem. Isto, por conseguinte, sugere que o docente deva orientar o discente a fazer sua autoavaliação.

Portanto, a avaliação formativa supera aquelas voltadas ao escopo de descrever ou dar conta do que o aluno aprendeu ou é capaz de fazer em um determinado momento, a fim de classificar, hierarquizar, selecionar e certificar (Santos, 2016, p. 640). Nela, o professor funciona como um mediador entre o conhecimento e o aluno que deverá construí-lo durante o processo de ensino-aprendizagem, especialmente, numa proposta de intervenção pedagógica em turmas da EJA.

1.6 O PLANO DE INTERVENÇÃO DOS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DA EJA DO ENSINO MÉDIO NO COLÉGIO ESTADUAL DE ITABUNA: ESTRATÉGIAS, COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

O plano de curso ou de ação/intervenção dos professores de LI na EJA do Ensino Médio da Escola (ver anexos) *locus* da pesquisa apresenta competências e habilidades a serem desenvolvidas no processo de intervenção no ensino-aprendizagem do componente curricular. Além disso, o plano explicita o que ensinar, para quem ensinar e como ensinar.

De acordo com esse plano de intervenção, muitas estratégias ou ações realizar-se-ão visando desenvolver competências e habilidades que traduzam as leis e os referenciais pedagógicos, e melhorem o ensino e a aprendizagem de LI, minimizando os problemas

inerentes a essa modalidade de ensino no Colégio Estadual de Itabuna, contexto da pesquisa.

Baseando-se, portanto, nesse plano de intervenção pedagógica pelos professores, descrever-se-ão aqui algumas estratégias ou ações para desenvolver competências e habilidades durante o curso. Assim, fundamentando-se no *coaching* educacional, por exemplo, tem-se: a criação de um ambiente por meio de conversas, tornando-se um *professor-coach* que apoie o educando e facilite sua caminhada em busca de suas metas almejadas, ou em busca da construção de seu projeto pessoal; e o trabalho com textos ou objetos de aprendizagem (conteúdos) em LI que contextualizem a realidade dos educandos, e os encorajem ao alcance de suas metas ou à construção de seu projeto de vida, a nível pessoal ou profissional.

Essas estratégias supracitadas reiteram o conceito de *coaching* como “A arte de criar um ambiente por meio de conversas e de uma forma de ser que facilite o processo através do qual alguém possa caminhar de modo gratificante em direção a metas desejadas” (Gallwey, 2000, p.177). Esse papel que o *coach* assume reitera, assim, o papel de parceiro do discente que o educador de LI deve assumir na EJA.

O Plano de intervenção, também, se fundamenta nas neurociências. Nesse contexto descrevem-se ações como: criar situações de aprendizagem que corroborem o desenvolvimento da capacidade de percepção/observação, de atenção/concentração, de tomada de decisões, de memorização, e o desenvolvimento da inteligência emocional; propiciar aos discentes a construção de seus próprios conceitos ou definições, a partir de deduções lógicas, após a observação do *corpus*, evitando-se dar conceitos prontos, e colocando-se o professor como mediador entre o aluno e o objeto de aprendizagem; propiciar sempre a interação do discente com o objeto de aprendizagem, em LI, para que ele aprenda a conhecer para poder fazer; criar situações de aprendizagem que afetem positivamente o discente; reforçar a motivação, a recompensa e a simpatia; trabalhar a LI a partir dos conhecimentos prévios dos (das) jovens e adultos (as); aplicar técnicas de relaxamento para aliviar as tensões e o estresse desse discente que realiza trabalhos cansativos, usando a LI; envolver, tanto quanto possível, especialmente por causa do cansaço, os (as) estudantes no contexto da aula; solicitar sua ajuda; ser empático; tirá-los (as) do estado depressivo e elevar sua autoestima, reconhecendo e agradecendo sua contribuição; trabalhar com músicas, em LI, da preferência dos (as) estudantes; trabalhar com imagens (os adultos, especialmente, são seres imagéticos); propiciar trabalhos que contemplem as diferentes inteligências dos (as) estudantes jovens e adultos (as);

orientar/mediar os trabalhos de pesquisa, sugerindo alguma forma de apresentação dos mesmos na sala de aula ou fora dela; trabalhar com objetos de aprendizagem (conteúdos), em LI, que incentivem os (as) estudantes a uma alimentação/nutrição (inclusive aquela específica para o cérebro) que corrobore o aprendizado; e trabalhar com objetos de aprendizagem, em LI, que incentivem a neuróbica (exercícios/ginástica para o cérebro), que corrobora a atenção, a percepção e a aprendizagem.

Essas estratégias dos professores, envolvendo fundamentos neurocientíficos, suscitam o pensamento de que a escola é lugar de desenvolvimento da capacidade cerebral, entretanto, quase nunca se ouve falar em cérebro nela. O fato é que “Relembrando os processos de desenvolvimento e mudanças pelas quais a sociedade passou (agrária, industrial, tecnológica) pode-se afirmar que estamos na ‘Onda do Cérebro’ (*do culto ao cérebro*), do conhecimento, da consciência” (Morais, 2013, p. 63). E, assim, esse culto ao cérebro influencia os (as) estudantes da EJA, através do incentivo que os professores propiciam com sua abordagem textual em LI.

Cabe aqui uma observação ao fato de que no Colégio Estadual de Itabuna observa-se entre os alunos e alunas de LI, envolvidos (as) no processo de intervenção, certa influência das neurociências no que se refere ao culto ao cérebro. Através do trabalho textual em LI, os professores abordam, dentre outros princípios, a neuróbica, por exemplo.

De acordo com os neurocientistas Kartz & Rubin (2011), em seu livro *Mantenha seu Cérebro Vivo*, o cérebro do adulto não para de gerar novas células cerebrais, ao contrário do que se pensava, e que o declínio mental que a maioria das pessoas experimenta não é decorrente da morte constante de células nervosas. “Em vez disso, resulta em geral da redução do número e complexidade das *dentrites*, que são prolongamentos ramificados das células nervosas que recebem e processam informações das outras células nervosas formando a base da memória (Kartz & Rubin, 2011, p.15). Essas conexões entre as células nervosas ou sinapses podem ser, segundo os autores, estimuladas, através do que eles chamam de “neuróbica”, a nova ciência dos exercícios do cérebro, que oferecem a ele experiências inesperadas ou fora da rotina, usando combinações dos cinco órgãos do sentido, mais o “sentido” emocional.

A neuróbica, por conseguinte, “estimula padrões de atividade neural que cria mais conexões entre diferentes áreas do cérebro, fazendo com que as células nervosas produzam nutrientes naturais do cérebro, as neurotrofinas, que podem aumentar consideravelmente o tamanho e complexidade das *dentrites* das células nervosas” (Kartz & Rubin, 2011, p. 17). A neuróbica, portanto, torna o cérebro mais ágil e flexível para assumir qualquer desafio

mental mais facilmente, melhorando, assim, a capacidade cognitiva, e refutando os mitos sobre o envelhecimento do cérebro, questão bastante pertinente ao estudante adulto e idoso da EJA.

Os exercícios de neuróbica vão desde uma simples combinação de sabores ainda não experimentados ao estudo dinâmico de uma língua estrangeira que, segundo o neurocientista Schneider (2014), melhora, também, a saúde física do cérebro contra as doenças a ele relacionadas, como: Alzheimer, AVC e depressão. E isto se constitui em um fator motivacional a mais para o aprendizado da LI.

De posse desse conhecimento, através da abordagem textual em LI pelos professores, os (as) estudantes da EJA do Ensino Médio da Escola passaram a valorizar o desenvolvimento da capacidade de observação/percepção e concentração/atenção, e, conseqüentemente, da capacidade cerebral, tanto que idealizaram a confecção de blusas da “malhação cerebral” (ver figura nº15, capítulo 3), que usam nas aulas, com permissão da gestão, para delimitarem seu espaço de “malhar o cérebro”. Isso, de certa forma, ratifica o efeito motivacional da intervenção, no que tange, também, às neurociências, impactando, assim, os problemas pertinentes à EJA, como: a desmotivação, evasão, baixo nível de atenção, de aprendizagem e de autonomia.

Continuando com a descrição do plano de intervenção: estratégias, competências e habilidades, no que tange aos princípios andragógicos, descritos por Knowles, Holton III & Swanson (2015), este apresenta estratégias que se descrevem como: considerar os princípios andragógicos ou a didática particular aos adultos no ensino da LI; explicar para os (as) estudantes as razões ou o porquê de estarem aprendendo os conteúdos apresentados (necessidade de saber do adulto); criar situações através das quais o adulto seja visto como capaz de se autogerir e de exercitar sua autonomia na aprendizagem da LI; trabalhar a partir das experiências dos adultos ou de seus conhecimentos prévios; propiciar aprendizagem daquilo que tenha uma aplicação prática, imediata, no dia a dia dos (das) estudantes da EJA (contextualizar os objetos de aprendizagem, atendendo a sua prontidão e orientação para aprender); e, ainda, trabalhar com situações-problemas que os (as) alunos (as) possam resolver para ajudar a aumentar sua autoestima (motivação por fatores intrínsecos, peculiar ao estudante adulto).

No que se refere aos textos com temas geradores, da maneira como concebe Freire (2008) quando afirma que independentemente de qual seja a natureza de sua compreensão como a ação por eles provocada, carregam em si a possibilidade de desdobrarem-se em outros vários temas que, por sua vez, provocam novas tarefas a ser cumpridas. Nesse

sentido, o plano apresenta estratégias, competências e habilidades como: trabalhar as competências de leitura e interpretação de textos em LI; trabalhar textos com temas geradores de novos temas dentro do universo de expectativas do discente (do dia a dia pessoal e profissional do discente da EJA); desenvolver o senso crítico, a partir dos textos com temas geradores; ampliar o repertório semântico em LI, a partir de palavras traduzidas de seu cotidiano pessoal e profissional; trabalhar as quatro habilidades: ouvir, falar, ler e escrever, a partir dos textos apresentados; explorar o potencial pedagógico da música na aprendizagem da LI.

No que tange ao uso das TIC, o plano de intervenção se apoia no pensamento de que “o homem concreto deve-se instrumentar com o recurso da ciência e da tecnologia para melhor lutar pela causa de sua humanização e de sua libertação” (Freire, 2001, p.98). Assim sendo, Freire nos convida a inferir que as TIC não devem ser vistas pelos educadores apenas como material de apoio ao ensino-aprendizagem, mas como instrumentos para desenvolver ações formativas e intervir na realidade. Por conseguinte, o plano de ação/intervenção apresenta estratégias, competências e habilidades como: fazer uso da *internet* do celular, nas atividades de LI, para minimizar o problema ocasionado pela falta de computadores na escola; utilizar o aplicativo *Whatsapp* para proporcionar espaços virtuais de aprendizagem e o compartilhamento de conhecimentos entre os agentes do ensino e aprendizagem para além da sala de aula, tornando o aprendizado mais colaborativo, significativo e prazeroso; criar *blog*, especialmente, para a publicação da produção dos educandos, mediação virtual da aprendizagem e, por conseguinte, minimização do problema da carga horária reduzida para o curso da EJA; fazer intervenções corrigindo e orientando as postagens dos (as) estudantes; propiciar a linguagem audiovisual, através do uso da ferramenta interativa *Youtube* dentro e fora da sala de aula, considerando a característica imagética peculiar ao discente da EJA.

No que tange ao uso de ferramentas estratégicas para desenvolver autonomia na aprendizagem de LI, vale ressaltar “a necessidade de superar a educação voltada para a transmissão de conteúdo, centrada no professor, pela focada na aprendizagem centrada no aluno” (Andrade, 2016, p.38). Assim sendo, o plano apresenta ações como: desenvolver estratégias individuais de aprendizagem: diretas (de memória, cognitivas e de compensação) e indiretas (metacognitivas, afetivas e sociais) para a aquisição autônoma da LI; solicitar leituras, e pesquisas em LI na WEB para posterior apresentação em sala, e a necessária complementação feita pelo professor e/ou com a interação/socialização com os colegas; propiciar o uso de estratégias de leitura instrumental/inteligente (*reading*

strategies), o uso do AFI (Alfabeto Fonético Internacional) e das TIC (WEB, dicionários e tradutores *on-line*), sem os quais uma aprendizagem autônoma eficiente pode ser inviabilizada.

Por último, o plano de ação dos professores se refere à avaliação formativa que, segundo Perrenoud (2000, p.50), “não tem nenhum motivo para ser padronizada [...] Inscreve-se na relação diária entre o professor e seus alunos e seu objetivo é auxiliar cada um a aprender, não a prestar contas a terceiros”. Nesse sentido, o plano apresenta ações como: recolher informações sobre a realidade dos (das) discentes, através do diálogo proveniente da relação diária entre professores e alunos (as), e das atividades dentro e fora do ambiente escolar; planejar considerando o contexto dos (das) discentes; propiciar a motivação, a regulação e a autorregulação e o apoio à aprendizagem, o diagnóstico e o prognóstico; propiciar atividades significativas; fazer *feedback*: orientações sistemáticas a respeito do desempenho dos (das) discentes; fazer levantamento das aprendizagens construídas; elaborar estratégias individualizadas; detectar as dificuldades para melhorar o ensino-aprendizagem; e agir-refletir-agir sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Concluindo este subcapítulo, pode-se perceber que o plano de intervenção produzido pelos professores de LI apresenta ações que visam explicitar melhor as orientações metodológicas contidas nos referenciais, parâmetros e leis educacionais, para o ensino-aprendizagem desse componente curricular, desenvolvendo, de forma contextualizada e significativa, competências e habilidades que possibilitam aos educandos e educandas da EJA, na Escola lócus da pesquisa, resolver seus problemas cotidianos, superar sua distorção idade-série, desenvolver seu senso crítico, exercer sua cidadania, preparar-se para o mercado de trabalho, e aprender ao longo da vida.

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

2. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Este capítulo objetiva a apresentação do desenho da pesquisa, bem como seu contexto espacial e socioeconômico, sua delimitação, seus participantes, além das técnicas utilizadas para coleta, análise e interpretação dos dados.

2.1 FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

Para se chegar a resultados relevantes sobre um objeto de pesquisa, que interessem à comunidade científica, o pesquisador deve considerar o desenho metodológico da investigação. Para isso, torna-se interessante esclarecer sobre metodologia e método em uma pesquisa científica.

(...) la metodología de la investigación es una ciencia que estudia cómo la investigación se lleva a cabo científicamente. En ella se estudian las diversas medidas que adopta un investigador en el estudio de un problema de investigación. En este sentido, es necesario que el investigador no solo sepa las diversas técnicas y cómo utilizarlas, sino que además necesita qual de esos métodos ou técnicas son relevantes para su investigación y justificar su uso (Campoy Aranda, 2018, p.37).

Assim, a metodologia da investigação constitui-se de um conjunto racional e coerente de procedimentos e técnicas para a coleta, classificação e validação de dados e experiências da realidade, a partir dos quais se possa construir o conhecimento científico que, por sua vez, se adquire através de um método próprio do investigador, que se aplica ao ciclo inteiro da investigação. Esse método científico, portanto, constitui-se de um conjunto de regras condutoras do trabalho investigativo que visam validar os resultados pela comunidade científica.

Esse conjunto de regras que constituem o método, na visão do Campoy Aranda (2018), está presente na metodologia que, na visão de Prodanov e Freitas (2013, p. 14), “é a aplicação de procedimentos e técnicas que devem ser observados para construção do conhecimento, com o propósito de comprovar sua validade e utilidade nos diversos

âmbitos da sociedade”. Assim, pode-se dizer que método e metodologia estão intrinsecamente relacionados.

Nesse sentido, vale enfatizar o conceito de metodologia, considerando a seguinte citação:

Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade crítica e sua sensibilidade) (Minayo et al., 2018, p. 14).

Portanto, pode-se dizer que a metodologia, o método, as técnicas e a criatividade do pesquisador se interligam para responder à problemática e atingir os objetivos propostos da pesquisa científica para justificar seu caráter social.

Nessa linha de pensamento, o caráter social desta pesquisa se mostra na medida em que busca resposta a questionamentos sobre intervenção pedagógica no ensino de LI na EJA do Ensino Médio, assunto crucial e pertinente ao momento atual do país. Apresenta, por conseguinte, grande relevância na dimensão pedagógica, pois investiga sobre estratégias de intervenção pedagógica que visam melhorar o ensino-aprendizagem de LI na EJA, minimizando os problemas pertinentes a essa modalidade de ensino.

Desse modo, faz-se necessária a utilização de metodologias adequadas ao tipo de pesquisa e aos questionamentos que se pretende responder com a investigação. Assim, optou-se pela estrutura metodológica qualitativa, que é *“aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable”* (Taylor & Bodgan, 1986, p. 20 apud Campoy Aranda, 2018, p. 254). Assim sendo, a pesquisa qualitativa visa à compreensão das características de determinadas populações ou fenômenos de forma a analisar, observar, descrever, registrar, interpretar, classificar em uma sequência de tempo transversal, isto é, em um determinado período, sem a interferência do pesquisador.

2.2 PROBLEMATIZAÇÃO DA PESQUISA

Considerando a precária realidade do ensino de LI especialmente nas escolas públicas do Brasil, entendemos que estratégias de intervenção pedagógicas são imprescindíveis e oportunas para mudar essa situação atual.

Nesse sentido é importante reiterar primeiramente que essas estratégias de intervenção neste estudo procuram traduzir e explicitar em ações didáticas e metodológicas os referenciais pedagógicos mais aceitos na atualidade para o ensino de LI na EJA do Ensino Médio. No cotidiano da EJA, principalmente, é quase sempre factível no país um ensino de LI descontextualizado das reais necessidades do discente e da comunidade, desmotivador e ineficiente; e muitas vezes, com professores despreparados e desmotivados; e alunos com baixo índice de aprendizagem, desmotivados e evadidos, o que impossibilita o cumprimento dos objetivos educacionais propostos pela LDBN (2000) de formação cidadã, pessoal e profissional.

Nesse sentido, Schütz (2017) afirma que o Brasil está entre os 11 (onze) piores países de proficiência em inglês do mundo, dentre 50 pesquisados. Além disso, existem grandes equívocos no ensino de LI resultantes em práticas ineficazes, ainda conforme o autor.

Considerando-se ainda esse diagnóstico da realidade do ensino de LI no Brasil, pode-se ainda citar que “a maioria dos professores de Inglês não possui uma formação superior específica na língua inglesa” (British Council, 2015, p 15). Isto pode explicar a dificuldade que muitos professores têm com a própria disciplina, denotando falhas na sua formação inicial e continuada.

Considerando todos esses aspectos, esta pesquisa, no intuito de contribuir com a comunidade científica, com a reflexão sobre novas estratégias para o ensino-aprendizagem de LI na EJA, busca investigar as ações dos docentes de LI no processo de intervenção pedagógica nas turmas da EJA do Ensino Médio, que visam tornar eficiente e significativo o ensino-aprendizagem desse componente curricular nessas turmas da escola-campo, superando a realidade crítica do ensino da LI, factível nas escolas públicas de todo o país.

Por essa razão, a problemática da presente pesquisa assume, conforme Alvarenga (2019), uma posição epistemológica baseada no paradigma de investigação fenomenológica, por descrever e esclarecer o fenômeno estudado, as experiências e seus significados tais como são vividos em seu ambiente natural, e que se configuram como consciência entre os participantes da investigação. Este estudo é, portanto, qualitativo e serve para conhecer melhor o fenômeno a ser estudado, através da interpretação do que pensam, do que sentem, percebem ou acreditam os sujeitos envolvidos na investigação (professores, coordenadores e estudantes), com o intuito de contribuir para a comunidade científica, com o estudo do fenômeno que envolve o tema das estratégias de intervenção

pedagógica no ensino-aprendizagem de LI na EJA do Ensino Médio no Colégio Estadual de Itabuna.

Assim sendo, esta pesquisa qualitativa busca descrever e esclarecer o fenômeno aqui tratado. Pretende-se, assim, conhecer as estratégias de intervenção pedagógica, para melhorar o ensino-aprendizagem de LI na EJA do Ensino Médio da Escola *locus*, e minimizar seus problemas recorrentes de distorção idade-série, desmotivação, evasão, baixa autoestima, baixo nível de aprendizagem e de autonomia intelectual.

Mediante esse contexto se faz necessário responder às seguintes questões investigativas: Como são executadas as estratégias de intervenção pedagógica pelos professores de Língua Inglesa nas turmas de Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio no Colégio Estadual de Itabuna? Há formação adequada dos professores atuantes nessa intervenção pedagógica? Essas estratégias de intervenção pedagógica contribuem para melhorar o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, minimizando os problemas da EJA do Ensino Médio da Escola pesquisada?

Pretende-se obter respostas satisfatórias a esses questionamentos com a seguinte problemática: **Como as estratégias de intervenção pedagógica utilizadas pelos professores influenciam no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa na EJA – Ensino Médio, e na minimização dos problemas pertinentes a essa modalidade no Colégio Estadual de Itabuna, Bahia, Brasil?**

Para responder à essa problemática, com o intuito final de fazer propostas ou recomendações acerca do fenômeno estudado, estabeleceram-se os objetivos desta pesquisa, como descritos a seguir.

2.3 OBJETIVOS DA PESQUISA

Os objetivos de uma pesquisa visam responder à problemática apresentada. Por conseguinte, Campoy Aranda (2018) afirma que funcionam como guias que orientam e definem os rumos da pesquisa. A partir deste pensamento, pode-se inferir que os objetivos são metas determinantes das etapas para seu alcance. Assim, o objetivo geral e os específicos desta pesquisa propõem uma busca de respostas para a problemática abordada, que poderão contribuir para a área de investigação no sentido de se aprofundar no debate de novas metodologias de ensino-aprendizagem de LI para as turmas da EJA, Ensino Médio. Assim sendo, apresentam-se a seguir os objetivos da pesquisa.

2.3.1 Objetivo Geral

- Analisar as influências das estratégias de intervenção pedagógica utilizadas pelos professores de Língua Inglesa na EJA, Ensino Médio no Colégio Estadual de Itabuna - BA, Brasil.

2.3.2 Objetivos Específicos

- Descrever as ações estratégicas de intervenção pedagógica, utilizadas pelos professores de Língua Inglesa – LI na EJA do Ensino Médio na Escola.
- Examinar a formação inicial e continuada dos professores de LI para viabilizar o processo de intervenção pedagógica.
- Avaliar como as estratégias de intervenção pelos professores de LI da EJA – Ensino Médio contribuem para melhorar o ensino-aprendizagem e a minimizar os problemas pertinentes a essa modalidade.

Tabela 1: Questões Investigativas para os Objetivos Específicos

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES PARA OS PROFESSORES	QUESTÕES PARA OS COORDENADORES	QUESTÕES PARA OS (AS) ALUNOS (AS)
1.Descrever as ações estratégicas de intervenção pedagógica, utilizadas pelos professores de Língua Inglesa – LI na EJA do Ensino Médio na Escola.	<p>1. Que estratégias de intervenção você aplica nas turmas de LI da EJA, Ensino Médio?</p> <p>2. A metodologia que você desenvolve considera a realidade, os problemas individuais, enfim, o contexto como um todo do (a) discente da EJA do Ensino Médio da Escola? Justifique.</p> <p>3. Suas ações estratégicas facilitam a realização dos objetivos da disciplina</p>	<p>1. Que estratégias de intervenção pedagógica são aplicadas nas turmas de LI da EJA, Ensino Médio?</p> <p>2. A metodologia que os professores desenvolvem considera a realidade, os problemas individuais, enfim, o contexto como um todo do (a) discente da EJA do Ensino Médio da Escola? Justifique.</p> <p>3. As ações dos docentes facilitam a realização dos objetivos da disciplina e da</p>	<p>1. O que você tem a dizer do modo como seu (sua) professor (a) ensina LI?</p> <p>2. A metodologia do seu professor de LI considera seus problemas individuais ou a realidade em que você vive dentro e fora da escola? Justifique.</p> <p>3. Qual a importância que você atribui às aulas de seu (sua) professor (a) de LI</p>

	e da educação básica, voltados para a EJA, previstos nos PCNEM? Comente.	educação básica, voltados para a EJA, previstos nos PCNEM? Comente.	para sua vida?
2. Examinar a formação inicial e continuada dos professores de LI para viabilizar o processo de intervenção pedagógica.	4. Qual sua formação inicial? 5. Você tem participado de algum tipo de formação continuada dentro e fora da escola para aperfeiçoar as práticas de intervenção? Se sim, citar. 6. Sua formação continuada proporciona a fundamentação teórica necessária para o ensino de LI aos educandos e às educandas da EJA do Ensino Médio, considerando suas idiossincrasias?	4. Há formação inicial adequada dos professores para atuação nesse processo de intervenção? Descreva-a. 5. Tem ocorrido formação continuada para aperfeiçoar essas práticas estratégicas de intervenção pedagógica pelos professores dentro e fora da escola? Se sim, citar. 6. A formação continuada dos docentes proporciona a fundamentação teórica necessária para o ensino de LI aos educandos e às educandas da EJA do Ensino Médio, considerando suas idiossincrasias?	4. Você percebe boa preparação do (a) seu (sua) professor (a) para o ensino de LI ao (à) estudante da EJA, do Ensino Médio desta Escola? Justifique.
3. Avaliar como as estratégias de intervenção, utilizadas pelos professores de LI da EJA – Ensino Médio contribuem para melhorar o ensino-aprendizagem e minimizar os problemas pertinentes a essa modalidade.	7. Como as estratégias de intervenção contribuem para melhorar o ensino-aprendizagem de LI na EJA do Ensino Médio na Escola? 8. As estratégias de intervenção que você aplica têm ajudado a minimizar os problemas pertinentes à EJA do Ensino Médio da Escola? Se sim, cite-os.	7. Como as estratégias de intervenção contribuem para melhorar o ensino-aprendizagem de LI na EJA do Ensino Médio na Escola? 8. As estratégias de intervenção pelos professores de LI têm ajudado a minimizar os problemas pertinentes à EJA do Ensino Médio da Escola? Se sim, cite-os.	5. Em sua opinião, as estratégias utilizadas pelo professor de LI contribuem para diminuir seus problemas individuais ou ligados ao curso?

	<p>9. As estratégias de intervenção ajudam o (a) discente a resolver seus conflitos pessoais dentro e fora da escola? Explique.</p> <p>10. Quais os pontos positivos e negativos das estratégias de intervenção que você pode descrever?</p>	<p>9. As estratégias de intervenção ajudam o (a) discente a resolver seus conflitos pessoais dentro e fora da escola? Explique.</p> <p>10. Quais os pontos positivos e negativos das estratégias de intervenção que você pode descrever?</p>	<p>6. Quais dos seus problemas individuais ou ligados ao curso você acha que acabaram ou foram minimizados com a metodologia do (a) professor (a)?</p> <p>7. Quais os pontos positivos e negativos das estratégias de intervenção que você consegue descrever?</p>
--	--	--	--

2.4 CRONOGRAMA DA PESQUISA

No cronograma da pesquisa apresentam-se as fases orientadoras da investigação, discriminando as atividades e o tempo hábil para sua realização. As três etapas da pesquisa são descritas como no quadro a seguir.

Tabela nº 2: Programação das ações

Etapas	Atividades	Tempo	Meses
1	<ul style="list-style-type: none"> - Revisão Teórica - Desenho da Investigação - Elaboração de Instrumentos da coleta de dados - Validação dos instrumentos - Elaboração Final dos instrumentos 	6 meses	Outubro/2018 Novembro Dezembro Janeiro/2019 Fevereiro Março
2	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicação dos Instrumentos - Coleta dos dados - Processamento das informações. 	3 meses	Abril Maio Junho

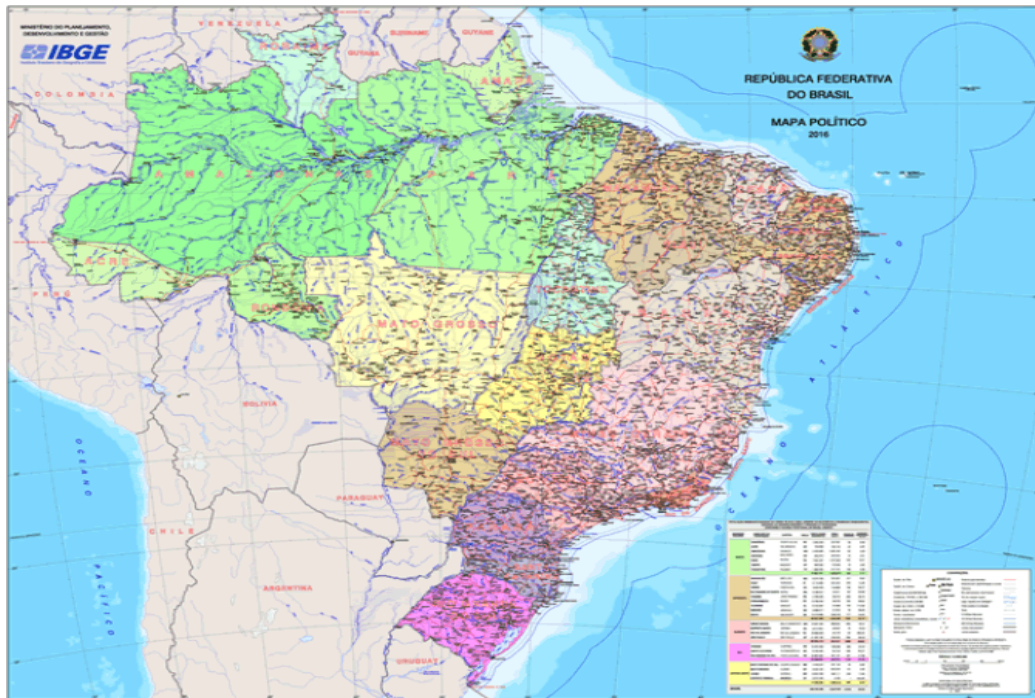
3	<ul style="list-style-type: none"> - Análise dos dados, discussão e elaboração dos resultados - Redação do informe final - Elaboração de propostas 	3 meses	Julho Agosto Setembro
---	---	------------	-----------------------------

2.5 CONTEXTO ESPACIAL E SOCIOECONÔMICO DA PESQUISA

Esta investigação que propõe um estudo das estratégias de intervenção pedagógica no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa na EJA do Ensino Médio, curso Tempo de Aprender - TA será realizada no Colégio Estadual de Itabuna – CEI. O colégio está situado à Avenida Manoel Chaves, s/n, bairro São Caetano, no município de Itabuna, Estado da Bahia, região nordeste do Brasil, CEP 45600.000, telefone (73) 3617 4662, e-mail:ceiitabuna@hotmail.com. Sua fundação ocorreu conforme Dec. 16.927/57, Diário Oficial 12/10/1957. Oferece as modalidades e níveis de ensino: Educação Básica – Ensino Fundamental e Médio, EJA (noturno), e Educação Prisional, para os quais possui um total de 1.648 estudantes, conforme dados do primeiro semestre de 2019.

No sentido de delimitar e efetivar a pesquisa, optou-se pelo Colégio Estadual de Itabuna – CEI por ser a única escola da cidade a oferecer a modalidade EJA do Ensino Médio do curso semestral e semipresencial Tempo de Aprender – TA, no turno noturno, para o qual dispõe de 15 professores e professoras, e 14 turmas, das quais 02 são de Língua Inglesa para 02 professores. A EJA, Ensino Médio possui 337 estudantes, matriculados (as) no segundo semestre de 2018, sendo 40 estudantes matriculados e distribuídos em 02 salas de Língua Inglesa, pela qual os (as) estudantes optaram no ato da matrícula.

O Colégio Estadual de Itabuna, mantido pelo Estado, é uma das maiores escolas do sul do Estado e, pelo seu contingente de estudantes, considerada de porte especial, o que reitera sua procura pela comunidade local.

Figura nº2: Localização geográfica do Brasil

Fonte: IBGE (2016)

O Brasil é o quinto maior país do mundo em extensão territorial e o maior da América do Sul, com uma área de 8.515. 767, 049 km², conforme IBGE (2016), e uma população de 208.938. 024 habitantes, de acordo com as projeções do IBGE (2018) em 08/10/2018, às 13h e 48min; com miscigenação entre os povos europeus, africanos e nativos indígenas, distribuídos nas 5 (cinco) regiões e 26 (vinte e seis) Estados, 1(um) distrito federal e 5.570 municípios.

O Brasil teve sua Proclamação da República em 15 de novembro de 1889 pelo Marechal Deodoro da Fonseca. O país tem como forma de governo a República Democrática, e sistema Presidencialista. É formada pela união indissolúvel dos estados, distrito federal e municípios e organizada pelos poderes executivo, legislativo e judiciário, que exercem formas distintas e independentes de administrar o Brasil. O idioma oficial do Brasil é o português, língua falada por quase toda a sua população.

No Brasil, o clima predominante é o tropical, possuindo várias áreas de preservação federais como parques, reservas florestais, biológicas, extrativistas; estações ecológicas e florestais. Além disso, o Brasil possui ainda a maior biodiversidade e floresta do mundo: a Floresta Amazônica, considerada por muitos, “pulmão do mundo”.

O Brasil é a sétima economia do mundo e a maior da América Latina, segunda da América - atrás apenas dos Estados Unidos. Integra o grupo das cinco maiores potências

econômicas emergentes do mundo – o BRICS, acrônimo do inglês para Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul. O país vem se expandindo nos mercados financeiros internacionais; nos setores agrícolas, minerador, manufatureiro e de serviços, equipamentos elétricos, aeronaves, suco de laranja, automóveis, álcool, têxtil, minério de ferro, aço, café, soja e carne; e seu Produto Interno Bruto – PIB per capita em 2017 é de R\$ 31.587,00 de acordo com o IBGE (2018). Esta colocação do Brasil no ranking econômico contrasta com o nível educacional por ele oferecido.

No âmbito educacional, apesar de seu status econômico, de acordo com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE (2015), o Brasil figura entre os últimos dentre 70 (setenta) países pesquisados. Além disso,

As taxas de distorção idade-série do Ensino Médio são de 28,2%, permanecendo em patamar elevado [...] A matrícula no Ensino Médio regular segue a tendência de queda [...] Apenas 56,2% dos professores e professoras possuem formação docente adequada para o ensino de Língua Estrangeira – LEM no Ensino Médio [...] (INEP, 2018, pp. 12 – 13)

Estes dados educacionais corroboram o aumento do número de jovens e adultos que não conseguem concluir os estudos na idade certa, e a necessidade de melhorar a formação inicial dos docentes e o ensino de LI.

E, no que se refere à matrícula na EJA, conforme o Censo Escolar de 2017, segue a seguinte tabela, divulgada pelo INEP (2018):

Tabela nº 3: Matrículas na EJA presencial no Brasil

Unidades da Federação Municípios Dependência Administrativa	Matrícula inicial	
	EJA	
	EJA Presencial	
	Fundamental	Médio
BRASIL		
Estadual Urbana	16.722	8.650
Estadual Rural	1.000	253
Municipal Urbana	35.461	174
Municipal Rural	5.267	12
Estadual e Municipal	58.450	9.089

Fonte: INEP 2018 – Censo Escolar 2017

Figura nº 3: Localização geográfica do Estado da Bahia no Brasil

Fonte: IBGE (2017)

A Bahia é um Estado cuja história se confunde um tanto com a do país, pois foi em Porto Seguro, município ao sul do Estado, que Pedro Álvares Cabral e sua esquadra, com itinerário para a Índia, aportaram depois de avistarem um monte o qual chamaram Monte Pascoal, por estarem à época da Páscoa em 22 de abril de 1500. E, de acordo com IBGE (2017), após 1º de maio de 1500 quando foi celebrada a segunda missa, Cabral continuou seu itinerário para a Índia, enquanto o português Gaspar de Lemos partia para Portugal para avisar sobre a “descoberta” ao rei de Portugal, Dom Manuel I, deixando na terra a qual chamaram de Vera Cruz, dois homens para interagirem com os nativos. Vale lembrar que essa relação nem sempre era amigável, e a imposição cultural, marcante.

A origem do nome Bahia vem do acidente geográfico baía, grande golfo, recôncavo em que se pode aportar. Assim, em 1501 a segunda expedição, dessa vez exploradora da nova terra, capitaneada por Américo Vespúcio, aportou na Baía de Todos os Santos, na atual capital Salvador, em 1º de novembro.

Portanto, logo que foi descoberto o Brasil, na Bahia começou o processo de colonização, povoamento e conquista especialmente depois da descoberta do pau-brasil no século XVI, e o ciclo da cana-de-açúcar que a sucedeu, seguido pelo do ouro e diamante.

O processo educacional no Brasil se iniciou na Bahia em 1549, com a catequese pelos freis e padres trazidos para esse objetivo com os primeiros povos do território baiano: os índios (nativos), negros africanos, trazidos mais tarde para o duro trabalho nas lavouras, e brancos (europeus exploradores), resultando na miscigenação característica do Estado (IBGE, 2017). Hoje as raízes dessa miscigenação ainda são fortemente representadas na Capital do Estado e no interior.

A Bahia está situada na região nordeste do Brasil, banhada pelo Oceano Atlântico e, de acordo com o IBGE (2017), possui a mais extensa costa de todos os estados brasileiros, ocupando uma área de 564.732.450 km², sendo o 5º do país em extensão territorial. O Estado apresenta floresta tropical e cerrado, e seu clima predominante é o tropical quente.

A população da Bahia, de acordo com o último censo demográfico em 2010 era de 14.016.906, com densidade demográfica de 24,82 h/km², e a projeção para 2018 vai além de 15.876.566 habitantes, distribuídos nos seus 417 municípios, tornando-se o 4º mais populoso do país. Dentre os 500 municípios menos desenvolvidos do país, a Bahia possui 186 (IBGE, 2018). Isto demonstra o grau de subdesenvolvimento no Estado.

O rendimento nominal mensal domiciliar per capita, é de R\$ 862,00, o 17º do país neste item; e a proporção de pessoas de 16 anos ou mais em trabalhos formais é de 40,1%, e o rendimento médio mensal dessas pessoas é de R\$ 1.810,00; e o Índice de Desenvolvimento Humano – IDH é de 0.660, o 21º do país (IBGE, 2018). Isto demonstra a necessidade que a Bahia tem de aumentar a qualidade de vida.

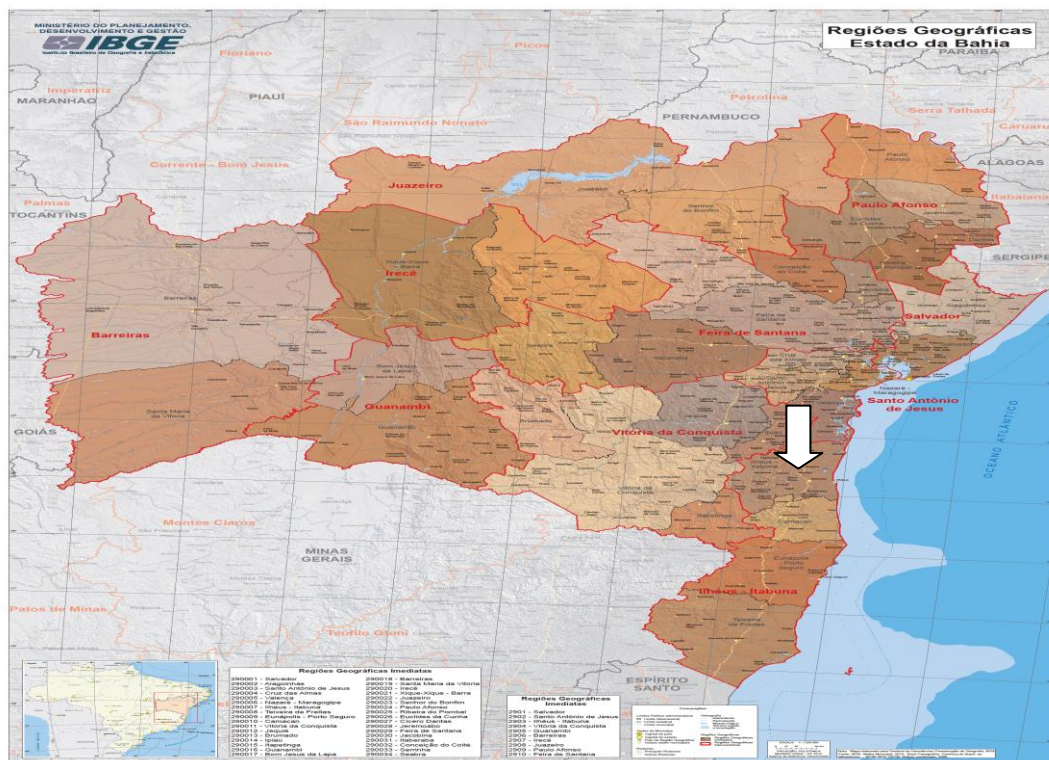
A economia do Estado se baseia especialmente no turismo, mineração, e na indústria química, petroquímica, automobilística e informática. De acordo com IBGE (2016), na atividade agropecuária predomina a produção de grãos, algodão, cacau, coco, dentre outros.

No setor educacional, a Bahia assume o status de pior Ensino Médio do Brasil, de acordo com dados recentes do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, pelo Censo Escolar do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2018). E, no que se refere à matrícula na EJA, apresenta-se a tabela a seguir, divulgada pelo INEP (2018):

Tabela nº 4: Matrículas na EJA da Bahia

Unidades da Federação Municípios Dependência Administrativa	Matrícula inicial	
	EJA	
	EJA Presencial	
	Fundamental	Médio
BAHIA		
Estadual Urbana	752	524
Estadual Rural	4	20
Municipal Urbana	4.999	6
Municipal Rural	1.754	5
Estadual e Municipal	7.509	555

Fonte: INEP 2018 – Censo Escolar 2017

Figura nº 4: Localização geográfica da cidade de Itabuna no Estado da Bahia

Fonte: IBGE (2018)

O contexto desta investigação é a cidade de Itabuna, terra natal deste investigador, e que oferece a EJA – Ensino Médio.

Itabuna foi inicialmente povoada em 1867, principalmente por migrantes sergipanos, dentre os quais Félix Severino de Oliveira, depois conhecido como Félix Severino do Amor Divino e José Firmino Alves, aos quais se atribui a fundação da cidade, com o escopo do cultivo do cacau, às margens do Rio Cachoeira, que corta o município, tornando-se uma vila de Ilhéus, a terra da Gabriela do escritor Jorge Amado. Em Setembro

de 1906, o Governador assinava a lei 662 que desmembrava a Vila de Tabocas de Ilhéus, e quatro anos depois, a Vila torna-se Itabuna que, em 28 de julho de 1910, é elevada a categoria de município (IBGE, 2017). Hoje, portanto Itabuna chega aos 108 anos como cidade que compõe a Região Cacaueira.

O cacau tornou-se, então, um símbolo ou referência local que influenciou toda a região onde se localiza Itabuna e cidades circunvizinhas, a qual se chama atualmente Região Cacaueira, que faz parte da Costa do Cacau, sul da Bahia, onde está localizada a 30 km do litoral e cerca de 426 km da capital do Estado.

A área territorial de Itabuna, de acordo com IBGE (2017) é de 401,028 Km²; e sua população, conforme o último censo de 2010 era de 204.667 habitantes, com projeção para 2018 de 412.740 pessoas, e densidade demográfica de 473,50 hab/km². Comparando com os outros municípios, Itabuna é o 5º município mais populoso do Estado e o 128º do país. O percentual da população com rendimento mensal per capita de até ½ salário mínimo era de 39% em 2010, e o da população ocupada era de 20,8% em 2016. O índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDHM é de 0.712 em 2010.

A importância econômica da cidade de Itabuna se desenvolveu no Brasil durante o período áureo do cultivo do cacau, que a colocou como segunda maior produtora no país, com exportação, inclusive, para os Estados Unidos e Europa. Após a grave crise que afetou a produção, causada pela doença conhecida por “vassoura-de-bruxa”, que afetava os cacauzeiros das fazendas, e teve seu auge há cerca de duas décadas, Itabuna busca alternativas econômicas, tornando-se um centro regional de comércio, indústria, serviços, e diversificação de lavouras (Prefeitura de Itabuna, 2018). Atualmente, a clonagem de mudas resistentes à praga que ainda afeta os cacauais tem sido uma esperança de recuperação da lavoura cacaueira regional.

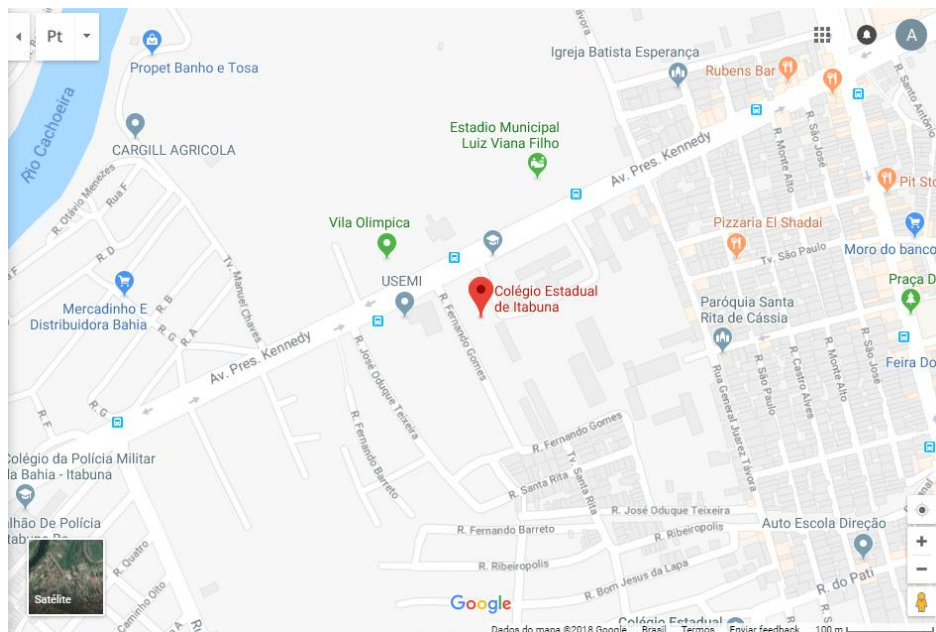
No que tange à educação, conforme dados do IBGE (2018), o IDEB dos anos finais do Ensino Fundamental é de 3.4 em 2015, e as matrículas no Ensino Médio somaram 7.884 em 2017. Na EJA, as matrículas feitas no município apresentam-se como no quadro a seguir:

Tabela nº 5: Matrículas na EJA do município de Itabuna

Unidades da Federação Municípios Dependência Administrativa	Matrícula inicial	
	EJA	
	EJA Presencial	
	Fundamental	Médio
ITABUNA		
Estadual Urbana	10	45
Estadual Rural	0	0
Municipal Urbana	59	0
Municipal Rural	0	0
Estadual e Municipal	69	45

Fonte: INEP 2018 – Censo Escolar 2017

2.5.1 Delimitação da pesquisa

Figura nº 05: Localização geográfica da Escola

Fonte: Google mapas (2018)

Como mencionado anteriormente, a pesquisa será realizada no Brasil, Região Nordeste, Estado da Bahia, na cidade de Itabuna, no Colégio Estadual de Itabuna, situado à Avenida Manoel Chaves, s/n, bairro São Caetano, CEP 45600.000, telefone (73) 3617 4662, e-mail: ceiiitabuna@hotmail.com. Sua fundação ocorreu conforme Portaria Estadual nº 16.927/57, Diário Oficial 12/10/1957. Oferece as modalidades e níveis de ensino: Educação Básica – Ensino Fundamental e Médio, EJA (noturno), o Supletivo e Educação Prisional, esta última desde 2010.

Figura nº 06: Foto da fachada da Escola

Fonte: Google imagens (2018)

A escola escolhida para a pesquisa de campo deste estudo é uma instituição pública estadual de porte especial, mantida pelo poder público Estadual, que oferece educação básica, atendendo no ano de 2019, 1º semestre, a 1621 estudantes, sendo 729 no Ensino Fundamental, 241 no Ensino Médio regular (matutino), 184 no anexo prisional (matutino e vespertino), 130 na EJA do Ensino Fundamental e 337 na EJA do Ensino Médio.

A Educação de Jovens e Adultos destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria é ofertada no turno noturno em curso e exames de supletivos presenciais e não presenciais no nível de conclusão do ensino fundamental e médio.

Inserida numa área de 25.993 m², o Colégio Estadual de Itabuna é composto por 07 pavilhões centrais, o anexo no centro prisional da cidade, e área livre que é utilizada para recreação dos alunos. Os pavilhões estão assim distribuídos: No primeiro pavilhão situam-se salas destinadas ao setor administrativo: 01 sala da Direção, 01 sala para a vice-direção, 01 Secretaria, 01 sala para Arquivo Morto, 01 sala para Mecanografia, 01 Almoxarifado e 01 sala para exames supletivos, 02 sanitários para professores. Nos demais pavilhões situam-se: 01 biblioteca, 01 sala de leitura, 01 laboratório de Fisiologia Humana, 01 Laboratórios de Informática, 01 laboratório de ciências, 01 sala de professores, 01 sala de coordenação, 02 salas de Multimeios, 01 sala da Fanfarra, 01 Cantina com refeitório, 01 auditório e 31 salas de aula. Vale salientar que os referidos laboratórios estão desativados atualmente.

O horário matutino vai das 7 às 11h30min, o vespertino, das 13 às 17h20min e o noturno, das 18h50min às 22h, mas os alunos da noite saem antes do horário final, por

conta da violência crescente na cidade, principalmente nos bairros periféricos onde residem os estudantes que, em sua maioria, participam de programas sociais do Governo Federal.

O quadro de funcionários/servidores é composto de 05 (cinco) nos serviços gerais, 03 (três) merendeiras, 02 (duas) cozinheiras, 08 (oito) servidores administrativos, 03 (três) estagiárias na Comissão Permanente de Avaliação – CPA e 80 (oitenta) professores e professoras.

O espaço físico da Escola, de acordo com o Plano de Gestão atual, apesar de seus 61 anos de fundação, ainda necessita de investimentos para a sua modernização e para um melhor atendimento aos seus usuários, uma vez que os espaços físicos (banheiros e instalações diversas) apresentam-se precários e com número insuficiente para a demanda. Essas instalações precisam ser melhoradas para o atendimento ao público discente, inclusive, aos portadores de necessidades especiais. Há a necessidade de construção da biblioteca que, reiterando descrição anterior, funciona precariamente em espaço adaptado, sem bibliotecária; reativação do laboratório de informática, do qual só há a sala; ampliação da cozinha e refeitório. A quadra da escola, também, precisa de reforma e da cobertura que nunca teve.

Apesar dos problemas apresentados, a procura por vagas no Colégio Estadual de Itabuna ocorre durante quase todo o ano, e seu público principal são estudantes dos bairros periféricos que, conforme descrito no Projeto Político Pedagógico, apresentam muitos problemas inerentes à baixa renda, relacionados ao uso e ao tráfico de drogas, delinquência juvenil, pequenos e médios delitos, roubos, gravidez na adolescência, paternidade irresponsável. Ainda assim, o Colégio não dispõe de serviços de orientação educacional, nem psicológicos, sendo necessária a presença esporádica de profissionais dessas áreas afins, disponibilizados pelo Conselho Tutelar.

A missão do Colégio Estadual de Itabuna é tornar-se uma instituição educacional de referência na comunidade e região, contribuindo para o desenvolvimento integral do discente, sua formação cidadã, enfim, formar indivíduos críticos, participativos e atuantes na sociedade em que vivem.

O colégio conta com a realização de intervenções pedagógicas e projetos interdisciplinares significativos ao longo de todo o ano, com a finalidade de garantir ao educando situações e espaços de aprendizagem, e de construção do conhecimento que favoreçam seu crescimento pessoal, social e profissional de maneira crítica, participativa consciente, solidária, responsável, visando ao seu exercício da cidadania no meio sociocultural. No que se refere à EJA, o Colégio busca atingir os objetivos dessa

modalidade da Educação Básica: a formação para a cidadania e para o trabalho, considerando, conforme a LDBN (9.394/96, art. 37 §1º), “[...] as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho [...]”.

2.6 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Mediante a temática deste estudo que busca alcançar resultados relevantes para esta pesquisa, enfatiza-se que a população está representada pelos 02 (dois) professores de Língua Inglesa, 02 (dois) coordenadores pedagógicos e por todos os alunos (as) das 02 turmas de Ensino Médio desta disciplina.

Entretanto, para uma abordagem mais consistente acerca da problemática da investigação, elegeram-se como participantes da pesquisa: os 02 professores da disciplina; 02 coordenadores pedagógicos (geral e de área); e 20 alunos das 02 turmas de Língua Inglesa do Ensino Médio, por estarem em melhores condições de atender à coleta dos dados.

Desse modo, esta pesquisa apresenta, especificamente com o alunado, uma amostragem do tipo não-probabilista que, conforme Marconi e Lakatos (2017), não faz uso aleatório de seleção dos participantes. O pesquisador, pelo contrário, determina a representatividade de modo subjetivo, intencional e por conveniência. Assim, o pesquisador teve a intenção de melhor representar o fenômeno estudado nesta investigação.

Esses participantes compõem, portanto, o contexto a ser investigado, pois, de acordo com Torres González, Fernández e Camargo (2014), apresentam uma ou mais características em comum apenas entre eles, constituindo assim o campo de interesse da pesquisa. Representam, portanto, o fenômeno estudado.

No caso dos alunos e alunas da EJA, Ensino Médio são em geral jovens e adultos (as) com baixa renda, trabalhadores e trabalhadoras formais e informais e trabalhadoras domésticas, que atuam em regime de turno de trabalho e/ou exercem trabalhos cansativos e não dispõem diariamente de força física, nem de tempo para frequentar a escola todos os dias (SEC-BA/CJA, 2017). Esses (essas) estudantes apresentam problemas de aprendizagem, dentre outros, ligados às suas condições de vida, como a distorção idade-série, a baixa autoestima, eventuais casos de depressão e de dependência química, e a evasão. Eles e elas vêm de bairros periféricos, em alguns dos quais impera o medo da violência crescente e do tráfico de drogas.

Desse modo, definem-se como a seguir os participantes desta pesquisa:

2.6.1 Professores de Língua Inglesa

Dois (02) professores de LI foram obviamente escolhidos por estarem diretamente envolvidos com o fenômeno a ser investigado, podendo descrever mais assertivamente sobre sua prática pedagógica no processo de intervenção no ensino-aprendizagem da disciplina em turmas da EJA, Ensino Médio da Escola.

A prática ou as ações pedagógicas realizadas pelos 02 (dois) professores nesse processo de intervenção, portanto, estão estritamente relacionadas aos objetivos da investigação que buscam identificar, verificar, conhecer, avaliar, analisar, interpretar, o fenômeno pesquisado e, por último, divulgar respostas à problemática da investigação.

2.6.2 Alunos e alunas de LI da EJA do Ensino Médio

Dos (das) 45 (quarenta e cinco) alunos (as) frequentes (as) nas duas turmas de Língua Inglesa da EJA do Ensino Médio, 20 (vinte) alunos (as) serão selecionados para a coleta de dados, por estarem em melhores condições cognitivas de informar sobre o processo de intervenção, dando maior confiabilidade à investigação, também, porque apresentavam inicialmente entre eles problemas ligados à desmotivação, ao histórico de evasão, baixa autoestima; e baixo nível de concentração, observação, aprendizagem e de desenvolvimento da autonomia intelectual. Além disso, alguns desses alunos e dessas alunas já estudaram na EJA do Ensino Fundamental no ano anterior com os professores participantes, e puderam experimentar a prática pedagógica desses professores, estando, assim, mais avançados nesse processo.

2.6.3 Coordenadores pedagógicos

Uma (01) coordenadora geral e 01 (uma) coordenadora de área de Linguagens e códigos e suas tecnologias. Foram escolhidos por acompanharem mais de perto o fenômeno a ser investigado, realizando o assessoramento do trabalho do professor, tendo como finalidade, fortalecer a construção do conhecimento a partir de um suporte pedagógico voltado para a construção do currículo, seu planejamento, e o acompanhamento de todo o processo educativo, podendo, assim, dar maior validade e confiabilidade a esta investigação.

Desse modo, o coordenador pedagógico passa a ser visto como um mediador entre o currículo e o professor, ao buscar oferecer condições necessárias para o bom andamento do ensino, vislumbrando a qualidade das ações pedagógicas desses professores e a aprendizagem dos alunos, as quais estão vinculadas à temática da pesquisa.

No *locus* da pesquisa, a obtenção de dados que se pretende, ocorrerá através do questionário aberto que será aplicado aos 02 (dois) professores da disciplina; as 02 (duas) coordenadoras pedagógicas (a geral e a da área de linguagens e códigos e suas tecnologias); e aos 20 (vinte) alunos e alunas, selecionados (as) de um total de 45 (quarenta e cinco), por estarem em melhores condições para a coleta de dados sobre o processo de intervenção.

A coleta dos dados realizar-se-á no primeiro semestre de 2019 nos meses de Maio e junho, tempo hábil e suficiente para aplicação dos instrumentos dessa coleta entre todos os participantes desta pesquisa para posterior análise. Nesse período, os participantes estarão em plena atividade escolar, o que vai facilitar a realização do trabalho.

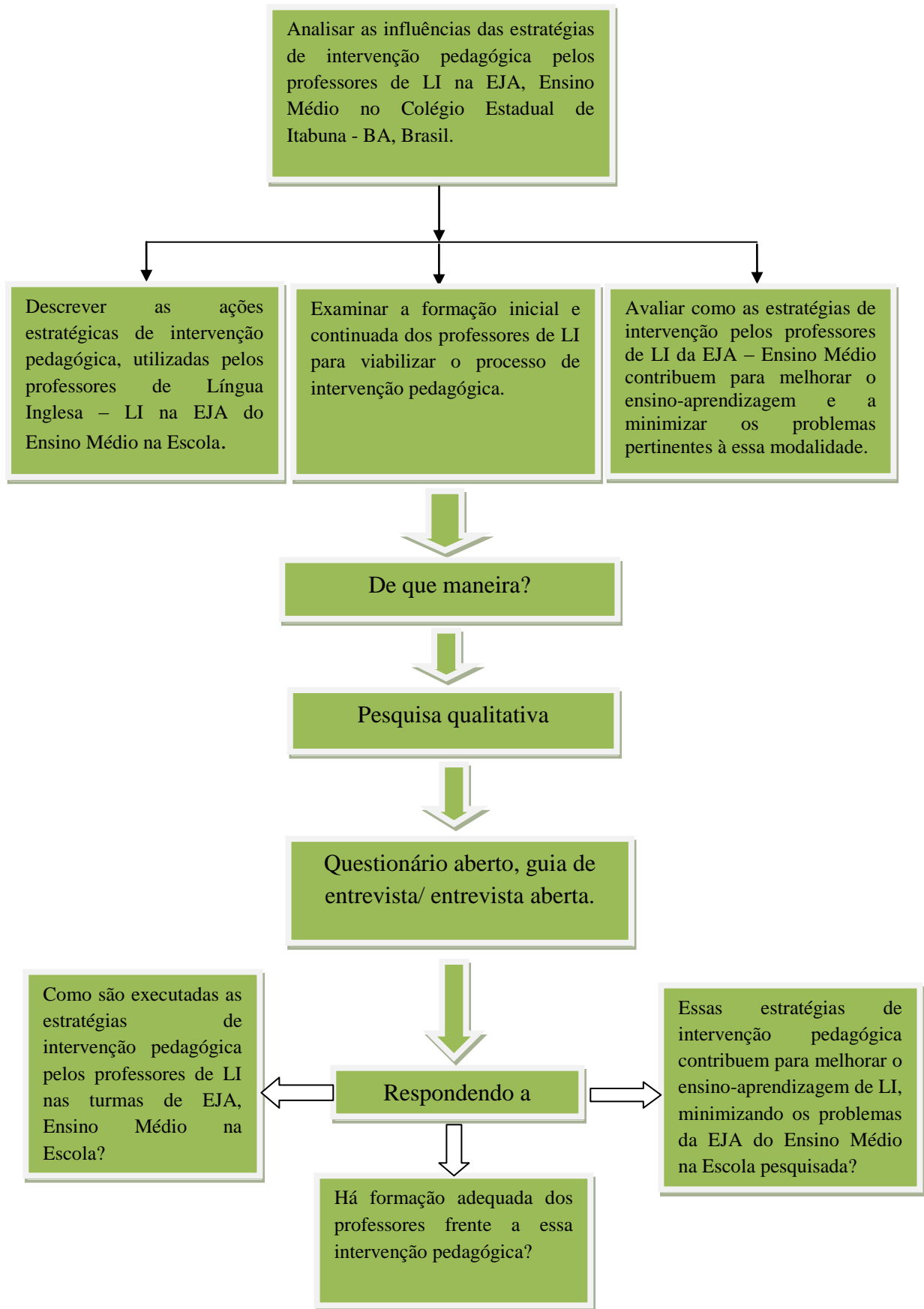
Tabela nº 06: Participantes da pesquisa

PARTICIPANTES DA PESQUISA	
Professores de Língua Inglesa	02
Alunos (as) de LI da EJA, Ensino Médio – TA	20
Coordenadores	02

2.7 DESENHO METODOLÓGICO

A pesquisa científica demanda adoção de diversas medidas pelo pesquisador que adota a metodologia mais adequada para o estudo de um problema. Assim, para esta pesquisa, tem-se o seguinte desenho metodológico da investigação.

Figura nº 07: Desenho metodológico



Nesse sentido para se chegar a resultados relevantes sobre um objeto de pesquisa, que interessem à comunidade científica, o pesquisador deve considerar a metodologia da pesquisa.

(...) la metodología de la investigación es una ciencia que estudia cómo la investigación se lleva a cabo científicamente. En ella se estudian las diversas medidas que adopta un investigador en el estudio de un problema de investigación. En este sentido, es necesario que el investigador no solo sepa las diversas técnicas y cómo utilizarlas, sino que además necesita qual de esos métodos ou técnicas son relevantes para su investigación y justificar su uso (Campoy Aranda, 2018, p.37).

Assim sendo, a metodologia da investigação se constitui de um conjunto racional e coerente de procedimentos e técnicas para a coleta, classificação e validação de dados e experiências da realidade, a partir dos quais se possa construir o conhecimento científico que, por sua vez, se adquire através de um método próprio do investigador, que se aplica ao ciclo inteiro da investigação. Esse método científico, ainda conforme o autor supracitado se constitui em um conjunto de regras condutoras do trabalho investigativo que visam validar os resultados pela comunidade científica.

Esta pesquisa, portanto, busca investigar e analisar as influências que as estratégias de intervenção pedagógica no ensino e aprendizagem de LI em turmas da EJA do Ensino Médio exercem para melhorar a motivação, a autoestima do discente, o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem; diminuir a evasão, enfim, para estimular o interesse pela disciplina e melhorar o ensino e aprendizagem deste componente curricular no *locus* da pesquisa. Para essa finalidade, esta pesquisa assume estrutura metodológica qualitativa. Assim, a pesquisa qualitativa é “aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Taylor & Bodgan, 1986, p. 20 *apud* Campoy Aranda, 2018, p. 254). Isto reitera o caráter descritivo da pesquisa qualitativa.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa, ao descrever, “comprende la descripción, registro, análisis, interpretación de la naturaleza actual y la composición o procesos de los fenómenos. El enfoque se hace sobre conclusiones dominantes o sobre cómo una persona, grupo o cosa se conduce o funciona en el presente” (Tamayo y Tamayo, 2003, p. 46). Assim, pode-se inferir que a pesquisa qualitativa é uma descrição da natureza atual dos fenômenos, o que, também, lhe confere, quanto a sequência de tempo, uma característica de transversalidade. Por isso, a investigação qualitativa visa à compreensão das

características de determinadas populações ou fenômenos de forma a analisar, observar, registrar, interpretar, classificar sem a interferência do pesquisador, em um momento atual.

Observando esses fundamentos, esta investigação busca analisar descritivamente as influências das estratégias de intervenção pedagógica no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa na Educação de Jovens e Adultos – EJA, Ensino Médio do Colégio Estadual de Itabuna, Estado da Bahia, Brasil, que objetivam melhorar o ensino e aprendizagem deste componente curricular, e minimizar os problemas inerentes a essa modalidade de ensino.

Desse modo, esta investigação objetiva especificamente: descrever como as estratégias de intervenção contribuem para o ensino-aprendizagem de LI na EJA, Ensino Médio; examinar como ocorre a formação continuada dos professores de LI frente às estratégias de intervenção; e avaliar como as estratégias de intervenção, utilizadas pelos professores contribuem para a minimização de problemas pertinentes a essa modalidade.

No que tange à sequência do tempo utilizado ou à sua transversalidade, esta se justifica pelo fato da investigação ocorrer, conforme Sampieri, Collado e Lucio (2013), em um curto e fixo espaço de tempo, descrevendo comunidades, eventos, fenômenos ou contextos. Esse tempo deve ser suficiente para o levantamento das informações precisas para a garantia da viabilidade e da confiabilidade da pesquisa qualitativa. Assim, os dados desta pesquisa serão coletados e analisados nos meses de Abril e Maio de 2019.

Durante esse período serão investigadas as estratégias de intervenção pedagógica, propostas na temática desta pesquisa, contemplando seus objetivos gerais e específicos, buscando responder à problemática em torno das influências que essas estratégias de intervenção exercem no ensino-aprendizagem de LI na EJA, Ensino Médio do Colégio Estadual de Itabuna.

Seguindo a presente estrutura metodológica qualitativa, esta pesquisa se realiza na tentativa de uma compreensão acerca do fenômeno do processo de ensino-aprendizagem de LI na EJA do Ensino Médio sob as influências das estratégias de intervenção pelos professores da disciplina. Cresswell (2010) afirma que, neste tipo de pesquisa, os dados são coletados pelo pesquisador no ambiente dos envolvidos, e sua análise é construída indutivamente, ou seja, das particularidades para os temas gerais, e os significados posteriormente interpretados. É, portanto, um tipo de pesquisa facilmente observável entre os pesquisadores, e que responde a questões muito particulares.

Por conseguinte, a pesquisa qualitativa possui sua importância no campo das Ciências Sociais. Minayo et al. (2018, p.20) afirmam: “Ela se ocupa, dentro das Ciências Sociais, com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos

valores e das atitudes”. Assim sendo, à pesquisa qualitativa muita gente atribui o caráter subjetivo, não quantificador.

Nessa linha de pensamento, Minayo et al. (2018, pp. 20-21) afirmam: “O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos.” Por essa razão, uma eventual hierarquia ideológica entre as abordagens qualitativa e quantitativa, proposta por muita gente, torna-se inverossímil.

Nesse contexto qualitativo, a fase de campo desta pesquisa dialoga com a realidade concreta do ambiente natural e a construção teórica elaborada na primeira fase (exploratória), empregando, especialmente, questionamentos abertos como modalidade de comunicação e interlocução com os pesquisados, e estabelecendo relações e entrevistas que possam confirmar ou refutar hipóteses ou propostas teóricas sobre as influências das estratégias de intervenção pedagógica no ensino-aprendizagem de LI na EJA, Ensino Médio pelos professores.

Com base nessas considerações conclui-se que a pesquisa qualitativa é apropriada para o levantamento de dados consistentes para responder ao problema, através dos objetivos propostos por esta investigação cujos dados serão coletados através das técnicas e instrumentos que se descrevem a seguir.

2.8 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados, no decorrer da pesquisa, exige técnicas e procedimentos que objetivam a obtenção de informações necessárias sobre a temática da pesquisa, visando a uma melhor compreensão do processo investigativo. Desse modo, atendendo a uma pesquisa qualitativa, será utilizada a técnica de coleta de dados do guia de entrevista e entrevista aberta, e o instrumento de coleta questionário aberto.

2.8.1 Guia de entrevista aberta

Considerando o reduzido número de participantes da pesquisa, referente aos 2 (dois) coordenadores pedagógicos (geral e da área de Linguagens e Códigos) e 2 (dois) professores da disciplina de LI, o guia de entrevista se torna um instrumento de coleta mais apropriado. Este consiste na verificação e esclarecimento dos objetivos específicos da

pesquisa em itens bem elaborados, na forma de perguntas ordenadas, que devem ser respondidos pelo entrevistado. Desse modo, conforme Marconi e Lakatos (2017), os entrevistados ficam livres para responder, com seu próprio discurso, sem a limitação imposta por múltiplas alternativas. Assim sendo, o guia de entrevista nesta pesquisa é composto por questões abertas pré-elaboradas, e que compõem a entrevista propriamente dita.

2.8.2 Entrevista aberta

A entrevista é, entre os pesquisadores, um importante instrumento de trabalho investigativo nos vários campos das ciências sociais. Marconi e Lakatos (2017, p. 195) afirmam que “a entrevista é o encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”. Trata-se, portanto, de uma conversação realizada face a face, seguindo-se o guia de entrevista, para a obtenção de respostas necessárias, verbalmente, para se responder à problemática da pesquisa, oferecendo maior oportunidade para avaliar atitudes, sentimentos, podendo o entrevistado ser observado naquilo que diz e como diz, cabendo ao entrevistador registrar reações e gestos, por exemplo.

Desse modo, a entrevista nesta pesquisa é do tipo: não-estruturada. Nesse tipo de pesquisa, de acordo com Marconi e Lakatos (2017, p. 196), “o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que achar adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão”. Percebe-se, assim, certa flexibilidade e informalidade na condução da entrevista.

Reiterando-se o grau de informalidade na entrevista não estruturada, Torres González, Fernández e Camargo (2014) defendem que ela é mais flexível e aberta. No entanto, devem responder aos objetivos da pesquisa. Esses objetivos são descritos no guia de entrevista, abordado anteriormente.

Desse modo, os 2 (dois) coordenadores e os 2 (dois) professores participantes da pesquisa serão entrevistados individualmente e em lugares diferentes, conforme sua disponibilidade previamente agendada; e, para uma melhor análise e compreensão das respostas, as entrevistas serão gravadas por meio de um telefone celular, e com anotações gráficas de conduta, reações e gestos dos entrevistados.

A entrevista ocorrerá de forma dialogada, seguindo o guia de entrevista (ver apêndice), o qual apresenta questões específicas sobre o tema e os objetivos da

investigação. Procura-se, também, nessa entrevista, dada sua característica dialógica, esclarecimento de pontos que podem ocorrer durante o processo, com a finalidade de se obter informações mais precisas sobre o assunto abordado.

2.8.3 Questionário aberto

Em primeiro lugar, este instrumento será utilizado porque, de acordo com Campoy Aranda (2018), o questionário, como técnica de coleta de dados, pode ser muito útil para a investigação qualitativa, especialmente, por suas respostas permitirem conhecer atitudes, sentimentos, motivação, opiniões e condutas, facilitando a confidencialidade, favorecendo contestações sinceras. Por conseguinte, este instrumento de coleta de dados pode atribuir maior confiabilidade à investigação.

Outrossim, a técnica do questionário possui algumas vantagens que, de acordo com Marconi e Lakatos (2017), favorecem a obtenção de um grande número de dados e a otimização do tempo; abrange um maior número de pessoas simultaneamente; apresenta respostas mais rápidas e mais precisas; propicia maior liberdade nas respostas, devido ao anonimato; oferece maior flexibilidade de tempo para as respostas, favorecendo a obtenção de opiniões que seriam materialmente inacessíveis. Entretanto, alguns cuidados especiais devem ser tomados para sua elaboração, como clareza e coerência entre as perguntas, respostas e os objetivos da pesquisa, além da necessária neutralidade.

Nesse sentido, Gil (2008, p. 121) afirma que “construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas”. Isto implica a necessidade do questionário abranger os objetivos específicos da investigação, através de perguntas ordenadas.

Ainda nessa linha de pensamento, Marconi e Lakatos (2017) afirmam que o questionário constitui-se em um instrumento de coleta de dados, cujas perguntas ordenadas devem ser respondidas por escrito e sem a presença do investigador. Assim, ao elaborar as questões que compõem um questionário, alguns cuidados devem ser tomados no que tange ao número de perguntas, à neutralidade nessas perguntas, e se respondem aos objetivos específicos da pesquisa.

Portanto, a escolha da técnica do questionário aberto nesta pesquisa justifica-se especialmente pela necessidade de busca de informação que explique o fenômeno desta pesquisa que envolve as influências das estratégias de intervenção pedagógica pelos

professores de LI na EJA, Ensino Médio no Colégio Estadual de Itabuna - BA, Brasil, solucionando a problemática da investigação que ora se apresenta.

O questionário (ver apêndice) destinado aos 20 (vinte) alunos (as) da disciplina LI apresenta 07 (sete) questões abertas. Quanto à entrevista (ver guia no apêndice), destinada aos 02 (dois) coordenadores, apresenta 10 (dez) questões abertas, e a destinada aos 2 (dois) professores, 10 (dez) questões abertas. Todas as perguntas e os instrumentos foram elaborados com base nos objetivos da pesquisa, visando obter respostas satisfatórias à problemática da investigação.

Tabela 07: Técnicas utilizadas na pesquisa

Objetivos específicos da investigação	Técnica	Fonte de informação
Descrever as ações estratégicas de intervenção pedagógica, utilizadas pelos professores de Língua Inglesa – LI na EJA do Ensino Médio na Escola.	Questionário aberto; Guia de entrevista e entrevista aberta	Professores Coordenadores Alunos (as)
Examinar a formação inicial e continuada dos professores de LI para viabilizar o processo de intervenção pedagógica.	Questionário aberto; Guia de entrevista e entrevista aberta	Professores Coordenadores Alunos (as)
Avaliar como as estratégias de intervenção pelos professores de LI da EJA – Ensino Médio contribuem para melhorar o ensino-aprendizagem e a minimizar os problemas pertinentes a essa modalidade.	Questionário aberto; Guia de entrevista e entrevista aberta	Professores Coordenadores Alunos (as)

2.9. ELABORAÇÃO E VALIDAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Para a validação dos instrumentos de coleta, elaboraram-se formulários (ver apêndice) com questões específicas para cada grupo participante: coordenadores pedagógicos (um geral e outro da área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias); 02 (dois) professores da disciplina; e 20 (vinte) alunos e alunas de LI da EJA, Ensino Médio, escolhidos (as) intencionalmente por estarem mais aptos (as) às respostas.

Nesse sentido, Campoy Aranda (2018) defende que a validação é um processo contínuo que inclui procedimentos diferentes para comprovar se um questionário mede o que propõe medir. Assim, posteriormente, esses instrumentos de coleta: questionário aberto, guia de entrevista/entrevista aberta foram encaminhados a três doutores da área de educação, que os validaram após análise da sua adequação, coerência e coesão com os objetivos da pesquisa. Esses doutores responderam objetivamente (ver apêndices) que os

instrumentos de coleta desta pesquisa apresentam-se adequados, coesos e coerentes com os objetivos da investigação.

2.10 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

Para a realização da coleta dos dados há que considerar a organização prévia desse trabalho. Nesse sentido, Marconi e Lakatos (2017) afirmam que um dos aspectos importantes para a coleta dos dados é o perfeito entrosamento das tarefas organizacionais e administrativas com as científicas, considerando, por exemplo, a informação e o preparo do pessoal, e os prazos estipulados. Assim, quanto melhor o planejamento para a coleta, melhor será a otimização do tempo no trabalho de campo, e mais fácil será a execução da etapa seguinte.

Considerando esses aspectos, foi realizado o primeiro contato com a gestão pedagógica e administrativa da escola, mediante carta de solicitação (ver apêndice), para apresentação do propósito da pesquisa, seus objetivos, apontando-se a relevância de uma intervenção pedagógica no ensino-aprendizagem de LI na EJA, Ensino Médio, em um momento crucial para a educação no país e na comunidade. Explicou-se, então, o período de duração, o processo da coleta nos meses de Abril e Maio de 2019, com os instrumentos de pesquisa: questionários abertos e guia de entrevista/entrevista aberta, validados por peritos doutores da área de estudo, conforme dito anteriormente. Assim, os procedimentos expostos ajustam-se melhor aos objetivos da pesquisa, oferecendo subsídios para analisar, com base nas informações obtidas, se as respostas são satisfatórias aos questionamentos desta investigação e à problemática de **como as estratégias de intervenção pedagógica pelos professores influenciam no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa na EJA – Ensino Médio, e na minimização dos problemas pertinentes a essa modalidade no Colégio Estadual de Itabuna.**

Assim, os questionários abertos são entregues aos participantes da pesquisa para serem respondidos, respeitando-se o prazo mínimo de recolhimento de uma semana junto à coordenação da Escola, para posterior análise e interpretação dos dados coletados; e as entrevistas acontecem individualmente em lugares diferentes, com agendamentos, conforme a disponibilidade de cada participante.

Conforme o que foi dito anteriormente, as entrevistas serão gravadas por meio de um telefone celular e com anotações gráficas de conduta, reações e gestos dos

entrevistados para facilitar o processo de análise e interpretação dos dados; e ocorrerá de forma dialogada, seguindo o guia de entrevista (ver apêndice), o qual apresenta questões específicas sobre o tema e os objetivos da investigação.

2.11 TÉCNICA DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A análise e interpretação de dados coletados no campo da pesquisa qualitativa é um momento em que “[...] o pesquisador procura finalizar o seu trabalho, ancorando-se em todo material coletado e articulando esse material aos propósitos da pesquisa e à sua fundamentação teórica” (Minayo et al., 2018, p. 73). Assim, pode-se inferir que a análise e a interpretação estão presentes em todo o processo investigativo.

Reiterando esse pensamento sobre esta etapa da pesquisa qualitativa, Marconi e Lakatos (2017) defendem que a análise e a interpretação são atividades distintas, mas que possuem uma estreita relação entre si, em que a primeira tenta elucidar as relações entre o fenômeno estudado e outros fatores, organizando e sumarizando os dados para a obtenção das respostas à problemática da pesquisa, enquanto que a segunda busca ampliar o significado das respostas, vinculando-as aos conhecimentos anteriormente obtidos na fundamentação teórica. Isto evidencia o objetivo exploratório do conjunto de opiniões e representações sociais a respeito da temática a ser investigada, através da análise e interpretação dos dados.

Assim sendo, a análise dos dados nesta pesquisa manifesta-se como o momento de examinar minuciosamente cada parte de todos os dados coletados durante a investigação, através dos instrumentos: questionário aberto aos participantes alunos e alunas; guia de entrevista e entrevista aos professores e coordenadores, organizando, sumarizando e classificando tais dados para se conseguir respostas ao problema: como as estratégias de intervenção pedagógica pelos professores influenciam no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa na EJA – Ensino Médio, e na minimização dos problemas pertinentes a essa modalidade no Colégio Estadual de Itabuna; e ampliando-se os significados dessas respostas através da interpretação desses dados.

Partindo dessas considerações, utilizou-se como subsídio para a análise dos dados nesta pesquisa a metodologia da análise de conteúdo. Segundo Bardin (2011), a análise de conteúdo é um “conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens,

indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”.

Considerando esse pensamento de Bardin (2011), a metodologia de análise de conteúdo constitui-se de uma técnica que se pode aplicar em diversos discursos e a todas as formas de comunicação, através de procedimentos metodológicos, seja qual for a natureza de seu suporte.

Dentre os procedimentos metodológicos da análise de conteúdo utilizados a partir da perspectiva qualitativa (de forma exclusiva ou não), Minayo et al. (2018, p. 79) destacam os seguintes: “categorização, inferência, descrição e interpretação”.

A categorização, que deve adaptar-se ao conteúdo e ao objetivo a que se quer chegar, apresenta-se como:

[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classe, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) sob um título genérico (Bardin, 2011, p. 52).

Essa categorização pode surgir tanto a partir da análise do material da pesquisa, como pode realizar-se previamente, exigindo um conhecimento sólido por parte do pesquisador para encontrar um esquema que classifique adequadamente o assunto a ser analisado.

Outro procedimento importante na análise de conteúdo é a inferência. Minayo et al. (2018, p. 81) afirmam que “a inferência é uma fase intermediária entre a descrição (enumeração das características do texto, resumida após tratamento analítico) e a interpretação (a significação concedida a essas características)”. Acontece, portanto, quando se deduz logicamente a partir do conteúdo que está sendo analisado.

No que tange à interpretação, o investigador busca ir além do material. Minayo et al. (2018, p. 82) afirmam que “chegamos a uma interpretação quando conseguimos realizar uma síntese entre: as questões da pesquisa; os resultados obtidos a partir da análise do material coletado, as inferências realizadas e a perspectiva teórica adotada”. Assim, o pesquisador, através desse procedimento de interpretação, procura atribuir um grau significativo mais amplo aos conteúdos analisados.

Portanto, com esses fundamentos dos autores supramencionados, a metodologia de análise de conteúdo consiste em uma técnica aplicável em diversos discursos e formas de comunicação, independentemente da natureza de seu suporte.

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

3. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo apresentar-se-ão a análise e interpretação dos dados e resultados desta investigação acerca das estratégias de intervenção pedagógica no ensino-aprendizagem de LI na EJA do Ensino Médio do Colégio Estadual de Itabuna, Estado da Bahia, Brasil.

Os dados desta pesquisa foram coletados através de instrumentos de coleta previamente elaborados e aprovados por doutores da área, a fim de se obterem respostas aos objetivos e à problemática da investigação. Assim, foram aplicados os seguintes instrumentos: questionário aberto aos 20 (vinte) participantes alunos e alunas de LI da EJA do Ensino Médio da Escola, e o guia de entrevista ou entrevista aberta com os dois professores de LI e as duas coordenadoras (geral e de área), seguindo-se a fundamentação metodológica descrita no capítulo anterior.

Os dados coletados viabilizaram as respostas à problemática desta investigação; e, para sua análise e interpretação, foram adotados procedimentos da análise de conteúdo, sob a ótica de Bardin (2011) e Minayo et al. (2018), utilizados a partir da perspectiva qualitativa descrita no capítulo anterior sobre a metodologia da investigação.

Desse modo, adotaram-se os seguintes procedimentos metodológicos:

- a) Revisão, e decomposição, em partes, do material coletado nas entrevistas abertas e questionário aberto.
- b) Distribuição das partes em categorias.
- c) Descrição do resultado da categorização, expondo os achados da análise e fazendo inferências dos resultados.
- d) Interpretação dos resultados obtidos à luz do marco teórico/referencial ou da fundamentação teórica adotada.

Cabe aqui esclarecer que as análises dos dados seguiram os objetivos específicos e a ordem em que se apresentam nesta investigação, seguidos das respectivas categorias de análise, agrupadas a partir dos depoimentos que se constituíram de ideias chaves significativas para se chegar aos objetivos, identificando elementos comuns de análise. Assim, o trabalho de identificação da categoria se deu a partir das ideias chaves em comum

nas respostas dos participantes: professores, coordenadores e alunos (as) às perguntas referentes a cada objetivo específico.

Assim sendo, cada objetivo específico aparece em subtópico, seguido de sua/suas respectiva (as) categorias de análise que se apresentam como a seguir:

- ✓ Descrição das estratégias de intervenção.
- ✓ A formação inicial dos professores de LI frente ao processo de intervenção.
- ✓ A formação continuada dos professores de LI frente ao processo de intervenção.
- ✓ Contribuições das estratégias de intervenção no ensino-aprendizagem de LI na EJA na Escola.
- ✓ Contribuições das estratégias de intervenção para a minimização dos problemas pertinentes a EJA na Escola.

Dessa maneira, buscaram-se respostas satisfatórias à seguinte problemática desta investigação: Como as estratégias de intervenção pedagógica utilizadas pelos professores influenciam no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa na EJA – Ensino Médio, e na minimização dos problemas pertinentes a essa modalidade no Colégio Estadual de Itabuna, Bahia, Brasil?

3.1 DESCREVENDO AS AÇÕES ESTRATÉGICAS DE INTERVENÇÃO UTILIZADAS PELOS PROFESSORES DE LI DA EJA DO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA

As ações estratégicas de intervenção pedagógica no ensino-aprendizagem de LI na EJA na escola *locus* da pesquisa compõem um plano de ação (ver anexos), elaborado pelos professores de LI do curso semestral da EJA do Ensino Médio, previsto pelo PPP (ver anexos), na parte que fala da importância de se planejar ações que resolvam os problemas da comunidade, especialmente os de aprendizagem. Nesse sentido, reitera-se o caráter de identidade da escola, atribuído ao PPP que, de acordo com o documento do Ministério da Educação da República de El Salvador (2002), consiste em um instrumento de consulta de informações sobre a realidade educacional de uma comunidade educativa (escola). A partir dessas informações, comunica-se uma proposta integral para dirigir e orientar os processos de intervenção educativa que se desenvolvem numa instituição de ensino.

Assim sendo, após verificação da necessidade de minimizar os problemas pertinentes a EJA, e melhorar o ensino aprendizagem de LI tornando-o mais significativo

para essa modalidade da educação básica, os professores elaboraram e têm executado o plano com o apoio da coordenação.

Desse modo, este primeiro objetivo que ora se apresenta, seguido da categoria de análise elaborada para esta parte, em subtópico, busca, através das perguntas utilizadas nos instrumentos de coleta, indagar, descrever, enfim, investigar as estratégias de intervenção pedagógica no ensino-aprendizagem de LI na EJA do Ensino Médio do Colégio Estadual de Itabuna.

3.1.1 Descrição das estratégias de intervenção

Criou-se esta categoria de análise a partir das ideias em comum, no que se referem a uma descrição das estratégias, e foram agrupadas a partir da revisão do conjunto de respostas dadas às perguntas pertinentes ao primeiro objetivo da pesquisa.

Assim, buscou-se saber o que são essas estratégias de intervenção; em que se respaldam e em que se fundamentam; se consideram a realidade ou o contexto do (a) discente como um todo; se facilitam a realização dos objetivos da educação e do componente curricular de LI, voltados para a EJA do Ensino Médio, previstos pela LDBN (9.394/96) e pelos PCNEM (2000). Nesse sentido, partiu-se para a análise das respostas aos questionamentos seguintes, feitos através da guia de entrevista/entrevista aberta e do questionário aberto, instrumentos escolhidos para a coleta por razões descritas no capítulo anterior sobre a metodologia da investigação.

Pergunta 1 para os professores: Que estratégias de intervenção você aplica nas turmas de LI da EJA, Ensino Médio?

“Essas estratégias são ações que tentam traduzir, em atividades práticas de sala de aula e fora dela, em Língua Inglesa, os fundamentos de importantes abordagens ou teorias da aprendizagem como: a própria mo-ti-va-ção!(separação silábica e exclamação enfatizando a fala desta palavra pela entrevistada) é a primeira preocupação. E o grande lance aí é atender às expectativas do aluno jovem e adulto da EJA. Depois tem o coaching educacional, bastante em voga no momento, a andragogia, bastante respaldada pelo nosso grande Paulo Freire; as neurociências, etc.” (P1).

“São muitas estratégias fundamentadas em importantes teorias da aprendizagem. Por exemplo, nós não damos conceitos prontos, mas, criamos algumas situações de aprendizagem em que haja a interação do sujeito com o objeto de aprendizagem para que eles (alunos e alunas) formulem seus próprios conceitos a partir da observação do ‘corpus’. Isso é manifestação da teoria piagetiana, vygotskiana, Freireana... Neurociência... E por aí vai... Outro exemplo: procuramos saber qual o interesse do aluno adulto no processo de aprendizagem. Isso é princípio da andragogia. Ensinar Língua Inglesa para a EJA sem considerar isso é contraproducente. Assim, a gente trabalha com o conteúdo de Língua Inglesa para além dos objetivos da disciplina. A gente tenta contextualizar, sabe? Trabalha com um texto, por exemplo, versando sobre assuntos do seu dia-a-dia, colocando eles (discentes) como sujeitos, agentes do processo, considerando seus conhecimentos prévios sobre os assuntos, enquanto nós, professores, vamos gerando novos temas que visam desenvolver o senso crítico desses alunos”. P2

3.1.1.1 O que descrevem os professores sobre as estratégias de intervenção aplicadas

Há uma coincidência entre os professores entrevistados de que a característica central das estratégias de intervenção pedagógica no ensino-aprendizagem de LI na EJA do Ensino Médio da Escola, aplicadas por eles, é a sua fundamentação em teorias importantes da aprendizagem. A motivação é colocada pelo P1 e, indiretamente, pelo P2 como a estratégia principal que se relaciona com o esforço em se atender às necessidades ou expectativas do discente jovem e adulto da EJA do Ensino Médio. Dentre outras teorias que fundamentam as estratégias, citam o *coaching* educacional, a andragogia, a neurociência, dentre outras.

Por outro lado, percebe-se ainda, como característica, uma intenção em se “traduzir” (P1) fundamentos das teorias da aprendizagem em atividades concretas no ensino da LI. Infere-se a partir daí que a falta de interpretação dos referenciais pedagógicos ou teorias da aprendizagem podem comprometer um processo de intervenção no ensino-aprendizagem.

Esses aspectos das estratégias de intervenção, descritos pelos professores, evidenciam principalmente a contextualização e a aprendizagem significativa como fatores

motivacionais que tornam eficiente um processo de intervenção no ensino-aprendizagem, indo muito além da mera transmissão, neste caso, dos conteúdos de LI.

Nesse sentido, baseando-se na fundamentação teórica adotada nesta pesquisa, pode-se dizer que a motivação é o elemento afetivo que aciona as estruturas do conhecimento e dá origem ao esforço a ser desenvolvido na atividade intelectual (Piaget, 2010). Para isso, a primeira tarefa do educador é a de gerar um interesse como instrumento com o qual pode entender e atuar com o aluno.

Pergunta 2 para os professores: A metodologia que você desenvolve considera a realidade, os problemas individuais, enfim, o contexto como um todo do (a) discente da EJA do Ensino Médio da Escola? Justifique.

“Com certeza! Existe obviamente uma heterogeneidade nas turmas da EJA do Ensino Médio, e se faz necessário considerar a individualidade dos alunos e alunas, seus problemas, suas frustrações, seus medos, enfim suas dificuldades. E assim o fazemos. Temos o cuidado de diagnosticar isso antes de aplicar as estratégias de intervenção, seja através do diálogo individual ou coletivo, questionários, informações, ou através de um olhar mais comprometido. Apesar da heterogeneidade, os alunos e alunas da EJA possuem peculiaridades comuns ou quase comuns a todos e a todas, por exemplo, a distorção idade-série, a timidez, a baixa autoestima, a dificuldade de aprendizagem, sem falar que trazem outros problemas pessoais e particulares. Por isso, nós tentamos direcionar o ensino considerando essa realidade. Para isso, tentamos praticar, nas aulas e nos direcionamentos para espaços fora da sala de aula, os princípios da andragogia que é a ciência e a arte de ensinar os adultos para que eles e elas, jovens e adultos (as), vejam sentido naquilo que veem e fazem, e se motivem, assim, para lutarem junto com nós professores contra os problemas que fazem parte de sua realidade. Aí, você lança mão, também, do coaching educacional para acompanhá-los em seu projeto pessoal; lança mão da neurociência para entender o modo como aprendem; trabalha com textos que abordam temas do seu cotidiano ou ligados aos seus problemas pessoais, e geram outros temas pertinentes que exploram o senso crítico, e assim por diante...” (P1).

“Se não considerar isso, deixa de ser uma intervenção pedagógica!... A questão está justamente aí... O ensino de Língua Inglesa nas escolas tem se mostrado descontextualizado, sem sentido para estudantes da EJA que acaba evadindo... Uma mera transmissão de conteúdos... E esta intervenção nasce a partir da necessidade de mudar isso aí... Para essa mudança, nos apoiamos em teorias e fundamentos que nos orientam nas ações estratégicas para mergulhar no universo do estudante da EJA, procurando saber de sua realidade, seus problemas, suas aspirações, suas reais necessidades; e procurando atender às suas especificidades, pois, são jovens e adultos trabalhadores assalariados, empregadas domésticas, com baixa renda, e turnos exaustivos de trabalho... Chegam, portanto, exaustos para as aulas, entende?... Possuem ainda seus problemas pessoais... Mas, o professor precisa investigar tudo isso para preparar suas aulas de Língua Inglesa, tornando-as mais motivadoras... Um exemplo recente foi o trabalho com um texto em inglês, falando de um assunto que vinha sendo bastante comentado entre eles: o salário mínimo, e a questão polêmica em torno do 13º salário não ser um bônus ou benefício, mas quantia devida, equivalente a um salário, decorrente do cálculo aritmético em horas, dias e semanas trabalhadas durante o ano. O texto abordava a questão do salário mínimo em vários países, mostrando a realidade de cada um. Houve discussões, participação geral dos estudantes, opiniões, experiências, etc. A aula foi tão empolgante que sugerimos ao professor de Matemática que trabalhasse em suas aulas os cálculos aritméticos em torno do assunto, e os professores de Geografia e História fizessem um estudo da realidade salarial e socioeconômica de países que falam a LI. Nisso tudo você pode perceber uma prática simples, mas significativa, que envolve motivação, tema gerador, andragogia, neurociência, coaching educacional, enfim, princípios indispensáveis em um processo de intervenção no ensino-aprendizagem” (P2).

3.1.1.2 O que descrevem os professores sobre a metodologia e a realidade ou o contexto do discente como um todo

Os professores entrevistados descrevem em comum uma fundamentação das estratégias de intervenção nos princípios ou teorias cognitivas para tornar o ensino-aprendizagem de LI contextualizado e significativo e, assim, levar em consideração a realidade dos (as) discentes como um todo, considerando seus problemas individuais. Assim sendo, citam como fundamentos ou princípios norteadores aqueles relacionados ao *coaching* educacional, à neurociência, à andragogia, aos textos com temas geradores e à motivação. Pode-se inferir de suas falas outros princípios, como o da aprendizagem significativa, da afetividade, dentre outros referenciais pedagógicos.

Nesse sentido, os professores entrevistados afirmam trabalhar com textos com temas geradores, em LI, a partir de assuntos do cotidiano e/ou ligados aos problemas pessoais dos alunos e alunas, para torná-los (as) motivados (as). Assim, os (as) discentes jovens e adultos (as) podem, também, participar com seus conhecimentos prévios, suas experiências durante o processo.

Considerando o que foi dito pelos professores e, de acordo com a fundamentação teórica adotada nesta investigação, pode-se dizer, por exemplo, que:

“Respeitando os sonhos, as frustrações, as dúvidas, os medos, os desejos dos educandos, crianças, jovens ou adultos, os educadores e educadoras populares tenham neles um ponto de partida para a sua ação. Insista-se, um ponto de partida e não de chegada” (Freire, 1993, p. 29).

Isso denota uma competência fundamental do docente em tornar a aprendizagem mais significativa ao considerar que uma intervenção no processo ensino-aprendizagem só faz sentido se considerar a realidade em que se insere o (a) discente alvo desse processo.

Percebe-se, portanto, nas falas dos professores entrevistados, que a aplicação das estratégias de intervenção pedagógica suscita uma competência essencial dos docentes de LI da EJA do Ensino Médio em trabalhar os conteúdos, considerando a realidade dos alunos e alunas, seu contexto, e a partir de suas representações prévias. Percebe-se, ainda, conforme a fala de um dos professores, que um processo interdisciplinar surgiu naturalmente em uma atividade entre os professores de LI, Matemática, História e Geografia. Isto suscita a possibilidade do Plano de Ação dos professores de LI tornar-se um projeto maior, envolvendo todos os outros professores e professoras da EJA na Escola.

Pergunta 3 aos professores: Suas ações estratégicas facilitam a realização dos objetivos da disciplina e da educação básica, voltados para a EJA, previstos nos PCNEM ? Comente.

“Certamente que sim, pois, inicialmente houve uma preocupação de nossa parte em procurar traduzir o que dizem as leis, os PCN e os princípios que fundamentam nossas estratégias em ações concretas no ensino de Língua Inglesa para os nossos alunos da EJA do Ensino Médio na Escola (...) Quando trabalhamos com um texto de tema gerador, em inglês, por exemplo, cuidamos para que este seja de interesse dos alunos, fazendo a contextualização. Exploramos o aspecto transdisciplinar dos textos e, muitas vezes, tentamos, junto aos professores de outra disciplinas, fazermos um processo interdisciplinar que, também preveem os PCNEM. Cuidamos para que este trabalho desenvolva o senso crítico, e desenvolva competências e habilidades e aprenda a aprender para que o ensino de Língua Inglesa não seja uma mera transmissão de conteúdos ou informações, mas que amplie as possibilidades de acesso a informações, tecnologias, culturas e outros grupos sociais; desenvolva o senso crítico, enfim, ajude o discente na formação cidadã, pessoal e profissional, como garantem as leis e os PCNEM (...) Acho, ainda, que as estratégias de intervenção vão um pouco além dos objetivos previstos nos PCN. Por exemplo, há uma prática de culto ao cérebro que toda escola deveria adotar. Todos os estudantes deveriam se preocupar com o ‘instrumento principal de sua aprendizagem: o cérebro’. As neurociências têm provado isso cada vez mais, e ensinam tanto como cuidar desse órgão, como conhecer seu funcionamento para uma aprendizagem mais eficiente, e para superar as limitações sui generis dos discentes da EJA do Ensino Médio” (P1).

“Com certeza! Quando elaboramos uma atividade de compreensão de texto, por exemplo, temos o cuidado de escolher um tema que tenha a ver com a realidade do aluno, e isto é contextualização, um objetivo importante da educação básica; o tema é gerador e, conforme as ideias de Freire, mediamos a interpretação do texto e o desdobramento do tema em outros temas, despertando o senso crítico que é outro grande objetivo da educação

básica. Ao propiciar o uso de estratégias de leitura em inglês para a compreensão e para o acesso à informação e a outros grupos sociais, como: prediction, keywords, scanning, skimming, guessing, affixes, juxtaposition, etc. obviamente estamos trabalhando habilidades e competências que desenvolvem autonomia na aprendizagem, e são objetivos da disciplina, previstos pelos PCNEM. Outra ação é o cuidado com a exploração e ampliação do repertório semântico (vocabulário), trabalhado a partir das representações dos alunos, de seu cotidiano; também, o dinamismo do trabalho com os objetos de aprendizagem, considerando as especificidades do aluno da EJA do Ensino Médio; ainda, o cuidado em se criar situações de aprendizagem em espaços colaborativos virtuais, a exemplo do grupo de whatsapp e do blog (...) Tudo isso facilita a realização do objetivo mais amplo: formação pessoal, cidadã e formação para a vida profissional; e finalidades reparadora, equalizadora e qualificadora para a EJA, conforme rezam as leis e PCNEM ” (P2).

3.1.1.3 O que falam os professores sobre a realização dos objetivos da disciplina e da Educação Básica, voltados para a EJA, previstos nos PCNEM?

Os professores entrevistados são enfáticos em afirmar que suas ações estratégicas facilitam a realização dos objetivos da disciplina e da educação básica, voltados para a EJA do Ensino Médio, previstos nos PCNEM, e descrevem ações concretas, em LI, que traduzem ou realizam os objetivos previstos pelas leis educacionais e parâmetros para essa modalidade de ensino da educação básica.

O P1 afirma que as estratégias de intervenção, ao enfatizar o “culto ao cérebro”, vão ainda um pouco mais além dos objetivos previstos pelos PCNEM, considerando a influência cada vez mais forte das neurociências como aliada importante para o processo de aprendizagem e, conseqüentemente, para o desenvolvimento pessoal do (a) discente da EJA do Ensino Médio como um todo, considerando suas idiossincrasias.

As ações estratégicas de intervenção, descritas pelos professores parecem considerar, por exemplo, o que diz a LDBN (9.394/96):

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria [...] e serão oferecidas oportunidades educacionais apropriadas,

consideradas as características do alunado, seus interesses, condição de vida e de trabalho [...] (LDBN, 9.394/96, seção V, art. 37; §1º).

A confirmação do que diz esta lei nas ações dos professores se mostra, por exemplo, quando eles falam da contextualização dos conteúdos para dar significado a aprendizagem.

Nesse sentido, a aprendizagem significativa, objetivo fundamental da educação básica, ganha uma força ainda maior quando se refere à EJA, porque de alguma forma tiveram seu direito negado à educação. Isto exige que se concretize uma educação voltada para essa modalidade, considerando as funções “reparadora, equalizadora e qualificadora” (CNE/CEB /2000, art. 3º), em que a primeira enfatiza a restauração de um direito negado; a segunda, a reentrada no processo educacional daqueles que o tiveram interrompido; e a terceira função, como o próprio nome já traduz, é o próprio sentido da EJA.

Portanto, através dos comentários dos professores e suas descrições de algumas ações estratégicas no ensino de LI, que considera, inclusive, o caráter trans e interdisciplinar do ensino, pode-se perceber o entendimento que os mesmos possuem sobre os objetivos educacionais que consideram “o ensino de Línguas Estrangeiras Modernas no Ensino Médio em termos de competências abrangentes e não estáticas (...) com vistas à formação profissional, acadêmica ou pessoal (...)” (PCNEM, 2000, p. 152). E nisto se resumem todas as outras leis e parâmetros, baseados nos importantes referenciais pedagógicos.

Pergunta 1 para os coordenadores: Que estratégias de intervenção pedagógica são aplicadas nas turmas de LI da EJA, Ensino Médio?

“As estratégias de intervenção compõem um plano de ação elaborado pelos professores de Inglês da EJA do Ensino Médio, com o apoio dos coordenadores. Esse plano é respaldado pelo PPP da Escola, que prevê intervenções para melhorar o ensino e a aprendizagem, após diagnóstico da realidade, bem como outros problemas da Escola e da comunidade... O planejamento inicial ocorre na semana pedagógica da Escola, no início do ano letivo, quando se discute o PPP e se avalia o ano letivo anterior. Essas estratégias se baseiam em teorias da aprendizagem, referenciais pedagógicos e, conseqüentemente, nos PCNEM, BNCC, LDBN... Abrange, também, os princípios andragógicos, o planejamento neurocientífico... Tudo

isso para que as aulas de Língua Inglesa possam dar mais sentido à aprendizagem ao buscar atender as expectativas desses alunos e alunas que desejam corrigir a distorção idade-série; elevar sua auto-estima; melhorar o nível de aprendizagem; enfim, se sentir motivado, já que a desmotivação é um dos principais problemas da EJA, e se mostra como o principal motivo da evasão que, também, é outra grande preocupação na EJA”. C1

“Os professores de Língua Inglesa aplicam estratégias que pretendem por em prática fundamentos teóricos da educação. Eles pegam, por exemplo, um texto, não um texto qualquer em inglês, mas, um texto que tenha a ver com o que os alunos fazem no seu dia-a-dia, ou que corresponda aos interesses de cada um, e explora, por exemplo, a leitura em inglês de um rótulo descrevendo o modo de usar e as restrições de uso de um produto de beleza importado, porque as alunas que trabalham em um salão de beleza trouxeram esse rótulo para o professor. Ou o aluno que trabalha em uma oficina mecânica que trouxe um manual de instruções de montagem de uma peça de automóvel, em inglês, que virou texto para a prática de estratégias de leitura instrumental. Isso motiva, entende? O aluno sai da aula e no dia seguinte está aplicando no seu dia-a-dia o que viu na aula... (Fez um silêncio, apertou os lábios e balançou a cabeça para cima e para baixo como se dissesse: ‘isso é fan-tás-ti-co!...’). Em outra situação, trabalha com um texto cujo tema puxa outro tema pertinente à vida do aluno, ajudando-o a resolver problemas e conflitos pessoais, seja pelo vício, seja pela depressão, pelo desânimo, pelo desemprego, pela fadiga do exaustivo trabalho, pela distorção idade-série, defasagem cognitiva... Toda essa prática contextualiza!... Dá sentido a aprendizagem!... Ainda que a Escola não tenha recursos suficientes... Vale lembrar...” (C2).

3.1.1.4 O que revelam as coordenadoras sobre as estratégias de intervenção aplicadas pelos professores

As estratégias são descritas inicialmente como ações respaldadas por um plano de intervenção elaborado pelos professores, com o apoio dos coordenadores. Esse plano de intervenção está previsto pelo PPP da Escola, que prevê ações de intervenção para resolver

os problemas da Escola e da comunidade; e tem seu planejamento inicial nas jornadas pedagógicas no início de cada ano letivo, de acordo com o coordenador 1. Fala ainda que essas estratégias se baseiam nas teorias da aprendizagem, referenciais pedagógicos, leis e parâmetros curriculares nacionais, além dos princípios andragógicos, neurocientíficos, dentre outros.

Há consenso entre os coordenadores de que as estratégias são ações de intervenção que, através do ensino da LI, os professores despertam o horizonte de expectativas dos (das) discentes da EJA do Ensino Médio, fazendo com que os objetos de aprendizagem (conteúdos) estejam voltados para as reais necessidades no dia-a-dia daqueles (daquelas) estudantes, ou seja, para o seu contexto, mesmo com as dificuldades da falta de recursos da Escola, como lembra o coordenador 2.

Nesse sentido, a fala dos coordenadores ratifica o que declara a LDBN:

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria [...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condição de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (LDBN, 9.394/96, seção V, art. 37; §1º).

A adequação do ensino às reais necessidades do alunado, portanto, é um processo de intervenção cujas ações buscam realizar nos ambientes de estudo o que defendem os princípios de teorias da aprendizagem, e isto descreve a característica principal das estratégias desse processo.

Pergunta 2 aos coordenadores: A metodologia que os professores desenvolvem considera a realidade, os problemas individuais, enfim, o contexto como um todo do (a) discente da EJA do Ensino Médio da Escola? Justifique.

“Certamente que sim, aliás, esse é o propósito da intervenção. O Plano de Ação dos professores de Inglês visa adequar o ensino dos conteúdos à realidade do aluno da EJA do Ensino Médio, considerando todos os seus problemas e dificuldades como pessoa e como aluno. Se não for desse jeito, as aulas de Inglês se tornam mera transmissão de conteúdos, e o aluno da EJA em nossa Escola acaba se desanimando facilmente e evadindo. Temos ouvido às vezes alguns comentários bons de alunos do curso para aqueles que ainda não fizeram a opção pela disciplina, dizendo que estão gostando

das aulas de Inglês. Alguns professores de outras matérias, também, afirmam ouvir de seus alunos esses comentários. A prova disso é o aumento na matrícula dos alunos na disciplina de Língua Inglesa” (C1).

“Sim, evidentemente, porque ao tentar aplicar os princípios que fundamentam o Plano de Ação, os professores de Língua Inglesa, conseqüentemente, consideram a realidade, o contexto dos alunos e alunas dessa modalidade de ensino (EJA) que demanda atenção especial às suas especificidades, às suas características, enfim, aos seus problemas individuais, pessoais... Outro dia pude ouvir pelos pavilhões, um aluno falando para outro, que valia a pena vir para a escola na Segunda-Feira, mesmo depois de um dia cansativo de trabalho, por causa das aulas de Inglês. Então, se o aluno está motivado é porque, de alguma forma, se sente envolvido no processo que corresponde às suas expectativas, à sua realidade” (C2).

3.1.1.5 O que revelam os coordenadores sobre a metodologia dos professores e a realidade ou o contexto do discente como um todo

As coordenadoras entrevistadas expressam veementemente que a metodologia utilizada pelos professores de LI na EJA do Ensino Médio considera a realidade dos (as) discentes como um todo, e reiteram isso quando citam conversas apologéticas ao curso de LI, ouvidas casualmente entre alguns alunos passando pelo pavilhão da Escola, ou em depoimentos positivos que sugerem motivação de alguns alunos para professores de outras disciplinas.

De acordo com o coordenador 1, foi possível perceber alunos compartilhando com outros o prazer de estarem fazendo o curso de Inglês, incentivando-os a fazerem a opção pelo curso. Este coordenador ainda menciona o aumento do número de matrículas no curso de Inglês, como prova da satisfação por parte de muitos alunos.

Considerando esses aspectos, pode-se afirmar que se há motivação, por conseguinte, há uma correspondência de expectativas, uma satisfação das necessidades do (a) discente, através do ensino que ele /ela espera para ajudar a resolver seus problemas, conflitos, frustrações, dificuldades.

Nesse sentido, vale lembrar que, “na imensa maioria das vezes, a intervenção necessária consiste em uma mudança metodológica dentro da prática pedagógica de cada professor” (Andersen, 2011, p. 31). E essa mudança metodológica parece ter como ponto de partida o respeito às expectativas ou à realidade do discente como um todo.

Pergunta 3 para os coordenadores: As ações dos docentes facilitam a realização dos objetivos da disciplina e da educação básica, voltados para a EJA, previstos nos PCNEM? Comente.

“É fácil perceber isso quando você observa o Plano de Ação dos professores de Língua Inglesa. Na parte de metodologias ou estratégias, há uma descrição resumida das ações corroborando os objetivos da disciplina e da educação básica, voltados ao público da EJA. Pode-se ver, por exemplo, estratégias como: trabalhar competências e habilidades em Língua Inglesa; trabalhar com textos de temas geradores na abordagem libertadora de Freire; propiciar o desenvolvimento do senso crítico, do raciocínio lógico; propiciar meios para o desenvolvimento da autonomia intelectual; criar situações de interação com os objetos de aprendizagem para conhecê-los, e a partir disso, elaborar seus próprios conceitos, aprendendo, portanto, a conhecer para fazer. Percebem-se ainda ações como: estimular o uso da internet; trabalhar com conteúdos significativos, contextualizados; considerar as particularidades do discente da EJA do Ensino Médio do turno noturno” (C1).

“Com certeza, sim! Eu diria ainda que as estratégias de intervenção facilitam a realização desses objetivos, porque buscam traduzir, em ações práticas de sala de aula, esses objetivos que ainda não estão muito claros ou bem orientados em termos práticos para muitos profissionais da área, entende?... Seria falha da universidade?... Pois é... Então, essa é uma característica forte das estratégias de intervenção: intervir no que não está bem claro, procurando desmistificar essa questão. As ações metodológicas que constam do Plano de Ação dos professores de Língua Inglesa comprovam o que estou dizendo quando, por exemplo, descrevem ações fundamentadas na andragogia, na proposta de Paulo Freire com os temas

geradores, no uso de ferramentas, inclusive as TIC, para o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem [...]” (C2).

3.1.1.6 O que dizem os coordenadores sobre a realização dos objetivos da disciplina e da Educação Básica, voltados para a EJA, previstos nos PCNEM

Percebe-se um consenso entre as coordenadoras de que as ações estratégicas dos professores de LI facilitam a realização dos objetivos da disciplina e da educação básica, previstos nos PCNEM. Justificam esse comentário com o que está escrito na parte de metodologia/estratégias do Plano de Ação dos professores de LI, o qual descreve ações que corroboram o que expressam as leis e PCNEM sobre os objetivos da disciplina e da educação básica, voltados para a EJA do Ensino Médio.

Desse modo, tanto quanto na EJA,

[...] a formação básica a ser buscada no ensino médio realizar-se-á mais pela constituição de competências, habilidades e disposições de conduta do que pela quantidade de informação. Aprender a aprender e a pensar, a relacionar o conhecimento com dados da experiência cotidiana, a dar significado ao aprendido e a captar o significado do mundo, a fazer a ponte entre a teoria e a prática, a fundamentar a crítica, a argumentar com base em fatos, a lidar com o sentimento que a aprendizagem desperta (LDBN, 9.394/96, p.87).

No que tange à EJA, mais especificamente, ainda pode-se acrescentar as particularidades da educação de jovens e adultos que “será destinadas àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (PCNEM, 2000, p.47). Assim, há que se considerar a distorção idade-série e os problemas dela decorrentes, demandando um ensino com as finalidades reparadora, equalizadora e qualificadora, conforme citadas anteriormente.

Um ponto importante nesta questão é comentado pelo coordenador 2 quando descreve uma característica fundamental das estratégias de intervenção no que se refere a uma tradução dos objetivos, estabelecidos pelas leis e pelos PCNEM, em práticas de ensino, sugerindo uma falta de orientação metodológica mais clara por parte desses documentos.

Nesse sentido, torna-se pertinente citar que:

A ênfase no uso da língua (estrangeira) para comunicação e no seu caráter social a partir do final da década de 1990, embora sinalize um avanço em

termos de ensino, também não surtiu (ainda?) os efeitos desejados, talvez devido à falta de orientações explícitas em termos metodológicos (Quevedo-Camargo e Silva, 2017, p. 264).

Essa questão reitera, portanto, a crise educacional do país, conforme descrito no capítulo 1, e que reforça a importância de ações metodológicas que visem desmistificar as orientações metodológicas estabelecidas pelos PCNEM e leis educacionais, através de ações concretas e eficazes de intervenção pedagógica.

Pergunta 1 para os (as) alunos (as): O que você tem a dizer do modo como seu (sua) professor (a) ensina LI?

“Muito proveitoso. Ele passa os seus conhecimentos de uma forma muito positiva e muito satisfatória para nós alunos. Excelente mestre!” (A1).

“Ele nos ensina aprender a aprender, a ser professor de nós mesmos, a desenvolver nossa autonomia.” (A2, A11, A12, A15).

“Ele ensina de um modo que mexe com o raciocínio, e nos ajuda a aprender a superar as dificuldades” (A3).

“Muito gratificante e eficiente!” (A4, A20).

“Muito bom, apesar das condições pouco favoráveis da sala e da escola.” (A5, A8, A13, A18).

“Muito motivador e eficaz/eficiente.” (A6, A14, A16, A17, A19).

“Meu professor de Língua Inglesa ensina a pensar, a questionar e a aprender” (A7).

“Excepcional!” (A9).

“O modo como ela ensina é diferente, nos ajuda a aprender cada vez mais... Somos trabalhados para aprender de verdade. A metodologia propõe um trabalho diferente. O modo como a professora ensina faz a diferença” (A10).

3.1.1.7 O que relatam os (as) estudantes sobre o modo como seus professores ensinam a LI

Em geral os alunos e alunas que responderam aos questionários expressaram que o modo como seus professores de LI ensinam é muito bom, motivador, proveitoso, gratificante, diferente, eficaz e eficiente. Trabalha com o raciocínio lógico, ajuda a pensar.

Houve até quem dissesse “excepcional” (A9). Ainda, percebe-se uma ideia geral explícita e implícita de desenvolvimento da autonomia na aprendizagem, do aprender a aprender, apesar das condições pouco favoráveis do ambiente de sala de aula, conforme declararam alguns alunos, reiterando o que tinha dito o coordenador 2 anteriormente.

Com base na fundamentação teórica adotada, pode-se dizer que as estratégias de intervenção investigadas, de acordo com as respostas, parecem contemplar princípios fundamentais das teorias da aprendizagem, no que tangem especialmente à motivação, consenso geral dessas teorias.

Nesse sentido, vale lembrar que a motivação, segundo Moura (2014) é um impulso intrínseco do indivíduo para a ação, visando à intenção de alcançar resultados atrativos para satisfazer essa necessidade. Assim, a motivação pode se constituir de uma estratégia de intervenção pedagógica que perpassa todas as outras, pois, não havendo o “motivus” para a ação, não há razão de ser de uma estratégia.

Assim sendo, descreve-se, a partir dos depoimentos dos (das) discentes, uma característica fundamental das estratégias de intervenção para melhorar o ensino-aprendizagem de LI na EJA do Ensino Médio da Escola: uma motivação para aprender, o que pode tornar a aprendizagem mais significativa, favorecendo a partir disso a realização de todos os outros objetivos educacionais.

Pergunta 2 aos alunos e alunas: A metodologia do seu professor de LI considera seus problemas individuais ou a realidade em que você vive dentro e fora da escola? Justifique.

“Sim, porque me ajuda a vencer meus medos e a elevar minha autoestima” (A1, A12, A15, A18).

“Sim, por exemplo, na minha vida eu mudei e aprendi a me concentrar e a observar melhor” (A2).

“Sim, pois nos ajuda a ter uma visão mais ampla de mundo” (A3 e A4).

“Sim, porque eu não tenho tempo para estudar, pois eu tenho 3 filhos, igreja, tomo remédio controlado que me deixa dopada e tenho enxaqueca constante, mas a metodologia do professor me dá mais ânimo para ir a escola” (A6).

“Sim, porque me motiva a melhorar minha vida e melhorar minha autoestima” (A5, A7, A8, A9, A10, A11).

“Sim, pois eu tinha um problema de depressão, e a metodologia da professora me ajudou muito, me deu confiança” (A13).

“Com certeza! Eu estava com a autoestima muito baixa, desmotivado, e andava muito ocupado trabalhando. Durante sete anos sempre desistia no meio do curso. Me matriculei na disciplina de inglês e mais duas matérias. Antes do meu primeiro dia de aula, fui para a igreja e pedir a Deus para me dar um sinal dessa vez. Se fosse para desistir que eu soubesse logo no início. Daí, no primeiro dia da aula de inglês eu tive esse sinal, e agora eu sei que vou até o fim do curso.” (A14).

“Sim, eu não sabia estudar, e não conseguia aprender sozinha, e foi nas aulas de inglês que eu comecei aprender a aprender, como diz a professora” (A16).

“Considera sim. Por exemplo, eu terminei um relacionamento e somando isso com todos os meus problemas acabei ficando com depressão e pensava até em suicídio. O professor um dia trabalhou com uma música Dust in the Wind, e nós fizemos uma apresentação. A maneira como o professor trabalhou com a interpretação da mensagem me ajudou a tirar essa ideia (de suicídio) da cabeça” (A17).

“Sim, com certeza. A metodologia da professora de inglês ajuda a gente vencer os problemas, porque a gente fica muito tempo sem estudar, a autoestima baixa, com medo e muita dificuldade, mas a metodologia da professora nos dá segurança e confiança em nós mesmos, e diz que temos potencial e precisamos usar esse potencial.” (A19).

“Sim, por exemplo, eu tinha dificuldade de me expressar em meu trabalho. Com a metodologia do professor, eu tive a oportunidade de praticar isso dentro e fora da sala de aula, e agora eu recebo até elogio dos meus colegas de trabalho e da escola. O professor percebeu que eu tinha essa dificuldade e me incentivou a superar esse problema, fazendo essa malhação cerebral como ele diz” (A20).

3.1.1.8 O que comentam os alunos e alunas sobre a metodologia dos professores de LI, relacionando-a com sua realidade ou seu contexto como um todo.

Em geral, os (as) entrevistados (as) expressam veementemente que a metodologia dos professores de LI considera seus problemas individuais ou a realidade em que vivem dentro e fora da Escola. Expressam especialmente a motivação que adquirem para superar os medos, as dificuldades, as limitações, e até situações trágicas (como o desejo de suicídio relatado pelo A17). Eles e elas ainda afirmam assertivamente de uma elevação da autoestima.

Assim sendo, pode-se inferir que existe um sentimento de baixa autoestima, impotência, medo e desmotivação, comum aos alunos e alunas que ingressam na EJA do Ensino Médio da Escola, lócus da pesquisa, demandando dos professores de LI uma adequação desse ensino às realidades desses (as) educandos (as), o que parece acontecer, conforme sugerem as respostas e depoimentos dados.

No que tange ao perfil dos (as) estudantes ingressando na EJA do Ensino Médio, a Secretaria de Educação e Cultura da Bahia, pela Coordenação da Educação de Jovens e Adultos afirma que o curso semipresencial da EJA, Ensino Médio na Bahia:

(...) é para pessoas jovens, adultas e idosas que não possuem disponibilidade de tempo para frequentar os cursos totalmente presenciais pelas condições de vida e de trabalho e precisam concluir a escolarização básica [...]. Essa clientela, em geral, são trabalhadores (as) jovens e adultos (as), trabalhadoras domésticas, que atuam em regime de turno de trabalho e/ou exercem trabalhos cansativos (SEC-BA/CJA, 2017, p.1).

Assim, essa clientela não dispõe diariamente de força física, nem de tempo para frequentar a escola todos os dias, e isso demanda aulas mais atrativas, voltadas à sua realidade, que motivem sua participação e transformação.

Pergunta 3 para os alunos e alunas: Qual a importância que você atribui às aulas de seu (sua) professor (a) de LI para sua vida?

“Me incentivou a acreditar mais em mim mesma e a vencer nos estudos e na vida, e a aprender a aprender inglês” (A1).

“As aulas me estimulam a nunca parar de estudar” (A2)

“A través da cada aula me encoraja a ir sempre em frente nos meus objetivos” (A3).

“Mudou nossa maneira de aprender, através do treinamento da concentração e observação” (A4, A14, A20).

“Tenho agora uma melhor capacidade de compreensão de textos e das coisas, e me ajudou a ser um melhor observador” (A5).

“De grande importância, porque eu queria ir para a escola só para pegar meu certificado de conclusão do curso, e depois de conhecer e participar desse método de ensino eu mudei meus planos e agora quero continuar aprendendo a aprender” (A6)

“A motivação e o aprender a aprender” (A7, A13, 15, 17).

“As aulas preparam para concursos, e nos ajuda a enxergar um emprego/trabalho melhor” (A8, A10, A11).

“Para mim, aprender a aprender tem um valor inestimável em nossas vidas” (A9).

“Melhorou minha autoestima e me ajudou a enxergar melhores possibilidades de empregos” (A12, A16, A18, A19).

3.1.1.9 O que revelam os alunos e alunas sobre a importância das aulas do (a) professor (a) de LI para sua vida

Em geral, os alunos e alunas questionados expressam que a importância das aulas de LI para suas vidas está especialmente no fato de que eles aprendem a aprender; se sentem mais motivados; elevam sua autoestima; e vislumbram melhores possibilidades de ascensão no mercado de trabalho. No depoimento da A1 e de outros, pode-se inferir, por exemplo, que os professores, mais do que ensinar a LI, se preocupam em ensinar como se aprende, o que corrobora o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem.

Esses depoimentos, de acordo com os PCNEM (2000), ratificam premissas apontadas pela UNESCO como eixos estruturais na sociedade contemporânea: “Aprender a conhecer garante o aprender a aprender e constitui o passaporte para a educação permanente, na medida em que fornece as bases para continuar aprendendo ao longo da vida” (PCNEM, p. 29). A garantia de se continuar aprendendo ao longo da vida se constitui em uma das principais razões da EJA, e nisso se insere, também a contextualização.

No que tange à contextualização, os depoimentos dos alunos e alunas sugerem que as ações estratégicas dos professores se associam a alguma utilidade em suas vidas, especialmente no que se refere ao desenvolvimento pessoal e profissional, ratificando o que está previsto em lei quando esta garante “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condição de vida e de trabalho,

mediante cursos e exames” (LDBN, 9.394/96, seção V, art. 37; §1º). Essa contextualização suscita a motivação, estratégia crucial para uma intervenção pedagógica.

No que se referem à motivação, os depoimentos tornam explícita uma aprendizagem significativa propiciada pelos professores, pois uma decorre da outra muitas vezes. Ausubel (1982) afirma que a aprendizagem significativa considera o contexto e os conhecimentos prévios dos educandos para novas aprendizagens que devem corroborar um novo modo de agir deles. Esse novo modo de agir implica a motivação que gera o motivo para que todos os envolvidos no processo ajam em prol das metas desejadas.

Desse modo, concluindo a análise das respostas referentes às perguntas do primeiro objetivo específico da pesquisa, agrupadas na categoria: descrição das estratégias de intervenção, as primeiras respostas à problemática desta investigação começaram a surgir. Tais respostas descrevem as estratégias de intervenção como ações que, especialmente, através da motivação decorrem, em princípio e a princípio, do significado que os professores procuram dar ao ensino-aprendizagem de LI na EJA do Ensino Médio da Escola, lócus da pesquisa. Para isso, relatam uma fundamentação nos princípios norteadores das estratégias de intervenção, como os da andragogia, do *coaching* educacional, da neurociência, das ideias de Freire com os temas geradores, da autonomia na aprendizagem e dos processos de avaliação formativa.

Por conseguinte, o ensino de LI torna-se contextualizado, e realizado a partir das representações e das necessidades reais dos alunos e alunas dessa modalidade e dessa comunidade, lembrando o célebre andragogo Freire (2003) quando diz que ensinar exige respeito aos saberes e às necessidades do educando. E nisso parecem resumir-se as descrições analisadas a partir das respostas aos questionamentos referentes a esta categoria de análise e ao primeiro objetivo específico.

3.2 EXAMINANDO A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFESSORES DE LI PARA VIABILIZAR O PROCESSO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Em uma investigação sobre estratégias de intervenção pedagógica torna-se relevante verificar a formação inicial e continuada dos professores envolvidos no processo. Saber que formação precisa ter o professor frente a esse processo de intervenção implica, também, saber se as universidades estão promovendo formação inicial satisfatória, e como ocorre a formação continuada desses professores. Esses são alguns aspectos que serão verificados para que se possa entender que tipo de formação precisa ter o professor para se

viabilizar um processo de intervenção pedagógica no ensino de LI na EJA do Ensino Médio.

Não podemos falar do fazer pedagógico ou do papel do professor na sociedade sem falar, em primeira instância, de sua formação inicial e continuada. “Os fatos contemporâneos ligados aos avanços científicos e tecnológicos, à globalização da sociedade, à mudança dos processos de produção e suas consequências na educação, trazem novas exigências à formação de professores, agregadas às que já se punham até este momento” (Libâneo, 2010, p. 76). Assim sendo, há que se considerar o papel das instituições de ensino superior na formação desses profissionais.

As universidades têm cumprido com seus objetivos, com sua missão na formação desses futuros professores? A formação para o fazer-profissional tem dialogado com os pesquisadores da realidade contemporânea do ambiente escolar? Os referenciais pedagógicos, as leis educacionais e as orientações curriculares têm sido claras, traduzidas ou interpretadas em termos metodológicos para a ação no cotidiano escolar? Com relação aos efeitos desejados no ensino de LI, por exemplo, as universidades têm assumido seu papel?

Nesse sentido, este segundo objetivo específico que ora se apresenta, seguido das duas categorias de análise elaboradas para esta parte, em subtópicos, busca, através das perguntas utilizadas nos instrumentos de coleta, indagar, descrever, enfim, verificar a formação dos professores frente ao processo de intervenção no ensino-aprendizagem de LI na EJA do Ensino Médio da Escola, lócus da pesquisa.

3.2.1 A formação inicial dos professores frente ao processo de intervenção

Criou-se esta categoria de análise a partir da revisão do conjunto de respostas agrupadas, referentes à formação inicial dos professores de LI, como parte do segundo objetivo específico da pesquisa.

Desse modo, buscou-se indagar de todos os participantes da pesquisa sobre a formação inicial dos professores de LI envolvidos no processo de intervenção, a saber: qual a formação inicial; se há adequação dessa formação frente às estratégias de intervenção; se os (as) discentes reconhecem, de alguma maneira essa formação.

No que tange à formação inicial do (a) professor (a) de LI, o British Council (2015) declara que a maioria dos professores de inglês não possui uma formação superior específica na língua inglesa, o que pode explicar a dificuldade que muitos professores têm

com a própria disciplina. Assim, torna-se pertinente verificar a formação inicial dos professores de LI, envolvidos no processo de intervenção pedagógica na Escola, lócus da pesquisa.

Feitas as considerações iniciais sobre esta primeira categoria de análise do segundo objetivo específico desta pesquisa, partimos para os questionamentos e análises seguintes.

Pergunta 1 aos professores: Qual sua formação inicial?

*“Fiz LETRAS com Língua Inglesa pela Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC, com Mestrado em Linguagens e Representações pela mesma universidade” (P1). **Curriculum Lattes:** Eudes Dias Barbosa. Email:eudb02@hotmail.com*

*“Tenho formação em LETRAS com Língua Inglesa pela FESPI (atual UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz) e complementei minha formação inicial com uma especialização em Língua Inglesa pela FERLAGOS” (P2). **Curriculum Lattes:** Ellen Elizabeth de Brito Santos. E-mail: Ellen_bsantos@hotmail.com*

3.2.1.1 O que declaram os professores sobre sua formação inicial

Os professores entrevistados declaram que possuem formação superior inicial específica em Língua Inglesa, possuindo, inclusive, especialização na área, e mestrado em linguagens pelo professor 2.

Ter a formação específica para o ensino de LI pode obviamente facilitar um processo de intervenção que esses professores venham a fazer, porque sugere maiores competências e habilidades para lidar com as situações de aprendizagem afins. Entretanto, pode-se perceber na resposta do professor 2 a necessidade de “complementação”, sugerindo que não teve uma formação inicial satisfatória, buscando, portando uma especialização.

Nesse sentido, considerando-se a importância do educador na formação do indivíduo na sociedade, torna-se importante maior atenção à formação teórico-prática inicial do educador. Gatti (2000) afirma que nos cursos de formação profissional inicial de professores há uma insatisfação considerável dos licenciados por sua formação recebida, pois trabalha conteúdos, muitas vezes, dissociados da prática educativa e da realidade

escolar na educação básica. As universidades precisam, portanto, reavaliar a formação inicial para assegurar as condições satisfatórias para atuação educativa.

Pergunta 1 para as coordenadoras: Há formação inicial adequada dos professores para atuação nesse processo de intervenção? Descreva-a.

“Bem. Embora os cursos de formação inicial em nossas universidades tenham-se mostrado não muito satisfatórios, especialmente para atuação na EJA, os professores de LI envolvidos com esse processo de intervenção possuem uma boa formação, porque não ficaram dependentes apenas da graduação. Foram buscar aperfeiçoamento depois... E continuam até hoje buscando... É uma busca constante, não é mesmo?...” (C1).

“Há, sim, os professores demonstram boa bagagem tanto na formação específica quanto na formação pedagógica para atuação na EJA, mas tiveram que ir buscar além da formação inicial, porque as universidades não têm cumprido esse papel como deveria” (C2)

3.2.1.2 O que revelam os coordenadores sobre a adequação da formação inicial dos professores frente ao processo de intervenção

Há um consenso na fala dos coordenadores sobre uma formação inicial adequada dos professores para atuação no processo de intervenção pedagógica no ensino de LI na EJA do Ensino Médio da Escola, mas, essa qualificação não se deu satisfatoriamente na formação inicial, precisando os professores de uma complementação posterior.

Nesse sentido, Schütz (2017) afirma que qualquer um pode observar que a maioria dos professores, não só de escolas de Ensino Médio, como também de muitos dos cursos de línguas, e até de cursos superiores, não tem a necessária habilidade com a língua que devem ensinar. O autor questiona ainda a autoridade maior nessa formação: a Comissão de Especialistas em Ensino de Letras do Ministério da Educação, que se encarrega de autorizar o funcionamento dos cursos de Letras que estarão credenciados a conferir títulos de professores de LEM.

Portanto, há que se considerar a competência do docente em conhecer os conteúdos que se propõe ensinar, traduzindo-os em objetivos de aprendizagem (Perrenoud, 2000). Afinal, é essencial que o professor conheça bem seu objeto de trabalho. Como usar as

ferramentas de transformação ou de intervenção pedagógica se não as conhece ou não se sabe usá-las?

Pergunta 1 para os alunos e alunas: Você percebe boa preparação do (a) seu (sua) professor (a) para o ensino de LI ao (à) estudante da EJA do Ensino Médio desta Escola? Justifique.

“Sim, com toda certeza ele ensina de uma maneira muito clara e objetiva. Ele tem uma preparação excelentíssima” (A1).

“Sim, ele é um professor reflexivo e está em constante busca para a transformação e melhoria não só dos alunos, mas também da escola” (A2, A11).

“Sim, ele é um professor que não se limita apenas no que aprendeu, busca mais aperfeiçoamento, necessário para os alunos e para a escola” (A3).

“Sim, ela nos passa muitas experiências” (A4).

“Sim, ela é uma pessoa que tem conhecimento da matéria e vocação para o ensino” (A5).

“Sim, porque tem uma capacidade de ensinar que nos passa confiança de que vamos conseguir”; “e além de tudo, a forma que ele ensina deixa transparecer que ele ama ensinar”(A6, A20).

“Sim, é um bom profissional, porque ajuda os alunos a descobrir seus dons e respeita os alunos e valores de cada um” (A7, A15).

“Sim, ela é uma boa profissional, porque nos ajuda a nos preparar para o trabalho e para a vida” (A8, A13, A16, A18, A19).

“Sim, porque ela apresenta um método que com certeza ajuda a elevar sua inteligência” (A9, 14).

“Sim, ela tem muita competência, pois ela domina o conteúdo. Nós conseguimos aprender conteúdos difíceis. Ela os torna mais fáceis” (A10).

“Sim, porque ele facilita os assuntos” (A12).

3.2.1.3 O que pensam os alunos e alunas sobre a preparação dos professores frente ao processo de intervenção

Os alunos e alunas indagados declaram em geral que os professores envolvidos no processo de intervenção possuem boa formação/preparação. Isto fica evidente nas justificativas que esses alunos e alunas dão para essa assertiva.

As justificativas dadas pelos alunos e alunas revelam que os professores de LI se preocupam com as necessidades e expectativas desses (as) discentes no sentido de preparação para o trabalho e para a vida deles (as) como um todo. Isto contextualiza e dá sentido a aprendizagem, e demanda do professor uma boa formação específica e pedagógica para o conhecimento dos princípios educacionais e das teorias da aprendizagem para a tradução dos fundamentos teórico-metodológicos em estratégias práticas e concretas de ensino.

Nesse sentido, reitera-se que uma boa preparação do (a) docente de LI da EJA se manifesta à medida que ele (ela), através do ensino deste componente curricular, vai despertando, motivando e ajudando o (a) discente a se libertar das suas dificuldades impostas pelas condições de aluno (a) da EJA, dando sentido a sua aprendizagem.

Assim sendo, vale reiterar, também, que ensinar exige respeito aos saberes e às necessidades do educando (Freire, 2003). Esta ideia parece ser ratificada pela formação e praxis dos professores de LI envolvidos no processo de intervenção, conforme respostas dos participantes aos questionamentos analisados desta primeira categoria de análise referente ao segundo objetivo específico desta pesquisa.

3.2.2 A formação continuada dos professores frente ao processo de intervenção

Esta segunda categoria de análise do segundo objetivo específico da pesquisa, agrupa o conjunto de respostas aos questionamentos para verificar a formação continuada dos professores de LI.

Desse modo, buscou-se indagar dos docentes e coordenadores participantes da pesquisa sobre a formação continuada dos professores de LI envolvidos no processo de intervenção, investigando sobre a ocorrência, e a participação dos professores em processos de formação continuada dentro e fora da escola para aperfeiçoamento das práticas de intervenção, e se essa formação proporciona fundamentação teórica necessária para o ensino de LI, considerando as particularidades do discente da EJA do Ensino Médio da Escola, lócus da pesquisa.

No que tange à formação continuada do (a) professor (a) de LI, deve-se considerar o fato de que muitos professores e muitas professoras da área, segundo o British Council (2015), apresentam dificuldades com a própria disciplina que ensinam. Assim, se não houver uma busca por aperfeiçoamento, reciclagem ou reflexão de suas práticas, torna-se difícil um processo de intervenção.

Há ainda que se considerar, segundo Militão (2012), o fato de que existe uma desqualificação dos professores com a transformação de seus saberes e fazeres diretamente ligados a operacionalização do ensino. Isto, por conseguinte, transforma esses professores em meros tutores e monitores da aprendizagem em detrimento da importância de serem imprescindíveis mediadores dessa aprendizagem.

Nesse mesmo sentido, Freire (1996, pp. 43 - 44) afirma que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.”. O autor ainda alerta que “[...] formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (1996, p. 15). Isto denota que a formação do docente não se restringe a uma formação inicial, mas considera, também, uma responsabilidade ética e crítica de sua prática.

Feitas as considerações iniciais sobre esta segunda categoria de análise, do segundo objetivo específico desta pesquisa, partimos para os questionamentos e análises seguintes.

Pergunta 1 aos professores: Você tem participado de algum tipo de formação continuada dentro e fora da escola para aperfeiçoar as práticas de intervenção? Se sim, citar.

“Sim, fora da escola fiz alguns cursos de curta duração e tenho participado de seminários sobre a EJA; e no momento estou cursando especialização em Alfabetização e letramento.

Dentro da escola tenho participado dos encontros de formação continuada, como a jornada pedagógica que acontece no início do semestre ou ano letivo, quando ocorrem palestras, discussões, avaliação do PPP da Escola, e planejamento de nossas ações pedagógicas; também, participo das AC – Atividades Complementares que acontecem uma vez por semana e que as usamos, também, como momentos de formação continuada, quando lemos as orientações metodológicas e avaliamos se nossa prática está de acordo realmente com o que elas demandam para melhorar o ensino de Inglês na EJA. Esse momento das AC é importante, também, porque nele nós podemos juntos verificar os resultados das avaliações feitas para, eventualmente, a partir desses resultados, replanejarmos nossas próximas aulas de Inglês. Esses momentos se tornam necessários, especialmente, porque o usamos para estudar e refletir sobre o processo de intervenção, já

*que os momentos de formação continuada, oferecidos pela Escola e pela Secretaria de Educação ainda diexam muito a desejar” (P1). **Curriculum Lattes:** Eudes Dias Barbosa. Email:eudb02@hotmail.com*

*“Sim. Na Escola são fornecidos cursos online para formação continuada dos professores; tenho participado, também, de outros momentos de formação continuada dentro da Escola, como a Jornada pedagógica. Entretanto, a formação continuada ainda precisa ser melhor oferecida pela Escola e pela Secretaria de Educação. As AC- Atividades Complementares toda semana são de grande importância para nossa formação continuada, porque nela, também, estudamos os princípios que fundamentam nossas ações de intervenção na EJA, procurando traduzi-los em ações concretas durante as aulas. Isto ajuda a suprimir a falha na oferta de momentos de formação continuada aos professores. Fora da escola, além da especialização em docência no ensino superior, participei, após teste de proficiência em Língua inglesa, do Programa de Desenvolvimento Profissional para professores de Inglês nos EUA – PDPI (2013). O curso foi na FIU – Florida Internacional University, promovido pelo Ministério da Educação para professores de Língua Inglesa de escolas públicas; e tenho participado, sempre que possível, de workshops pedagógicos. **Curriculum Lattes:** Ellen Elizabeth de Brito Santos. E-mail: Ellen_bsantos@hotmail.com*

3.2.2.1 O que dizem os professores sobre sua participação no processo de formação continuada dentro e fora da escola para aperfeiçoar as práticas de intervenção

Os professores entrevistados citam que têm participado de processos de formação continuada dentro e fora da Escola. Citam momentos de formação contínua no ambiente escolar, que favorecem o estudo e aprimoramento das competências e habilidades pedagógicas, especialmente, no que tange aos princípios que fundamentam suas ações estratégicas de intervenção, as quais são avaliadas para um aperfeiçoamento do processo de tradução desses princípios em “ações concretas durante as aulas”, como citou a P2. Entretanto, os professores entrevistados citam que a oferta de momentos para a formação continuada pela Escola e Secretaria de Educação ainda deixam muito a desejar, mas que

procuram compensar essa falha com esforço individual no estudo da fundamentação teórica frente ao processo de intervenção que realizam.

Pode-se inferir do que foi citado pelos professores, à luz do pensamento de Freire (2003), que há uma responsabilidade ética dos ensinantes, não apenas com sua formação permanente, mas com a necessidade, também, de intervir na realidade que ora se apresenta para o ensino-aprendizagem de LI na EJA do Ensino Médio da Escola pesquisada, que demanda melhoria, libertação.

Nesse sentido:

A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática. (Freire, 2003, p. 28).

Partindo desse princípio, reitera-se que a melhoria da qualidade educacional consiste na formação contínua dos educadores, e essa formação se consubstancia na prática de analisar a prática.

Pergunta 2 para os professores: sua formação continuada proporciona a fundamentação teórica necessária para o ensino de LI aos educandos e às educandas da EJA do Ensino Médio, considerando suas idiossincrasias?

“Sim! Nós estudamos juntos e individualmente, nos momentos de formação continuada, os princípios que fundamentam o ensino-aprendizagem na EJA do Ensino Médio, mais especificamente, que possuem suas particularidades que precisam ser consideradas para que uma intervenção, de fato, aconteça. A gente tenta aplicar nas aulas de inglês os princípios da andragogia, do coaching educacional, da neurociência, dentre outros, e fazemos uma avaliação formativa para acompanhar o processo” (P1).

“Com certeza, sim! Se não considerarmos as especificidades dos estudantes da EJA não tem como direcionar o ensino para eles, nem tem como motivá-los, pois como dizem os princípios da andragogia, por exemplo, o adulto, mais do que os outros estudantes, quer aprender e se interessa por aquilo

que tenha alguma utilidade prática na sua vida, não é mesmo?... Precisam, também, sentir que podem superar seu grande problema da distorção idade-série, uma das principais causas de sua baixa autoestima... Por isso, estamos sempre em processo de formação permanente sobre como atuar na EJA” (P2).

3.2.2.2 Análise do que dizem os professores sobre a aquisição de sua fundamentação teórica necessária para intervir no ensino de LI na EJA do Ensino Médio

Os professores entrevistados afirmam que sua formação continuada proporciona a fundamentação teórica necessária para o ensino de LI aos educandos e às educandas da EJA do Ensino Médio, considerando suas particularidades. Um dos professores justifica que se não houver a fundamentação necessária, e não se considerar as particularidades da EJA do Ensino Médio, não há como direcionar o ensino, nem motivar os estudantes e, por conseguinte não pode haver de fato uma intervenção.

Pode-se inferir, das respostas dadas a esta pergunta, que existe no processo de formação continuada dos professores de Língua Inglesa, envolvidos no processo de intervenção, uma busca por contextualização, por acreditar que só assim uma intervenção no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa para essa modalidade fará sentido.

A contextualização, neste caso, considera o perfil da EJA do Ensino Médio na Bahia:

[...] são pessoas jovens, adultas e idosas que não possuem disponibilidade de tempo para frequentar os cursos totalmente presenciais pelas condições de vida e de trabalho e precisam concluir a escolarização básica [...]. Essa clientela, em geral, são trabalhadores (as) jovens e adultos (as), trabalhadoras domésticas, que atuam em regime de turno de trabalho e/ou exercem trabalhos cansativos (SEC-BA/CJA (2017)).

Assim, essa clientela não dispõe diariamente de força física, nem de tempo para frequentar a escola todos os dias, e isso demanda aulas mais atrativas, que motivem sua participação, o que requer dos professores e professoras mais cuidado em refletir sobre sua prática.

Pergunta 1 aos coordenadores: A formação continuada dos professores proporciona a fundamentação teórica necessária para o ensino de LI aos educandos e às educandas da EJA do Ensino Médio, considerando suas idiossincrasias?

“Sim. Isto fica claro, porque os professores de Inglês, às vezes, junto com a coordenação, estão sempre que possível discutindo os princípios ou fundamentos que dão respaldo ao plano de intervenção que eles elaboraram. Esses princípios são bastante pertinentes ao ensino na EJA”
(C1).

“Durante os momentos de formação continuada dos professores aqui na Escola, há estudos das propostas curriculares para a EJA. Muitas vezes, estou junto com os professores de Língua Inglesa para tentarmos adaptar essas propostas à realidade da nossa EJA... E o Plano de Intervenção dos professores de Língua Inglesa, na verdade, já trabalha em cima disso...”
(C2).

3.2.2.3 O que dizem os coordenadores sobre a aquisição da fundamentação teórica necessária dos professores para intervir no ensino de LI na EJA do Ensino Médio

As coordenadoras entrevistadas, também, afirmam que a formação continuada dos professores envolvidos na intervenção proporciona a fundamentação teórica necessária para o ensino de LI aos educandos e às educandas da EJA do Ensino Médio, considerando suas particularidades; e reiteram esse fato afirmando que algumas vezes se unem aos professores para tentar ajustar as propostas curriculares e as teorias da aprendizagem à realidade dos (as) estudantes da EJA do Ensino Médio da Escola.

Pode-se inferir, das respostas dadas a esta pergunta, também, que existe no processo de formação continuada dos professores de Língua Inglesa, envolvidos no processo de intervenção, uma busca por contextualização, procurando assim dar mais sentido à aprendizagem.

Pergunta 2 para as coordenadoras: Tem ocorrido formação continuada para aperfeiçoar essas práticas estratégicas de intervenção pedagógica para os professores dentro e fora da escola? Se sim, citar.

“Sim. Na Escola tem ocorrido a Semana Pedagógica no início letivo quando os professores de Língua Inglesa participam de uma formação continuada mais ampla, e depois se reúnem por área para continuar o processo e planejar as ações; Tem as AC semanalmente, que já fazem parte da carga horária, quando eles, também, estudam e avaliam suas ações no processo de intervenção. Fora da Escola, os professores de Língua Inglesa têm um currículo bom de formação continuada (C1).

“Sim, os professores estão sempre estudando e discutindo as ações e os princípios que fundamentam suas práticas, especialmente nos momentos de Atividades Complementares – AC, reservado para isso e outras atividades pedagógicas dentro da Escola. Fora da Escola há seminários de formação continuada que ocorrem esporadicamente, promovidos pela Secretaria de Educação” (C2).

3.2.2.4 O que revelam os coordenadores sobre a formação continuada para aperfeiçoar as práticas estratégicas de intervenção pedagógica dos professores

Há um consenso entre as coordenadoras entrevistadas de que tem ocorrido formação continuada dentro e fora da Escola para que os professores possam aperfeiçoar suas práticas estratégicas de intervenção pedagógica no ensino de LI da EJA. Eles citam que esses momentos ocorrem especialmente na Semana Pedagógica no início do semestre do ano letivo e nos momentos semanais de Atividades Complementares – AC que compõem a carga horária do professor. Citam ainda que os professores envolvidos no processo de intervenção possuem boa formação continuada fora da Escola, detendo títulos importantes de pós-graduação; participam, também, de cursos e seminários de formação continuada, oferecidos esporadicamente pela Secretaria de Educação do Estado – SEC, através dos quais eles podem aperfeiçoar as práticas pedagógicas para uma intervenção mais fundamentada no ensino de LI na EJA.

Pode-se inferir, a partir desses depoimentos das coordenadoras, que os professores envolvidos no processo de intervenção em estudo possuem o perfil do educador que assume a responsabilidade profissional, política e ética de se envolver em processos permanentes de formação para poder melhor intervir na realidade opressora de seus alunos e alunas em busca da libertação.

Nesse sentido, vale reiterar que “[...] a experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática (Freire, 2003, p. 28)”. Assim, as estratégias de intervenção ganham mais força, na medida em que os professores envolvidos nesse processo avaliam e analisam suas práticas à luz da fundamentação teórico-pedagógica pertinente a esse processo.

Desse modo, ao analisar as respostas aos questionamentos referentes ao segundo objetivo específico da pesquisa, dividido em duas categorias de análise, pode-se perceber, através do exame da formação inicial e continuada dos professores envolvidos no processo de intervenção pedagógica no ensino-aprendizagem de LI na EJA do Ensino Médio da Escola *locus* da pesquisa, que esses docentes possuem formação adequada. Além disso, eles demonstram consciência de que a formação inicial, como o próprio termo já implícita, não se esgota em si mesma. Isto significa que a formação continuada articula-se com a formação inicial para as mudanças, atualizações e transformações necessárias.

3.3 AVALIANDO COMO AS ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO, UTILIZADAS PELOS PROFESSORES DE LI DA EJA DO ENSINO MÉDIO, CONTRIBUEM PARA MELHORAR O ENSINO-APRENDIZAGEM E A MINIMIZAR OS PROBLEMAS PERTINENTES A ESSA MODALIDADE.

Considerando a necessidade de intervenção em uma realidade, no caso deste estudo, a do ensino-aprendizagem de LI na EJA do Ensino Médio da Escola *locus* da pesquisa, há que avaliar como essa intervenção se realiza, ou seja, que mudanças ela provoca no sentido de melhorar esse ensino-aprendizagem, ou quais suas contribuições para isso.

Nesse sentido, torna-se pertinente lembrar, em primeiro lugar, o papel da escola para com os (as) discentes do Ensino Médio, segundo a nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018):

É papel da escola, auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer como sujeitos, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida [...] assume o compromisso com a formação integral dos estudantes, uma vez que promove seu desenvolvimento pessoal e social, por meio da consolidação e construção de conhecimentos, representações e valores que

incidirão sobre seus processos de tomada de decisão ao longo da vida (BNCC, 2018, p.473).

Essa formação integral e a intervenção social para a concretização do projeto de vida do aluno, no que se refere à EJA, pode intensificar essa obrigação da escola se considerarmos que os (as) discentes dessa modalidade da educação básica já tiveram seu direito educacional negado uma vez, seja quando precisaram trabalhar para sua subsistência ou por outro motivo, e que agora precisam de mais atenção para equalizar e qualificar sua formação.

No que se refere ao objetivo de LI, para o Ensino Médio e, conseqüentemente, para a EJA, a BNCC (2018) estabelece que:

[...] as aprendizagens em inglês permitirão aos estudantes usar essa língua para aprofundar a compreensão sobre o mundo em que vivem, explorar novas perspectivas de pesquisa e obtenção de informações, expor ideias e valores, argumentar, lidar com conflitos de opinião e com a crítica, entre outras ações. Desse modo, eles ampliam sua capacidade discursiva e de reflexão em diferentes áreas do conhecimento (BNCC, 2018, p. 485).

Essas competências propostas para o ensino de LI no Ensino médio, obviamente demandam adaptação às especificidades dos (as) estudantes da EJA, e isso exige competência e habilidade dos professores para essa contextualização.

Considerando, portanto, esses aspectos supramencionados, este terceiro e último objetivo da pesquisa, seguido de duas categorias de análise definidas para este, busca avaliar como os professores de LI, considerando os referenciais e as orientações metodológicas, bem como os princípios e teorias da aprendizagem, realizam suas ações estratégicas para intervir na realidade dos (as) discentes, alvo do processo.

3.3.1 Contribuições das estratégias de intervenção no ensino-aprendizagem de LI da EJA do Ensino Médio na Escola

Criou-se esta categoria de análise a partir da revisão do conjunto de respostas agrupadas, referentes aos questionamentos sobre as contribuições das ações de intervenção, como parte do terceiro objetivo específico da pesquisa.

Desse modo, buscou-se, neste primeiro momento, indagar dos professores e coordenadores participantes da pesquisa sobre as contribuições, como elas se processam, e como elas melhoram o ensino-aprendizagem de LI nas turmas pesquisadas.

Vale lembrar aqui os desafios que enfrentam os docentes diante do atual status quo do sistema educacional da nação, especialmente quando se refere à EJA. Ciola (2017) afirma que os direcionamentos didático-metodológicos, e a desatenção das escolas às especificidades ou ao horizonte de expectativas dos estudantes jovens, adultos e idosos, também, constituem-se de grandes problemas dos sistemas de ensino público. E isso é mais um motivo para intervenção.

Assim, feitas as considerações iniciais sobre esta primeira categoria de análise do terceiro objetivo específico desta pesquisa, partimos para os questionamentos e análises seguintes.

Pergunta 1 aos professores: Como as estratégias de intervenção contribuem para melhorar o ensino-aprendizagem de LI na EJA do Ensino Médio na Escola?

“Primeiramente, as estratégias buscam motivar e, para isso, conhecer os educandos para se ter a noção das suas necessidades e, depois, direcionar o ensino rumo à mudança, digamos assim, através dos assuntos de Língua Inglesa... Por exemplo, a gente elabora planos de aula para nortear a realização das nossas ações, fazendo uma descrição específica de tudo que vamos executar em sala de aula durante aquele período, para atingirmos os objetivos daquelas aulas... Por exemplo, aqui detectamos que um dos maiores problemas de aprendizagem dos alunos é a falta de concentração que prejudica a observação; e a falta de participação por causa da timidez ou medo ou impotência comuns aos alunos da EJA do noturno que, além de tudo, ainda chegam cansados por conta do trabalho exaustivo da maioria. Por causa disso, planejamos videoaulas com conteúdos em inglês para ajudar na superação desses problemas” (P1).

“As diversas estratégias, especialmente, possibilitam ao aluno da EJA se perceber como o autor da sua aprendizagem, dando-lhe empoderamento, confiança, condições de aprender a aprender, e evoluir. Como uma das estratégias para ajudar nesse sentido, a gente pode citar as ferramentas que utilizamos para desenvolver autonomia na aprendizagem, como por exemplo, as Reading Strategies, o Alfabeto Fonético Internacional, o uso das TIC: a internet, o Youtube... Criamos um grupo de Whatsapp para as

turmas de Inglês, onde eles são estimulados a se expressar em inglês, tirar dúvidas entre eles, se informar, enfim, desenvolver uma aprendizagem colaborativa em um ambiente virtual. Outro exemplo é o blog criado especialmente para as turmas de Inglês, onde eles participam de fóruns; publicam achados de suas pesquisas sobre os assuntos trabalhados, enfim, aprendem colaborativa e interativamente com a mediação nossa, professores de Língua Inglesa das duas turmas; e muitos ainda se encorajam a se familiarizar com o uso das TIC.” (P2).

3.3.1.1 O que dizem os professores sobre a contribuição das estratégias de intervenção para melhorar o ensino-aprendizagem de LI na EJA do Ensino Médio

Em geral, percebe-se, entre os professores participantes da pesquisa, que a motivação é um princípio fundamental para melhorar o ensino de LI nas turmas da EJA do Ensino Médio da Escola. Afirmaram que para motivar, faz-se necessário primeiramente conhecer a realidade e as expectativas dos (as) discentes, e o fazem inicialmente, através de questionários, diálogos e conversas constantes. Essa atitude dos professores ratifica o pensamento de Freire (2003) de que ensinar exige respeito aos saberes e às necessidades do educando. E isso parece ser a principal estratégia para se melhorar o ensino-aprendizagem.

Ilustrando a descrição acima, no que tange ao diagnóstico da realidade, segue modelo de questionário de sondagem (ver anexo 3), aplicado pelos professores, um dos instrumentos de diagnóstico da realidade dos (as) discentes, utilizado como uma das várias estratégias de intervenção para melhorar o ensino-aprendizagem de LI na EJA da Escola pesquisada.

Ainda analisando as respostas à pergunta desta análise, observa-se, na fala do P1, que o plano de aula é uma das estratégias utilizadas que contribuem para melhorar o ensino-aprendizagem, e os professores o fazem a partir das necessidades detectadas no processo de sondagem, para melhor atingir os objetivos da aula.

Nesse sentido, considerando a fundamentação teórica adotada neste estudo, à luz da andragogia e da neurociência, pode-se dizer, também, sobre a fala do P1, que a opção por aulas com vídeos ou imagens para superar a falta de concentração e observação/atenção é bastante pertinente, pois os adultos são mais imagéticos e se desconcentram mais facilmente depois de alguns minutos só com discursos. Assim sendo, os vídeos ou imagens

ativam “sistemas atencionais que viabilizam o gerenciamento da aprendizagem” (Mietto, 2012, p. 20). E isto obviamente contribui para melhorar ambos o ensino e a aprendizagem.

Nessa mesma linha de análise, considerando a fundamentação teórica deste estudo, à luz do pensamento de Freire (2008), pode-se dizer ainda, que “será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o caminho de aspirações do povo que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política” (Freire, 2008, p. 100). Portanto, o planejamento contextualizado do conteúdo programático oportuniza a parceria educador-educando, dando mais sentido ao ensino e a aprendizagem de LI na EJA.

Descrevendo o depoimento do P2, ainda em resposta à pergunta, aqui analisada, pode-se perceber que os professores de Língua Inglesa participantes da pesquisa se utilizam de ferramentas para desenvolver autonomia, como estratégias para melhorar o ensino-aprendizagem. Citam, como exemplo, as estratégias de leitura, *reading strategies*, o Alfabeto Fonético Internacional – AFI, o uso das TIC: *internet*, *Youtube*, o grupo de *Whatsapp* e o *blog* das turmas de LI. As estratégias de leitura, por exemplo, além de desenvolverem autonomia na leitura, por se aplicarem, também, à Língua Portuguesa e a outras línguas, ratificam a trans e interdisciplinaridade, que são parâmetros dos PCNEM (2000) e da nova BNCC (2018) para a EJA que, também, é considerada modalidade da educação básica pela Lei (9.394/96, art. 2º) .

No que se refere à ferramenta do AFI para desenvolver autonomia no aprendizado da Língua Inglesa, vale lembrar que ensinar pronúncia sem o uso do AFI é contraproducente (Schütz, 2017). Assim, tem-se uma importante ferramenta como estratégia para melhorar o ensino e a aprendizagem autônoma de LI.

No que tange ao uso das TIC, como forma de melhorar o ensino-aprendizagem de LI na Escola pesquisada, os professores, com esta ferramenta estratégica, intervêm, por exemplo, na realidade de muitos (as) discentes trabalhadores (as) da EJA que não possuem muita ou quase nenhuma familiaridade com essas tecnologias, concretizando o que estabelecem os PCNEM (2000) com relação à preparação para o trabalho.

Nesse sentido, vale ressaltar que:

[...] sem conhecimentos de informática, os trabalhadores são descartados no momento em que disputam vagas com melhor remuneração no comércio, um setor que está cada vez mais informatizado. Se uma pessoa não sabe ligar um computador, ignora o que é um *mouse* e nunca entrou na Internet, as chances de uma boa colocação são pequenas (Sousa, 2017, p. 70).

Entretanto, em pleno terceiro milênio, marcado por grande avanço tecnológico e globalização, ainda é factível que grande parte dos estudantes da EJA ainda não possua familiaridade quanto ao uso das TIC.

O *Whatsapp* e o *blog*, mencionados pela P2, como ferramentas para desenvolver autonomia, propiciam espaços colaborativos e interativos que corroboram a ideia de construção da própria aprendizagem, como menciona essa professora. Alunos e alunas tímidos (as), por exemplo, ficam mais à vontade para participação de atividades nesses que podem ser ambientes virtuais de aprendizagem, sob a mediação do (a) docente. O *blog*, por exemplo, segundo Senra e Batista (2011, p. 5), “[...] fornece a interatividade a partir das postagens que vão desde um simples comentário até a inserção de artigos, imagens e vídeos”. As autoras enfatizam ainda a certeza da importância do *blog*, no que se refere à construção do conhecimento na relação aluno-pensamento, que vai além da relação professor-aluno.

Assim sendo, ao trabalhar com a LI através das TIC, coloca-se em prática o que prevê a BNCC (2018) para o Ensino Médio e, conseqüentemente para a EJA, que:

[...] a contextualização das práticas de linguagem nos diversos campos de atuação permite aos estudantes explorar a presença da multiplicidade de usos da língua inglesa na cultura digital, nas culturas juvenis e em estudos e pesquisas, como também ampliar suas perspectivas em relação à sua vida pessoal e profissional (BNCC, 2018, p. 484).

O trabalho com a LI através das TIC, portanto, além de explorar o uso da língua nas culturas digitais, propicia meios para o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de maneira atual, prazerosa, e significativa na medida em que contribui para a realização do projeto pessoal dos alunos e alunas da EJA.

A seguir, as figuras do grupo de *whatsapp* e do *blog* das turmas de LI, chamados de “Malhação Cerebral” por causa da influência dos conhecimentos neurocientíficos trabalhados pelos professores de LI, no que tange ao “culto” ao cérebro, como eles defendem. A ideia parte do princípio de que aprender a pensar e aprender a aprender é um exercício ou uma forma de “malhar” o cérebro e a mente.

Figura nº 08: Grupo de *whatsapp* criado pelos alunos, com a mediação dos professores de LI: perfil e conversas

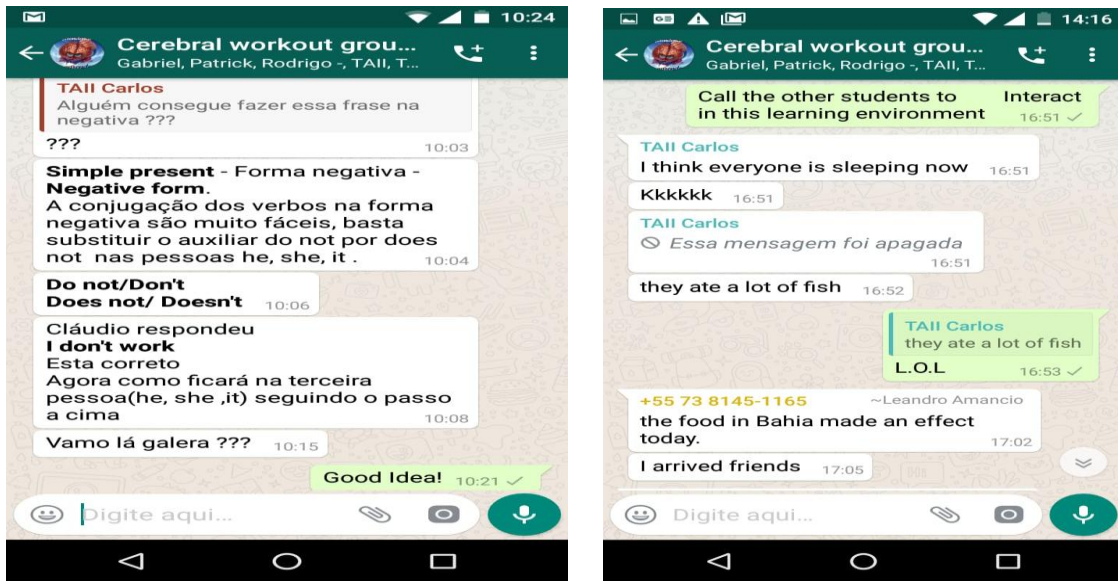


Figura nº 09: Blog/site do grupo de LI

Inicio Comunidade Quem Somos

Malhação Cerebral
Aprendendo a aprender

- Alfabeto Fonético Internacional - Correspondência com os sons em português
Fonética admin • 16 days ago
- Transcrição Fonética
transcrição fonética admin • 16 days ago
- Autonomia na Aprendizagem de Língua Inglesa,
Aprender a aprender Inglês admin • 16 days ago • Last reply from admin

I:	I	ʊ	u:	ɪə	eɪ		
READ	SIT	BOOK	TOO	HERE	DAY		
e	ə	ɜ:	ɔ:	ʊə	ɔɪ	əʊ	
MEN	AMERICA	WORD	SORT	TOUR	BOY	GO	
æ	ʌ	ɑ:	ɒ	eə	aɪ	aʊ	
CAT	BUT	PART	NOT	WEAR	MY	HOW	
p	b	t	d	tʃ	dʒ	k	g
PIG	BED	TIME	DO	CHURCH	JUDGE	KILO	GO
f	v	θ	ð	s	z	ʃ	ʒ
FIVE	VERY	THINK	THE	SIX	ZOO	SHORT	CASUAL
m	n	ŋ	h	l	r	w	j
MILK	NO	SING	HELLO	LIVE	READ	WINDOW	YES

Maio 24, 2019 admin 1 comments Fonética

ALFABETO FONÉTICO INTERNACIONAL

O ALFABETO FONÉTICO INTERNACIONAL – AFI – ferramenta imprescindível para quem deseja aprender a pronúncia do inglês ou de qualquer língua sem professor! "Ensinar ou aprender a pronúncia da língua inglesa sem o AFI é contraproducente" (Schütz, 2017). A chave para dominar [Read More](#)

Enter Keywords Here.

[Artigos recentes](#)

ALFABETO FONÉTICO INTERNACIONAL

[Comentários recentes](#)

Emile em ALFABETO FONÉTICO INTERNACIONAL

Fonte: <http://www.malhacaocerebral.club>

Por fim, ainda analisando as respostas à pergunta, aqui analisada, pode-se dizer que as ações supramencionadas dos professores são algumas das concretizações das estratégias de intervenção, que contribuem para melhorar o ensino-aprendizagem de LI na Escola *locus* da pesquisa. Essas ações, segundo os professores entrevistados, favorecem a motivação que é o princípio central, especialmente para as turmas da EJA cujo perfil se caracteriza principalmente pela desmotivação que tem provocado muita evasão. Entretanto, os professores de LI conseguem, muitas vezes, atender às expectativas desses alunos e alunas, e isso os motiva veementemente.

Assim sendo, temos que a intervenção para melhorar o ensino-aprendizagem de LI nas turmas da EJA desses professores se respalda, antes de tudo, na motivação. E, para isso, consideram a ideia de que “será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o caminho de aspirações do povo que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política” (Freire, 2008, p. 100). E assim, conclui-se a análise das respostas à pergunta 1 aos professores, referente à primeira categoria de análise do terceiro objetivo específico desta pesquisa.

Pergunta 1 aos coordenadores: Como as estratégias de intervenção contribuem para melhorar o ensino-aprendizagem de LI na EJA do Ensino Médio na Escola?

“O grande lance das estratégias de intervenção, que podemos perceber é, em primeiro lugar, buscar respostas às seguintes perguntas: Para quem é o ensino? O que ensinar? Como ensinar? Para isso os professores elaboram um questionário objetivo, além dos diálogos e conversas constantes, para diagnosticar a realidade dos estudantes da EJA da nossa Escola e, depois, trabalhar com a Língua Inglesa a partir dessa realidade... Escolher, por exemplo, textos com temas geradores, dentro dessa realidade” (C1).

“As estratégias de intervenção contribuem para melhorar o ensino-aprendizagem, principalmente, através da motivação... Nossos alunos chegam aqui desmotivados (este é um ‘grandecíssimo’ problema da EJA, que tem provocado muita evasão). Mas, na matéria de Inglês tem aumentado a procura pelo curso de Língua Inglesa na EJA do Ensino Médio, talvez por sugestão de que está fazendo ou já o concluiu nos semestres anteriores... Isso é uma prova de que o ensino de Língua Inglesa

tem melhorado. Os professores conseguem, muitas vezes, atender às expectativas dos alunos, e isso motiva; e a motivação melhora o ensino e a aprendizagem... Como disse anteriormente em outra pergunta, às vezes percebemos alguns alunos comentando pelos corredores que vale a pena vir para as aulas de inglês, mesmo depois de um dia cansativo de trabalho... E isso é outra prova de que o ensino de Língua Inglesa tem melhorado” (C2).

3.3.1.2 O que dizem os coordenadores sobre a contribuição das estratégias de intervenção para melhorar o ensino-aprendizagem de LI na EJA do Ensino Médio

Em geral, percebe-se, entre as coordenadoras participantes da pesquisa, assim como os professores, que a motivação é um princípio fundamental para melhorar o ensino de LI nas turmas da EJA do Ensino Médio da Escola. Afirmaram que para motivar, faz-se necessário primeiramente conhecer a realidade e as expectativas dos (as) discentes, e o fazem inicialmente, segundo o C1, com diagnóstico através de questionários, diálogos e conversas constantes. Essa atitude dos professores ratifica o pensamento de Freire (2003) de que ensinar exige respeito aos saberes e às necessidades do educando. E isso parece ser a principal estratégia para se melhorar o ensino-aprendizagem, além de ratificar um dos princípios básicos que todos os ensinantes, não diferentemente dos de Língua Inglesa, precisam considerar que é o de buscar respostas às três perguntas básicas, conforme citou o C1: Para quem ensinar? O que ensinar? Como ensinar? Tudo isto motiva a tal ponto que, de acordo com o C2, “a procura pelo curso de Língua Inglesa na EJA do Ensino Médio tem aumentado, talvez por sugestão de quem está fazendo ou já o concluiu nos semestres anteriores”. E isto é apontado como uma prova de que o ensino de LI nessas turmas tem melhorado.

Ilustrando a descrição acima, no que tange ao diagnóstico da realidade, segue modelo de questionário de sondagem (ver anexo 3), aplicado pelos professores, reiterado pelas coordenadoras, um dos instrumentos de diagnóstico da realidade dos (as) discentes, utilizado como uma das várias estratégias de intervenção para melhorar o ensino-aprendizagem de LI na EJA da Escola pesquisada.

Figura 10: Plano de aula dos professores de LI, com conteúdo selecionado a partir de necessidade detectada das turmas

PLANEJAMENTO DE AULA					
Tema: videoclasse (concentration/observation and logical thinking)			Data: 15/04/19		
Curso: EJA do Ensino Médio			Professor (a):		
Componente Curricular: LEM – Inglês			Escola: Colégio Estadual de Itabuna - CEI		
Conteúdos	Objetivos	Desenvolvimento	Recursos	Avaliação	Duração
Videaula interativa com situações-problemas ou desafios, em língua inglesa, que exigem observação e concentração: "awareness tests".	Desenvolver competências para a resolução de situações-problemas a partir da observação.	*warming up mediado pelo professor sobre a importância da concentração e observação na aprendizagem e na resolução de situações complexas do cotidiano.	Datashow	Fazer feedback a respeito do desempenho nas atividades orais e escritas	Das 18h50min às 20h10min;
Jogos: "Truques da Mente" do Nat Geo Channel.	Desenvolver a capacidade de concentração e observação e de raciocínio lógico	*Passar os vídeos, pausando-os para a audição, leitura e repetição das mensagens em língua inglesa; e para as respostas às perguntas feitas no vídeo interativo.	Notebook	Observar a participação oral	e das 20h25min às 21h30min
Dicas para concentração e observação.	Superar o medo, a timidez, e a dificuldade de se expressar ou expor suas ideias, seus achados, ou de falar em público.	*Associação das situações-problemas com as do cotidiano dos alunos (as).	Lousa	Avaliar as respostas às atividades escritas	
Estratégias de leitura (reading strategies) e compreensão dos textos orais e escritos da videaula, em língua inglesa.	Desenvolver as competências e habilidades de <i>listening, speaking e reading</i> .	*Solicitação e encorajamento aos alunos (as) que conseguiram resolver as questões propostas para irem à frente contar como conseguiram.	Marcadores para lousa		
		*mostra de alguns vídeos dramáticos, por consequência da falta de concentração/atenção e observação.	Folhas impressas das atividades escritas		
		* Written activity (atividade escrita de observação, concentração e raciocínio lógico).			
		*correção e realimentação dos conteúdos não assimilados.			

Fonte: arquivos da Escola

3.3.2 Contribuições das estratégias de intervenção para a minimização dos problemas pertinentes à EJA na Escola

Criou-se esta categoria de análise, a partir da revisão do conjunto de respostas agrupadas referentes aos questionamentos sobre as contribuições das ações de intervenção, como parte do terceiro objetivo específico da pesquisa.

Desse modo, se buscou, neste primeiro momento, indagar dos professores, coordenadores, alunos e alunas, participantes da pesquisa, sobre as contribuições das estratégias de intervenção para minimizar os problemas pertinentes e recorrentes da EJA do Ensino Médio da Escola pesquisada.

Vale lembrar aqui, à luz do referencial teórico adotado neste estudo, que os principais problemas da EJA são reflexos da histórica situação educacional do país, cujo *status quo* de precarização o coloca entre os últimos do mundo, conforme OCDE (2018). Isto se exacerba com uma das maiores crises político-econômica, ética e social da história, conforme a mídia local e internacional.

Nesse sentido, o Estado da Bahia, também contexto espacial desta pesquisa, apresenta status do pior Ensino Médio do país, de acordo com INEP (2018). Além disso, “o país apresenta taxas rígidas de distorção idade-série de 28,2%”, permanecendo em patamar elevado” (INEP, 2018, p.13). Isto, também, justifica a ineficiência propagada da EJA no Brasil.

Assim sendo, percebe-se que os problemas pertinentes à EJA são inúmeros, e as contribuições das estratégias de intervenção, para minimizar esses problemas na Escola *locus* da pesquisa, tornam-se tão desafiadoras quanto essenciais nesse processo interventivo pedagógico.

Assim, feitas as considerações iniciais sobre esta segunda categoria de análise do terceiro objetivo específico desta pesquisa, partimos para os questionamentos e análises seguintes.

Pergunta 1 para os professores: As estratégias de intervenção que você aplica têm ajudado a minimizar os problemas pertinentes à EJA do Ensino Médio da Escola? Se sim, cite-os.

“Sim, com certeza! A intervenção, de fato, acontece. A desmotivação dos nossos alunos tem diminuído; a participação conseqüentemente tem melhorado, e a aprendizagem, também, não só de Língua Inglesa, mas de outras disciplinas, porque o ritmo se estende para outras áreas... Está cada vez mais aumentando a motivação para o estudo, para a pesquisa, para o uso das TIC; enfim, para a autonomia no aprender, que é um dos nossos principais objetivos. Além disso, muitos estudantes da EJA apresentam problemas pessoais, como timidez, dificuldade de expressão, de leitura e interpretação; problemas de autoestima baixa; desemprego; às vezes, vício, depressão; problemas familiares, dentre outros... E o nosso trabalho tem ajudado a resolver isso... Muitas vezes, mostrar que se preocupa com o aluno; se mostrar amigo do aluno; torcer por ele... Isso já faz uma grande diferença!” (P1).

“Certamente que sim. Para haver uma intervenção é preciso que haja a mudança, a transformação. Nossos alunos de Língua Inglesa, com certeza, não são mais os mesmos de quando entraram. Eles se sentem mais

motivados e com isso tudo melhora: a aprendizagem, a autoestima, a frequência!... As faltas são um grande problema da EJA, porque são na maioria trabalhadores cansados. A evasão, também, outro grande problema, tem diminuído nas turmas de Língua Inglesa do Ensino Médio... Isto é uma conquista... Isto é intervenção... Graças a Deus!... E não posso deixar de registrar, também, que a inadequação da escola (espaço físico) é um dos principais problemas enfrentados: sem computadores, sem laboratórios, sem salas ambientadas para o ensino de Língua Inglesa; livros didáticos descontextualizados...” (P2).

3.3.2.1 O que declaram os professores sobre a minimização dos problemas pertinentes à EJA do Ensino Médio, através das estratégias de intervenção

Em comum, os professores entrevistados afirmam que as estratégias de intervenção ajudam a minimizar os problemas pertinentes à EJA do Ensino Médio da Escola. Percebe-se, assim, uma convergência de opiniões acerca da minimização dos problemas comuns a essa modalidade da educação básica na Escola pesquisada, como: a desmotivação, a evasão, a baixa frequência, a baixa autoestima, o baixo nível de aprendizagem, a dificuldade de ler, compreender e interpretar, o baixo nível de desenvolvimento da autonomia intelectual e o pouco contato com as TIC.

No que se refere ao problema da grande falta de competência e habilidade de ler, compreender e interpretar textos, apresentado pelos alunos e alunas da EJA, como se pode inferir das falas dos professores, vale reiterar que “após 12 anos de escolaridade, cerca de 70% dos estudantes terminam a educação básica sem conseguir ler e entender um texto simples e sem conhecimento de matemática” (INEP, 2018, p. 63). Se isso acontece com a própria língua *mater e com a Matemática*, infere-se que, com a LI, especialmente na EJA, a situação pode ser ainda pior, demandando dos professores de LI uma prática multi e interdisciplinar com a Língua Portuguesa, prevista pelos PCNEM (2000) e pela nova BNCC (2018), para a superação desse problema, o qual parece ser minimizado na Escola, pela intervenção dos professores, conforme inferência a partir dos comentários nas entrevistas.

Pergunta 2 para os professores: As estratégias de intervenção ajudam o (a) discente a resolver seus conflitos pessoais dentro e fora da escola? Explique.

“Sem dúvida! Isto está previsto em nosso plano de ação para a intervenção; e nos baseamos, também, nos princípios do coaching educacional para acompanhar os alunos, na medida do possível, através das aulas de Língua Inglesa, e orientações, diálogos, na solução de seus problemas e conflitos pessoais; e acompanhá-los em seu projeto de vida... Atitudes simples, como solicitar de um aluno nosso, extremamente introvertido na sala, sua participação com sua experiência, como mecânico, porque o texto trabalhado, intencionalmente, faz uma ponte com a mecânica de automóveis, cria uma situação para que ele experimente falar, participar da aula com seus conhecimentos, colaborando com o ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo em que ele vai superando um problema individual” (P1).

“Certamente! Quando elaboramos o plano de ação, através do ensino da Língua Inglesa, pensamos especialmente nisso. Essa é a proposta central: criar situações que ajudem a resolver os problemas, os conflitos pessoais; enfim, tudo que dificulta o processo de formação, de libertação do indivíduo da EJA de nossa comunidade escolar, que possui suas particularidades. Encorajar o aluno que tenha baixa autoestima por causa de sua distorção idade/série e a conseqüente defasagem de conteúdo, por exemplo, mostrando a ele que, ao contrário do que ele diz não saber nada de Inglês, na verdade, ele sabe, e mostra para ele que a Língua Inglesa possui milhares de palavras do latim e, portanto, cognatas ou parecidas com as que ele usa, e que essas palavras podem ser chaves para o entendimento de um texto do ENEM, por exemplo, e, trabalhando esse texto, o professor lhe mostra o caminho para sua compreensão... Assim, esse aluno percebe que o professor tem razão quando diz que ele tem um conhecimento potencial, capaz, inclusive, de entender um texto do sonhado e temido ENEM. Assim, o aluno passa a confiar no professor, por saber explorar suas potencialidades, ao invés, de descartá-las” (P2).

3.3.2.2 O que relatam os professores sobre como as estratégias de intervenção corroboram a resolução dos conflitos pessoais dos discentes dentro e fora da escola

Os professores, entrevistados responderam assertivamente que as estratégias de intervenção ajudam os (as) discentes da EJA do Ensino Médio da Escola a resolver seus conflitos pessoais dentro e fora da escola. Eles, inclusive, citam fatos em que suas ações em sala de aula propiciam meios para empoderar os alunos introvertidos e com baixa autoestima a participarem das aulas contribuindo com seus conhecimentos prévios, suas experiências de adultos que, muitas vezes, colocam esse professor como aprendiz desse aluno. E isso ajuda esses alunos superarem seus problemas como um todo. E o professor consegue esse resultado, porque coloca esses alunos e alunas como parceiros do ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, à luz da fundamentação teórica adotada nesta pesquisa, tem-se que, no processo ensino-aprendizagem, educador e educando não são um objeto do outro; ambos são sujeitos nesse processo, pois “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1997, p. 25). Essa é a ideia das estratégias de intervenção, de intervir na realidade, buscando melhorá-la, resolver seus conflitos.

Pergunta 3 aos professores: Quais os pontos positivos e negativos das estratégias de intervenção que você pode descrever?

“Acho que o principal ponto positivo gira em torno da busca pela tradução de princípios e teorias da aprendizagem em ações práticas dentro e fora da sala de aula. E o ponto negativo não está nas estratégias, mas no ambiente escolar, no ambiente vulnerável da comunidade dos bairros periféricos, na carga horária reduzida, um encontro semanal.... Temos, por isso, de contornar muitas vezes essa situação... Se não há computadores, a gente disponibiliza nosso wi-fi para os celulares dos alunos, e utiliza o datashow; se não há livros didáticos adequados, a gente produz o conteúdo adequado à realidade previamente diagnosticada daqueles alunos; não há textos adequados, a gente produz ou seleciona os textos com temas geradores, a partir do universo deles; apenas um encontro de poucas horas por semana, aí a gente faz a mediação da aprendizagem pelo grupo de whatsapp e blog... E por aí vai...” (P1).

“São vários os pontos positivos, pois a grande preocupação é tentar tirar do papel os referenciais pedagógicos, as propostas curriculares e os princípios que fundamentam nossas ações de intervenção, como os da andragogia, do coaching educacional, da neurociência, dos temas geradores, da avaliação formativa... Sob influência da neurociência, por exemplo, os alunos, empolgados com a abordagem sobre o ‘culto ao cérebro’, se motivaram a criar a blusa da Malhação Cerebral, nome que eles escolheram para denominar as aulas de Inglês, o grupo de whatsapp e o blog das turmas. Portanto, tentar colocar isso em prática nas aulas de Língua Inglesa para motivar os alunos para a aprendizagem é o grande ponto positivo. Quanto aos pontos negativos, eles ficam por conta do ambiente consideravelmente inadequado para ações de intervenção como estas (P2).

3.3.2.3 O que dizem os professores sobre os pontos positivos e negativos das estratégias de intervenção.

Os professores responderam que, em geral, há quase que somente pontos positivos, manifestando-se os negativos através da pouca adequação do ambiente escolar, curto tempo em sala de aula e resistência de muitos professores ao processo interdisciplinar na Escola.

Os pontos positivos descritos, por sua vez, ratificam em geral o que estabelecem as leis educacionais, PCN, DCN, BNCC e, por conseguinte, os princípios que fundamentam esses referenciais pedagógicos e respaldam o plano de ação/ intervenção dos professores de LI na EJA (ver anexos). Assim, os professores participantes da pesquisa descrevem esses pontos positivos como ações que contextualizam, dão sentido à aprendizagem, consideram os conhecimentos prévios dos (as) discentes, motivam e minimizam os problemas dos alunos e alunas, considerando sua formação como um todo.

Nesse sentido, no que tange à contextualização, “será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o caminho de aspirações do povo que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política” (Freire, 2008, p. 100). Assim, se o educador se coloca como o mediador entre o aprendiz e os objetos de aprendizagem que corresponda às expectativas desse aprendiz, ele se motiva, e a motivação é o motivo para a ação que dá sentido à aprendizagem.

Pergunta 1 aos coordenadores: As estratégias de intervenção aplicadas pelos professores de LI têm ajudado a minimizar os problemas pertinentes à EJA do Ensino Médio da Escola? Se sim, cite-os.

“Acho que o plano de intervenção desenvolvido pelos professores, com nosso apoio como coordenadores, tem atingido seus objetivos. As turmas de Língua Inglesa do Ensino Médio, apesar da escassez de recursos da Escola, têm minimizado muito os problemas do curso e da clientela da EJA, como: a evasão, o baixo nível de aprendizagem, o baixíssimo nível de leitura, compreensão e interpretação, a desmotivação, a baixa frequência; além de problemas individuais/pessoais, como a timidez, baixa autoestima, medo, retração...” (C1).

“Sim. Basta observar que houve um aumento considerável nas matrículas no curso de Língua Inglesa no Ensino Médio. No processo de matrícula, eles podem optar por até três matérias por semestre, mas, Inglês era pouco optada. Isso tem mudado nos últimos semestres. Outro ponto são alguns comentários positivos de alunos sobre a metodologia dos professores, e os progressos alcançados. É visível a motivação nos alunos, apesar das dificuldades apresentadas pela pouca adequação do ambiente escolar. Outro ponto, é que muitos alunos da EJA não são acostumados a usar as TIC para desenvolver aprendizagem, mas nas aulas de Língua Inglesa, os estudantes estão se acostumando com essa prática. Foi criado com a mediação dos professores um grupo de Whatsapp da turma e um blog só para aprendizagem de Língua Inglesa e interação com os professores...”(C2).

3.3.2.4 O que declaram os coordenadores sobre a minimização dos problemas pertinentes à EJA do Ensino Médio, através das estratégias de intervenção

Em consenso, as coordenadoras entrevistadas, também, afirmam que as estratégias de intervenção ajudam a minimizar os problemas pertinentes à EJA do Ensino Médio da Escola. Percebe-se, assim, uma convergência de opiniões acerca da minimização dos problemas comuns a essa modalidade da educação básica na Escola pesquisada, como: a

desmotivação, a evasão, a baixa frequência, a baixa autoestima, o baixo nível de aprendizagem, a dificuldade de ler, compreender e interpretar, o baixo nível de desenvolvimento da autonomia intelectual e o pouco contato com as TIC.

No que se refere ao problema da grande falta de competência e habilidade de ler, compreender e interpretar textos, apresentado pelos alunos e alunas da EJA, como citou a C1, vale reiterar que “após 12 anos de escolaridade, cerca de 70% dos estudantes terminam a educação básica sem conseguir ler e entender um texto simples e sem conhecimento de matemática” (INEP, 2018, p. 63). Se isso acontece com a própria língua *mater e com a Matemática*, infere-se que, com a LI, especialmente na EJA, a situação pode ser ainda pior, demandando dos professores de LI uma prática multi e interdisciplinar com a Língua Portuguesa, prevista pelos PCNEM (2000) e pela nova BNCC (2018), para a superação desse problema, o qual parece ser minimizado na Escola, pela intervenção dos professores, conforme inferência a partir dos comentários nas entrevistas.

Todos esses problemas citados se constituem, portanto, em uma realidade que demanda uma intervenção que, de fato, acontece, de acordo com os depoimentos dos coordenadores e dos professores de LI partícipes desse processo. Entretanto, há que se considerar que a inadequação do ambiente escolar tem se apresentado, de acordo com o que revelam os entrevistados, como um dos grandes problemas a ser superados.

Nesse sentido, à luz da fundamentação teórica utilizada neste estudo, Ciola (2017) afirma que Ciola (2017) afirma que os direcionamentos didático-metodológicos, e a desatenção das escolas às especificidades ou ao horizonte de expectativas dos estudantes jovens, adultos e idosos, também, constituem-se de grandes problemas dos sistemas de ensino público. Somam-se a isso os problemas individuais e socioeconômicos característicos da clientela da EJA.

Portanto, há que considerar os problemas do (a) educando (a) da EJA ao se pretender uma intervenção no seu ensino-aprendizagem, pois, “todo esforço está em estabelecer um clima favorável a uma mudança dentro do indivíduo” (Libâneo, 1990, p. 13). E isto é uma adequação pessoal às solicitações da realidade com que se envolve.

Pergunta 2 para os coordenadores: As estratégias de intervenção ajudam o (a) discente a resolver seus conflitos pessoais dentro e fora da escola? Explique.

“Sim! Pode-se perceber isso, até nos comentários entre alunos que, às vezes, percebemos pela Escola... Uma vez a professora de Inglês me contou

que um aluno havia dito para ela o seguinte: “[...] só agora que eu estou sabendo o que é estudar... Eu nunca estudei Inglês dessa maneira... Está me ajudando muito... Até dei um depoimento na Igreja onde eu congrego. Isso foi interessante...” (C1).

“Tenho plena convicção disso. Os professores, muitas vezes juntos com nossa coordenação, buscam explicitar as orientações metodológicas dos referenciais pedagógicos estudados, planejando ações em sala de aula, através dos conteúdos de Língua Inglesa, é claro, que favoreçam a superação das dificuldades, dos problemas enfrentados pelos alunos.” (C2).

3.3.2.5 O que relatam os coordenadores sobre como as estratégias de intervenção corroboram a resolução dos conflitos pessoais dos discentes dentro e fora da escola

As coordenadoras entrevistadas responderam veementemente que as estratégias de intervenção ajudam os (as) discentes da EJA do Ensino Médio da Escola a resolver seus conflitos pessoais dentro e fora da escola. Eles, também, ratificam fatos em que as ações dos professores em sala de aula criam situações para o empoderamento dos (das) estudantes introvertidos (as) e com baixa autoestima, e convidá-los (as) a participar das aulas contribuindo com seus conhecimentos prévios, suas experiências de adultos, criando um ambiente em que aluno e professor se tornam, muitas vezes, sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. E isso, também, ajuda esses alunos a superarem seus problemas como um todo. E o professor consegue esse resultado, porque coloca esses alunos e alunas como parceiros do ensino-aprendizagem, concretizando a teoria freireana que defende que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1997, p. 25). E isto reitera uma proposta das estratégias de intervenção, de intervir na realidade, buscando melhorá-la, resolver seus conflitos, também, pela parceria entre professor-aluno no processo de aprendizagem.

Pergunta 3 aos coordenadores: Quais os pontos positivos e negativos das estratégias de intervenção que você pode descrever?

“Pontos positivos: melhora a aprendizagem, motiva os estudantes e, por isso, ajuda a reduzir a grande evasão, desenvolve autonomia na

aprendizagem, desenvolve o senso crítico, valoriza o uso das TIC, acompanha o aluno em seu processo de formação, na medida do possível, e estabelece uma relação amistosa e empática com o aluno. Pontos negativos: quase não vejo. Apenas acho que nós, coordenadoras, juntas com os professores de Língua Inglesa, precisamos ampliar mais as práticas interdisciplinares, e fazer essa intervenção no ensino-aprendizagem de outras disciplinas, apesar de os professores aqui serem muito ocupados e não disponibilizarem de tempo suficiente para a formação continuada em termos do estudo de metodologias de ensino” (C1).

“Na minha opinião, um dos grandes pontos positivos é explicitar as orientações metodológicas ou os referenciais pedagógicos através de aulas de Língua Inglesa que realmente fazem sentido para nossa clientela da EJA do Ensino Médio, jovens, adultos e idosos. Trabalham, por exemplo, uma bela música de Elton John, como England’s Rose, e além de desenvolver as competências e habilidades linguísticas necessárias, propiciam o acesso a outras culturas, e transita para novos temas geradores, mostrando a responsabilidade social de rainhas, príncipes e princesas para com seu povo, e compara isso com a realidade social em que esses alunos vivem, e os despertam para o fato de que, mesmo pagando uma das maiores cargas tributárias do mundo, ainda assim, vivem com precária assistência social, educação, saúde, segurança, saneamento básico, moradia; enfim, os fazem perceber que o país, diferentemente da Inglaterra, por exemplo, não devolve honestamente o que recolhe do povo... Enfim, propiciar aos alunos tomar consciência disso, após esse trabalho com uma música, é ensinar para a libertação, como diria Freire”. Quanto aos pontos negativos, acho que precisamos, juntos com os professores, reforçar ainda mais a questão da interdisciplinaridade, transformando esse plano de ação dos professores de Língua inglesa do Ensino Médio em um projeto amplo para a Escola toda... Mas, isso não é fácil, porque há uma considerável resistência por muitos professores, talvez, porque este trabalho requer bastante domínio das competências para ensinar e investimento e disponibilidade para formação continuada a fim de estudar os referenciais para aprender a

ensinar de maneira que não se tornem meros transmissores de conteúdos, entende?... (C2).

3.3.2.6 O que dizem os coordenadores sobre os pontos positivos e negativos das estratégias de intervenção

Em resposta a esta pergunta, as coordenadoras, participantes da pesquisa, responderam prontamente, assim como os professores, que há quase que somente pontos positivos, manifestando-se os negativos quando da carência de um processo interdisciplinar mais abrangente na unidade escolar, da pouca adequação do espaço escolar, da carência de recursos materiais e do curto tempo que se constitui de poucas aulas em apenas uma noite de encontro presencial por semana.

As coordenadoras implicam com seus depoimentos que os pontos positivos descritos, por sua vez, como também disseram os professores, ratificam em geral o que estabelecem as leis, parâmetros curriculares e, por conseguinte, os princípios que fundamentam esses referenciais pedagógicos e respaldam, enfim, o plano de ação/intervenção dos professores de LI na EJA (ver anexos).

Pergunta 1 aos alunos e alunas: Em sua opinião, as estratégias utilizadas pelo (a) professor (a) de LI contribuem para diminuir seus problemas individuais ou ligados ao curso?

“Com toda certeza!” (A1, 2, 3, 6).

“Com certeza” (A7, 10, 11, 12, 17, 20).

“Sim” (A4, 5, 8, 9, 13, 14, 15, 16, 18, 19).

3.3.2.7 O que descrevem os alunos e alunas sobre a redução dos seus problemas individuais, através das estratégias de intervenção

Todos os alunos e alunas, participantes da pesquisa, responderam assertiva e positivamente acerca da contribuição das estratégias de intervenção utilizadas pelos professores de LI para diminuir seus problemas individuais ou ligados ao curso.

Pode-se inferir, a partir das respostas dadas, que os alunos e alunas se sentem ajudados através da metodologia trabalhada pelos professores de LI. Assim sendo, pode-se, também, inferir que os referenciais pedagógicos que fundamentam este estudo, descritos ao

longo deste processo, se confirmam nas respostas positivas dos alunos e alunas participantes da investigação.

Assim sendo, pode-se reiterar que, independentemente das diferentes abordagens que caracterizam cada princípio pedagógico que fundamenta este trabalho, todas as ideias confluem para o fato de que criar situações de aprendizagem e de transformação parece a questão que todo educador consciente precisa resolver. Nesse sentido, Libâneo (2010) afirma que “todo esforço está em estabelecer um clima favorável a uma mudança dentro do indivíduo”. E isto se consubstancia com a adequação do ensino às solicitações da realidade com que o educador se envolve.

Pergunta 2 aos alunos e alunas: Quais dos seus problemas individuais ou ligados ao curso você acha que acabaram ou foram minimizados com a metodologia do professor?

“Não gostava de inglês, agora isso mudou” (A1).

“Não sabia estudar, mas o professor me ensinou a ser professor de mim mesmo” (A2, A20).

“Tinha dificuldades de compreensão e interpretação, e as aulas me ajudaram a compreender melhor e alcançar meus objetivos” (A3).

“Problema de concentração e observação. As aulas me ajudaram bastante nisso” (A4).

“Dificuldades com a língua, com compreensão de texto” (A5, A12,16).

“Eu tinha vergonha de falar em público” (A6, A19).

“O meu problema de timidez, porque através desse modo de ensino dele, aprendi a expor minhas ideias sem ter vergonha dos outros” (A7).

“Meu stress do dia-a-dia de trabalho é um tanto aliviado nas aulas de Inglês nas terças-feiras, por isso, nunca faltei” (A8).

“Melhorei minha concentração e observação, agora meu desempenho aumentou em inglês e outras matérias” (A9).

“Desmotivação, pois eu tinha 7 anos sem estudar. Tinha muito baixa autoestima. Agora estou aprendendo de verdade. Estou, inclusive, ensinando meu filho a aprender melhor” (A10).

“Timidez e má vontade para estudar” (A11).

“Meu problema de baixa autoestima e depressão diminuiu bastante. Acredito mais em mim agora” (A13, A18).

“A dificuldade em conseguir um emprego melhor, mas as aulas de inglês preparam a gente para concursos, e minhas perspectivas melhoraram”.

(A14)

“Eu tinha vergonha de falar em público, e depois que conheci a forma de ensino da professora de Inglês, até testemunho já dei na igreja que eu congrego” (A15).

“Preciso arranjar um emprego melhor, e a maneira do professor ensinar inglês nos ajuda muito nisso. Ele treina compreensão de textos dos concursos” (A17).

3.3.2.8 O que declaram os alunos e alunas sobre a metodologia utilizada para a minimização dos problemas ou conflitos individuais

Em geral, os alunos e alunas participantes da investigação, ao citarem seus problemas individuais ou aqueles ligados ao curso, demonstram satisfação em ter esses problemas minimizados ou resolvidos com a metodologia utilizada pelos professores de LI envolvidos no processo de intervenção.

Os problemas descritos pelos alunos e alunas referem-se especialmente à superação da baixa autoestima, timidez, dificuldade de falar em público, dificuldade na leitura compreensão e interpretação de textos; dificuldade de conseguir melhores empregos; e na superação da dificuldade de aprender.

Assim sendo, pode-se inferir, a partir das respostas dadas por esses (as) alunos e alunas, e fundamentando-se no referencial teórico utilizado nesta pesquisa, que a metodologia utilizada pelos professores de LI no processo de intervenção contempla primeiramente “[...] o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (CFB, 1988, art. 205). Este artigo, também, abrange a EJA que é uma modalidade da educação básica.

Ainda considerando a base legal, infere-se que a metodologia, por conseguinte, contempla o que estabelece o Conselho Estadual de Educação do Estado da Bahia - CEE-BA (2011, p. 5) quando afirma que “os cursos da EJA devem enfatizar a compreensão, a interpretação, a construção, a aplicação de conhecimentos e não simples reprodução e repetição de fatos e conteúdos”. Isso suscita a necessidade de uma intervenção pedagógica em um ensino de LI que se baseia em estudos da língua pela língua, que enfatizam a forma

gramatical ou meramente normativa, apresentando conhecimentos descontextualizados que desmotivam e desencorajam o discente.

Diante do exposto, pode-se perceber que há consonância entre as estratégias de intervenção utilizadas pelos professores de LI e as propostas curriculares, porque consideram que:

[...] a formação básica a ser buscada no ensino médio realizar-se-á mais pela constituição de competências, habilidades e disposições de conduta do que pela quantidade de informação. Aprender a aprender e a pensar, a relacionar o conhecimento com dados da experiência cotidiana, a dar significado ao aprendido e a captar o significado do mundo, a fazer a ponte entre a teoria e a prática, a fundamentar a crítica, a argumentar com base em fatos, a lidar com o sentimento que a aprendizagem desperta (LDBN, 1996, p.87).

Nesse sentido, há que dá sentido à aprendizagem e, por conseguinte, há que considerar as necessidades do educando, corresponder ao seu horizonte de expectativas, enfim, ajudá-lo na solução de seus problemas, apontar caminhos, e guiá-lo na construção de seu projeto pessoal. Assim, quando uma metodologia se realiza no atendimento às necessidades do educando, se propondo resolver seus problemas e conflitos, ela intervém na realidade daquele educando e o ajuda em seu processo de transformação e libertação.

Pergunta 3 aos alunos e alunas: Quais os pontos positivos e negativos das estratégias de intervenção que você pode descrever?

“Nos motiva a fazer ‘malhação cerebral’ para os estudos e para a vida. Não vejo pontos negativos” (A1, A10, A13, A18, A19).

“Ajuda a desenvolver o raciocínio lógico, o senso crítico, observar melhor, e melhorar nossa capacidade. Ponto negativo: tempo curto, poucas aulas, uma noite na semana.” (A2, A3).

“Ajuda na nossa vida, melhora nossa capacidade de raciocinar e entender as coisas. Negativos: poucos recursos da escola, tempo curto, poucas aulas. Ainda tem o problema de sair mais cedo, por causa dos horários dos ônibus de noite, e da violência em nossos bairros” (A7, A9).

“Positivos: desenvolve a concentração/atenção, observação e a aprendizagem. Negativos: a escola tem poucos materiais” (A4, A9).

“Ajuda na preparação para o trabalho e concursos. Os conhecimentos que eu consigo nas aulas me ajudaram a fazer boa pontuação no concurso que eu fiz. Pontos negativos não vejo” (A3, A14, A17).

“Não só aprendo inglês. Maneira de ensinar muito boa, diferente das que eu já vi. Pontos negativos não vejo. Só a escola que deveria ter mais recursos e melhores condições” (A5, A8, A12).

“Aprendo a aprender. Não sabia nada de inglês. Tive um bom desempenho na verificação da aprendizagem, como diz o professor. Não vejo ponto negativo” (A6).

“Nos ajuda para a vida. Sem pontos negativos”(A11, A15, A16).

“Aprendo a aprender. Não tem pontos negativos. Só os outros professores que deveriam ensinar do mesmo jeito” (A20).

3.3.2.9 O que dizem os alunos e alunas sobre os pontos positivos e negativos das estratégias de intervenção.

Em resposta a esta pergunta sobre os pontos positivos e negativos das estratégias de intervenção, os alunos e alunas, participantes da pesquisa, apresentaram depoimentos que ratificam as respostas dos professores e coordenadores a este questionamento, apontando a presença de pontos negativos, não nas estratégias de intervenção propriamente ditas, mas na pouca adequação do ambiente escolar, no curto espaço de tempo em sala de aula por semana, na ausência de um processo interdisciplinar mais abrangente.

Os pontos positivos descritos sob a ótica do alunado, por sua vez, se consubstanciam na prática da contextualização, da aprendizagem significativa e, por conseguinte, do que preveem os princípios que fundamentam as práticas de intervenção dos professores de LI, como os andragógicos, neuropedagógicos, o *coaching* educacional, os temas geradores, bem como o uso das TIC, das ferramentas para o desenvolvimento da autonomia no aprendizado de Língua Inglesa, e a avaliação formativa. Desse modo, é possível perceber, pelos comentários do alunado, que estes se sentem mais motivados, confiantes, e melhor atendidos no que tange especialmente às suas expectativas motivacionais, de formação pessoal e profissional; de desenvolvimento do senso crítico; e de realização pessoal.

Nesse contexto, analisando o conjunto de respostas agrupadas nesta segunda categoria de análise, referente ao terceiro e último objetivo específico da pesquisa,

percebeu-se que as contribuições das estratégias de intervenção utilizadas para a minimização dos problemas pertinentes à EJA do Ensino Médio da Escola *locus* da pesquisa, fundamentam-se nos princípios descritos no Plano de ação/intervenção dos professores de LI (ver anexos), e descritos anteriormente, para minimizar a incidência dos problemas pertinentes à EJA da Escola, ligados principalmente à evasão, à desmotivação, ao baixo nível de desenvolvimento do senso crítico e da aprendizagem; ao pouco domínio das TIC; também, problemas ligados ao desemprego, à baixa autoestima, à depressão e ao uso de drogas ilícitas por parte de alguns alunos.

Continuando este processo de análise dos dados, pode-se dizer, no que tange especialmente à contextualização e à aprendizagem significativa, facilmente inferidas a partir das respostas às perguntas, que “será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o caminho de aspirações do povo que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política” (Freire, 2008, p. 100). Assim, se o educador se coloca como o mediador entre o aprendiz e os objetos de aprendizagem que corresponda às expectativas desse aprendiz, ele se motiva, e a motivação é o motivo para a ação que dá sentido à aprendizagem.

Essa ação que dá sentido à aprendizagem para o aluno e para a aluna da EJA está, por exemplo, nas respostas que deram aos questionamentos, quando demonstram satisfação em dizer que a metodologia dos professores de LI os (as) ajudou: a melhorar as expectativas de um emprego melhor; a corrigir sua distorção idade-série, um dos maiores fatores de constrangimento que percebemos entre os adultos da EJA; ajudou ainda a superar a timidez e o medo, a baixa autoestima e a desmotivação, inerentes a esses (essas) estudantes que ficaram muito tempo longe dos estudos; ajudou a desenvolver o senso crítico; ajudou, inclusive, a buscar saídas no uso das TIC em ambientes virtuais de aprendizagem colaborativa, para suprimir o curto tempo de estudo na escola, prejudicado ainda mais pela antecipação do horário de saída à noite, por conta da violência nos bairros onde residem; enfim, ajudou a desenvolver autonomia na aprendizagem para continuar aprendendo ao longo da vida a conhecer, a fazer, a conviver e a ser, e a construir seu projeto pessoal ou de vida.

No que tange à contribuição das estratégias de intervenção através do uso das TIC em ambientes virtuais de aprendizagem colaborativa, por exemplo, o uso do *whatsapp*, do *blog* e da *internet*, foi bastante significativo para resolver o problema de redução do tempo de estudo na Escola, que ocorre por conta da violência nos bairros onde residem os alunos e alunas. A violência nos bairros da cidade de Itabuna, contexto municipal da pesquisa, não é muito diferente daquela no resto do país. British Council (2015) cita ambientes escolares

de alta vulnerabilidade social, com violência dentro e fora da escola, nos quais os alunos convivem com medo e insegurança. Este, portanto é um grande e vergonhoso problema que prejudica a aprendizagem, a formação e o projeto pessoal ou de vida do (a) discente.

No que tange ao projeto pessoal do (a) discente, à luz da fundamentação teórica desta pesquisa, parece elucidar-se com o conceito de *coaching*, que se traduz como “a arte de criar um ambiente por meio de conversas e de uma forma de ser que facilite o processo através do qual alguém possa caminhar de modo gratificante em direção a metas desejadas” (Gallwey, 2000, p.177). Esse papel que o professor-*coach* assume reitera, assim, a condição de parceiro do discente, que todo (a) educador (a) deve assumir na EJA, e que, muitas vezes, resume-se simplesmente em envolver, tanto quanto possível, especialmente por causa do cansaço, os (as) estudantes no contexto da aula; solicitar sua ajuda; ser empático; tirá-los (as) do estado depressivo e elevar sua autoestima, reconhecendo e agradecendo sua contribuição.

Nessa linha de pensamento, a empatia que decorre da parceria entre educador e discente é um grande fator motivacional. Analisando-se as respostas dadas pelo P2 e por alguns alunos quando perguntados sobre os pontos positivos e negativos das estratégias de intervenção, pode-se perceber certa identificação dos estudantes com a metodologia adotada. Isto é, também, ratificado pela criação das blusas e do grupo de *whatsapp*, sugeridos pelos alunos e alunas, e a criação do *blog*, todos com o nome de ‘Malhação Cerebral’, que remete à influência da abordagem neurocientífica nas práticas dos professores.

Figura 11: Blusa idealizada pelos (as) estudantes de LI da EJA, sob influência da intervenção pedagógica e sua abordagem neurocientífica



Frente

Costas

Ainda analisando as respostas dadas aos questionamentos desta análise, percebe-se que, ao se trabalhar a partir das representações e das necessidades dos alunos da EJA, os professores de LI, através dos objetos de aprendizagem de LI, contemplam outro importante referencial teórico desta tese: a andragogia, que, de acordo com Knowles (1970) é a arte e a ciência de ensinar os adultos a aprender, considerando princípios fundamentais para esse ensino e essa aprendizagem. Essa teoria andragógica fundamenta-se em seis princípios, de acordo com Knowles et al. (2015), a necessidade de conhecer do aprendiz adulto; seu autoconceito; sua experiência prévia; sua prontidão, orientação e motivação para aprender. Assim, subentende-se que estes se constituem em princípios centrais para o ensino na EJA, e que devem ser considerados numa intervenção pedagógica, inclusive, no ensino de LI nessa modalidade.

Retomando o objetivo geral desta pesquisa, que consiste em *analisar as influências das estratégias de intervenção pedagógica utilizadas pelos professores de LI na EJA, Ensino Médio, no Colégio Estadual de Itabuna – BA, Brasil*, reitera-se que essa intervenção busca ressignificar o ensino-aprendizagem de LI na EJA, pois, como cita Schültz (2017), quando analisamos o ensino de LI nas escolas brasileiras, deparamo-nos com grandes equívocos resultantes em práticas ineficazes. Assim, este trabalho de análise das influências das ações de intervenção poderá contribuir para apontar caminhos para essa ressignificação.

Reiterando a ineficácia do ensino de LI nas escolas brasileiras, pode-se ainda dizer que “a maioria dos professores de Inglês não possui uma formação superior específica na disciplina de Língua Inglesa” (British Council, 2015, p 15). Isto pode explicar a dificuldade que muitos professores têm com a própria disciplina, demandando, portanto, uma melhora, não somente na aprendizagem dos alunos, como também no ensino, através de uma boa formação inicial e continuada.

Respondendo, portanto, à questão-problema desta investigação, de *como as estratégias de intervenção pedagógica pelos professores influenciam no ensino-aprendizagem de LI na EJA – Ensino Médio, e na minimização dos problemas pertinentes a essa modalidade no Colégio Estadual de Itabuna*, percebeu-se que a metodologia de intervenção pedagógica empregada pelos professores afeta positivamente o ensino e a aprendizagem desse componente curricular nessa modalidade da educação básica na Escola *locus* da pesquisa, pois trabalha os objetos de aprendizagem de LI a partir das necessidades previamente diagnosticadas daqueles a quem se destina o ensino que, de acordo com SEC-BA/CJA (2017, p.1) “são trabalhadores (as) urbanos (as) jovens e adultos

(as), trabalhadoras domésticas, que atuam em regime de turno de trabalho e/ou exercem trabalhos cansativos”. Assim sendo, essa clientela não dispõem diariamente de força física, nem de tempo para frequentar a escola todos os dias e, além da distorção idade série que apresentam, ainda possuem uma defasagem muito grande de aprendizagens, por conta da qualidade dos cursos descontextualizados e sem significado que tiveram; apresentam, também, desmotivação que resulta na recorrente evasão, peculiar à EJA. Alguns discentes, como foi dito anteriormente, ainda enfrentam problemas pessoais que envolvem muitas vezes o uso de drogas ilícitas; depressão, a baixa renda e os problemas afins.

Desse modo, este estudo mostra que a influência positiva da metodologia empregada pelos professores de LI dá-se, especialmente, pela motivação que se relaciona com a contextualização do ensino que consiste, primeiramente, em saber para quem ensinar, o que ensinar e como ensinar; porque, assim, o professor pode fazer a mediação entre o aprendiz da EJA e os objetos de aprendizagem de LI, garantindo-lhe o acesso a esses objetos e a essa aprendizagem, a partir de seu horizonte de expectativas e daquilo que tenha aplicação imediata na solução de seus problemas do dia-a-dia.

Nesse sentido, verificou-se que os professores de LI, através das estratégias de intervenção pedagógica, procuram explicitar ou traduzir as orientações metodológicas, as teorias da aprendizagem, e princípios pedagógicos em ações concretas em sala de aula e além dela, apoiando-se, portanto, nos princípios da andragogia, do *coaching* educacional, da neurociência, dos temas geradores, da avaliação formativa; ainda, respaldam-se no uso das TIC, e de ferramentas para desenvolver autonomia na aprendizagem de LI, especialmente, e de outras disciplinas.

Ainda respondendo à questão-problema supramencionada, pode-se dizer que o ensino contextualizado torna-se significativo porque favorece a identificação do discente com o processo; ele desenvolve um sentimento de pertencimento, por ser assistido ou atendido em suas demandas em seu território. Isto suscita, também, uma noção de comunidade de aprendizagem em que os professores, ao ensinar com o foco nos problemas daquela comunidade, considerando, também, a interdisciplinaridade e o envolvimento de todos os segmentos da comunidade escolar dentro e fora dela, acabam envolvendo, por exemplo, pais e mães que, por conseguinte, são muitos dos próprios alunos adultos e das próprias alunas adultas que multiplicarão os conhecimentos adquiridos com seus filhos e filhas, e conseqüentemente com outras pessoas, para a solução dos problemas da comunidade, seja na preparação para a empregabilidade; seja no combate ao uso de drogas

ilícitas e da depressão; seja na construção do projeto pessoal dos educandos; enfim, no atendimento às necessidades imediatas e mediatas da comunidade.

Nessa linha de pensamento, reitera-se o fato de que, se a educação não serve para atender às necessidades de uma comunidade, ou estiver dissociada delas, não assumindo seu papel político-pedagógico previsto no seu PPP, não há sentido nem razão de ser. Por isso, o ensino de LI na EJA do Ensino Médio da Escola *locus* da pesquisa torna-se significativo, pois, as estratégias de intervenção utilizadas pelos professores objetivam melhorar o ensino-aprendizagem e a solucionar os problemas da comunidade e daqueles a quem esse ensino se destina diretamente.

Nesse contexto, ainda em resposta à questão-problema desta investigação, constata-se que as estratégias de intervenção pedagógicas utilizadas pelos professores de LI na EJA do Ensino Médio melhoram o ensino-aprendizagem de LI e ajudam a minimizar os problemas pertinentes a essa modalidade, através de uma ressignificação desse processo no contexto, *locus* da pesquisa que, conforme Ciola (2017), é marcado por uma desatenção das escolas às especificidades ou ao horizonte de expectativas dos adultos e idosos, constituindo-se em grandes problemas dos sistemas de ensino público. Assim, os professores buscam intervir nessa realidade dando sentido à aprendizagem de LI, na medida em que formam para a cidadania, para o trabalho, para a vida, precisando para isso assumir seu papel.

Nesse sentido, “a responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar [...] Formação que se funda na análise crítica de sua prática” (Freire, 2003, p. 28). Esse conjunto de responsabilidades demanda do professor a atitude de intervir na realidade do educando para a sua formação, sua transformação.

Concluindo esta análise dos dados coletados nesta investigação, pode-se perceber que as contribuições dessa intervenção estudada para melhorar o ensino-aprendizagem de LI e minimizar os problemas pertinentes à clientela da EJA ocorrem, especialmente, pela contextualização e, portanto, pelo atendimento às necessidades imediatas e mediatas dos (as) discentes, que também inclui a necessidade de parceria para a construção do projeto pessoal ou de vida desse discente, assim como de uma relação dialógica entre professor e aluno, entre o ato de ensinar e aprender. E tudo isso promove a motivação, gerando o motivo para a ação que ajuda a superar os problemas da EJA, dando mais sentido ao ensino-aprendizagem de LI na Escola.

CONCLUSÕES E PROPOSTAS

CONCLUSÕES

O processo de formação na EJA no Brasil tem andado na contramão dos parâmetros e princípios da aprendizagem para o novo milênio, como foi descrito no decurso deste estudo. As páginas das leis e propostas curriculares transformadoras e libertadoras factivelmente ainda não se transpuseram às páginas da vida ou do cotidiano escolar.

O contexto espacial desta pesquisa ainda figura entre os piores em educação. O Ensino Médio do Estado da Bahia, nível de ensino foco da investigação, por exemplo, é o pior do país, segundo o INEP (2018); e “após 12 anos de escolaridade, cerca de 70% dos estudantes terminam a Educação Básica sem conseguir ler e interpretar um texto simples e sem conhecimentos mínimos de Matemática” (INEP, 2018, p. 63).

Quando nos reportamos ao ensino de LI, essa situação supramencionada se exacerba ainda mais, sendo bastante observar que na formação inicial, por exemplo, “apenas 56,2% dos professores e professoras possuem formação docente adequada para o ensino de LEM no Ensino Médio” (INEP, 2018, p. 19). Isto reitera as práticas ineficazes do ensino de LI especialmente nas escolas públicas do país.

Nessa linha de pensamento, Schütz (2017) cita, por exemplo, que o Brasil está entre os 11 (onze) piores países de proficiência em inglês do mundo, dentre 50 pesquisados. O Brasil, que em 2014 havia ficado em 38º lugar, baixou para o 40º, atrás da Argentina, do Uruguai e até o Vietnã.

Esses problemas educacionais se exacerbam na modalidade EJA que apresenta muitos daqueles que já lhe são peculiares, tais como: distorção idade-série e a consequente baixa autoestima, baixo nível de aprendizagem, desmotivação, alto índice de evasão; ainda, extensa e cansativa carga horária de trabalho e a consequente fadiga que contribui para o baixo nível de atenção e de autonomia na aprendizagem. Entretanto, podem-se perceber ações estratégicas pedagógicas de muitos educadores que buscam uma intervenção no *status quo* da EJA, através do ensino de LI.

Mediante o exposto, esta investigação, com o intuito final de fazer propostas ou recomendações acerca do fenômeno estudado, busca, através dos objetivos preestabelecidos, respostas à sua problemática de *como as estratégias de intervenção contribuem para melhorar o ensino-aprendizagem de LI na EJA do Ensino Médio, e para*

a minimização dos problemas pertinentes a essa modalidade no Colégio Estadual de Itabuna - Bahia, Brasil.

Desse modo, através dos instrumentos de coleta, como o guia de entrevista e a entrevista aberta aos professores e coordenadores participantes, e o questionário aberto para os (as) estudantes de LI da EJA do Ensino Médio, pudemos obter dados satisfatórios para sua análise e interpretação, alcançando os objetivos específicos que visam responder às questões investigativas e à problemática, para posterior divulgação dos resultados, e propostas.

Através do primeiro objetivo específico de *descrever as ações estratégicas de intervenção pedagógica, utilizadas pelos professores de LI na EJA do Ensino Médio da Escola*, foi possível concluir, após a análise e interpretação dos dados obtidos, que as estratégias de intervenção no *locus da pesquisa* são executadas de modo a explicitar e realizar nas aulas as orientações metodológicas e os princípios teóricos da aprendizagem que fundamentam essas estratégias. Esses princípios que, em muitos aspectos, estão contidos nas propostas, parâmetros e orientações curriculares se referem à andragogia, à neurociência, ao *coaching* educacional, aos textos com temas geradores, à conectividade, ao uso das TIC, ao uso de ferramentas para desenvolver autonomia na aprendizagem, à avaliação formativa, e à motivação que perpassa todos esses princípios.

Assim sendo, percebeu-se que os professores de LI, com o apoio da coordenação, elaboraram um plano de ação, respaldado no PPP da Escola, no qual estão contidas as metodologias para a execução do processo de intervenção no ensino de LI na EJA do Ensino Médio. Observou-se que a primeira estratégia foi o planejamento das ações, a partir de sondagem ou diagnóstico com as turmas, para os quais utilizaram questionários com perguntas pessoais e específicas, após um espaço para conversas, palestras, diálogos e aproximações com os (as) discentes.

Pode-se perceber, também, que os professores elaboram estrategicamente planos de aula, contextualizando os objetos de aprendizagem ou conteúdos de LI, para o atendimento das necessidades dos alunos e alunas, detectadas através da sondagem prévia e do perfil e identidade da clientela dessa comunidade, descritos no PPP da Escola. A partir disso, percebeu-se, portanto, que a grande motivação para a aprendizagem de LI decorre principalmente do reconhecimento que os professores envolvidos na intervenção têm de que as atividades de LI devem considerar as reais necessidades dos (as) estudantes adultos, exigindo que o professor, segundo Bellan (2018):

Estude seus alunos. Descubra do que gostam, do que falam, como pensam. Aproveite a experiência acumulada dos alunos. Proponha problemas, novos conhecimentos e situações sincronizadas com o dia-a-dia deles. Justifique a necessidade e utilidade de cada conhecimento. Envolve-os no planejamento e na responsabilidade do aprendizado. Desperte a motivação interna para o aprendizado [...] os adultos querem aprender o que lhes será útil. (Bellan, 2018, pp. 58-59).

Esses princípios andragógicos respaldam o plano de aula dos professores e, portanto, são elaborados para o atendimento dessas necessidades que foram previamente detectadas no momento da sondagem, e esta é uma das maneiras de como as estratégias de intervenção são executadas, contextualizando o ensino, conforme orientam as propostas e parâmetros curriculares nacionais.

Nesse processo de contextualização, percebeu-se, também, que os professores fundamentam seus planejamentos para as ações em LI nos princípios dos temas geradores que, segundo Freire (2008), partem do cotidiano do educando, a partir de uma “investigação” dos temas mais significativos; depois, passa pela “tematização”, momento em que, através da análise dos significados sociais dos temas e palavras, toma-se consciência do mundo; e a terceira etapa, a “problematização” na qual o docente desafia e inspira o educando a superar a “visão mágica” e “acrítica” do mundo para uma postura conscientizada.

No alcance deste primeiro objetivo, ainda percebeu-se que as estratégias de intervenção buscam, desde o início deste processo, concretizar ações fundamentadas nos princípios do *coaching* educacional, que “ajudam pessoas a mudar, de modo a tornarem-se quem desejam ser e caminharem na direção de seus objetivos. Este é um processo que desperta consciência, valoriza o poder da decisão e chama a pessoa a tomar as rédeas de sua vida”. (Roma et al., 2018, p. 7). Assim, por meio de conversas, interação e sondagem, os professores criam um ambiente favorável para que os alunos e alunas se motivem a assumir a responsabilidade pelos seus resultados.

Através do primeiro objetivo, pode-se perceber, também, que as estratégias de intervenção, utilizadas pelos professores são executadas considerando os princípios da neurociência, pois, as neurociências cognitivas têm um papel relevante na neuroaprendizagem. Isso porque, conforme Morais (2013, p. 61) “[...] seus objetos principais de pesquisa interessam veementemente aos neuroeducadores: aprendizagem e desenvolvimento; atenção; percepção e ação; consciência; tomada de decisões; memória

(tipos de); mente inconsciente; linguagem e processamento da linguagem; inteligência emocional”. Todos esses objetos parecem relacionar-se, do ponto de vista cerebral ou neurológico, com as teorias da aprendizagem.

Ainda sob o aspecto neurocientífico na aprendizagem, Aguilar (2018, p. 12) afirma que “ensinar sem levar em conta como o cérebro aprende é descartar possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento do aluno; é ser injusto”. A autora reforça ainda o fato de que quando há motivação para aprender, o cérebro torna-se capaz de se modificar, corroborando sua plasticidade. Também, por essa razão, este primeiro objetivo específico da pesquisa desvela ações motivadoras como estratégias fundamentais para a intervenção, que perpassam todas as outras, utilizadas pelos professores no ensino de LI na EJA do ensino Médio da Escola *locus* da investigação.

Ainda desvelando os achados do primeiro objetivo específico, pode-se perceber o uso da TIC como estratégia de intervenção. Nesse sentido, Munhoz (2018, p. 9) afirma que “em virtude do desenvolvimento de uma geração digital, o contexto exige novas formas de comunicação em ambientes enriquecidos com tecnologia educacional [...], objetivando auxiliar professores a desenvolver sua prática profissional de forma facilitada, obtendo-se maior qualidade no processo”. Por conseguinte, verificou-se o uso de ferramentas tecnológicas, como o *Whatsapp*, o *Blog*, o *Youtube*, a *WEB*, contextualizando e tornando o ensino-aprendizagem de LI na EJA mais significativo.

Outros achados, através do primeiro objetivo da pesquisa, revelam o uso de ferramentas linguísticas e tecnológicas para desenvolver a autonomia na aprendizagem de LI, que é uma das principais propostas curriculares. Para isso, evidenciou-se que os professores lançam mão de estratégias de leitura do inglês instrumental; do uso das TIC, citadas anteriormente; da metacognição como fonte de regulação dos processos de aprendizagem, e da autoavaliação.

Por último, no que tange ao alcance do primeiro objetivo, observou-se que na descrição de como são executadas as estratégias de intervenção, as orientações para a contextualização, a aprendizagem significativa, a autonomia na aprendizagem e a motivação, através do ensino de LI, tornam-se metas fundamentais. Entretanto, estas metas poderiam ser melhor atingidas se não houvessem a realidade do precário espaço escolar, e a escassez de recursos.

No alcance do segundo objetivo específico: *Examinar a formação inicial e continuada dos professores de LI para viabilizar o processo de intervenção pedagógica*, foi possível perceber que a formação inicial, Letras com Língua Inglesa, dos professores

envolvidos na intervenção, é adequada para atuação frente a este processo, e que apesar das falhas das universidades na formação inicial dos educadores, conforme referencial teórico descrito anteriormente, os professores participantes da investigação demonstraram superação dessas falhas, através de cursos de formação continuada, buscando uma deles, inclusive, curso de aperfeiçoamento das práticas docentes na Flórida, Estados Unidos, promovido por órgão público federal aos professores de LI, que devem apresentar proficiência satisfatória para a participação, além de especialização em Língua Inglesa. Outro deles possui mestrado na área educacional, e cursa atualmente especialização na área de educação de Jovens e Adultos.

Percebeu-se, também, nesse exame da formação continuada dos professores, uma preocupação em estar-se reciclando, fazendo estudos sobre os princípios dos referenciais teóricos que fundamentam as estratégias de intervenção aplicadas, mesmo diante da reconhecida realidade precária que se manifesta na baixa frequência dos momentos para a formação continuada; e da carência de espaços e recursos oferecidos pela escola e Secretaria de Educação para esse fim. Assim, os professores, muitas vezes com o apoio da coordenação pedagógica, usam as horas dedicadas às Atividades Complementares – AC ou Hora do Trabalho Pedagógico – HTP, e as jornadas pedagógicas no início do período letivo para se reciclarem. Ainda, percebeu-se uma preocupação dos professores em marcar momentos para a discussão em torno dos resultados das ações, em um processo de reflexão sobre a ação referente ao uso das estratégias de intervenção, avaliando os resultados do período, para corrigir as possíveis falhas e melhorar as próximas ações.

Através do segundo objetivo, também, foi possível inferir que uma boa formação linguística específica é crucial para que as estratégias de intervenção se realizem, pois não se pode ensinar aquilo que não se domina, especialmente uma LE. E essa competência linguística do professor de LI deverá se complementar com a pedagógica que se adquire no processo contínuo de formação.

Nesse sentido, Imbernón (2016) defende que a formação é um processo capaz de melhorar as práticas dos professores e as aprendizagens, demandando desses profissionais: reflexão sobre sua prática; formação como momento de crítica; intercâmbios de experiências entre os colegas; desenvolvimento profissional; e unidade na formação de um projeto de mudança interescolar e extraescolar para a comunidade onde atuam. Assim, pode-se dizer que a qualidade do ensino e a formação de professores estão estritamente relacionadas e, por conseguinte, qualquer proposta de intervenção pedagógica, também.

Os achados decorrentes do segundo objetivo específico desta investigação, portanto, demonstram, de acordo com os depoimentos dos coordenadores, estudantes e dos próprios docentes, uma preocupação desses professores em assumir o compromisso de ação-reflexão-ação sobre os referenciais pedagógicos que fundamentam essas ações. Portanto:

A responsabilidade ética, política e profissional do docente lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Formação que se funda na análise crítica de sua prática. (Freire, 2003, p. 28).

Assim sendo, os professores demonstraram que eles mesmos, com suas práticas, promovem uma intervenção no ensino, quando buscam dar mais sentido ao processo de formação, intervindo no *status quo* do ensino de LI, que segundo INEP (2018, p. 19), no que tange à formação inicial, “apenas 56,2% dos professores e professoras possuem formação docente adequada para o ensino de LEM no Ensino Médio”. Isto reitera que as estratégias de intervenção aqui estudadas não só intervêm na aprendizagem, como também na realidade precária do ensino de LI nas escolas públicas do país, onde esse ensino se mostra descontextualizado, sem significado, e com práticas ineficazes, como foi citado anteriormente.

No alcance do terceiro e último objetivo específico: *Avaliar como as estratégias de intervenção utilizadas pelos professores de LI da EJA – Ensino Médio contribuem para melhorar o ensino-aprendizagem e minimizar os problemas pertinentes a essa modalidade*, foi possível perceber, pelas respostas dos participantes aos questionamentos, que as estratégias de intervenção afetam positivamente o ensino e a aprendizagem, assim como ajudam a minimizar os problemas recorrentes da EJA, tais como: a desmotivação; a baixa autoestima exacerbada pela distorção idade-série; o déficit de atenção/concentração, típico do (a) estudante trabalhador (a) que exerce jornadas cansativas de trabalho diariamente; o alto índice de evasão da EJA; e o baixo nível de autonomia na aprendizagem. Esses problemas recorrentes, segundo os depoimentos dos entrevistados, foram minimizados com a aplicação das estratégias de intervenção. A evasão, um dos maiores problemas da EJA, por exemplo, teve uma redução considerável na sequência de tempo transversal da investigação, apresentando apenas 3 (três) alunos evadidos de um total de 48 (quarenta e oito), conforme figuras das pautas de frequência em anexos.

Essas estratégias, de acordo com os depoimentos dos entrevistados, e o plano de ação em anexo, se fundamentam, conforme citado anteriormente, nos princípios da andragogia, do *coaching* educacional, da neurociência, da aprendizagem colaborativa em ambientes virtuais de aprendizagem, dos temas geradores, da avaliação formativa, metacognição; além do trabalho com a música e outras formas de motivação que é o principal foco da intervenção, e que perpassa todas as estratégias.

Toda essa fundamentação, ainda de acordo com os achados deste terceiro e último objetivo específico, leva em conta ações ou atividades dentro e fora da sala de aula, que corroboram: a contextualização dos objetos de aprendizagem, a sondagem ou diagnóstico da realidade dos (das) estudantes, os conhecimentos prévios dos educandos e educandas, o planejamento andragógico e neuroeducativo, o apoio na construção ou na realização do projeto de vida do discente, a avaliação formativa e a metacognição; enfim, a motivação, fator precípua para gerar o motivo para a ação de intervir na realidade que se apresentava precária, e agora, apresenta-se remediada, apesar dos percalços impostos pela escassez de recursos e inadequação do espaço escolar.

Por último, após detalhamento do alcance dos objetivos específicos, apresenta-se agora a conclusão do objetivo geral da pesquisa, que consiste em: *Analisar as influências das estratégias de intervenção pedagógica utilizadas pelos professores de Língua Inglesa na EJA, Ensino Médio no Colégio Estadual de Itabuna - BA, Brasil.*

Concluiu-se que as estratégias de intervenção são veementemente relevantes tanto para melhorar o ensino-aprendizagem quanto para minimizar os problemas pertinentes à EJA do Ensino Médio da Escola *locus* da pesquisa, pois, primeiramente motivam os (as) discentes, e desenvolvem neles habilidades e competências que os ajudam a diminuir os impactos da distorção idade-série, e a resolver seus problemas ligados a frequente baixa autoestima, dificuldade de aprendizagem e de desenvolvimento da autonomia intelectual e do senso crítico, evasão, desemprego ou baixa renda, fadiga resultante da jornada de trabalho diária, dentre outros.

Pode-se dizer que essas influências supramencionadas decorrem especialmente das ações de contextualização dos objetos de aprendizagem de LI e, por conseguinte, da delimitação do universo de expectativas dos (das) discentes. Observou-se, portanto, que, quando se trabalha a partir dos conhecimentos prévios desses alunos e alunas, situando-os (as) como sujeitos parceiros (as) do processo, envolvendo-os (as) em suas aprendizagens, estas se tornam significativas, corroborando um novo modo de agir deles (delas).

Nesse sentido, as influências das estratégias de intervenção apontaram para ações que: investigam as reais necessidades dos (as) discentes da EJA do Ensino Médio, buscando-se conteúdos que tenham aplicação imediata na solução de problemas do seu cotidiano; orientam e ajudam na realização do projeto de vida; desenvolvem o senso crítico, a partir dos temas geradores; consideram o planejamento neuropedagógico e suas orientações sobre como o cérebro aprende; estimulam a conectividade através do uso das TIC, e dos espaços virtuais de aprendizagem; propicia o uso de ferramentas que desenvolvem a autonomia na aprendizagem; propiciam a metacognição e a avaliação formativa.

Percebeu-se, conforme referencial teórico adotado, que o *status quo* de precarização educacional no país, e a falta de vontade política que se coaduna com a atual crise político-econômica têm exacerbado o fracasso no ensino de LI nas escolas públicas brasileiras especialmente. Essa realidade se reflete, também, na Escola pesquisada. Entretanto, as estratégias utilizadas pelos professores de LI participantes dessa investigação influenciam positivamente no processo de intervenção nessa realidade do ensino-aprendizagem de LI na EJA, executando as orientações metodológicas para a formação do (a) discente como um todo, e dando mais sentido ao ensino desse componente curricular que há muito precisa atingir seus objetivos de formação e transformação.

As estratégias de intervenção, conforme se percebeu nas respostas dos participantes da pesquisa, apesar de exercerem influências positivas no processo de ensino-aprendizagem de LI, ainda encontram resistência, no que tange à interdisciplinaridade, por parte de muitos professores na Escola, talvez pela falta de competência e habilidades que demandam boa formação inicial e continuada desses profissionais, ou por uma gestão administrativa e pedagógica mais participativa. Por outro lado, a Secretaria de Educação do Estado não assume seu papel de garantir que as práticas de intervenção como esta sejam respaldadas ou incentivadas.

Após a apresentação dos dados, podemos concluir que as estratégias de intervenção pedagógica no ensino-aprendizagem de LI na EJA do Ensino Médio na Escola pesquisada, apesar das dificuldades encontradas da inadequação do ambiente escolar, da resistência por parte de muitos professores no processo de interdisciplinaridade, e da falta de apoio necessário por conta da Secretaria de Educação, ainda se constitui de uma intervenção relevante e significativa, que melhora o ensino-aprendizagem de LI na Escola e ajuda a minimizar os problemas recorrentes e pertinentes à essa modalidade da Educação Básica, o

que é reiterado pelos alunos e alunas, professores e coordenadores participantes desta pesquisa.

A apresentação aqui feita tem o escopo de contribuir com a comunidade científica no que se refere à formação de professores e, especialmente, ao uso de novas metodologias para o ensino de LI na EJA sem, contudo, esgotar o assunto, mas buscando alternativa para se intervir na realidade precária da educação desses jovens e adultos, cujo direito de formação lhes foi negado na idade certa, e agora lhes é negado mais uma vez por causa da ineficiência e descompromisso.

PROPOSTAS

Após os resultados deste estudo, podemos descrever as propostas que se fazem pertinentes aos profissionais da EJA, especialmente aos professores de LI, à comunidade do Colégio Estadual de Itabuna, *locus* da investigação, e à Secretaria de Educação do Estado da Bahia, para contribuir com a intervenção no ensino-aprendizagem de LI na EJA, melhorando ainda mais as práticas pedagógicas dos professores envolvidos neste processo.

Nesse sentido, seguem-se as seguintes recomendações:

1. Garantir uma boa adequação do ambiente escolar para as práticas de intervenção no ensino-aprendizagem de LI na EJA.
2. Definir plano de ação para ampliar a interdisciplinaridade na Escola, no que tange às estratégias de intervenção pedagógica.
3. Melhorar os cursos superiores de formação inicial para professores de LI.
4. Ampliar a oferta de cursos de formação continuada para professores de LI atuantes na EJA e coordenadores.

A seguir especificam-se as ações para o desenvolvimento de cada item proposto.

1. Garantir uma boa adequação do ambiente escolar para as práticas de intervenção no ensino-aprendizagem de LI na EJA.
 - ✓ Atuação da equipe gestora para reivindicação, junto à Secretaria de Educação do Estado, de recursos e ambientes pedagógicos que facilitem e viabilizem o processo de intervenção no ensino de LI na EJA na Escola.

- ✓ Participação da comunidade escolar, principalmente dos alunos e professores da EJA no processo reivindicatório de melhores condições para a intervenção, junto à Secretaria de Educação.
 - ✓ Transformar o plano de ação de intervenção dos professores de LI em um projeto que seja enviado à Secretaria de Educação para viabilizar a adequação do ambiente escolar às práticas de intervenção pedagógicas como políticas públicas para que, ao se educar, eles tenham, também, condições de cumprir com seu “dever”, instituído pela CFB (1988, art. 205), de educar sua família.
2. Definir plano de ação para ampliar a interdisciplinaridade na Escola, no que tange às estratégias de intervenção pedagógica.
- ✓ Que os coordenadores planejem momentos de palestras pelos professores de LI apresentando seus relatos das experiências, e discussão em torno dos princípios que fundamentam as estratégias de intervenção.
 - ✓ Que os coordenadores e os professores envolvidos com a intervenção planejem encontros com os professores das outras áreas para discutirem ações interdisciplinares com as estratégias de intervenção.
 - ✓ Que a ideia da “Malhação Cerebral”, desenvolvida no processo de intervenção, sob influência da neurociência, envolva os outros professores para institucionalizar o ambiente escolar como um espaço de culto ao cérebro, como alternativa para a motivação e intervenção no ensino-aprendizagem.
3. Melhorar os cursos superiores de formação inicial para professores de LI.
- ✓ Que as propostas curriculares dos cursos de formação inicial de professores de LI incluam intercâmbio ou programas nos EUA ou Inglaterra de pelo menos seis meses para o desenvolvimento de competências linguísticas.
 - ✓ Que os cursos de formação inicial para professores de LI busquem minimizar o hiato entre a teoria e a prática pedagógica, e explicitem melhor as orientações metodológicas.
 - ✓ Que a disciplina de LI seja estudada desde o primeiro semestre do curso de formação inicial para o melhor desenvolvimento de competências linguísticas.

- ✓ Que a disciplina de Metodologia ou Prática de Ensino de LI considere o contexto da EJA nas Escolas da comunidade.
 - ✓ Que as competências didático-pedagógicas sejam melhor desenvolvidas, através de ampliação e fiscalização do tempo de estágio.
 - ✓ Que o Ministério da Educação intervenha na criação de políticas públicas para a melhoria da qualidade dos cursos de formação inicial para professores de LI, especialmente para os atuantes na EJA.
4. Ampliar a oferta de cursos de formação continuada para professores de LI atuantes na EJA e coordenadores.
- ✓ Que a Secretaria de Educação amplie a oferta de cursos de formação continuada para professores de LI atuantes na EJA e outros cursos.
 - ✓ Que a equipe gestora e pedagógica da Escola promovam encontros de formação continuada para o estudo dos princípios que fundamentam as estratégias de intervenção pedagógica, como: a andragogia, o *coaching* educacional, a neurociência, os temas geradores, a conectividade, a autonomia na aprendizagem e a avaliação formativa.

Finalizando, esperamos que os resultados apresentados nesta tese possam contribuir para o desenvolvimento da consciência de que o ensino de LI tem sua importância na formação do aluno da EJA como um todo, na sua libertação, na transformação de suas vidas; também para o desenvolvimento da consciência social de concessão de um direito de formação que foi negado na idade certa a esses jovens e adultos, e que agora lhes é negado novamente. Esperamos ainda que esses resultados possam, também, apontar alternativas para que políticas públicas sejam implantadas e implementadas para a qualidade do ensino de LI aos jovens e adultos para que, também, tenham capacidade de exercer seu dever de educar seus filhos como prevê a CFB (1988, art. 205). Enfim, que esta tese possa, também, contribuir com a comunidade científica para reflexões acerca de novas metodologias para melhorar o ensino-aprendizagem de LI na EJA, tornando-o mais significativo.

REFERÊNCIAS

- Aguilar, R. (2018). *Neurociência aplicada à educação*. 1ªed. São Paulo: Edicon.
- Alvarenga, E. M. de (2019). *Metodologia da investigação quantitativa e qualitativa. Normas técnicas de apresentação de trabalhos científicos*. Versão em português: Cesar Amarelhas. 2ª ed. 3ª reimpressão. Assunção: Universidad Nacional de Asunción – UMA.
- Álvarez, M. L. B. (2014). *Aplicação e Aproveitamento dos Princípios da Andragogia por Professores de Línguas Estrangeiras*. (Trabalho Final, Especialização). Universidade Federal Tecnológica do Paraná: Curitiba. Disponível em: <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/3768/1/CT_CELEM_2013_1_07.pdf>. Acesso em: 10/06/2018.
- Alves, R. (2015). *A Alegria de Ensinar*. 11ª ed. Campinas: São Paulo: Papirus.
- Andersen, R. (2011). *Afetividade na educação*. 2ª ed. – São Paulo: All Print Editora.
- Andrade, F. L. C. D. (2016). *Desenvolvimento da Autonomia na Aprendizagem de Língua Inglesa em Sala de Aula*. (Tese de Mestrado). Universidade Federal de Lavras – MG, 153 pp. Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/bitstream/1/11790/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O_Desenvolvimento...pdf>. Acesso em 10/07/2018.
- Araújo, E. (2017). *Teorias da Motivação*. Disponível em: <<https://www.webartigos.com/artigos/teorias-da-motivacao/20629/>>. pp. 1-4. Acesso em 27/05/18.
- Ausubel, D. P. (1982). *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes.
- Barbosa, E. F., Moura, D. G. (2013) *Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica*. Tec. Senac, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. Disponível em: < http://www.senac.br/media/42471/os_boletim_web_4.pdf.> Acesso em: 10 de abril de 2018
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA.
- Bellan, Z. (2018). *Andragogia em ação. Como ensinar adultos sem se tornar maçante*. 6ª ed. São Paulo: Z3 Editora e Livrarias Ltda.
- Brasil. (1961). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN (4.024/61)*. Brasília: Câmara dos Deputados. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em 20/04/2018.

- _____. (1971). *Lei 5.692/71 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Ministério da Educação. Câmara dos Deputados. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 29/03/2018
- _____. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 29/03/2018.
- _____. (1996). *Lei 9.394/9 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN*. Brasília: Ministério da Educação.
- _____. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília/DF: MEC/SEF.
- _____. (S/D). *Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <http://confinteabrilmais6.mec.gov.br/images/documentos/legislacao_vigente_EJA.pdf>. Acesso em 28/03/2018.
- _____. (2000). *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio - PCNEM*. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Média e Tecnológica.
- _____. (2002). *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN+ MEC*. Brasília: Ministério da Educação.
- _____. (2008). *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM*. Brasília: Ministério da Educação. Vol. 1, 239 pp.
- _____. (2010). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos - DCNEJA. Resolução CNE/CEB nº 1/2000, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 11/2000, sendo o Parecer CNE/CEB nº 6/2010 e a resolução CNE/CEB nº 3/2010*. Brasília: Ministério da Educação.
- _____. (2017). *Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP: Censo Escolar da Educação Básica, 2016: Notas Estatísticas*. Brasília-DF: Ministério da Educação. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017>. Acesso em 12/06/2018.
- _____. (2017). *Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017*. Brasília. Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm>. Acesso em 20/04/2018.
- _____. (2017). *Lei de diretrizes e bases da educação nacional - LDBN (Lei nº 9.394/1996)*. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas. 58pp. Disponível em:

<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bas_es_led>. Acesso em: 29/03/2018.

_____. (2018). *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 29/06/19.

_____. (2018). *Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP: Sistema de Avaliação da Educação Básica: Edição 2017*. Brasília- DF: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=94181-saeb-2017-versao-ministro-revfinal-1&category_slug=agosto-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20/06/2018.

British Council. (2015). *O ensino de inglês na educação pública brasileira: elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE [PDF]*: São Paulo, SP: British Council Brasil. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeduca caopublicabrasileira.pdf>. Acesso em 20/06/2018.

Campoy Aranda, T. J. (2018). *Metodología de la investigación científica: Manual para elaboración de tesis y trabajos de investigación*. 2ª ed. Paraguay: Librería Cervantes.

Cardoso, A. C. S. (2015). *Formação inicial de professores de inglês para o uso das tecnologias digitais: uma pesquisa-ação no contexto do estágio supervisionado*. (Tese de Doutorado). Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro-RJ. Disponível em: <<http://www.lingnet.pro.br/media/dissertacoes/katia/2015-anacarolina.pdf>>. Acesso em 29/06/2018.

Cardoso, L., Martins, M. (2013). *Recurso Educacional: Datashow*. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/Grupo18/trabalho-recurso-educacional-datashow>>. Acesso em: 27 de jun. de 2018.

Ciola, R. A. S. (2017). *A evasão escolar na educação de jovens e adultos: um estudo de caso no município de Ariquemes-RO*. Monografia de graduação. Fundação Universidade Federal de Rondônia – Departamento de Ciências da Educação. Disponível em: <<http://ri.unir.br/jspui/bitstream/123456789/1873/1/CIOLA%2c%20R.%20A.%20S>>. Acesso em 19/05/2018.

Conselho Estadual de Educação – CEE. (2011). *Resolução 239*. Bahia: CEE.

Correio, M. I. F., Correio, M. D. (2016). *Coaching na Educação: uma metodologia de alta performance*. São Paulo. Rev. Comp. Docência, vol. 1, n.1, pp. 43-54.

- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de Pesquisa: métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto*. Trad.: Magda França Lopes. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed.
- Cunha, A.G. (2014). *Coaching Instrucional: uma experiência promissora para a formação continuada em serviço de professores de línguas estrangeiras*. (Tese de doutoramento). Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. 206 pp. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/teses_online/Alex_Garcia_da_Cunha.pdf>. Acesso em: 18/06/2018.
- El Salvador. (2002). *Proyecto Educativo Institucional: em camino hacia la calidad educativa*. Ministerio de Educación, 106 pp.
- Freire, P. (1982). *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez.
- _____, P., Guimarães, S. (1987) *Aprendendo com a própria história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____, P. (1993). *Política e Educação*. São Paulo. Ed. Cortez.
- _____, P. (2001). *A Educação na Cidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez.
- _____, P. (2003). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____, P. (2008). *Pedagogia do Oprimido*. 47ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gaguim, C. H. (2017). *Projeto de lei nº 6.885, de 2017: Proposição sujeita à apreciação do plenário*. Câmara dos deputados federais. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoes>>. Acesso em: 27/07/2018.
- Gallwey, W. T. (2000). *The inner game of work*. New York: Random House
- Gardner, H. (1995). *Inteligências Múltiplas: A teoria na prática*. Trad. Maria Adriana V. Veronese. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas.
- Gatti, B. A. (2000). *Formação de Professores e Carreira: Problemas e Movimentos de Renovação*. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, (Coleção formação de professores).
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6ª. ed. São Paulo: Atlas.
- Houaiss, A. (2014). *Minidicionário Houaiss da língua portuguesa*. 2ª ed. Rev. e aum. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva. Instituto Antônio Houaiss org.
- Imbernón, F. (2016). *Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária*. Trad. Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2016). *IBGE. Brasil em síntese*. Disponível em: <<http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao.html>>. Acesso em: 29/07/2018.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2018). *Agência IBGE Notícias*. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-denoticias/releases/20166-pib-avanca-1-0-em-2017-e-fecha-ano-em-r-6-6-trilhoes>>. Acesso em: 09/10/2018.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2017). *IBGE cidades*. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/historico>. Acesso em: 10/10/2018.

Kartz, L.C., Rubin, M. (2011). *Mantenha seu cérebro vivo*. Trad. Alfredo Barcellos Pinheiro de Lemos. 2ª edição. Rio de Janeiro: Sextante.

Kenski, V. M. (2010). *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. 9ª ed. Campinas: Papyrus, (Série Prática Pedagógica).

Kern, P., Humpal, M. (2013). *Early Childhood Music Therapy and Autism Spectrum Disorders: Developing potencial in Young children and their families*. London. British Library. Disponível em: <<https://www.google.com.br/search?hl=pt-BR&tbo=p&tbm=bks&q=isbn:0857004859>>. Acesso em: 02/10/2018.

Knowles, M. S., Holton III, E. F., Swanson, R. A. (2015). *The Adult Learner – The definitive classic in adult education and human resource development*. 8th edition. New York, NY: Routledge Publisher.

Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

Lago, D. (2014). *Décimo terceiro não é bônus ou benefício*. Disponível em: <<https://economia.uol.com.br/blogs-e-colunas/coluna/daniela-lago/2014/12/03/decimo-terceiro-nao-e-bonus-e-dinheiro-trabalhado-e-nao-recebido.htm>>. Acesso em: 18/06/2018.

Leffa, V. J. (2009). *Se mudo o mundo muda: ensino de línguas sob a perspectiva do emergentismo*. Calidoscópio, Vol. 7, n. 1, p. 24-29. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/leffa_emergentismo.pdf>. Acesso em 29/06/2018

Leite, S.F.B.S.C. (2011). *Neurociência: Um olhar educacional*. Webartigos. Disponível em: <<https://www.webartigos.com/artigos/neurociencia-um-novo-olhar-educacional/63961>>. Acesso em 18/12/2017.

- Libâneo, J. C. (2010). *Adeus professor. Adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez. Coleção questões da nossa época, v.2.
- _____, J. C. (2001). *A democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 21ª ed. São Paulo: Loyola.
- Lima, J. P. B. M., Leão, S. S. (2013). *Inglês Instrumental e as Estratégias de Leitura: O papel do Professor Mediador*. UFRN. Odisseia, Natal, RN, n. 10, p. 21-34. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/10652/7562>>. Acesso em 07/07/2018.
- Marconi, M. de A., Lakatos, E. M. (2017). *Fundamentos de metodologia científica*. 8ª. ed. Atualização: João Bosco Medeiros - São Paulo: Atlas.
- Marques, C. de F. L. (2012). *A inculta recepção da língua inglesa nas músicas que tocam no rádio: O caso de There's no more corn on the Brazos*. Rev. de Estudos Culturais e da Contemporaneidade UPE/Faceteg – Garanhuns/PE - N.º 7, pp 20-38. Disponível em: <http://www.orfeuspam.com.br/Periodicos_JL/Dialogos/Dialogos_7/2_AInculta_Recepcao_CFLM.pdf>. 03/07/2018.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality*. 2ª ed. New York, Harper & Row 369 pp.
- Mietto, V. L. (2012). *A Importância da Neurociência na Educação*. Disponível em: <<https://sustentabiliarte.wordpress.com/tag/psicologia-cognitiva/>>. Acesso em 06/06/2018.
- Militão, A. N. (2012). *Contribuições de Paulo Freire para o debate sobre a formação continuada de professores*. Colloquium Humanarum, vol. 9, n. Especial, pp. 745-752. Recuperado de: <https://docplayer.com.br/10416438-Contribuicoes-de-paulo-freire-para-o-debate-sobre-a-formacao-continuada-de-professores.html>. Acesso em 15/05/2018.
- Minayo, M.C.S. (org.), Deslandes, S. F., Gomes, R. (2018). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. 1ª reimpressão. Petrópolis: Vozes.
- Morin, E. (2002). *Educação e complexidade: Os sete saberes e outros ensaios*. (Orgs.) Maria da Conceição de Almeida e Edgard de Assis Carvalho. São Paulo. Cortez Editora.
- Morais, S. (2013). *Planejamento Neuroeducativo*. Paraná: Foz do Iguaçu. Instituto Cognare.
- Moran, J. M. (2015). *Mudando a educação com metodologias ativas*. Ponta Grossa: PROEX/UEPG. pp. 15-33. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf>. Acesso em: 06/10/2018.

- Moran, J. M., Masetto, M. T., Behrens, M. A. (2013). *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. 21ª ed. Campinas: Papirus.
- Moura, L. (2014). *Teorias da Motivação*. Slideshare. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/LudmiladeMoura/teorias-da-motivao-39172598>. pp. 46>. Acesso em 27/05/18.
- Munhoz, A. S. (2015). *Conectivismo: teoria da aprendizagem para a geração digital*. Recuperado de <<https://br.blastingnews.com/tecnologia/2015/02/conectivismo-teoria-de-aprendizagem-para-a-geracao-digital-00277057.html>>. Acesso em 21/06/2018.
- Munhoz, A. S. (2017). *#Andragogia: a educação de jovens e de adultos em ambientes virtuais*. 1ª ed. Curitiba: InterSaberes.
- Oliveira, G. G. (2014). *Neurociências e os processos educativos: um saber necessário na formação de professores*. (Tese de Mestrado). Uberaba: UNIUBE. Disponível em: <<https://www.uniube.br/biblioteca/novo/base/teses/BU000205300.pdf>>. Acesso em: 20/06/2018.
- Oliveira, P. P. M. (2016). *O youtube como ferramenta pedagógica*. Simpósio Internacional de Educação a Distância – SIED. pp. 14. Disponível em: <<http://www.siedenped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1063/48>>. Acesso em 01/07/2018.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (2018). *Programme for International Student Assessment: PISA Brasil*. Disponível em: <<http://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Brazil-PRT.pdf>>. Acesso em: 03/09/2018.
- Ostermann, F., Cavalcanti, C. J. H. (2011). *Teorias da Aprendizagem*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS: Porto Alegre. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/sead/servicos-ead/publicacoes-1/pdf/Teorias_de_Aprendizagem.pdf>. Acesso em 10/06/2018.
- Perovano, D.G. (2016). *Manual de metodologia da pesquisa científica*. Curitiba: InterSaberes
- Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Pholhas. (1972). *My mistake*. São Paulo. Long Play – LP: RCA Victor Gravadora.
- Piaget, J. (2010). *Psicologia e Pedagogia*. 10ª ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária.
- Porché, G; Niederer, J. (2002). *Coaching: O apoio que faz as pessoas brilharem*. Rio de Janeiro. Editora Campus.

- Prefeitura Municipal de Itabuna. (2018). *Economia*. Disponível em: <<http://io.org.br/ba/itabuna/economia>>. Acesso em: 12/10/2018
- Prodanov, C.C., Freitas, E.C. de. (2013). *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2ª. ed. Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul - Brasil: Feevale.
- Quevedo-Camargo, G.; Silva, G. (2017). *O inglês na educação básica brasileira: sabemos sobre ontem; e quanto ao amanhã?* Ens. Tecnol. R. Londrina, v. 1, n. 2, pp. 258-271. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/etr/article/view/7500>>. Acesso em 10/05/2018.
- República de El Salvador. (2002). Ministerio de Educación. Proyecto Educativo Institucional. pp. 106. Recuperado de <https://www.slideshare.net/lourdeslopezf/modelo-de-pei-56397711>. Acesso em 10/05/2018.
- Rogers, C. R. (2001). *Tornar-se pessoa*. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Roma, A., Oliveira, M. M. de., Wunderlich, M. (coord.), Fabrício, A., Smaneto, C. ...Goulart, V. (2017). *Aplicação do coaching e mentoring na educação: como alcançar resultados no meio educacional*, 1ª ed. S. Paulo: Editora Leader.
- Romero, P. X. (2017). *Teaching and learning English through songs: A literature review*. TESOL. Michigan State University - MSU Working Papers in SLS, vol.8, pp. 40-45. Disponível em: https://www.google.com/search?rlz=1C1FLDB_enBR513BR516&ei=aBGyW7rfNsulwATS0o3wCw&q=Paola+Romero+X+%22teaching+and+learning+english+through+songs. Acesso em: 21/06/2018.
- Salla, Fernanda. (2012). *Neurociência: como ela ajuda a entender a aprendizagem*. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/217/neurociencia-aprendizagem>>. Acesso em: 17/06/2018.
- Sampieri, R. H. Collado, C. H., Lucio, P. B. (2013). *Metodologia de Pesquisa*. Tradução: Daisy Vaz de Moraes. 5ª ed. Porto Alegre: Penso Editora.
- Santos, C. P. (2016). *Ensino de Fonética da Língua Inglesa com Uso de Material Digital*. (Tese de Mestrado). UTFP –Universidade Tecnológica Federal do Paraná. 98 pp. Disponível em: <<http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/>>. Acesso em 08/07/2018.
- Santos, G. (2012). *Coaching educacional: ideias e estratégias para professores, pais e gestores que querem aumentar seu poder de persuasão e conhecimento*. 1ª ed. S. Paulo: Editora Leader.
- Santos, L. (2016). *A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática*

pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio? Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.24, n. 92, pp. 637-669. Disponível em: doi: 10.1590/S0104-40362016000300006.

Schneider, Eric B. (2014). *Johns Hopkins Medicine. Notícias e publicações*. Disponível em: <<https://www.hopkinsmedicine.org/>>. Acesso em: 19/06/2018.

Schultheisz, T. S. V., Aprile, M.R. (2013). *Autoestima, conceitos correlatos e avaliação. Revista equilíbrio pessoal e saúde*. 5(1), pp. 36-48. Disponível em: <<http://pgsskroton.com.br/seer/index.php/reces/article/viewFile/22/19>>. Acesso em 18/05/2018.

Schütz, R. (2017). *Deficiências no ensino de inglês. English Made in Brazil*. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-deficiencias-do-sistema-educacional.html>>. Acesso em 30/04/2018.

Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Coordenação de Jovens e Adultos. (2017). *Orientações sobre procedimentos pedagógicos para o curso Tempo de Aprender*. Bahia: SEC.

Secretaria da Educação do Estado da Bahia (2008). *Decreto 11.218 de 18 de setembro*. Bahia: SEC. Disponível em: <<https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/75328/decreto-11218-08>>. Acesso em: 10/07/2018

Secretaria da Educação do Estado da Bahia (2008). *Decreto 11.218/2008*. Bahia: SEC

Senra, M. L. B., Batista, H. A. (2011). *Uso do blog como ferramenta pedagógica nas aulas de língua portuguesa*. Diálogo e Interação, vol. 5, pp. 1- 13, ISSN 2175 3687. Disponível em: <<http://faccrei.edu.br/gc/anexos/diartigos69.pdf>> Acesso em 28/06/2018.

Silva, A. F. (2014). *Novas tecnologias aplicadas ao ensino da língua inglesa na EJA*. UNB – Universidade de Brasília. (Trabalho de conclusão Especialização) Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/7791/7/2014_ArnaldoFerreiradaSilva.pdf>. Acesso em 29/06/2018.

Silva Filho, W. J. (2017). *Breve consideração sobre autonomia intelectual*. *Revista Ponto de Acesso. Instituto de Ciência da Informação da UFBA. Bahia-BA*. Vol. 11, n. 2. pp. 105-112. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaici/article/view/24921>>. Acesso em 18/05/2018.

Skinner, B. F. (1972). *Tecnologia do ensino*. (trad. Rodolpho Azzi). São Paulo: Herder, Ed. da universidade São Paulo.

Sousa, A. I. P. (2017). *A informática e a exclusão digital*. 2ª ed. MS, Selo editorial: Independently Published, pp. 87

- Tamayo y Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica*. 4ª ed. México: Limusa - Noriega Editores.
- Tellez, G. (2017). *Coaching na Prática: manual prático de consulta*. Disponível em: <http://www.cpv.org.br/wp-content/uploads/2017/09/Coaching-na-pratica.pdf> Acesso em 29/06/2018.
- Torres González, J. A., Fernández, A. H. & Camargo, C. B. (2014). *Aspectos fundamentales de La Investigación científica*. Asunción – Paraguay. Ed: Marben.
- Torres González, J. A. (2012). *Estructuras Organizativas para una Escuela Inclusiva: Promoviendo Comunidades de Aprendizaje*. Universidade de Jaén. Educatio Siglo XXI, Vol. 30 nº 1 · 2012, pp. 45-70. Disponível em: < https://ishareslide.net/view-doc.html?utm_source=torres-gonzalez-estructuras-organizativas-para-una-escuela-inclusiva-pdf>. Acesso em 05/10/2018.
- Túlio, M. (2017). *coaching*. Disponível em: <<http://media.ibccoaching.com.br/pdf/ebook/Ebook-Completo-Tudo-Sobre-Coaching.pdf>>. Acesso em 20/06/2018
- Unesco. (2014). *Diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel*. Representação da Unesco no Brasil. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227770por.pdf>>. Acesso em: 03/10/2018.
- Varella, G. (2017). *Época: Educação*. Disponível em: <<https://epoca.globo.com/educacao/noticia/2017/08/ha-laboratorios-de-informatica-em-81-das-escolas-publicas-mas-somente-59-sao-usados.html>>. Acesso em 28/06/2018.
- Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Martins Fontes.
- Wallon, H. (2007). *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes.



APÊNDICES

APÊNDICE 1: Carta enviada à gestora da Escola, lócus da pesquisa



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN - UAA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANÍSTICAS Y DE LA COMUNICACIÓN
PROGRAMA DE MAESTRIA EN CIENCIA DE LA EDUCACIÓN**

Itabuna-BA, 28 de fevereiro de 2019.

Prezada Sr^a. Diretora do Colégio Estadual de Itabuna, Adriana Oliveira Lima,

Sou mestrando do curso de Ciências da Educação na Universidad Autónoma de Asunción – UAA, estou desenvolvendo a tese de conclusão de curso, sob a orientação da prof^a Dr^a Clara Roseane da Silva Azevedo Mont'Alverne, intitulada: *Estratégias de intervenção pedagógica no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa na Educação de Jovens e Adultos – EJA - Ensino Médio – Curso Tempo de Aprender do Colégio Estadual de Itabuna – Bahia, Brasil.*

O objetivo geral desta pesquisa é: *Analisar as influências das estratégias de intervenção pedagógica pelos professores de LI na EJA, Ensino Médio, curso Tempo de Aprender no Colégio Estadual de Itabuna - BA, Brasil.*

Considero este trabalho relevante porque busca contribuir para a área de investigação com a linha de pesquisa ligada à formação de professores e professoras, no sentido de aprofundar a reflexão sobre o debate de novas metodologias de ensino de Língua Inglesa para turmas da Educação de Jovens e Adultos – EJA, Ensino Médio, minimizando o recorrente problema da distorção idade-série e outros pertinentes a essa modalidade como a desmotivação, a dificuldade de aprendizagem e a evasão.

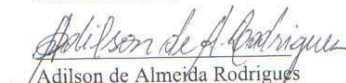
Nesse sentido, gostaria de contar com o apoio desta importante instituição de ensino para a realização do referido estudo.

A pesquisa será realizada seguindo a metodologia descritiva, transversal, qualitativa, na qual a coleta dos dados se realizará através de aplicação do questionário aberto, guia de entrevista e entrevista aberta.

Os questionários abertos serão aplicados diretamente aos 20 (vinte) alunos e alunas escolhidos das duas turmas de Língua Inglesa da EJA, Ensino Médio. Os alunos e alunas terão um tempo predeterminado para o recolhimento desses questionários respondidos. Quanto às entrevistas serão feitas diretamente com o (a) coordenador (a) da área de Linguagens e códigos e suas Tecnologias, com a coordenadora pedagógica geral, e com os professores das duas turmas de Língua Inglesa. Para essas entrevistas serão utilizadas as guias de entrevistas contendo perguntas abertas que contemplam a problemática da pesquisa.

A colaboração da instituição e dos participantes é de suma importância para esta investigação, no que tange à obtenção de dados consistentes para sua efetiva análise e interpretação, a fim de que se possa responder aos questionamentos, e à problemática levantada, e divulgar resultados relevantes para um avanço na reflexão e no debate sobre novas metodologias de ensino de Língua Inglesa para turmas da EJA, Ensino Médio, minimizando os problemas inerentes e recorrentes dessa modalidade da educação básica. Assim sendo, agradeço antecipadamente pela sua atenção e colaboração, e nos colocamos à disposição para eventuais esclarecimentos.

Atenciosamente,


Adilson de Almeida Rodrigues
(Mestrando em Ciências da Educação – UAA)


Adriana Oliveira Lima
Diretora
Aut. 05.034-15

CEI COLÉGIO ESTADUAL DE ITABUNA
Av. Manoel Chaves - S/Nº - Itabuna - BA
Ato e Criação - 16927 D. O. 10/11/10/57
Ensino Fundamental - Dec. 16927 D. O. 10/11/12/57
2º Grau - Dezembro 17624 - D. O. 31/12/59 COD. 124

APÊNDICE 2: Guia de entrevista aos professores



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN
MAESTRIA EN EDUCACIÓN**

GUIA DE ENTREVISTA – PROFESSORES

Este guia de entrevista é o instrumento que será utilizado na coleta de dados da pesquisa de campo cujo tema é: **Estratégias de intervenção pedagógica no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa na Educação de Jovens e Adultos – EJA do Ensino Médio no Colégio Estadual de Itabuna – BA, Brasil.** E tem como objetivo geral analisar as influências das estratégias de intervenção pedagógica utilizadas pelos professores de Língua Inglesa na EJA do Ensino Médio no Colégio Estadual de Itabuna.

NOME: _____

DATA: ____/____/2019.

Questão 1: Que estratégias de intervenção você aplica nas turmas de LI da EJA, Ensino Médio?

Questão 2: A metodologia que você desenvolve considera a realidade, os problemas individuais, enfim, o contexto como um todo do (a) discente da EJA do Ensino Médio da Escola? Justifique.

Questão 3: Suas ações estratégicas facilitam a realização dos objetivos da disciplina e da educação básica, voltados para a EJA, previstos nos PCNEM? Comente.

Questão 4: Qual sua formação inicial?

Questão 5: Você tem participado de algum tipo de formação continuada dentro e fora da escola para aperfeiçoar as práticas de intervenção? Se sim, citar.

Questão 6: Sua formação continuada proporciona a fundamentação teórica necessária para o ensino de LI aos educandos e às educandas da EJA do Ensino Médio, considerando suas idiossincrasias? Comente.

Questão 7: Como as estratégias de intervenção contribuem para melhorar o ensino-aprendizagem de LI na EJA do Ensino Médio na Escola?

Questão 8: As estratégias de intervenção que você aplica têm ajudado a minimizar os problemas pertinentes à EJA do Ensino Médio da Escola? Se sim, cite-os.

Questão 9: As estratégias de intervenção ajudam o (a) discente a resolver seus conflitos pessoais dentro e fora da escola? Explique.

Questão 10: Quais os pontos positivos e negativos das estratégias de intervenção que você pode descrever?

APÊNDICE 3: Guia de entrevista à coordenação pedagógica



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN
MAESTRIA EN EDUCACIÓN**

GUIA DE ENTREVISTA À COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Este guia de entrevista é o instrumento que será utilizado na coleta de dados da pesquisa de campo cujo tema é: **Estratégias de intervenção pedagógica no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa na Educação de Jovens e Adultos – EJA do Ensino Médio no Colégio Estadual de Itabuna – BA, Brasil**. E tem como objetivo geral analisar as influências das estratégias de intervenção pedagógica utilizadas pelos professores de Língua Inglesa na EJA do Ensino Médio no Colégio Estadual de Itabuna.

NOME: _____

DATA: ____/____/2019.

Questão 1: Que estratégias de intervenção pedagógica são aplicadas nas turmas de LI da EJA, Ensino Médio?

Questão 2: A metodologia que os professores desenvolvem considera a realidade, os problemas individuais, enfim, o contexto como um todo do (a) discente da EJA do Ensino Médio da Escola? Justifique.

Questão 3: As ações dos docentes facilitam a realização dos objetivos da disciplina e da educação básica, voltados para a EJA, previstos nos PCNEM? Comente.

Questão 4: Há formação inicial adequada para atuação nesse processo de intervenção? Descreva-a.

Questão 5: Tem ocorrido formação continuada para aperfeiçoar essas práticas estratégicas de intervenção pedagógica pelos professores dentro e fora da escola? Se sim, citar.

Questão 6: A formação continuada dos docentes proporciona a fundamentação teórica necessária para o ensino de LI aos educandos e às educandas da EJA do Ensino Médio, considerando suas idiossincrasias? Comente.

Questão 7: Como as estratégias de intervenção contribuem para melhorar o ensino-aprendizagem de LI na EJA do Ensino Médio na Escola?

Questão 8: As estratégias de intervenção pelos professores de LI têm ajudado a minimizar os problemas pertinentes à EJA do Ensino Médio da Escola? Se sim, cite-os.

Questão 9: As estratégias de intervenção ajudam o (a) discente a resolver seus conflitos pessoais dentro e fora da escola? Explique.

Questão 10: Quais os pontos positivos e negativos das estratégias de intervenção que você pode descrever?

APÊNDICE 4: Questionário aberto aos alunos e alunas



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN
MAESTRIA EN EDUCACIÓN**

Questionário de Investigação: Estratégias de interven o pedagógica no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa na Educa o de Jovens e Adultos – EJA – Ensino Médio no Colégio Estadual de Itabuna-BA, Brasil
(Estudantes)

Informa es gerais:

Aluno(a) N  _____

Idade: _____ Ocupa o: _____

Tempo na EJA: _____

QUESTÕES PROPOSTAS

Questão 1: O que você tem a dizer do modo como seu (sua) professor (a) ensina LI?

Questão 2: A metodologia do seu professor de LI considera seus problemas individuais ou a realidade em que você vive dentro e fora da escola? Justifique.

Questão 3: Qual a importância que você atribui às aulas de seu (sua) professor (a) de LI para sua vida?

Questão 4: Você percebe boa preparação do (a) seu (sua) professor (a) para o ensino de LI ao (à) estudante da EJA, do Ensino Médio desta Escola? Justifique.

Questão 5: Em sua opinião, as estratégias utilizadas pelo professor de LI contribuem para diminuir seus problemas individuais ou ligados ao curso?

Questão 6: Quais dos seus problemas individuais ou ligados ao curso você acha que acabaram ou foram minimizados com a metodologia do (a) professor (a)?

Questão 7: Quais os pontos positivos e negativos das estratégias de intervenção que você consegue descrever?

Obrigado!

Itabuna – BA, ____/06/2019.



ANEXOS



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN
MAESTRIA EN EDUCACIÓN

ANEXO 1: Plano de intervenção/ação do curso semestral do componente curricular

Língua Inglesa – EJA – Ensino Médio

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA - SEC		GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA		
PLANO DE INTERVENÇÃO/AÇÃO DO CURSO SEMESTRAL DO COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA INGLESA – EJA – ENSINO MÉDIO				
Unidade Escolar: Colégio Estadual de Itabuna – CEI				
Etapa de Ensino / Modalidade: EJA - Ensino Médio				
Área de Conhecimento: Linguagens e Códigos e suas Tecnologias TURNO: Noturno				
Componente Curricular/Disciplina: Língua Estrangeira Moderna – Inglês				
Professores de Língua Inglesa				
Meta: Melhorar o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa na EJA do Ensino Médio, minimizando os problemas pertinentes a essa modalidade na Escola.				
Competências e habilidades	Objetos de Aprendizagem/conteúdos	Transversalidade/ Diálogos possíveis	Metodologia/Estratégias	Processo avaliativo Avaliação Formativa
Desenvolver as habilidades de ouvir, falar, ler e escrever em Língua Inglesa - LI.	Several Texts	Ética	Trabalhar as competências de leitura e interpretação de textos em LI.	Recolher informações sobre a realidade dos (das) discentes, através do diálogo proveniente da relação diária entre professores e alunos (as), e das atividades dentro e fora do ambiente escolar.
Ler e compreender textos em inglês como instrumento de aquisição da língua alvo e de conhecimento geral	Reading Strategies	Meio ambiente	Trabalhar textos com temas geradores de novos temas dentro do contexto, das necessidades ou dos problemas urgentes dos (das) discentes em sua comunidade, tais como: vícios, depressão, desmotivação, dificuldade de aprendizagem, desemprego, baixa autoestima, baixa renda, etc.	Avaliar considerando o contexto dos envolvidos.
Compreender os temas geradores desdobrando-os em outros temas.	Reading Comprehension	Saúde	Trabalhar os processos de pluri, trans e interdisciplinaridade.	Propiciar a metacognição, regulação e autorregulação.
Desenvolver o senso crítico.	Vocabulary Expansion	Trabalho e consumo	Propiciar o desenvolvimento do senso crítico.	Fazer <i>feedback</i> : orientações sistemáticas a respeito do desempenho dos (das) discentes.
Ampliar o repertório semântico em Língua Inglesa, a partir do contexto dos (das) discentes.	Lyrics: songs/music with strategic/generator themes	Empreendedorismo	Ampliar o repertório semântico especialmente do universo de expectativas dos alunos e alunas, associando-os eventualmente à língua materna.	Fazer levantamento das aprendizagens construídas.
Utilizar os conhecimentos da LI e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias, culturas e outros grupos sociais.	Description and interpretation of images, pictures, photos, etc.	Orientação sexual	Trabalhar as quatro habilidades: ouvir, falar, ler e escrever em Língua Inglesa, a partir dos textos apresentados.	Elaborar estratégias
Associar vocábulos e expressões de um texto em LI ao seu tema.	Structures: Grammar in context	Pluralidade cultural	Explorar o potencial pedagógico da música em LI.	
Relacionar um texto em LI às estruturas	The International Phonetic Alphabet – IPA	Diálogo com outras Disciplinas do currículo		

<p>linguísticas, sua função e ao seu uso social.</p> <p>Reconhecer a importância da produção cultural em LI como representação da diversidade cultural e linguística.</p> <p>Utilizar mecanismos de coerência e coesão na produção oral e escrita.</p> <p>Utilizar as estratégias verbais e não verbais para compensar as falhas, favorecer a efetiva comunicação, e o vocábulo que melhor expresse a ideia que pretende comunicar.</p> <p>Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais.</p> <p>Saber distinguir entre as variantes linguísticas.</p> <p>Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz.</p> <p>Desenvolver a capacidade de observação e concentração, e raciocínio lógico.</p> <p>Desenvolver a autonomia intelectual.</p> <p>Construir projeto pessoal.</p> <p>Construir conceitos próprios.</p> <p>Interagir com o objeto para conhecer e aprender a fazer.</p> <p>Cantar, ouvir e interpretar canções em Língua Inglesa.</p> <p>Observar, interpretar e produzir pequenos textos em inglês, a partir de imagens.</p> <p>Apresentar trabalhos pesquisados.</p>	<p>Pronunciation key</p> <p>IPA symbols</p> <p>Neurociências: o cérebro (saúde cerebral)</p>	<p>Especialmente associações com a Língua Portuguesa</p> <p>Utilizar estratégias instrumentais de leitura (inferência pelo contexto, palavras-chave, palavras cognatas, afixação, "skimming", "scanning").</p> <p>Propiciar o uso de dicionários bilingue e monolíngue.</p> <p>Propiciar o reconhecimento da importância da produção cultural em LI, como representação da diversidade cultural e linguística.</p> <p>Propiciar o uso de mecanismo de coerência e coesão na produção oral e escrita.</p> <p>Trabalhar os aspectos socioculturais subjacentes ao ensino da LI.</p> <p>Trabalhar os conhecimentos da Língua Portuguesa para entender os da LI.</p> <p>Propiciar o desenvolvimento da capacidade de observação, concentração, e de raciocínio lógico.</p> <p>Propiciar meios para o desenvolvimento da autonomia intelectual.</p> <p>Estabelecer um ambiente por meio de conversas para ajudar os (as) discentes na construção de seu projeto pessoal.</p> <p>Criar situações de desenvolvimento da autonomia intelectual.</p> <p>Criar situações de interação com os objetos de aprendizagem para conhecê-los, elaborar seus próprios conceitos, e aprender a fazer.</p> <p>Trabalhar com a LI através de música.</p> <p>Propiciar a observação e a interpretação de imagens para a produção oral e escrita de pequenos textos em LI.</p>	<p>individualizadas.</p> <p>Detectar as dificuldades para melhorar o ensino-aprendizagem.</p> <p>Agir-refletir-agir sobre o processo de ensino-aprendizagem.</p>
---	--	---	--

<p>Fazer "neuróbica".</p> <p>Identificar os alimentos específicos para o cérebro.</p> <p>Resolver situações-problema.</p> <p>Aplicar os conhecimentos na prática cotidiana.</p> <p>Usar e ampliar os conhecimentos prévios.</p> <p>Entender a razão do estudo dos objetos de aprendizagem.</p> <p>Usar, para o desenvolvimento da aprendizagem, a internet do celular, os aplicativos <i>Whatsapp</i> e <i>Youtube</i>, o <i>blog</i> do grupo, e dicionários <i>online</i>.</p> <p>Desenvolver estratégias individuais de aprendizagem.</p> <p>Desenvolver a metacognição como fonte de autorregulação dos processos de aprendizagem.</p>			<p>Promover a apresentação dos trabalhos de pesquisa.</p> <p>Estimular o "culto" ao cérebro, através da ginástica cerebral ou "neuróbica", da alimentação específica para o cérebro, e do estudo da LI como fator de melhora da saúde cerebral e coronária, segundo as neurociências.</p> <p>Desenvolver o raciocínio lógico.</p> <p>Apresentar situações-problemas de nível gradual para aumentar a autoconfiança dos (das) discentes.</p> <p>Encorajar os educandos e educandas a superar suas limitações.</p> <p>Considerar os princípios andragógicos ou a didática particular aos adultos no ensino da LI.</p> <p>Explicar para os (as) estudantes as razões ou o porquê de estarem aprendendo os conteúdos apresentados (necessidade de saber do adulto).</p> <p>Associar os conhecimentos trabalhados em classe a realidades do cotidiano.</p> <p>Criar situações, através das quais o adulto seja visto como capaz de se autodirigir e de exercitar sua autonomia na aprendizagem da LI.</p> <p>Trabalhar com conteúdos significativos, contextualizados (vídeos, músicas, textos) e outras atividades dentro do universo de expectativa dos (das) discentes, como estratégias motivacionais que ajudem a superar o cansaço do dia de trabalho exaustivo, comum a eles e a elas.</p> <p>Fazer uso dos conhecimentos prévios dos (das) discentes e ampliá-los.</p> <p>Estimular o uso da <i>internet</i> do celular.</p>
--	--	--	---

			<p>Criar situações de aprendizagem colaborativa, através dos aplicativos e ferramentas do <i>Whatsapp, Youtube e blog</i>.</p> <p>Estabelecer monitoria entre os (as) alunos (as).</p> <p>Estimular o uso dos dicionários <i>online</i>.</p> <p>Propiciar situações para o desenvolvimento de estratégias individuais de aprendizagem.</p> <p>Criar situações para o desenvolvimento da metacognição como fonte de autorregulação dos processos de aprendizagem.</p> <p>Estimular a autoavaliação.</p> <p>Recolher informações sobre a realidade dos (das) discentes, através do diálogo e atividades dentro e fora do ambiente escolar.</p> <p>Fazer <i>feedback</i>: orientações sistemáticas a respeito do desempenho dos (das) discentes.</p> <p>Fazer levantamento das aprendizagens construídas.</p> <p>Elaborar estratégias individualizadas.</p> <p>Detectar as dificuldades para melhorar o ensino-aprendizagem.</p> <p>Agir-refletir-agir sobre o processo de ensino-aprendizagem.</p>	
--	--	--	--	--

Fonte: arquivos da Escola



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN
MAESTRIA EN EDUCACIÓN

Anexo 2: Plano de aula dos professores de LI da EJA - Ensino Médio

PLANEJAMENTO DE AULA					
Tema: videoclass (concentration/observation and logical thinking)			Data: 15/04/19		
Curso: EJA do Ensino Médio			Professor (a): [REDACTED]		
Componente Curricular: LEM – Inglês			Escola: Colégio Estadual de Itabuna - CEI		
Conteúdos	Objetivos	Desenvolvimento	Recursos	Avaliação	Duração
<p>Videoaula interativa com situações-problemas ou desafios, em língua inglesa, que exigem observação e concentração:</p> <p>“awareness tests”.</p> <p>Jogos: “Truques da Mente” do Nat Geo Channel.</p> <p>Dicas para concentração e observação.</p> <p>Estratégias de leitura (reading strategies) e compreensão dos textos orais e escritos da videoaula, em língua inglesa.</p>	<p>Desenvolver competências para a resolução de situações-problemas a partir da observação.</p> <p>Desenvolver a capacidade de concentração e observação e de raciocínio lógico</p> <p>Superar o medo, a timidez, e a dificuldade de se expressar ou expor suas ideias, seus achados, ou de falar em público.</p> <p>Desenvolver as competências e habilidades de <i>listening, speaking e reading</i>.</p>	<p>*warming up mediado pelo professor sobre a importância da concentração e observação na aprendizagem e na resolução de situações complexas do cotidiano.</p> <p>*Passar os vídeos, pausando-os para a audição, leitura e repetição das mensagens em língua inglesa; e para as respostas às perguntas feitas no vídeo interativo.</p> <p>*Associação das situações-problemas com as do cotidiano dos alunos (as).</p> <p>*Solicitação e encorajamento aos alunos (as) que conseguiram resolver as questões propostas para irem à frente contar como conseguiram.</p> <p>*mostra de alguns vídeos dramáticos, por consequência da falta de concentração/atenção e observação.</p> <p>* Written activity (atividade escrita de observação, concentração e raciocínio lógico).</p> <p>*correção e realimentação dos conteúdos não assimilados.</p>	<p>Datashow</p> <p>Notebook</p> <p>Lousa</p> <p>Marcadores para lousa</p> <p>Folhas impressas das atividades escritas</p>	<p>Fazer feedback a respeito do desempenho nas atividades orais e escritas</p> <p>Observar a participação oral</p> <p>Avaliar as respostas às atividades escritas</p>	<p>Das 18h50min às 20h10min;</p> <p>e das 20h25min às 21h30min</p>

Fonte: arquivos da Escola



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN – UAA
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA COMUNICACIÓN
PROGRAMA DE MAESTRIA EN CIENCIA DE LA EDUCACIÓN**

**Anexo 3: Semana pedagógica para discussão e planejamento das ações do
ano letivo**

**SEMANA
PEDAGÓGICA
2019**

**Pilares para a garantia do direito de aprender:
currículo, formação, acompanhamento e avaliação.**


#SemanaPedagógica

#EducacaoBahia



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN – UAA
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN
PROGRAMA DE MAESTRIA EN CIENCIA DE LA EDUCACIÓN

Anexo 4: Instrumento de sondagem para planejamento de ações



COLÉGIO ESTADUAL DE ITABUNA – CEI - EJA – ENSINO MÉDIO
 COMPONENTE CURRICULAR: LEM - LÍNGUA INGLESA
 ALUNO (A): [REDACTED] DATA: 18/02/2019

INSTRUMENTO DE SONDAÇÃO PARA PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES

Instrução: Caro (a) estudante, responda o mais fielmente possível para facilitar nosso planejamento de ações específicas para a turma. Suas respostas serão mantidas em sigilo pelo (a) seu (sua) professor (a) e coordenação. Seja bem-vindo! Welcome!

1. Qual sua ocupação atual?
2. Você tem algum projeto pessoal?
3. Existe algum problema que te incomode muito atualmente? Fale sobre ele.
4. O que você espera do curso de Língua Inglesa na EJA?
5. Fique à vontade para dar sugestões.

RESPOSTAS

- ① Sou dona de casa e faço artesanato.
- ② Meu projeto é ter um emprego melhor, trabalhar de carteira assinada e ajudar minha família.
- ③ Sim, em 2015 minha irmã mais velha morreu de meningite, e em 2016 a mais nova de 12 anos foi sequestrada por uma vizinha invejosa que tinha inveja da gente, nos eram 5 meninas felizes, hoje só Deus para curar meu coração, é de toda a minha família, hoje minha mãe tem depressão, e eu sou com síndrome do pânico, essa semana vou ter que ir pro psiquiatra mais que em Deus e sei que ele é comigo e vai dar tudo certo comigo e minha família por que Deus é fiel, e ~~peço~~ ao senhor professor não contar isso pra ninguém muito obrigada pela compreensão.
- ④ Espero aprender o melhor para minha vida lá fora.
- ⑤ Gostaria que o curso de inglês me ajudasse a melhorar minha vida.

Fonte: Arquivos da Escola



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN – UAA
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN
PROGRAMA DE MAESTRIA EN CIENCIA DE LA EDUCACIÓN**

Anexo 5: Pautas de frequência dos alunos (as) da turma 1, que compõem a população da pesquisa, com número de evadidos, nos meses finais do curso

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA COLÉGIO ESTADUAL DE ITABUNA - CEI Avenida Manoel Chaves S/N - São Caetano - Itabuna Ba Fone: (73) 3617 4662		PAUTA DE FREQUÊNCIA - 1º SEMESTRE EJA - Ensino Médio		GOVERNO DA Bahia TERRA DE TODOS NÓS Secretaria da Educação		
DISCIPLINA: INGLÊS		Professor:	SALA: 07	DIA: SEGUNDA	Total	
		TURMA: TAIN12		TURNO: Noturno	Faltas	
AULA:		6 2 2 6 3 6 4 6 5 6 6 6 6 8 6 9 7 7 7 7 7 7 5 6 7 7 8 7 9 7 8 9 7 8 7 8 8 8 9 9 0				
MÊS:		1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12				
IA:		1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12				
1. AL		EJSEJSEJSE				0 0
2. AL						0 0
3. BE						0 0
4. BE						0 0
5. BI						0 0
6. CA						0 0
7. CL						0 0
8. CE		EVADIDA				0 0
9. EL						0 0
10. EL						0 0
11. IV						0 0
12. JC		EJSEJSEJSE				0 0
13. JU		E E E E E				0 5
14. KU						0 0
15. LI						0 0
16. LL						0 0
17. LL						0 0
18. M		EJSEJSEJSE				0 0
19. M						0 0
20. PI		E E E E E				0 5
21. RI						0 0
22. RI						0 0
23. RI						0 0
24. RI		EVADIDO				0 0
25. SI						0 0
26. V						0 0

Mário Silva Oliveira Filho
Vice-Diretor
Aut.: 04/2015-15



**VERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN – UAA
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN
PROGRAMA DE MAESTRIA EN CIENCIA DE LA EDUCACIÓN**

Anexo 6: Pauta de frequência dos alunos (as) da turma 2, que compõem a população da pesquisa, com número de evadidos, nos meses finais do curso

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA
COLÉGIO ESTADUAL DE ITABUNA - CEI
Avenida Manoel Chaves S/N - São Caetano - Itabuna Ba
Fone: (73) 3617 4662

**DIÁRIO DE CLASSE - 2019. 15
PAUTA DE FREQUÊNCIA - 1º SEMESTRE
EJA - ENSINO MÉDIO**

GOVERNO DA Bahia
TERRA DE TODOS NÓS
Secretaria da Educação

DISCIPLINA: INGLÊS	Professor:	SALA: 07	DIA: TERÇA	Total																				
	SÉRIE :	TURMA: TAJIN12	TURNO: Noturno	Faltas																				
AULA:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22		
MÊS:	MAI	JUN	JUN	JUN	JUN	JUN	JUN	JUN	JUN	JUN	JUN	JUN	JUN	JUN	JUN	JUN	JUN	JUN	JUN	JUN	JUN	JUN	JUN	
DIA:	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	
NOME DO ALUNO	[REDACTED]																							
1 AL																							0	
2 AN																							0	
3 AF																							0	
4 CL																							0	
5 EE																							0	
6 ET																							0	
7 G																							0	
8 JC																							0	
9 JC																							0	
10 LI																							0	
11 LI																							0	
12 LI																							0	
13 N																							0	
14 N																							0	
15 N																							0	
16 P																							0	
17 R																							0	
18 R																							0	
19 R																							0	
20 R																							0	
21 S																							0	
22 S																							0	

Mário Siqueira Oliveira Filho
 Vice-Diretor
 Aut.: 05.095-16



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN – UAA
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN
PROGRAMA DE MAESTRIA EN CIENCIA DE LA EDUCACIÓN

Anexo 7: Página do PPP da Escola onde estão previstas ações de intervenção pedagógica

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA COLÉGIO ESTADUAL DE ITABUNA			
Elevar o desempenho acadêmico do aluno diminuindo o percentual de reprovação em 15% .	A escola precisa desenvolver a sua função social principal, que é oferecer ensino de qualidade	Acompanhar e controlar a frequência dos alunos. Realizar projetos de intervenção para as disciplinas críticas.	Direção, Coordenação professores colegiados e conselhos de pais.
Acompanhar e assessorar todos os segmentos referentes ao planejamento e, ao processo ensino-aprendizagem e avaliação. Acompanhar sistematicamente e assessorar 100%, todos os segmentos da EU, em todas as suas dimensões.	Manter a escola organizada, garantir o processo educativo a que a escola se propõe.	Organizar e acompanhar os coletivos da escola, Desenvolver o projeto de educação continuada com professores e funcionários. Sugerir, ajudar a organizar e acompanhar os projetos didáticos e de trabalho	Direção Coordenação, professores e funcionários.
Propor na primeira Unidade um trabalho pedagógico interdisciplinar voltado para a construção da Identidade dos alunos em todas as séries do Ensino Fundamental e Médio.	Possibilitar o autoconhecimento, e tomada de consciência de si, do seu nome, seu corpo, seus afetos, suas emoções, seus limites, suas dificuldades seus valores, suas aptidões e sua história de vida.	Construir inicialmente o diagnóstico da turma, propor leituras voltadas para a temática, realizar dinâmicas e oficinas.	Professores, articuladores coordenadores alunos, pais etc.
Dinamizar o processo Ensino / aprendizagem. Perseguir a qualidade da educação que oferece. Diagnosticar dificuldades de professores e alunos e investir 100% de esforço dos responsáveis para supera-los.		Planejar currículos contextualizados, implementar a pedagogia de projeto e, executar projetos didáticos e de trabalho considerando a transversalidade dos currículos; Buscar metodologias alternativas melhorar a relação aluno/professor	Direção, coordenação, professores, pais e alunos.

31

Avenida Manoel Chaves S/N – São Caetano - Itabuna – Ba
 Fone: Vice-direção: (073) 617-4662 – FONE/FAX- Direção: 3613-4859 CPA (SUPLETIVO) FONE: 3613-4005
 E-mail- ceilitabuna@hotmail.com

Cláudia Rosane Soares França
 Vice - Diretora
 Ateli 07/1322.12

Fonte: Arquivos da Escola