CAPÍTULO 2 – Ensino e aprendizagem de inglês

2.1 – Educação para jovens e adultos

A teoria pedagógica foi construída com o foco na infância, vista como gente que não fala, que não tem problemas e que não tem interrogações, questionamentos. A pedagogia de jovens e adultos tem de partir do oposto disso. Tem de partir de sujeitos que têm voz, que têm interrogações, que participam do processo de formação. Sujeitos em outros processos de formação; logo, não pode ser a mesma pedagogia, o mesmo pensamento pedagógico. (Miguel Arroyo, 2006, p. 26)

Sendo a pedagogia, obviamente, uma área das ciências humanas mais que consolidada e amplamente conhecida, muitos acabam por aplicar os conhecimentos trazidos por essa área, relativos ao ensino e aprendizagem de indivíduos na faixa etária que compreende dos 7 aos 14 anos de idade, a um contexto que se mostra cada vez mais divergente deste: o ensino e aprendizagem de indivíduos na faixa etária a partir dos 15 anos de idade. No entanto, a andragogia seria um conceito mais relacionado ao entendimento da educação do aprendiz adulto. Levando isto em consideração, a andragogia aponta entendimentos muito relevantes para o ensino e aprendizagem de jovens e adultos. O primeiro deles seria a necessidade de saber. Quando os adultos precisam aprender algo, eles se dispõem a fazê-lo. Isto acontece, na maioria das vezes, porque eles precisam resolver alguma situação na sua vida real. Desta forma, no caso do estudo de inglês, é preciso que os alunos adultos sintam a necessidade de aprender inglês para que se disponham a aprender. Isto também tem a ver com o segundo pressuposto da andragogia: o autoconceito do aprendiz. Este diz respeito ao fato dos adultos se fecharem ao aprendizado daquilo que lhes é imposto. Isto quer dizer que o aprendiz adulto precisa querer por si só aprender inglês, é preciso que ele veja propósito neste aprendizado e não que lhe seja infligido.

A andragogia também nos lembra da importância do papel das experiências dos aprendizes. É claro que o aprendiz adulto que viveu mais tem não só mais experiência do ponto de vista qualitativo como quantitativo. E isto certamente afetará o processo de ensino e aprendizagem. Ainda, há sempre a questão da motivação. No caso dos alunos adultos não há só a motivação externa, como a busca por um emprego ou melhores salários, mas, também, a motivação

interna: a necessidade do adulto de evoluir. Esses conceitos da andragogia defendidos por Knowles (SMITH, 1996;1999) aparentemente serviram de base para as apostilas desenvolvidas pelo Governo Federal a fim de instrumentalizar o corpo docente que lida com esta nova modalidade de ensino. Veremos a seguir, como tais conceitos se refletem nesse material extremamente instrutivo para aqueles que lidam com a tarefa de ensinar aos aprendizes da modalidade EJA e, também, no trabalho de Allwright e Bailey.

2.1.1 – Os alunos

Os CADERNOS EJA, uma série de cinco apostilas desenvolvidas pelo MEC, procuram esclarecer melhor essa diferente modalidade de ensino e aprendizagem. No seu primeiro volume, o foco está voltado para o aluno. Como supracitado, os alunos da EJA são indivíduos que possuem uma vasta “bagagem de vida” e, portanto já chegam a EJA dotados de saberes que são classificados na apostila como *saber sensível* e *saber cotidiano*. Entende-se pelo primeiro saber aquele que possibilitará o aluno a se abrir “a um conhecimento mais formal, mais reflexivo” (CADERNOS EJA 1, 2006, p. 6). O texto diz que os alunos estão imbuídos desse saber, posto que a volta aos estudos lhes deixaria muito motivados, e seria interessante aproveitar esse entusiasmo para desenvolver o conhecimento científico. No entanto, como verificaremos mais a frente ao analisar o discurso dos professores, não é bem essa a realidade que encontramos no contexto aqui investigado. De qualquer forma, é importante ressaltar que a aprendizagem escolar só será significativa se aproveitar e valorizar o conhecimento prévio do aluno, e a partir dele produzir conhecimentos novos que venham a ajudar o aluno a se inserir no mundo letrado fora da escola. Reconhecer tais saberes é fundamental para educação dos adultos e contribui para gerar uma maior receptividade desses aprendizes.

Ao mesmo tempo em que esses alunos se encontram motivados por conta da retomada dos estudos, eles também estranham e, até mesmo, resistem à abordagem das escolas atuais. Muitos deles pararam de estudar na época da escola tradicional e, portanto acreditam que as novas metodologias não seriam a melhor maneira de aprender. Daí a importância de se investir no “acolhimento” (CADERNOS EJA 1, 2006, p. 8) destes, uma vez que o próprio aluno precisa

ajustar suas expectativas e trabalhar sua ansiedade (ver 2.2.1) para que não sirva de empecilho a aprendizagem. Infelizmente, este não é um objetivo, um projeto de toda escola. O acolhimento, quando acontece, fica restrito a prática individual de alguns professores, como no caso das aulas de inglês que procuram sempre dar início ao ano letivo fazendo um trabalho de conscientização com os alunos a fim de sensibilizá-los para a aprendizagem da língua.

2.1.2 – A sala de aula

Ao sensibilizar esses alunos para o aprendizado de inglês, os professores também precisam estar atentos ao fato de que esses alunos já estão, em sua maioria, inseridos no mercado de trabalho. No entanto, estes costumam ocupar funções muitas vezes subalternas que lhes exige nada mais que seguir orientações. Desta forma, neste retorno a sala de aula, os aprendizes não esperam nem estão acostumados a exercer outros tipos de saberes que não sejam passivos, como copiar do quadro ou repetir o que diz o professor. De acordo com o CADERNOS EJA 2 (2006, p. 7-8) “pensar e tomar decisões é bem diferente e dá muito trabalho, principalmente para quem tem pouco exercício dessa prática.”

Mais uma vez, vale ressaltar que dentro da sala de aula da EJA para que se obtenha um processo de ensino e aprendizagem mais eficiente é necessário que o movimento de aprender para o aluno signifique a satisfação de suas necessidades e expectativas. Assim sendo,

Os conteúdos a serem trabalhados na escola devem favorecer o aprimoramento, o aprofundamento, a re-significação do corpo de conhecimentos que o (a) aluno (a) jovem e adulto já possui, seja em relação à língua, à matemática, à história, à arte, etc. (CADERNOS EJA 2, 2006, p. 9-10).

Portanto, faz-se necessário que o professor esteja atento a quais temas são significantes para esses alunos: do que eles precisam; o que eles esperam; de onde eles vêm; onde moram; o que lhes interessa; por que procuraram a escola novamente. Pois, como Knowles, Allwright e Bailey (2010) apontam, esses alunos só se abrirão para aprendizagem daquilo que lhes interessa, que lhes serve a sanar uma necessidade imediata.

Além dessas noções que devem nortear as decisões do professor com relação ao que por em prática dentro da sala de aula o CADERNOS EJA 2 também aponta para questões mais práticas como a forma ideal para se organizar

uma aula, ou melhor, como ela pode ser mais eficientemente montada. É preciso pensar não só numa sequência de atividades, mas, sobretudo numa sequência didática que se baseia nas aprendizagens que pretende favorecer e não em questões de tempo e espaço. Os autores sugerem os critérios propostos por A.Raths (1973) que, resumidamente, indicam que a escolha das atividades que comporão essa sequência didática deve privilegiar tarefas que permitirão

Uma ação ativa dos alunos, de modo que possam interagir com os desafios e problemas que essa situação ou atividade faça suscitar, articulando o novo com aquilo que sabem e indo além desse, atuando de forma crítica e ampla. (A. Raths, 1973 apud CADERNOS EJA 2, 2006, p.43).

Como foi dito anteriormente, os saberes que os alunos trazem da vida social podem somar com as atividades pedagógicas para uma aprendizagem produtiva.

2.1.3 – Observação, registro, avaliação e planejamento.

Nos CADERNOS 3 e 4 sobre a EJA a atenção se volta para questão da observação na aula, feita pelos professores, primeiramente. Os autores fazem um comentário muito relevante sobre o que é interpretado aqui como “observação embasada”. Eles falam não de uma observação, de um olhar superficial sobre uma dada situação de aprendizagem, mas sim da observação daquele que “sabe do assunto” e sabe, portanto, apontar os pontos positivos, que precisam ser melhorados e como fazê-lo naquele contexto. Segundo o texto, “o (a) professor (a) observa tudo que considera importante para iluminar a sua prática, tudo que chama sua atenção, que faz pensar e querer saber mais” (CADERNOS EJA 3, 2006, p.8). Espero que com essa investigação eu seja capaz de me tornar esse tipo de observador a fim de atingir o objetivo inicialmente traçado aqui neste estudo e, quiçá, ajudar outros professores a se tornarem também, pois acredito ser essa a base da construção de uma situação de aprendizagem eficiente. É a partir dessa observação embasada que o professor é capaz de compreender melhor seus alunos, avaliar que conhecimentos prévios estes possuem, acompanhar o andamento do planejamento e registrar, avaliar e planejar, que são consideradas as ferramentas metodológicas de todo professor.

De acordo com Paulo Freire (apud CADERNOS EJA 3, p.11), a gente pensa melhor quando pensa a partir do que faz, da prática. No entanto, de nada

adianta pensar, observar se não registramos nossas ideias. Pois, o registro oral pode ser facilmente esquecido, mas o escrito, não só está gravado como pode ser revisitado, alterado, aumentado, diminuído, melhorado. Essa relação, esse movimento entre a observação, da prática, e o registro, escrito, é que contribui para o pensar melhor, o fazer melhor dentro da sala de aula.

A observação e o registro se dão durante todo o processo de ensino e aprendizagem, do começo ao fim. Em seu início, eles dão base para se traçar uma avaliação do contexto dado e a partir de então se desenhar um planejamento tendo em vista tal contexto e os objetivos a serem alcançados. Pelo menos, é assim que a avaliação deveria ser pensada, um instrumento que indique se o caminho adotado é o mais adequado e se os participantes estão acompanhando o caminho como esperado. Enfim, a avaliação serve para apontar os acertos e os ajustes e reajustes que podem contribuir para que o objetivo final seja alcançado. No entanto, não é bem assim que esta é aplicada. A visão tradicionalista de avaliação, como instrumento de medição e, às vezes, até de punição persiste. Infelizmente, este tipo de prática de avaliação contribui para baixa estima dos alunos da EJA, e, conseqüentemente, para evasão dos mesmos.

A fim de evitar tal impacto nas salas de EJA é importante pensar na avaliação como uma ferramenta que tem a função de “orientar o trabalho do professor e o estudo dos alunos” (CADERNOS EJA 4, 2006, p.5). Esta começa desde a formação das turmas, porque o professor precisa saber com quem está lidando na sala de aula. Este momento é de grande importância visto que serve como um *ice-breaker* no intuito de começar a estabelecer uma relação de confiança. Além disso, essa avaliação diagnóstica serve para que o professor tenha um retrato mais claro da turma como um todo e dos alunos individualmente a fim de pensar como poderá ser feito o trabalho que almeja. Também, serve para o aluno perceber o que já sabe e o que precisa aprender.

A partir de então tem início a avaliação continuada. Como o próprio nome já diz, trata-se da avaliação que perdura durante todo o processo e engloba a observação de que como professores e alunos estão se comportando durante o processo de ensino e aprendizagem. A avaliação continuada aponta para as dificuldades e facilidades que os envolvidos no processo têm encontrado e devem ser analisadas e comentadas por todos. As vezes, por exemplo, um comentário do professor pode mostrar para um aluno que seu desempenho está muito além do

esperado quando, na verdade, este aluno sente que não está aprendendo. O *feedback* dado pelos alunos é igualmente importante, pois o professor também pode ter expectativas e impressões que não correspondem a realidade. Apesar de não estarem acostumados a terem suas opiniões valorizadas, é importante que os alunos tenham a oportunidade de expô-las. Isso só se dará se o aprendiz sentir que o ambiente é favorável para tal, daí a importância de se criar um clima confortável para troca de idéias entre alunos e professores. A auto-avaliação também deve ser estimulada já que “incentiva o (a) aluno (a) a apropriar-se dos seus conhecimentos, a desenvolver maior atenção em relação aos seus progressos e as suas dificuldades” (CADERNOS EJA 4, 2006, p.24).

Como dito anteriormente, a avaliação dá subsídios para que o planejamento seja elaborado:

Num sentido amplo, planejamento é um processo que visa dar respostas a um problema, estabelecendo fins e meios que apontem para sua resolução, de modo a atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas considerando as condições do presente, as experiências do passado e os diferentes aspectos da realidade. Desta forma, planejar e avaliar andam de mãos dadas. (CADERNOS EJA 4, 2006, p.30).

Muitos pensam que o planejamento é algo desnecessário, e assim, agem improvisadamente. Alguns pensam nele como apenas uma tarefa burocrática. Outros acham que o livro didático deve servir de guia para o planejamento. Mas, o planejamento feito a sério, representa um plano de ações adequadamente elaborado a fim de alcançar os objetivos pedagógicos de alunos e professores. É preciso pensar em para que, o que e como ensinar. “Na educação de jovens e adultos, os conteúdos devem permitir aos alunos o exercício pleno da cidadania, o saber indispensável às suas ações que vão desde desempenhar uma profissão até participar de sua comunidade” (CADERNOS EJA 4, 2006, p.35). É com esta ideia em mente que será possível organizar um planejamento que proporcionará aos alunos lidar com conteúdos que lhes serão úteis no seu dia a dia.

2.1.4 – O processo de aprendizagem dos alunos e professores

Não são apenas os alunos que aprendem. Os professores também aprendem ensinando. E o que deve ser ensinado? Como? Cabe ao professor buscar entender qual é a sua visão de aprendizagem, qual é a sua visão de ensino e qual é a sua visão sobre o processo de ensino e aprendizagem. No final das contas, são estas perspectivas que nortearão a prática deste profissional, que embasarão suas escolhas. E o aprendiz está sujeito a elas. Portanto, é extremamente necessário que este professor entenda como funciona uma turma de EJA, quem são esses indivíduos/aprendizes e qual é a visão deles de ensino e aprendizagem, para que seja capaz de discernir que conhecimentos contemplar em suas aulas, tendo em vista, sempre, que estes alunos já possuem muitos conhecimentos e que devem ser valorizados. Além disso, a relação entre professor e alunos contribui muito para que o aluno se sinta confortável, aberto a aprendizagem.

Quando se trata da EJA o conhecimento democrático é priorizado em relação ao tradicional (CADERNOS EJA 5, 2006). Isto se dá porque mais recentemente acredita-se que este tipo de conhecimento permite trabalhar com as necessidades do aluno, valoriza seu conhecimento prévio, diferentemente do conhecimento tradicional que privilegia um saber mais distante da realidade, que não pode ser manipulado, que está pronto e é absoluto. Dentro da concepção do conhecimento democrático, “refletir é a forma mais eficiente de produzir conhecimento porque acelera o relacionamento das ideias e conseqüentemente a descoberta de saídas para enfrentar os problemas” (CADERNOS EJA 5, 2006, p.27). Lembremos que, no entanto, os alunos da EJA não estão habituados a atividades que lhes exija reflexão, pelo menos, não sobre as questões, geralmente, colocadas no ambiente escolar. Obviamente, o aluno sabe refletir e pensar sobre a sua realidade. O que a escola quer é ampliar o alcance dessa reflexão. Cabe, então, a escola, ao professor propor aos alunos atividades que lhes ajudem a desenvolver, ainda mais, esta habilidade tão fundamental.

2.2 – Uma visão reflexiva.

Professores que buscam desenvolver a si mesmos e a sua prática – apesar de, ou por cause de, terem “vinte anos” de experiência – beneficiarão tanto os alunos quanto a si mesmos muito mais que aqueles que, por repetição contínua e impensada, gradualmente se tornam cada vez menos engajados na tarefa do ensino de língua.¹ (HARMER, 201, p.344)

Apesar de ainda não ter os vinte anos de experiência citados acima, acredito já ser capaz de reconhecer que o dia a dia de um professor pode apresentar tantas variáveis que, pelo menos pra mim, estar preparada para lidar com todas as peculiaridades do processo de ensino e aprendizagem não é tarefa fácil. Penso que é necessário estar atento, constantemente, a como esse processo se dá para que ao sinal de qualquer impedimento o professor procure os instrumentos que lhe ajudaram a lidar com o mesmo. Isso só é possível se o professor reconhece que nem sempre ele tem o conhecimento para remediar uma dada situação. Daí, a abertura para o desenvolvimento de uma habilidade que ele ainda não possui, por exemplo, mas que entende ser necessária para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça.

É com esse entendimento que ao longo da minha carreira docente me vi, continuamente, procurando aprimorar minha prática. Durante esta procura achei na prática exploratória uma filosofia de trabalho muito consonante com o papel que eu queria desempenhar na sala de aula. Eu tinha sede de entender os processos que permeavam o ensino e aprendizagem de língua estrangeira. No entanto, confesso que queria consertar “as coisas”, mas ao me engajar no grupo de prática exploratória, percebi que nem sempre isso é possível ou necessário. Mas, ao longo do tempo, eu percebi que queria sim ver um resultado na minha prática daquele meu processo reflexivo. Por um lado, penso que a prática exploratória me ajudou a construir o meu perfil de professora reflexiva. Por outro, o conhecimento advindo da reflexão me dava a base que precisava para agir. Uma vez que a questão estava esclarecida, que o contexto que promoveu uma dada situação estava “decifrado”, eu não pude conter a minha vontade de agir naquele contexto

¹ “Teachers who seek to develop themselves and their practice – despite, or because of, their ‘twenty years’ experience’ – will benefit both their students and themselves far more than those who, by constant and unthinking repetition, gradually become less and less engaged with the task of language teaching.” (Harmer, 201, p.344)

na tentativa de aprimorá-lo a fim de promover uma melhor qualidade de vida da sala de aula. Assim, passei a procurar entender a pesquisa-ação:

Tipicamente, a pesquisa-ação se passa no ambiente escolar. É um processo reflexivo que permite que o questionamento e a discussão sejam componentes da ‘pesquisa’. Frequentemente, a pesquisa-ação é uma atividade colaborativa entre colegas procurando soluções para problemas reais e cotidianos vivenciados na escola, ou procurando formas de melhorar a prática e o desempenho do aluno. Em vez de lidar com a teoria, a pesquisa-ação permite que seus praticantes se refiram àquelas questões que lhes são mais caras, sobre as quais possam influenciar e mudar. (FERRANCE, 2000, Introduction)²

Por esta razão, apesar de se configurar, claramente, como uma pesquisa desenvolvida dentro da metodologia da pesquisa-ação, vale lembrar que esta pesquisa está alicerçada em muita reflexão. Allwright (2010, p.103) colocou que “pensar pode levar a um entendimento que será útil como guia para uma ação futura”³. Portanto, os tópicos abordados nos capítulos seguintes mostram entendimentos importantes para construção da ação futura analisada aqui nesta pesquisa.

² “Typically, action research is undertaken in a school setting. It is reflective process that allows for inquiry and discussion as components of the ‘research.’ Often, action research is a collaborative activity among colleagues searching for solutions to everyday, real problems experienced in schools, or looking for ways to improve instruction and increase student achievement. Rather than dealing with the theoretical, action research allows practitioners to address those concerns that are closer to them, ones over which they can exhibit some influence and make change.” (FERRANCE, 2000, Introduction)

³ “...thinking may lead to an understanding which will be helpful as a guide to future action” (ALLWRIGHT, 2010, p.103)

2.2.1 – Receptividade.

Esta seção tem como objetivo discutir alguns conceitos relevantes a reflexão desenvolvida para elaboração da ação pretendida com este estudo. Receptividade é o termo colocado por Allwright e Bailey para se referir a “um estado mental, seja ele permanente ou temporário, que está aberto à experiência de se tornar um falante de outra língua, da língua de outra pessoa”⁴ (1991, p.157). Ser receptivo, então, envolveria estar aberto ao processo que envolve se transformar num falante de outra língua. No entanto, que demandas este processo de fato trás para as quais o aprendiz deve estar “aberto”. Além disso, é importante lembrar que no presente trabalho os aprendizes a que me refiro são alunos do ensino fundamental EJA de uma escola pública do estado do Rio de Janeiro, no período noturno. Para esse tipo de contexto o objetivo do ensino de inglês como língua estrangeira é o de instrumentalizar os alunos com estratégias para leitura de textos na língua alvo, assim tornando-os aprendizes mais autônomos e críticos. Desta forma, a proficiência almejada para este contexto é em lidar com textos escritos e não orais.

Allwright e Bailey apontam aspectos que fazem parte do processo de se tornar proficiente numa língua estrangeira e que requerem “receptividade” para que funcionem. O primeiro aspecto diz respeito à receptividade a língua propriamente dita. Aprender uma nova língua envolve não só aprender um “monte de palavras novas”, mas também a cultura e o modo de vida dos povos que a falam. Se o aluno se interessa por estes outros enfoques também, será mais fácil manter a vontade de aprender ainda que em alguns momentos pareça difícil ou maçante.

Allwright e Bailey comentam uma atitude muito comum aos professores: pensar que os alunos vivem para se dedicar a sua disciplina. Infelizmente, costumamos achar que nossos alunos têm a mesma atração pelo estudo desse idioma que nós tínhamos quando ainda o estudava. A verdade é que quando se trata de alunos adultos de comunidades populares é difícil para essas pessoas

⁴ By ‘receptivity’ we mean a state of mind, whether permanent or temporary, that is open to the experience of becoming a speaker of another language, somebody else’s language.” (ALLWRIGHT E BAILEY,1991, p.157)

esquecerem que tem contas para pagar, afazeres entre outras tantas coisas que são muito mais primordiais na vida desses indivíduos do que aprender estratégias de leitura. Então, às vezes, o motivo para falta de receptividade a língua não está na sala de aula, mas fora dela.

Todavia, na maioria das vezes o problema está mesmo em sala e pode ser relacionado ao professor. Ou melhor, os alunos não são receptivos a pessoa do professor, ou ainda, a pessoa do professor não inspira receptividade por parte dos alunos. Ainda lembro-me da época da escola, quando detestava as aulas de geografia, mas ao chegar ao ensino médio, tive um ótimo professor e, com certeza, gostei de estudar aquela disciplina durante aqueles anos. Ou seja, apesar de não estar receptiva aquela matéria, a pessoa do professor me fez ficar mais aberta à geografia. Da mesma forma o contrário pode acontecer, e ao invés de estimularmos os alunos a se abrirem para o aprendizado de inglês não sabemos aguçar o interesse deles.

A mesma empatia acontece também entre os colegas de classe. Embora os alunos das escolas sejam mais individualistas, estes também se importam com a opinião dos demais colegas de classe. E se mostrar que está entendendo a matéria representar ser caçoado pelos colegas, muito provavelmente este aluno vai preferir se omitir ou fingir que não está acompanhando. Também o oposto pode ocorrer, e o aluno evita participar, pois tem medo de cometer um erro e ser também motivo de chacota. Mais uma vez, cabe ao professor lidar com qualquer das duas situações, e a forma como o fizer pode determinar se esse aluno se “abrirá” ou “fechará”. Na verdade, os alunos podem gostar do professor como pessoa, como profissional e ainda assim acharem que o seu método de ensino não é adequado para eles, e eles se fecham.

Mais um ponto importante é a receptividade ao conteúdo do curso. Muitas vezes o conteúdo proposto não está de acordo com o que é esperado pelos alunos. Penso ser este um aspecto muito forte na minha relação com os alunos da escola em que leciono. Embora tenha convicção de estar fazendo meu melhor para dar aulas que estejam em consonância com o que diz os Parâmetros Curriculares Nacionais, sinto que os alunos não estão receptivos a esse conteúdo. Posso afirmar isso, pois os alunos me indagam constantemente dizendo coisas como “Como

você quer que eu leia se eu não entendo nada que está aqui?” ou “Por que você não traduz pra gente entender?”. Além disso, são poucos os alunos que se esforçam para dar conta das tarefas, os demais sinalizam negativamente com a cabeça e se retiram de sala ou conversam sobre outras coisas com os outros colegas. Acredito que isso se dê porque os alunos ainda têm um modelo de ensino da época em que estudavam quando eram crianças. Esses alunos agora retornaram a escola e só acham que vão aprender se for daquele jeito antigo.

Allwright e Bailey (1991) também comentam sobre a receptividade ao material didático e conforme a situação descrita acima não é difícil imaginar como é complicada essa questão nas escolas. No contexto específico a que me refiro o único material disponível é o quadro negro, giz e 12 dicionários bilíngüe para turmas de 30 a 40 alunos. Fotocópias de textos e/ou exercícios não são disponibilizadas e o laboratório de informática é muito pequeno para acomodar todos aos alunos. Assim sendo, fica complicado disponibilizar aos alunos um material que seja mais atraente para eles.

Mais um aspecto que os autores mencionam diz respeito à receptividade a ser um aluno bem sucedido. Quando iniciam seus estudos de inglês, geralmente os alunos se sentem muito entusiasmados. Entretanto, ao longo do curso, os alunos tendem a sentir que não progredem, pelo menos, não da forma como acreditam que deveriam, e acabam por desistir, pois pensam que o aprendizado de uma língua estrangeira não é para eles. Trata-se, de certa forma, do fenômeno conhecido como *the intermediate plateau*, que diz respeito, de acordo com Richards (2008) a fase na qual o aluno começa a perder o entusiasmo do iniciante pelo aprendizado da língua. Ele sente que não está progredindo, fica frustrado por achar que não está alcançando seu objetivo. Este aspecto é apontado como a grande causa do desaceleramento no aprendizado. Embora, geralmente tido como um fenômeno típico de cursos de inglês, em escolas isto também pode ser percebido, principalmente em se tratando de alunos que já passaram pela experiência escolar e, depois de tantos anos, retornam. Esses indivíduos pensam que não serão bem sucedidos, não conseguem enxergar as vantagens de aprender inglês e, também, não lidam bem com o tamanho do trabalho que envolve o caminho para se tornar um aprendiz bem sucedido.

Para encerrar Allwright e Bailey (1991) falam sobre outro aspecto que não tem a ver com a sala de aula propriamente dita: a receptividade a ideia de se comunicar com outras pessoas. De acordo com os autores, geralmente, a falta de autoestima e de confiança em si próprio diminuem a capacidade desses indivíduos de lidarem com “encontros sociais”. Em se tratando de sala de aula, então, o estresse gerado num aluno que tem baixa autoestima é muito alto posto que ele pensa não ser capaz de lidar com essa exposição satisfatoriamente tanto na perspectiva social como na perspectiva de produção linguística.

2.2.1.1 – Ansiedade

Outra questão que se insere no contexto da receptividade é a ansiedade no aprendizado de idiomas. Esta não precisa ser necessariamente ruim. O exemplo citado no texto de Allwright e Bailey (1991) fala daqueles alunos que tendem a não se dedicar muito aos estudos, pois sabem que obterão êxito independente de seus esforços. Esta é uma situação muito comum ao ambiente das escolas públicas já que é de conhecimento da comunidade escolar como um todo, ainda que não oficialmente, que a regra vigente nesses espaços é a da aprovação automática. E os alunos já conseguiram perceber ao longo dos anos que não é preciso muito para conseguir a aprovação de uma série para outra. Nesse caso, o elemento ansiedade que poderia despertar nesses alunos a vontade de aprender não existe. Tal ansiedade seria gerada simplesmente pelo fato deles saberem que precisariam se esforçar mais para serem aprovados, se eles soubessem que de fato aqueles que têm menos de 75% de presença e/ou não alcançaram a média para aprovação seriam reprovados irremediavelmente. Todavia, se o aprendiz está numa situação na qual ele gostaria de aprender, mas não sabe se terá sucesso, o seu nível de ansiedade certamente o impediria de ter um bom desempenho. Por isso, a solução não está em eliminar o fator ansiedade, mas em reconhecer que há uma diferença entre ansiedade “debilitante”, e que deve ser diminuída, e a “facilitadora”, que deve ser promovida.

Os autores falam da relação entre ansiedade e as habilidades orais e, embora, tais habilidades não sejam o foco para este trabalho, pelo menos em respeito ao ensino em escolas públicas a reflexão sobre esse assunto pode ter um paralelo. Allwright e Bailey (1991) afirmam que quanto mais ansiosos estão os

alunos, mais dificuldades terão em lidar com as habilidades orais. Penso que isso também seja verdade para o trabalho com as outras habilidades. Os autores dizem ser difícil determinar em que medida a ansiedade atrapalha o aprendizado de inglês, ou se são as dificuldades em aprender o idioma que geram ansiedade. Ainda, os autores colocam a seguinte observação: “quanto mais velhos e mais tarde os alunos entram na escola, mais forte essa relação se tornará” (p.173). Mas porque este sentimento atrapalha o aprendiz de língua estrangeira? De acordo com o texto, o aprendizado de uma língua tira do aluno sua capacidade de se comportar como um ser humano normal, já que lhe é exigido uma produção alheia.

Além disso, o próprio método pode provocar tamanha ansiedade. Com relação às escolas da rede pública de ensino que seguem o que é recomendado pelos PCN-LE para o 3º ciclo do ensino fundamental (a saber, antiga 5ª série, novo 6º a no), o método utilizado se assemelha bastante ao desenvolvimento da leitura instrumental, pois ao lidar com a compreensão escrita privilegia-se: o trabalho com o conhecimento de mundo e de organização textual do aluno na sua língua materna para a introdução paulatina do conhecimento sistêmico da língua estrangeira e o foco está na compreensão geral (PCN-LE, 1998, p. 90-91). Percebo que os alunos não são muito receptivos a essa abordagem, o que pode ser uma reação causada pelo nível de ansiedade que essa abordagem desperta nos alunos. Lidar com textos autênticos em inglês representa um desafio a autoestima e a cognição desses alunos, por isso a ansiedade. Por isso, que os PCN-LE advogam o estabelecimento de metas realistas a fim de garantir o sucesso que há de aumentar a autoestima dos aprendizes.

Do mesmo modo, aprender essa nova língua aproxima estes indivíduos de um mundo, que também é novo. Uma nova perspectiva pode fazer com que os alunos se sintam perdidos entre dois mundos, o velho e o novo. Com meus alunos, arrisco dizer que o caso é um pouco mais grave porque eles aparentam estar perdidos, pois não pertencem nem ao velho mundo, quanto mais ao novo. Isso se evidencia toda vez que um aluno levanta sua voz para dizer que mal sabe português quem dirá inglês.

Outro fator que pode mexer com a ansiedade do aluno é a probabilidade

que este tem de errar. Os autores explicam que numa disciplina como inglês o aluno está duas vezes mais disposto a cometer erros do que numa disciplina como matemática, já que, no primeiro caso, mesmo que a resposta do aluno esteja certa ele ainda pode errar a pronúncia, entonação, entre outros. O risco de passar vergonha na frente dos colegas é muito alto, com isso o nível de ansiedade se eleva dificultando a forma como os alunos lidam com essa situação. Paradoxalmente, outros alunos ficam muito ansiosos, pois sabem que teriam um desempenho melhor que seus colegas, no entanto evitam participar para não se destacarem e acabarem se envergonhando por se saírem bem.

2.2.1.2 – Autoestima

Tanto competitividade quanto ansiedade remetem a outro ponto: a autoestima. Para exemplificar este fenômeno posso citar uma frase muito comum entre os meus alunos: “Eu não sei nem português quem dirá inglês”. Quão baixa não é a autoestima desses aprendizes? Contudo, Allwright e Bailey (1991) lembram que não é fácil determinar se os alunos têm dificuldade por conta da baixa autoestima ou se é o oposto, mas que, como acontece com os casos de ansiedade, um leva ao outro. Quando um aluno tem um bom desempenho numa tarefa, sua autoestima se eleva de forma que na tarefa seguinte ele já está mais confiante e, conseqüentemente, menos ansioso e mais predisposto a se sair bem na tarefa mais uma vez.

Há também situações nas quais o professor se abstém de prover o aluno com um *feedback* apropriado. Isso quer dizer, que o aluno é levado a acreditar que está tendo um bom desempenho porque o professor não sinaliza que, na verdade, o aluno não está indo bem. Em consequência disso, quando recebem os resultados das avaliações que não foram favoráveis, afinal nem poderiam ser posto que estes alunos, na verdade, não estavam acompanhando a matéria, os alunos tem sua autoestima (que estava elevada, pois eles acreditavam que estavam obtendo sucesso) extremamente abalada. Em se tratando da turma na qual eu leciono, este abalo se dará por uma série de enganos comuns a realidade do ensino de inglês em escolas públicas. É comum haver uma discrepância entre o que é lecionado e cobrado destes alunos de turma para turma. Não há unidade. Cada professor

trabalha certo conteúdo, de certa forma e avalia do seu jeito. Os alunos, por sua vez, não têm referência do que é o aprendizado de inglês.

Diante do exposto, é possível delinear duas situações. Na primeira, a turma que tinha um professor muito exigente e que muda para um novo professor, com uma postura mais flexível, logo percebe que o sucesso é certo por isso não precisam se dedicar a disciplina e se fecham para o aprendizado. Por outro lado, na segunda situação, ocorre o inverso. Sendo o professor antigo pouco exigente e o novo mais, os alunos se desmotivam, pois acreditavam dominar o aprendizado de inglês e esse novo professor não pensa da mesma forma. Assim sendo, a tendência dos alunos é que sua autoestima baixe, levando a um “fechamento” desses indivíduos para o aprendizado da língua inglesa. Infelizmente, sinto que esta última situação seja parecida com a que enfrento em minha sala de aula. Todavia como saber quem está certo, o novo ou o antigo professor, se não há um referencial claro e objetivo a se seguir?

2.2.1.3 – Motivação e reforço

Obviamente, estudos sobre motivação têm relação com “receptividade”. Allwright e Bailey (1991) explicam como diferentes tipos de motivação implicam em diferentes tipos de participação em sala e até na forma como o aluno estuda. A pesquisa mostrou que alunos extremamente motivados tendem a participar das aulas ativamente e, também, a procurar atividades extraclasse. Mas, tal participação não depende só do grau de motivação, como também do tipo. Por exemplo, aqueles indivíduos motivados pela vontade de interagir com falantes nativos costumam se mostrar mais participativos e por isso recebem reforço positivo, mais do que aqueles que são motivados pelas notas. Acontece que, quando muito, meus alunos, em sua maioria, se motivados estão é pela nota. Tanto é que muitos professores dão pontos para os alunos que têm boa frequência porque senão eles sequer vão às aulas. Como esperar, então, que estas pessoas estudem por livre e espontânea vontade fora de sala de aula? Até porque a maioria trabalha, tem seus afazeres domésticos e uma série de outras atividades que consomem o seu tempo e são consideradas primordiais em relação ao estudo. De qualquer forma, Allwright e Bailey (1991) resumem esta relação entre motivação,

reforço e receptividade deste modo:

O reforço positivo melhorará a autoestima, e isto provavelmente levará a um melhor desempenho em atividades futuras (talvez pelo fato de se houver ansiedade será a do tipo facilitador em vez da variedade debilitante) e melhor desempenho tende a ser recompensado com mais reforço positivo e assim por diante ⁵ (ALLWRIGHT E BAILEY, 1991, p.182).

Entende-se que é possível promover “receptividade” através de uma abordagem que privilegie o reforço positivo. No entanto, com todos esses entendimentos a que se chega depois das argumentações propostas até aqui, talvez seja possível pensar em outras formas de ajudar esses alunos da escola pública a se tornarem mais receptivos ao aprendizado de inglês. Daí a proposta com gêneros discursivos.

O quadro abaixo procura resumir como as ideias discutidas até então dialogam:

⁵ “Positive reinforcement will enhance self-esteem, and that will probably lead to better performance on future tasks (perhaps because any anxiety is more likely to be of the facilitating rather than the debilitating variety) and better performance is likely to be rewarded with yet more positive reinforcement, and so on” (ALLWRIGHT E BAILEY. 1991, p.182).

Quadro 1 – Conceitos de motivação.

Andragogia	CADERNOS EJA	Allwright e Bailey - Receptividade
A necessidade de saber gera motivação.	Visão do aluno: aprender = sanar minhas necessidades e expectativas	Motivação gera receptividade ao aprendizado
Autoconceito do aprendiz - a aprendizagem precisa ser significativa.		É preciso estar aberto à aprendizagem da língua bem como a cultura e o modo de vida dos povos que a falam.
As experiências do aprendiz – o aluno adulto tem mais experiência de vida e esta precisa ser aproveitada	A “bagagem de vida” (saber sensível e saber cotidiano) precisa ser valorizada.	Falta de autoestima e confiança levam a baixa receptividade. Os alunos precisam se sentir valorizados e bem sucedidos.
Motivação externa (busca de melhor posição no mercado de trabalho) e interna (necessidade de evolução)	Motivação: retomada dos estudos	Preocupações externas podem fazer com que o aluno se feche para o aprendizado da língua em sala de aula.
	Acolhimento – uma forma de minimizar os efeitos do estranhamento as metodologias atuais.	A pessoa do professor e o relacionamento com os colegas devem estimular os alunos a serem mais receptivos.
		Receptividade ao conteúdo: alunos esperam encontrar a mesma visão tradicionalista de quando pararam de estudar

Tais ideias apontam para a importância de que haja motivação para que o aluno se engaje, possivelmente, no estudo. E essa motivação se origina na necessidade real, cotidiana do aluno em aprender sobre aquele assunto. Da necessidade viria a motivação que promoveria a abertura desse indivíduo ao conteúdo que é, assim sendo, de seu interesse. Ele se tornaria receptivo a tal conteúdo. Também, se há necessidade desse aprendiz em adquirir aquele conhecimento é porque o mesmo lhe é significativo, uma vez que lhe servirá para sanar uma urgência ou expectativa do seu dia a dia. Allwright e Bailey (1991) falam especificamente de como o aprendizado de língua abrange o aprendizado da cultura e do modo de vida dos povos que a falam. Desta forma, o aluno que

mostra interesse por esses aspectos do aprendizado de língua apresentaria uma atitude mais receptiva ao aprendizado da língua em si porque aquele aprendizado no todo será significativo para ele.

Outro aspecto destacado no quadro diz respeito à valorização da experiência de vida que o aprendiz pode trazer para sala de aula. Saber aproveitar os conhecimentos que os próprios alunos trazem para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula é um grande acerto na medida em que este tipo de atitude ajuda a elevar a autoestima do aprendiz podendo torná-lo, mais uma vez, receptivo ao aprendizado da língua.

Retomando a questão da motivação, desta vez para ressaltar a influência de fatores externos na atitude do aluno com relação ao aprendizado. Tal influência pode ser tanto positiva quanto negativa. O sonho de retomar os estudos, de se formar, bem como o interesse em conseguir melhores oportunidades de trabalho representam uma grande motivação para que os alunos se dediquem, se mostrem receptivos ao aprendizado. Por outro lado, preocupações externas como problemas familiares, dificuldades financeiras entre outros, podem minar pouco a pouco a motivação do aprendiz levando-o a, eventualmente, interromper os estudos mais uma vez.

Tendo em vista a minha experiência com turmas de EJA, eu diria que os fatores externos são, geralmente, o grande vilão que faz com que tantos alunos abandonem os estudos. Portanto, se não podemos combater este vilão que está fora da escola, façamos o que podemos, o que está ao nosso alcance. A chave pode estar na motivação, como bem resumiu o quadro. Devemos atuar nos aspectos supracitados para ajudar os alunos a encontrarem, desenvolverem essa motivação para que possam render em sala de aula. Uma das últimas questões colocadas no quadro que diz respeito diretamente ao papel do professor é a relação que o aluno tem com este e com o método. Primeiramente, os CADERNOS EJA falam da questão do acolhimento destes alunos que estão há muito afastados do ambiente escolar. É preciso mostrar para esses alunos como a dinâmica escolar funciona hoje em dia para que eles possam se sentir mais confortáveis com a nova realidade e não haja espaço para que o estranhamento os afaste da escola novamente. Mudou a relação com o professor. Mudaram os métodos. É importante, então, que o aprendiz seja conduzido durante essa transição de forma atenta, acolhedora, até mesmo “carinhosa”, fazendo com que o

mesmo desenvolva uma boa relação com a escola, com o professor, com os colegas e com o método de ensino. Assim sendo, o aluno estaria mais propenso a demonstrar mais confiança no processo e menos ansiedade. Estaria, portanto, mais motivado e aberto para o aprendizado.