

## INTERFERÊNCIA DE CRENÇAS NOS ALUNOS DA EJA NA DISCIPLINA DE INGLÊS

Maria Cristina Oliveira de Sá

### RESUMO

Este estudo é fruto de observações sistematizadas no campo específico da Educação de Jovens e Adultos no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) e tem como objetivo analisar as crenças sobre a aprendizagem do inglês dos alunos integrados ao Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Além disto, busca identificar e reestruturar as crenças disfuncionais, possibilitando a construção de novas crenças funcionais. Com o aporte teórico da psicologia cognitiva, dos estudos sobre crenças e seguindo os princípios e fundamentos da educação libertadora idealizada por Paulo Freire, a pesquisa fez uso de questionários e da técnica grupo focal para possibilitar a análise dos dados coletados no campo dentro de uma perspectiva qualitativo-quantitativa. A conclusão geral é que as crenças disfuncionais interferem negativamente na aprendizagem do inglês e demandam uma reestruturação orientada pelo professor comprometido conscientemente com a ideologia da inclusão.

Palavras-chave: Educação. EJA. Ensino do inglês. Crenças disfuncionais.

### ABSTRACT

This study is the result of systematic observations in the specific field of Adult Education (EJA) in the Federal Technological Institute of Espírito Santo (IFES). The aim of this research is to analyze the dysfunctional beliefs about learning English held by EJA students in order to allow for the construction of new functional beliefs. This study was grounded on the contributions of cognitive psychology, on the studies about beliefs held by learners, together with the theoretical principles of liberating education, as conceived by Paulo Freire. We adopted a quantitative-qualitative methodological approach and used questionnaires and the focus group technique to support the analysis of data collected in the fieldwork. The overall conclusion is that dysfunctional beliefs interfere negatively in learning English and requires restructuring supervised by a teacher who is consciously committed to the ideology of inclusion.

Keywords: Education. EJA. Teaching of English. Dysfunctional beliefs.

## 1 INTRODUÇÃO

Sem a autonomia dos outros, não há coletividade autônoma – e fora de tal coletividade, não posso ser efetivamente autônomo.  
(CORNELIUS CASTORIADES)

Este artigo emergiu de uma pesquisa teórica e de campo realizada no Instituto Federal de Educação do Espírito Santo (Ifes) em 2009, à época denominado Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo (Cefetes). Nosso objetivo é apresentar um estudo sobre as crenças trazidas para a sala de aula de inglês pelos alunos componentes do Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) que são trabalhadores afastados da escola regular por vários anos e com faixa etária superior à do ensino regular. O Proeja foi gerado de uma ampla discussão com diversos atores envolvidos na oferta de educação profissional, educação de jovens e adultos e educação básica. O Documento Base do Proeja (BRASIL, 2007) o define como uma

[...] proposta educacional que se pretende base de uma política de formação de cidadãos e cidadãs emancipados, preparados para atuação no mundo do trabalho, conscientes de seus direitos e deveres políticos e suas responsabilidades para com a sociedade e o meio ambiente.

Utilizam-se as contribuições teóricas da Psicologia Cognitiva, dos estudos sobre crenças e dos princípios e fundamentos da educação libertadora idealizada por Paulo Freire para fundamentar a nossa pesquisa. Adota-se a abordagem qualitativo-quantitativa para a pesquisa e os dados foram coletados por meio de questionários e da técnica metodológica conhecida como grupo focal, buscando apreender as dificuldades de integração dos alunos da EJA às aulas de inglês, muitos dos quais ainda desconhecem seu potencial cognitivo de vencer desafios e superar deficiências devido ao afastamento prolongado da escola, que afeta negativamente a autoestima. Para tentar reverter essa situação desfavorável, buscou-se questioná-los e fazer um recorte, identificando as crenças disfuncionais que prejudicam a aprendizagem do inglês. A partir daí, sugere-se o descondicionamento de tais crenças substituindo-as por outras favoráveis à superação de obstáculos à aprendizagem.

O artigo está organizado da seguinte forma: na próxima seção, descreve-se o percurso da EJA no Brasil, que será seguido da discussão das relações entre crenças e aprendizagem de línguas estrangeiras e entre crenças e Psicologia Cognitiva. Após a apresentação da metodologia que orientou este trabalho, os resultados e sua interpretação são detalhados, seguidos das implicações e conclusões finais.

## **2 EJA NO BRASIL E A EDUCAÇÃO LIBERTADORA**

A história da educação de jovens e adultos no Brasil mostra momentos de avanço e recuo que demandam uma contextualização mais ampla dos fatos. No início de nossa colonização, tinha-se o objetivo apenas de instrumentalizar a população para a decodificação mecânica, mas ler e escrever para conseguir trabalhar eram considerados objetivos suficientes. A isso se somava ainda a habilitação para aprender a religião católica na sua versão catequista e condicionadora. Abaixo se faz uma síntese da sistematização desse percurso, de acordo com Hadad (2002).

A expulsão dos jesuítas do país por questões políticas no século XVIII desorganizou a frágil estrutura da educação existente, levando ao retrocesso social e ao desmantelamento da precária cidadania existente. Só em 1934, a Constituição Federal introduziu o Plano Nacional de Educação, que contemplou a inclusão dos adultos em defasagem diante da escolarização tradicional. Nos anos 1940, o governo iniciou políticas pedagógicas que ampliaram a educação de jovens e adultos com o FNEP (Fundo nacional do Ensino Primário); INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas); obras escritas para organizar o ensino supletivo e, entre outras mediações, promoveu-se uma campanha de educação de adolescentes e adultos. Desde 1946, o Brasil foi deixando sua característica de país agrícola e rumou para a industrialização, com foco na região sudeste. Esse novo cenário gerou novas necessidades educacionais para a qualificação profissional.

A década de 1950 no Brasil ficou marcada na história como o momento definitivo de consolidação da educação. Nessa época, todos os esforços governamentais se voltaram para a direção de erradicar o analfabetismo, que dificultava seriamente o

desenvolvimento do país. Os investimentos públicos criaram uma infraestrutura educacional para todas as idades e todos os brasileiros. Em 1958 houve o segundo Congresso Nacional de Educação, que marcou nossa história. Foi aí que o pedagogo Paulo Freire criou e apresentou ao mundo seu método de libertação política por meio da educação histórico-crítica. Entretanto, às vésperas do golpe militar de 1964, tais políticas se arrefeceram, perdendo sua força histórica.

No final da década de 1960, precisamente em 1967, os militares diluíram a proposta político-pedagógica de Freire e criaram o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), com o objetivo de proporcionar letramento a cidadãos acima da idade escolar normatizada. Após dez anos de gestão ineficaz do Mobral, o censo realizado para contar o número de brasileiros revelou que 25% do povo ainda estava analfabeto. Por outro lado, a ideologia que norteou o supletivo se amparava na necessidade modernizadora do Brasil. O projeto humanístico da formação de cidadãos não foi contemplado nessas propostas.

Os anos 1980 no Brasil ficaram marcados por transformações estruturais no plano sociopolítico com o fim da Ditadura Militar. Os militantes e os líderes da esquerda, durante os anos mais duros da repressão, voltaram em massa dos seus exílios e começaram a ocupar vários espaços institucionais fazendo avançar, sobretudo, a vida acadêmica antes estagnada. Nesse novo contexto, o resgate de valores educacionais éticos permitiu o ressurgimento e, mais tarde, a ampliação da EJA. Educadores repolitizaram os movimentos educacionais, buscando resgatar a luta histórica pela escola pública de qualidade. Passado esse período progressista, testemunha-se, a partir dos anos 1990, o crescimento neoliberal no mundo, o que levou as políticas públicas a um retrocesso rápido. No governo Collor, foi extinta a Fundação Educar, evidenciando um problema típico do modo de se fazer política no Brasil – um governo sempre busca descontinuar direitos adquiridos no governo anterior, impossibilitando qualquer compromisso sólido com a garantia de cidadania para o povo.

Na contemporaneidade, com o governo de Luís Inácio Lula da Silva, que teve o mandato prolongado por meio da sua reeleição, a EJA foi reassumida pelo Ministério da Educação e Cultura. Seguindo a tendência reformista, Lula lançou o Programa Brasil

Alfabetizado integrando todas as instâncias governamentais e se utilizando do suporte das instituições de ensino já estruturadas no país. Ao se debruçar sobre a história da educação brasileira, pode-se notar que os princípios e demandas que forjaram a EJA já eram reivindicados pelo povo e seus legítimos representantes. Já está consolidada a concepção de que, em qualquer idade e a qualquer hora, é possível e desejável estudar.

### **3 O PAPEL DAS CRENÇAS E A APRENDIZAGEM DO INGLÊS**

Alvarez (2007, p. 191) comenta que, por muito tempo, ninguém se perguntou por que os alunos abraçam determinadas crenças e qual a sua origem e sua relevância no processo de aquisição de língua estrangeira. As contribuições da Psicologia Cognitiva ao longo dos anos possibilitaram o desenvolvimento de estratégias para a otimização do rendimento de alunos no âmbito escolar, sobretudo dos alunos da EJA, que frequentemente veem a apropriação de uma segunda língua como um desafio intransponível. As pesquisas sobre crenças, que são o foco de nosso estudo, oferecem subsídios inestimáveis para a compreensão da questão. Segundo teorização de Alvarez e Silva (2007, p. 199), existem várias definições de crenças, entre as quais se destacam as seguintes: disposições para ações e determinantes principais de comportamento, embora essas disposições estejam num tempo e num contexto específico (BROWN; COONEY, 1982) e construções mentais da experiência geralmente condensadas e integradas a conceitos que se consideram verdadeiros e que guiam o comportamento (SIGEL, 1985).

Essas duas primeiras concepções de crenças fazem uma articulação com a questão essencial do comportamento humano. Nesse sentido, fica evidente que, ao escolher um comportamento consciente ou inconscientemente, existe alguma coisa além que o fundamenta, dando-lhe tanto direção quanto sentido.

Para Pajares (1992), as crenças se constituem em um “[...] conceito complexo devido à existência de diferentes termos usados para a elas se referir, pelo fato de elas serem usadas em campos diversos [...]”. Esse conceito apresenta uma ideia bastante vaga, de modo que não se pode ter uma noção clara e eficaz de como trabalhar as

crenças criticamente nem como aplicá-las no contexto de sala de aula.

Colocam-se sob a análise os seguintes conceitos: opiniões e ideias que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino-aprendizagem de línguas (BARCELOS, 1995) e

Opinião adotada com fé e convicção baseada em pressuposições e elementos afetivos que se mostram influências importantes para o modo como os indivíduos aprendem com as experiências e caracterizam a tarefa de aprendizagem (FELIX, 1999).

Tanto Barcelos (1995) quanto Felix (1999) enfatizam a articulação das crenças com opiniões, que são subjetivas, e a aprendizagem que remete a certa objetividade nelas também implícita. Dewey entrelaça o conceito de crença com os saberes ainda não consolidados, ou seja, que são aceitos como verdadeiros e não questionados: A crença é o terceiro significado do pensamento e cobre todas as matérias por meio das quais não se tem certeza do conhecimento e ainda aquelas que se aceitam como verdadeiras como conhecimento, mas que devem ser questionadas no futuro (DEWEY, 1979).

Na definição de Rokeach, é possível detectar uma orientação do que remete à cognição. Nesse aspecto, as crenças assumem fundamental importância para o contexto educacional, objetivo desta pesquisa.

Crença é qualquer posição simples consciente ou inconsciente inferida a partir do que a pessoa diz ou faz, e que pode ser precedida da frase 'eu acredito que...' As crenças podem ser descritivas, avaliativas ou prescritivas, mas cada elemento está presente nas crenças, isto é, não podem ser medidas ou observadas, mas sim inferidas através do dizer e/ou do fazer do indivíduo. Todas as crenças têm um componente cognitivo que representa o conhecimento, um componente comportamental ativado quando a ação é requerida, assumindo assim a ideia de que o conhecimento é um dos componentes da crença (ROKEACH, 1968).

Essas definições permitem observar que há certa convergência nas concepções dos autores, no sentido de reconhecerem que crenças tratam de imagens ou representações construídas pela subjetividade humana. O processo pode ocorrer de

modo consciente ou inconsciente e serve como uma fundamentação para o conhecimento e comportamento. As crenças são dinâmicas, podendo e devendo ser modificadas quando tal for necessário. À medida que se evolui na aquisição de conhecimentos, crenças anteriores vão sendo substituídas por outras mais compatíveis com o novo grau conquistado.

#### **4 A CLASSIFICAÇÃO DE CRENÇAS SEGUNDO A ABORDAGEM COGNITIVA**

De acordo com Padesky e Greenberger (2007, p. 11): “O termo cognitivo significa processos de conhecimento, bem como pensamento ou percepção”. A Psicologia Cognitiva dá ênfase ao exame dos pensamentos e crenças relativas aos estados de humor (emoções), comportamentos, sensações físicas e aos acontecimentos da vida em que se situam os traumas. Nesta abordagem, a percepção de determinado acontecimento ou mesmo experiência afetam as respostas emocionais e o desempenho de modo geral.

As crenças são aprendidas precocemente no processo de socialização por fontes primárias: família, escola, meios de comunicação e com todas as experiências interativas. Elas podem existir apenas como conceitos vagos na mente do indivíduo que não tem consciência clara disso. Essas crenças podem, entretanto, ser extraídas da lógica e dos assuntos presentes nos pensamentos reproduzidos automaticamente pelo indivíduo. Quando as crenças ou cognições são distorcidas, elas geram problemas no comportamento individual e podem causar transtorno ou prejuízo em qualquer dimensão da vida, sobretudo na aprendizagem de novos conteúdos, como no desempenho escolar, foco desta pesquisa.

As crenças distorcidas exemplificadas e trabalhadas aqui são as dez abaixo elencadas por Dattilio e Padesky (1996) e Leahy (2006): 1) Rotulação (imputar qualidade a pessoas, situações ou coisas); 2) Afirmações do tipo “deveria” (baseadas em idealizações); 3) Hipergeneralização (tornar tudo ou todos iguais); 4) Aumento ou Minimização (aumentar ou diminuir os fatos); 5) Personalização (atribuir restritamente culpa a si mesmo de problemas); 6) Pensamento Dicotômico (é tudo ou nada); 7)

Classificação Incorreta (autodefinir-se por seus erros passados); 8) Visão em Túnel (vê só o que quer ignorando outros fatos); 9) Culpa (atribuir suas limitações exclusivamente a outrem); e 10) Comparação Injusta (comparações fundadas em ideias ou opiniões).

Essas dez crenças também nortearam o questionário realizado com os alunos da EJA e as discussões no grupo focal, de maneira a detectar quais delas estavam interferindo negativamente na aprendizagem da língua inglesa na EJA; portanto, elas constituíram as categorias explicativas que respondem à questão desta investigação.

## 5 METODOLOGIA

Para dar resposta à questão proposta, somaram-se os métodos qualitativo e quantitativo. Ao estudo da literatura relevante, embasada pela pedagogia crítica e pela Psicologia Cognitiva, além das contribuições dos estudos sobre crenças, combinaram-se os instrumentos metodológicos – questionário estruturado e técnica do grupo focal. As perguntas elaboradas para compor esses instrumentos se ampararam no referencial teórico da Psicologia Cognitiva de Dattilo e Padesky (1995) e Leahy (2006), no campo das crenças, e trataram dos tipos de crenças mais comumente encontradas.

A metodologia empregada visou detectar, analisar e compreender o fenômeno psicológico das crenças sobre aprendizagem de inglês que os alunos trazem da sua experiência fora da escola para o contexto da EJA/Ifes, assim como seus desdobramentos e impactos. A autora, docente da EJA no Ifes, preocupou-se em escutar cada aluno nas fases sequenciadas do estudo, com foco nas crenças mais recorrentes observadas no discurso dos alunos, nomeando-as para tentar melhor compreendê-las.

Os cursos ministrados na EJA eram das áreas de Informática, Construção Civil de Edifícios, Metalurgia e Materiais, Segurança do Trabalho, Automação e Automação Industrial (11 turmas). Ou seja, todos eles voltados para a aprendizagem de tecnologias. O total de alunos de inglês que responderam ao questionário soma 85 integrantes do 3.º e 4.º módulos. Entre esses alunos, os que reportaram muitas dificuldades na aprendizagem do inglês constituíram uma amostragem de 58 indivíduos. Os participantes da técnica do grupo focal foram oito alunos indicados pelos professores, por

apresentarem dificuldades ainda mais expressivas. Todos, com muita simpatia e disponibilidade, aceitaram participar desta pesquisa.

Dos oito alunos que participaram do grupo focal, dois haviam estudado inglês com a pesquisadora e seis com outros professores de inglês desse programa. Todos os alunos estudavam em um dos cursos técnicos profissionalizantes no Ifes. A amostra permitiu observar de perto visões particulares e diferenciadas sobre a relevância dada ao inglês no cotidiano dos aprendizes. Mostraram-se muito interessados e ativos na participação. O traço comum apresentado por eles foi o fato de que têm o mesmo perfil socioeconômico, e essa homogeneidade facilitou interlocuções e interações durante toda a pesquisa.

## 6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O questionário foi uma ação metodológica que contribuiu efetivamente com as informações empíricas deste estudo. Verificou-se que a maioria dos alunos do Proeja (69%) se vê com dificuldades significativas em aprender inglês. Pôde-se, a partir daí, perceber alguns aspectos constituintes das crenças. O mais expressivo deles é a constatação de que as crenças são onipresentes e transcendem o indivíduo, apesar de serem formadoras da identidade individual. Lidar com elas é tarefa que requer respeito, sutileza e preparo do professor para desvincular educação de opressão e entender que, afinal, a verdade sobre as próprias crenças nem sempre se sabe. Horwitz (1985), citado por Alvarez (2007, p. 198), dá para esse problema a seguinte contribuição:

Para que os futuros professores venham a ser mais acolhedores das novas informações sobre o ensino de línguas, eles devem ser estimulados a identificarem e compreenderem suas próprias crenças. Contudo percebe-se que a maioria dos estudantes de Letras não tem consciência nem conhecimento de suas crenças, nem da importância da continuidade dos estudos após a sua formação.

Quanto aos tipos de crenças identificadas nos questionários, observa-se que a maioria delas foi evidenciada na ocasião do grupo focal. Por meio dessa técnica, procurou-se associar fatos com crenças disfuncionais com base em manifestações e

depoimentos, escutados dos vários participantes e compartilhados com o grupo. Essa técnica pareceu representar satisfatoriamente a fluência discursiva e a percepção das vivências pessoais de cada um.

Para verificar se existe realmente uma correlação entre as crenças disfuncionais, recortadas nas respostas e na argumentação dos alunos, e as dificuldades de aquisição da língua inglesa, procurou-se desvelar as motivações e os condicionamentos culturais nelas implícitos e automatizados. Durante esse processo dinâmico, o objeto de estudo da pesquisa foi tornando-se claro para os participantes. O debate propiciou a imersão nas causas subjetivas das dificuldades diante da língua inglesa, como elemento novo para os alunos da EJA.

A crença do tipo “visão em túnel” foi a distorção cognitiva mais encontrada nas respostas ao questionário. Ela distorce a visão pela negatividade, ou seja, só se enxerga o ponto crítico ou o problema existente em detrimento do resto. Assim comentou um aluno do grupo focal: *Eu não quero saber de matéria que não tem a ver com o meu curso... eu não quero saber... eu quero saber de matéria técnica.* Nesse caso, ele prefere ignorar o fato de vir a precisar do inglês, mesmo sabendo que essa matéria faz parte do universo das tecnologias, e se contradiz, ao dizer que só queria saber de matéria técnica desconsiderando qualquer ligação potencial entre ambas. Daí a atitude esquivada diante do esforço para o enfrentamento de um conhecimento novo. Indivíduos que abrigam essa crença tendem a exigir pouco de si mesmos e apresentam baixa autoconfiança. A desvantagem de manter essa crença está na resposta emocional do desânimo que ela alimenta.

Na “visão em túnel”, costuma-se ver apenas aquilo que se quer ver ou então aquilo que se articula com seu estado mental do momento, o que leva a equívocos e decisões prejudiciais no processo de aprendizagem. Cabe ao professor analisá-la e discuti-la, mostrando outra crença alternativa para substituí-la, de modo a encorajar o aluno a lidar com os desafios, fazendo com que algo difícil em um primeiro momento possa gradualmente ser compreendido.

A crença do tipo “deveria” foi a segunda mais encontrada nas respostas dos alunos. Nesse momento, há a abstração da realidade do ensino do inglês realmente

existente e fica-se a idealizar como as aulas deveriam ser, conforme um dos participantes do grupo opinou: [...] *o inglês não deveria ser uma disciplina obrigatória [...] ser obrigado a ter inglês... eu tenho dificuldade de pronunciar...se eu pronunciar, eu sei que tem algum que cai na risada [sic] principalmente aqueles que não querem aprender. Então só vai ficar na aula aquele que quer aprender.* Nesse tipo de argumentação, prevalece a percepção de que o problema complexo da pronúncia teria solução simples se na sala ficassem apenas os interessados. A ideia de inclusão, cooperação e apoio mútuo cede espaço ao individualismo excludente. A ingenuidade da resposta reativa desse aluno está em acreditar em soluções fáceis e mágicas para problemas muito complexos de superação demorada.

Em terceiro lugar, aparece a crença chamada por Dattilo e Padesky (1999) de “classificação incorreta”. Os alunos acreditam não terem aprendido nada nas experiências anteriores com a língua inglesa. Isso aponta o erro de julgar o presente por fatos passados, em uma forma de pensar, marcada pelo fatalismo automático. Um deles enfatizou a questão da falta de oportunidades no ensino fundamental: [...] *na escola pública, na escola estadual, o inglês é muito vago, passam muito rápido, né?... por isso não é fácil a gente pegar.* O professor precisa trabalhar essa visão distorcida para agir em sentido renovador. Aprender inglês é sempre possível em um contexto em que condições pareçam ser favoráveis, como é o caso da EJA, que possibilita espaços otimizados de aprendizagem. Cabe aí a reflexão e discussão sobre esses diferentes momentos, de maneira a evitar a negatividade fatalista.

A crença que aparece em quarto lugar é a “personalização”. Nesta situação, o aluno ignora e reduz a complexidade dos fatores externos que influenciam suas dificuldades de aprender inglês a um problema exclusivamente de cunho pessoal. Entretanto, cabe mostrar-lhe evidências insuficientes disso diante de um pensamento crítico e contextualizado. Nas discussões do grupo, uma das alunas assim se manifestou: *Eu não tenho facilidade de aprender, eu não aprendo porque eu não consigo.* Vê-se aí culpabilização e desânimo diante de dificuldades, mas esses sentimentos precisam ser enfrentados e desmitificados. Presumir-se culpa considerando-se apenas uma única causa para um único efeito é uma distorção cognitiva pedindo para ser mudada em prol

de um pensamento funcional e desautomatizado. Do contrário, emperra-se a aprendizagem em favor de medos e autoavaliação incorreta.

Outra crença detectada foi a “culpa”; no caso do questionário, atribuída ao colega de estudo: *Meus colegas me inibem*. É até possível haver alguém inibindo outra pessoa, mas isso é totalmente diferente de ser culpado pelo fracasso alheio. Busca-se aí um “bode expiatório” que encarne uma suposta causa da dificuldade em aprender inglês. Essa atitude comumente aparece nos movimentos de grupo e precisa ser debatida. No grupo focal, um dos alunos atribuiu à metodologia empregada pelo professor o seu insucesso pessoal. Sua crença na culpa do outro pelo seu problema é transferida também para o Estado. Ele parece não se incluir na dificuldade e tende à fuga do trabalho de superação que requer sofrimento, empenho, persistência e interdependência do grupo: *[...] e tem a ver com o método. E assim eu acho que eu mesmo, do modo que o Estado aplica isso aí é pra nos... pra nos prejudicar*. Nessa fala, constata-se a vilanização do Estado e a crença em uma suposta intenção dessa instituição impessoal de prejudicá-lo. O professor facilitador dos processos de comunicação deve estar preparado para fazer com que o aluno se inclua na própria dificuldade sem necessariamente buscar um culpado para tal. Essa postura leva a crescimento e muda a perspectiva no sentido de ação para resolver os verdadeiros bloqueios aí em jogo. Desse modo, reavaliar crenças e buscar alternativas de pensamentos para aquelas consideradas disfuncionais ou impeditivas é um trabalho a ser dirigido e orientado pelo facilitador do grupo.

Por fim, as crenças “rotulação” e “comparações injustas” não encontraram eco significativo nas respostas dos alunos. Da mesma forma, as duas questões abertas existentes no questionário não tiveram número de respondentes que fosse quantitativa ou qualitativamente relevante para a pesquisa.

Diante desses resultados, ficam algumas percepções relevantes para quem trabalha nessa área. Conhecer o funcionamento básico das próprias crenças e das alheias permite melhorar as habilidades naturais e também ensinar a falar delas com certo distanciamento. Crenças geram expectativas positivas ou negativas e, por isso mesmo, precisam ser questionadas. Elas geram dependências, subordinação a imperativos inconscientes que podem prejudicar a evolução e o crescimento intelectual e

emocional do aluno. Redefinir crenças implica redefinir a identidade do sujeito, seu modo de ser e se pôr diante do mundo. Isso engloba o indivíduo, seus papéis sociais e suas relações com o outro, com a diferença que lhe serve de referência. A língua estrangeira representa esse importante papel de ser a diferença que possibilita à pessoa olhar para si mesma com um novo olhar, uma nova perspectiva dentro de limites definidos. O estudo das crenças leva ao confronto das condições da realidade com as das possibilidades infinitas de autotransformação.

## **7 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os dados apresentados nesta pesquisa sobre a interferência de crenças revelaram, sobretudo, entraves e condições de possibilidades dos alunos da EJA em relação à aprendizagem da língua inglesa no ensino público com sua realidade de precariedade e deterioração econômica de nosso país. Os jovens agora não têm perspectivas de um futuro garantido e se angustiam com crenças negativas e medo do desemprego. Neste contexto, o professor tem o papel primordial de reconduzir as gerações sob seus cuidados ao conhecimento e ao processo civilizatório embasado no pensar filosófico e crítico. Certas perguntas filosóficas se impõem tais como: Para que estudar? De que lugar social se olha a realidade? Que homem se deseja formar para o futuro? Que códigos éticos e morais estão sendo ensinados aos alunos?

Quando se pensa na situação particular dos alunos da EJA sobre o ensino de inglês há muito a dizer e recomendar. É preciso superar com urgência os métodos positivistas em uso há séculos na educação profissional brasileira. A decodificação mecânica das estruturas linguísticas deve ser substituída pelo entendimento contextualizado e problematizado dos conteúdos. Estes, por sua vez, devem ser repensados na sua relevância para a vida e interesse dos alunos que tradicionalmente têm se limitado à repetição para memorizá-los. Os professores de inglês precisam fundamentar-se na linguística crítica para saírem da alienação em que se encontram com relação às suas responsabilidades de repolitizar a educação e dar um cunho científico e crítico a seu ensino.

Este estudo revelou que as crenças disfuncionais operam em nível inconsciente e prejudicam a ousadia e autoconfiança diante dos desafios. Os encontros na ocasião do Grupo Focal evidenciaram a ansiedade e o medo dos alunos da EJA ante a mistificação feita da língua inglesa como sendo inacessível ao povo. É aí que a Psicologia Cognitiva tem muito a fazer, contribuindo no reforço da autoestima, na desconstrução das crenças de incapacidade e também na reconstrução das identidades e respeitando a subjetividade de cada um e os significados dados às experiências pessoais e de aprendizagem.

A maioria dos alunos pesquisados pensa ter dificuldades no aprendizado do inglês. O oposto dessa resposta, porém, foi detectado na turma de informática do turno noturno. O fato de trabalharem com computadores diretamente pode ter sido o motivo para disponibilidade positiva em aprender inglês, visto que os computadores são programados mundialmente nesse idioma e empregam extensivamente a língua inglesa, fato que obriga o estudante a se familiarizar com ela.

Entre os motivos apresentados para as dificuldades com o aprendizado do inglês, houve destaque das respostas para a questão relativa à pronúncia dessa segunda língua. Uma expressiva maioria dos alunos participantes afirmou ter feito algum esforço positivo para a superação de suas dificuldades com o inglês. Também acreditam que todos os acontecimentos de sua vida na escola confirmaram suas crenças negativas sobre a aprendizagem dessa língua. Todavia, uma grande parte deles respondeu não ter testado nem comprovado essas crenças. Por fim, a maioria disse que tinha crença positiva na possibilidade de aprender o inglês, mas não se sentia motivada para realizar o aprendizado necessário.

De todas as crenças pesquisadas, a “visão em túnel” apareceu como sendo majoritária no imaginário dos alunos da EJA, quando estes falam sobre suas dificuldades no aprendizado do inglês. Esse tipo de crença classificada como disfuncional por ser prejudicial aponta sintomas, tais como pouca autoconfiança e baixa exigência de si mesmos quanto ao alcance de seus objetivos na vida. Cabe, portanto, aos professores de inglês que trabalham com alunos da EJA estimular seus alunos a substituir crenças negativas do senso comum pelas crenças ditas funcionais, apoiando-os na superação

desse problema específico. Só assim poderá haver uma prática pedagógica ética e eficaz na lógica da educação libertadora aqui discutida.

A proposta de intervenção sugerida aqui é a de se criar na escola um espaço especificamente voltado para o contato constante dos alunos com a língua inglesa. Essa sala precisaria contar com livros, revistas, computadores, fones de ouvido, TV por cabo e um professor que os assista, com orientação linguística e pedagógica disponível em horários predeterminados. Concomitantemente, deve-se estimular e conduzir o aluno gradualmente à autoaprendizagem. Essa espécie de laboratório deve contar com o apoio psicopedagógico do psicólogo escolar da instituição para que, com o suporte das técnicas da Psicologia Cognitiva, ampare os alunos com problemas cognitivos de fundo emocional e, por meio de um trabalho articulado com os pedagogos e professores, desconstrua progressivamente interferências das crenças negativas, além de reestruturar paradigmas incentivando o melhor desempenho deles.

## REFERÊNCIAS

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

BARCELOS, A. M. F.; BATISTA, F. S.; ANDRADE, J. C. **Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos aprendizes de Letras**. In: ABRAHÃO, M. H. V.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Adulto – PROEJA**. Brasília: MEC/SETEC, 2006.

DATTILO, M. F.; PADESKY, C. A. **Terapia cognitiva com casais**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GREENBERGER, D.; PADESKY, C. A. **A mente vencendo o humor**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

HADDAD, S. **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002. p. 25-54. (Série: Estado do Conhecimento).

LEAHY, R. L. **Dicas de Terapia Cognitiva**: manual do terapeuta. Porto Alegre, Artmed, 2006.

### **SOBRE A AUTORA**

**Maria Cristina Oliveira de Sá**

Mestre em Educação, Instituto Federal do Espírito Santo.

**Contato:** [cristinasa@ifes.edu.br](mailto:cristinasa@ifes.edu.br)