

# **SUPERANDO ESTIGMAS NO ENSINO DE INGLÊS PARA A EJA: O IMPACTO DE UMA ABORDAGEM FONÉTICO-FONOLÓGICA**

## **Overcoming Stigmas In English Teaching For Youth And Adult Education (Eja): The Impact Of A Phonetic-Phonological Approach**

DOI: 10.22481/lnostr.v14i1.18483

Fernando Gonçalves de Souza Neto

Universidade do Sudoeste da Bahia

E-mail: fernando.jandiroba@hotmail.com

Vera Pacheco

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7986-7701>

Universidade do Sudoeste da Bahia

E-mail: vera.pacheco@gmail.com

Eliane Souza Pereira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7126-073X>

Universidade do Sudoeste da Bahia

E-mail: elianespereira@live.com

### **Resumo**

Este artigo discute como estigmas em torno da Educação de Jovens e Adultos (EJA) repercutem no ensino de língua inglesa, tratado como secundário e “aligeirado”, destinado a sujeitos concebidos a partir de “faltas” (Arroyo, 2013; Patto, 1999). Objetiva-se (i) analisar crenças e expectativas de professores de inglês na EJA e (ii) verificar em que medida uma abordagem fonético-fonológica, centrada no desenvolvimento da consciência fonológica, contribui para superar tais estigmas (Souza Neto, 2024). Adota-se desenho de métodos mistos em dois momentos. No primeiro, quinze docentes atuantes em turmas de EJA em Santa Maria da Vitória e São Félix do Coribe (NTE 23) responderam um formulário com questões abertas e escala Likert; as respostas discursivas foram tratadas pela Análise de Conteúdo (Bardin, 2016) e os itens, por Estatística Descritiva (Gil, 2019). Evidenciaram-se discursos deficitários, simplificação curricular e baixa expectativa de aprendizagem, alinhados à profecia

autorrealizável (Rosenthal; Jacobson, 1968). No segundo, realizou-se intervenção em turmas de Ensino Médio da EJA, comparando grupo-controle (práticas tradicionais) e grupo-teste (metodologia fonético-fonológica). O desempenho foi comparado pelo teste de Mann-Whitney, no Jamovi (Love; Dropmann; Selker, 2023), com  $\alpha=0,05$ . Observou-se desempenho superior e maior engajamento no grupo-teste ( $p<0,001$ ), com maior confiança e participação oral, o que refuta o mito da incapacidade e desloca o foco das dificuldades do aluno para as metodologias adotadas. Conclui-se que o estímulo à consciência fonológica, articulado a uma perspectiva crítica de EJA, é uma estratégia potente para ressignificar o ensino de inglês e afirmar a modalidade como *locus* de direito, emancipação e justiça social.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos; Ensino de língua inglesa; Consciência fonológica; Fonética e Fonologia; Estigmas educacionais.

### Abstract

This article examines how stigmas surrounding Brazil's Youth and Adult Education (EJA) shape English language teaching, which is often treated as a secondary, "watered-down" subject aimed at learners framed through supposed "deficits" (Arroyo, 2013; Patto, 1999). The study pursues two aims: (i) to analyze English teachers' beliefs and expectations about teaching in EJA and (ii) to test whether a phonetic-phonological approach focused on developing phonological awareness can help overcome such stigmas (Souza Neto, 2024). A mixed-method design was implemented in two stages. In Stage 1, fifteen EJA teachers from Santa Maria da Vitória and São Félix do Coribe (NTE 23) completed a questionnaire combining open-ended items and a Likert scale; qualitative responses were examined through Content Analysis (Bardin, 2016), and Likert data through Descriptive Statistics (Gil, 2019). Findings revealed deficit discourses, curricular simplification, and low expectations, consistent with self-fulfilling prophecy dynamics (Rosenthal & Jacobson, 1968). In Stage 2, a pedagogical intervention in EJA high-school classes compared a control group (traditional practices) with a test group (phonetic-phonological methodology). Achievement was compared using the Mann-Whitney test in Jamovi (Love, Dropmann & Selker, 2023) at  $\alpha = 0.05$ . Results showed higher performance and stronger engagement in the test group ( $p < 0.001$ ), alongside increased confidence and oral participation, shifting the explanatory focus from learners' alleged inability to teaching methods. The study concludes that fostering phonological awareness, within a critical EJA perspective, is a powerful strategy to re-signify English teaching in EJA and affirm it as a space of rights, emancipation, and social justice.

**Keywords:** Youth and Adult Education (EJA); English language teaching; Phonological awareness; Phonetics and Phonology; Educational stigmas.

## 1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui, no cenário educacional brasileiro, um espaço de reparação histórica e de reafirmação do direito fundamental à educação, destinado a

sujeitos cujas trajetórias escolares foram interrompidas ou inviabilizadas por múltiplas variáveis sociais, econômicas e culturais (Haddad; Di Pierro, 2000). Trata-se, portanto, de uma modalidade que carrega consigo não apenas o desafio pedagógico de reintegrar estudantes à vida escolar, mas também a responsabilidade ética e política de enfrentar desigualdades estruturais profundamente enraizadas na sociedade brasileira. Todavia, a despeito de sua relevância, para Arroyo (2013), a EJA é marcada por condições de precarização, seja pela falta de recursos materiais, seja pela carência de metodologias adequadas, fatores que, em conjunto, comprometem a qualidade do ensino ofertado.

Entre os diferentes componentes curriculares, o ensino de língua inglesa (LE) destaca-se por evidenciar de maneira ainda mais aguda essa realidade de descaso. Em muitos contextos, a disciplina é relegada a uma posição secundária e meramente instrumental, quando não é simplesmente utilizada como complementação de carga horária para professores formados em outras áreas (Rodrigues, 2020). Nessa perspectiva, tal negligência revela, em grande medida, a persistência de uma visão utilitarista e excludente acerca do aprendizado de línguas adicionais, visão esta que, frequentemente, se sustenta em preconceitos quanto à suposta incapacidade de estudantes da EJA em desenvolver competências linguísticas mais complexas. Assim, esse discurso deficitário, presente inclusive entre alguns educadores, atua como barreira simbólica que limita o acesso ao conhecimento e naturaliza a exclusão, reproduzindo o que Freire (1987) denomina como formas de opressão pedagógica.

Outrossim, convém salientar que a legislação educacional brasileira não respalda essa exclusão. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) asseguram o ensino da língua inglesa a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, estendendo essa obrigatoriedade a todas as modalidades de ensino, o que abrange, inequivocamente, a EJA (Brasil, 2018). No entanto, a distância entre o que a legislação determina e o que se concretiza nas escolas permanece significativa, o que evidencia uma contradição entre a política educacional e a prática efetiva.

Diante desse cenário, propomo-nos a investigar essa problemática a partir da seguinte pergunta norteadora: uma abordagem pedagógica alternativa, baseada no desenvolvimento da consciência fonológica, pode contribuir para a superação de estigmas e promover a aprendizagem efetiva da língua inglesa na EJA?. Primeiramente, buscamos compreender e analisar as percepções de professores de língua inglesa que atuam na EJA, a fim de identificar

como o preconceito em relação ao potencial de aprendizagem dos estudantes se manifesta em seus discursos e práticas pedagógicas. Em seguida, confrontamos esse estigma por meio de uma intervenção pedagógica fundamentada em pressupostos teóricos e metodológicos específicos. Destarte, nossa hipótese central sustenta que as dificuldades de aprendizagem não residem em uma incapacidade inerente dos alunos, mas, antes, nas metodologias tradicionais de ensino que privilegiam a memorização de regras descontextualizadas e pouco dialogam com a realidade dos educandos (Leffa, 2016).

Assim, propomos como objetivo dessa pesquisa avaliar se uma abordagem alternativa, ancorada nos estudos de Fonética e Fonologia e com foco no desenvolvimento da consciência fonológica, pode promover aprendizagens mais significativas e contribuir para a desconstrução do preconceito que recai sobre os estudantes da EJA. Apoiamo-nos, nesse sentido, na abordagem de ensino proposta por Souza Neto (2024), que utiliza o estímulo à Consciência Fonológica por meio dos pressupostos da Fonética e da Fonologia em turmas do ensino básico, com a expectativa de ampliar sua aplicação a um público ainda mais marginalizado no sistema educacional. Em última instância, o objetivo é não apenas repensar as práticas de ensino de língua inglesa, mas também reforçar a EJA como espaço legítimo de emancipação, equidade e justiça social.

Isto posto, este trabalho está dividido em seções que se conectam passo a passo. Inicialmente, a Fundamentação Teórica traz o debate sobre o ensino de inglês na EJA, discutindo como as baixas expectativas dos professores podem afetar os alunos e como o trabalho com os sons da língua pode mudar essa realidade. Em seguida, a Metodologia explica os caminhos da pesquisa, detalhando como foram feitas as entrevistas com os professores e como funcionou a intervenção prática nas turmas de ensino médio. Na sequência, a seção de Resultados e Discussão apresenta os dados coletados, cruzando as opiniões dos docentes com as notas obtidas pelos estudantes após as aulas com foco em fonética. Por fim, as Considerações Finais trazem um balanço das descobertas, reforçando a importância de transformar as práticas pedagógicas e garantir o direito dos alunos da EJA a um ensino de qualidade.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 O ENSINO DE INGLÊS NA EJA: ENTRE A NORMA E O ESTIGMA**

O ensino de línguas estrangeiras na Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui-se em um campo marcado por tensões históricas e contemporâneas. Por um lado, a legislação educacional brasileira assegura sua presença no currículo, reconhecendo a relevância do inglês como língua franca em um mundo cada vez mais globalizado e interconectado. Por outro, a prática cotidiana nas escolas ainda revela uma distância significativa entre a prescrição legal e a realidade efetivamente vivenciada pelos educandos. Essa discrepância se materializa, muitas vezes, em um processo de “aligeiramento” e esvaziamento de conteúdo, que esconde sob o véu da simplificação uma lógica excludente.

De acordo com Arroyo (2013), os sujeitos da EJA, historicamente negados em seu direito à escolarização, continuam sendo representados a partir de suas “faltas”. Esse olhar deficitário justifica a elaboração de currículos compensatórios e práticas pedagógicas empobrecidas, que, sob o pretexto de adequar-se às condições dos estudantes, acabam por perpetuar o ciclo de exclusão. Essa abordagem não só compromete a qualidade do ensino de inglês, como também reforça a ideia de que a língua estrangeira seria um saber inacessível para determinados grupos sociais, transformando o ensino em um privilégio, e não em um direito.

Essa visão deficitária entra em conflito direto com os princípios da andragogia, teoria formalizada por Knowles (1980), que parte do pressuposto de que o adulto aprende de maneira mais efetiva quando o conteúdo se conecta às suas experiências de vida, quando reconhece relevância prática no que está aprendendo e quando se torna protagonista do próprio processo de aprendizagem. Aplicado ao ensino de inglês, esse princípio sugere que não basta trabalhar apenas a gramática normativa ou vocabulários descontextualizados; é necessário situar a língua em contextos reais de uso, vinculando-a às necessidades comunicativas e socioculturais dos educandos.

Entretanto, quando o preconceito em relação à suposta incapacidade cognitiva ou cultural dos estudantes se impõe, o professor tende a reduzir suas expectativas, optando por práticas rudimentares e superficiais (Patto, 1999). Isso não apenas limita o acesso ao conhecimento, mas, também, nega ao estudante a possibilidade de compreender o inglês como ferramenta de inclusão social, mobilidade acadêmica e emancipação cultural. Como destaca Arroyo (2013), reconhecer o educando jovem e adulto como sujeito pleno de direitos e saberes é condição indispensável para a superação das práticas pedagógicas excludentes.

## 2.2 O EFEITO PIGMALEÃO / PROFECIA AUTORREALIZÁVEL NA SALA DE AULA

O conceito do Efeito Pigmaleão (ou Profecia Autorrealizável) evoca a célebre obra do poeta latino Ovídio, na qual se relata a trajetória de Pigmaleão, o rei de Chipre que também era escultor. Diante da frustração com as mulheres reais de seu tempo, o rei decide esculpir em marfim a imagem daquela que considerava a companheira perfeita. Ocorre que, devido à extrema dedicação ao trabalho e por causa da força do seu desejo, as impressões do artista foram tão profundas que este passou a interagir com a própria obra como se ela possuísse consciência, cercanda-a de cuidados e sentimentos legítimos. Assim, diante de tamanha convicção e afeto de Pigmaleão com a estátua, a deusa Afrodite decide interceder, infundindo vida à escultura que, a partir de então, se torna uma mulher de carne e osso, conhecida por Galateia.

Diante disso, quando essa obra foi transposta posteriormente para os campos da psicologia e da pedagogia por Rosenthal e Jacobson (1968), essa alegoria serviu justamente para demonstrar que as expectativas e as convicções de um educador em relação ao seu estudante têm o poder de transformar a realidade, sendo, capazes de exteriorizar capacidades que até então estavam adormecidas. Nesse sentido, professores que acreditam na capacidade de seus alunos tendem a criar ambientes mais motivadores, oferecer mais oportunidades de participação e dar *feedbacks* mais detalhados, o que impacta positivamente no aprendizado.

No caso da EJA, a internalização de discursos sociais estigmatizantes, como a ideia de que os estudantes são “fraquinhos”, “indisciplinados” ou “desinteressados”, conduz, muitas vezes, a baixas expectativas docentes. Essas expectativas reduzem o esforço pedagógico, legitimam o uso de materiais simplificados e excluem o estudante de discussões mais complexas e relevantes. Logo, o resultado é um aprendizado limitado que, paradoxalmente, parece confirmar o estigma inicial. Assim, conforme aponta Patto (1999), configura-se um ciclo vicioso no qual o fracasso é atribuído ao estudante, e não às condições estruturais e metodológicas que o limitam.

Diante disso, esse processo não é meramente individual, mas socialmente construído. Como observa Bourdieu (1998), a escola frequentemente opera como um espaço de reprodução de desigualdades, legitimando como natural o sucesso de alguns e o fracasso de outros. No caso da EJA, esse mecanismo se intensifica, pois os estudantes carregam consigo marcas históricas de exclusão escolar que são reiteradas pelo olhar do professor. Nessa perspectiva, compreender

o Efeito Pigmaleão na EJA é essencial para desvelar como as representações docentes se convertem em práticas pedagógicas que reforçam ou rompem barreiras educacionais.

### 2.3 A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA COMO FERRAMENTA DE EMPODERAMENTO LINGUÍSTICO

Diante disso, a superação desse ciclo vicioso exige uma mudança de paradigma metodológico, ou seja, em vez de construir o processo de ensino a partir das supostas faltas do aluno, é preciso, antes de mais nada, reconhecer e valorizar suas potencialidades cognitivas e linguísticas. Assim, é nesse horizonte que Souza Neto, Pacheco e Pereira (2025) apontam para o estímulo à consciência fonológica por meio dos pressupostos da Fonética e da Fonologia como um caminho promissor para a aprendizagem de inglês na EJA.

Isto posto, embora a Fonética e a Fonologia sejam muitas vezes vistas como campos técnicos e restritos a especialistas, na verdade, elas podem ser ressignificadas em práticas pedagógicas acessíveis, voltadas para o desenvolvimento da percepção e da manipulação consciente dos sons da língua (Souza Neto, 2024). Portanto, a partir dessa noção, a consciência fonológica é um forte preditor do sucesso na alfabetização e na aquisição de novas línguas, pois possibilita ao aprendiz compreender a relação entre fonemas e grafemas, a decodificação de palavras e as nuances prosódicas que marcam o idioma (Gillon, 2017).

Ademais, para o estudante da EJA, cuja trajetória escolar pode ter sido marcada por experiências frustrantes com a leitura, a escrita e, muitas vezes, a apenas memorização de vocabulário isolado, trabalhar os sons da língua pode se constituir em uma porta de entrada menos intimidadora e mais eficaz. Isso porque essa prática desloca o foco da memorização mecânica de regras descontextualizadas para a compreensão da lógica interna do funcionamento da língua. Aliás, como já demonstrado por Souza Neto (2024), o ensino fonético-fonológico permite ao aluno reconhecer regularidades e padrões linguísticos que tornam a aprendizagem mais significativa.

Assim, ao perceber, por exemplo, por que a marca de plural em inglês assume diferentes realizações sonoras (/s/, /z/ ou /ɪz/) ou por que o acréscimo da desinência do presente simples segue padrões fonológicos específicos, por exemplo, o educando passa a compreender a língua como um sistema dotado de coerência e previsibilidade, em vez de um conjunto arbitrário de regras (Souza Neto, 2024). Conseqüentemente, esse processo o transforma em sujeito ativo de

sua aprendizagem e, sobretudo, o empodera ao desconstruir a crença de que “não sabe nem português, imagine inglês” e, portanto, não poderia aprender. Desse modo, ao contrário do que se prega contra o aluno, por meio do estímulo à consciência fonológica, sua experiência como falante de uma língua materna torna-se um recurso valioso para a aquisição de uma segunda língua.

Dessa forma, a consciência fonológica não é apenas uma estratégia didática eficaz, mas, também, uma ferramenta de emancipação simbólica, visto que revela ao estudante da EJA que o conhecimento linguístico é acessível, possível de ser aprendido e legitimamente seu. Trata-se, portanto, de uma metodologia que não apenas ensina inglês, mas, também, ressignifica a relação do sujeito com o saber e com sua própria identidade enquanto aprendiz.

### **3 METODOLOGIA**

Para alcançar os objetivos propostos, com a aprovação do Comitê de Ética, por meio do CAAE nº 92631125.4.0000.0055, a presente pesquisa foi delineada a partir de uma abordagem de métodos mistos, organizada em dois momentos sequenciais e complementares, de modo a possibilitar uma compreensão aprofundada e multifacetada do fenômeno investigado. Com efeito, essa escolha metodológica justifica-se pela necessidade de articular a dimensão subjetiva das percepções docentes com a dimensão objetiva dos resultados de aprendizagem, construindo, assim, um quadro analítico mais robusto.

Sendo assim, no primeiro momento, de caráter qualitativo e exploratório, buscamos diagnosticar as percepções dos professores de língua inglesa acerca do ensino da disciplina na modalidade EJA. Para isso, foram realizadas entrevistas com quinze docentes atuantes em turmas de Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio da EJA, distribuídos nos municípios de Santa Maria da Vitória e São Félix do Coribe, pertencentes ao Núcleo Territorial de Educação 23 (NTE 23), durante a jornada pedagógica, realizada na primeira semana de fevereiro de 2025, antes do início do ano letivo. A coleta de dados ocorreu por meio da utilização de um formulário misto unificado, composto por questões abertas (focadas nas práticas e desafios) e afirmações estruturadas em Escala Likert de 5 pontos (focadas nas crenças e expectativas docentes), conforme detalhado no Quadro 1.

**Quadro 1:** Instrumento de Coleta de Dados Docentes.

<b>Tipo de Questão</b>	<b>Pergunta / Afirmação</b>
<b>Aberta 1</b>	Qual abordagem de ensino você utiliza predominantemente em suas aulas de inglês na EJA e como define o nível de profundidade dos conteúdos?
<b>Aberta 2</b>	Em sua experiência, quais são os maiores obstáculos para que o aluno da EJA desenvolva competências na língua inglesa?
<b>Aberta 3</b>	Como você percebe a importância dada à disciplina de Inglês na grade curricular da EJA pela gestão escolar e pelos próprios alunos?
<b>Likert 1</b>	A falta de base escolar anterior dos alunos da EJA impede o ensino de conteúdos complexos, exigindo uma simplificação drástica.
<b>Likert 2</b>	Métodos de tradução/memorização são mais eficazes que conversação para a EJA.
<b>Likert 3</b>	Trabalhar pronúncia e utilizar elementos da fonética e da fonologia para estimular a consciência fonológica é útil para trabalhar com a EJA.
<b>Likert 4</b>	O aluno da EJA consegue aprender inglês de forma satisfatória.

Fonte: elaboração própria.

O tratamento dos dados obtidos neste primeiro momento seguiu procedimentos distintos e complementares. As respostas às questões abertas foram submetidas à Análise de Conteúdo, conforme a sistemática proposta por Bardin (2016), compreendendo três fases fundamentais: a pré-análise (leitura flutuante), a exploração do material (codificação) e o tratamento dos resultados (inferência e interpretação). Esse processo permitiu a categorização dos núcleos de sentido presentes nos discursos docentes. Concomitantemente, os dados provenientes da Escala Likert foram analisados por meio de Estatística Descritiva (Gil, 2019), utilizando-se o cálculo de Frequência Absoluta ( $n$ ) e Frequência Relativa (%), o que possibilitou mensurar objetivamente o grau de concordância dos professores em relação aos estigmas investigados e triangular essas informações com os dados qualitativos.

Com isso, conforme esclarece Gil (2019), a Escala Likert é um instrumento psicométrico amplamente validado em pesquisas nas ciências sociais e humanas para medir opiniões, crenças ou percepções. O seu funcionamento consiste em apresentar uma série de afirmações aos participantes, solicitando que eles indiquem o seu grau de concordância ou discordância em relação a cada uma delas. Neste estudo, adotamos uma variação de 5 pontos,

estruturada da seguinte forma: (1) Discordo Totalmente, (2) Discordo Parcialmente, (3) Indiferente, (4) Concordo Parcialmente e (5) Concordo Totalmente.

Desse modo, a interpretação dos dados oriundos desse instrumento pautou-se na quantificação das respostas, o que permitiu transformar percepções e expectativas subjetivas em indicadores estatísticos mensuráveis. Assim, ao invés de análises puramente interpretativas, as escolhas dos docentes foram agrupadas e submetidas ao cálculo de frequências. Esse agrupamento possibilitou identificar tendências de posicionamento, apontando, por exemplo, se a maioria do grupo converge para a discordância (evidenciando baixas expectativas) ou para a concordância. É a partir desse tratamento quantitativo que os dados lidos na escala estruturam os gráficos que serão apresentados na discussão, servindo de base objetiva para a análise do Efeito Pigmaleão no contexto investigado

Outrossim, o segundo momento da pesquisa assumiu uma natureza experimental, com abordagem quali-quantitativa, e teve como objetivo central confrontar os achados da fase exploratória por meio da implementação de uma intervenção pedagógica. Desse modo, essa etapa foi desenvolvida no Colégio Estadual de Tempo Integral Rio Corrente, em duas turmas de Ensino Médio da EJA, cada uma com trinta alunos, na qual o pesquisador já atuava na função de professor regente. Cabe ressaltar que a seleção e a distribuição dessas turmas ocorreram por critérios de conveniência administrativa, uma vez que os agrupamentos já estavam previamente organizados e consolidados pela gestão da própria instituição escolar.

Dessa forma, como ponto de partida e instrumento de pré-teste para aferição do nivelamento inicial dos sujeitos, foram utilizados os dados da avaliação diagnóstica realizada pela escola no início do ano letivo. Assim, em virtude da atuação do pesquisador como professor regente de ambos os grupos, esses registros iniciais foram mapeados de forma direta, evidenciando, em caráter preliminar, um panorama de conhecimento prévio e proficiência em língua inglesa considerado insuficiente em ambas as turmas. Outrossim, a intervenção propriamente dita estendeu-se ao longo de toda a primeira unidade letiva do ano de 2025, compreendendo o período de fevereiro a maio, com a carga horária totalizando vinte e quatro aulas distribuídas em encontros semanais de duas aulas (com duração de cinquenta minutos cada) por turma.

Com isso, a intervenção consistiu na aplicação da metodologia proposta por Souza Neto (2024), fundamentada em práticas de ensino de língua inglesa que priorizam a Fonética e a

Fonologia como instrumentos para o desenvolvimento da consciência fonológica dos estudantes. Ademais, o princípio norteador dessa proposta é a superação de abordagens centradas exclusivamente na gramática normativa e na memorização de vocabulário descontextualizado, substituindo-as por atividades que evidenciam a lógica sonora e estrutural da língua e, conseqüentemente, permitindo ao educando compreender de forma mais significativa o funcionamento do inglês.

Para fins de análise comparativa, a turma foi organizada em dois grupos distintos: de um lado, o grupo-teste recebeu instrução de inglês baseada na metodologia de Souza Neto (2024), com foco em atividades fonético-fonológicas que buscavam estimular a percepção e manipulação dos sons da língua. Na prática, as aulas com o grupo-teste foram estruturadas e focadas na percepção auditiva e na produção articulatória. Inicialmente, foram realizadas atividades de discriminação fonêmica por meio de pares mínimos (como a distinção entre /i:/ e /I/ em palavras como *seat* e *sit*, por exemplo), utilizando insumos em áudio e cartões visuais para que os alunos identificassem as diferenças sutis que causam entraves de inteligibilidade. Posteriormente, os estudantes participaram de dinâmicas de categorização de sons (*sound sorting*), nas quais agrupavam palavras de acordo com o fonema vocálico ou consonantal compartilhado, estimulando a manipulação consciente da estrutura fonológica. Foram também incorporados jogos de rimas e a análise de canções populares para o reconhecimento de padrões acentuais (*word stress*) e entoação em contextos reais de fala, permitindo aos educandos mapear visual e auditivamente os grafemas e seus respectivos correspondentes sonoros de maneira lúdica e contextualizada.

De outro lado, o grupo-controle permaneceu vinculado às práticas convencionais, seguindo o método tradicional pautado em explicações gramaticais e exercícios de escuta, repetição e memorização, em consonância com o material didático previamente adotado pela instituição. Finalmente, ao final do período da primeira unidade letiva, ambos os grupos foram submetidos à mesma avaliação somativa, elaborada com o intuito de mensurar o desempenho dos estudantes na aquisição dos conteúdos trabalhados.

Posteriormente, por meio do uso do *software* Jamovi 2.3.28 (Love; Dropmann; Selker, 2023), os resultados dessa etapa foram analisados por meio do teste não paramétrico de Mann-Whitney, escolhido em virtude do tamanho da amostra e da ausência de pressupostos de normalidade nos dados. Justamente por isso, esse procedimento estatístico permitiu comparar

as distribuições de desempenho entre os dois grupos e verificar se as diferenças observadas eram estatisticamente significativas. Para tanto, estabeleceu-se como hipótese nula que não haveria diferença significativa entre o desempenho dos estudantes do grupo-teste, que receberam a metodologia de Souza Neto (2024), e do grupo-controle, que permaneceu vinculado ao método tradicional, ao passo que a hipótese alternativa assumia a existência de diferença significativa entre os desempenhos, de modo a favorecer a metodologia inovadora. Adicionalmente, o nível de significância adotado foi de  $\alpha = 0,05$ , de modo que valores de “p” inferiores a esse limite levariam à rejeição da hipótese nula, indicando que a diferença entre os grupos não poderia ser atribuída ao acaso.

Complementarmente, utilizamos o coeficiente de correlação posto-biserial ( $r_{pb}$ ) como medida de tamanho do efeito, a fim de mensurar a magnitude da diferença encontrada. Para a interpretação deste índice, consideram-se como parâmetros de referência valores de 0,10 para um efeito pequeno, 0,30 para médio e 0,50 ou superior para um efeito de grande magnitude (Field, 2017). Dessa forma, a metodologia estatística aplicada visou assegurar a validade inferencial dos resultados, permitindo avaliar com rigor a efetividade da proposta pedagógica em relação às práticas tradicionais de ensino de inglês na EJA.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 4.1. MOMENTO 1 - ENTRE CRENÇAS E PRÁTICAS: A CONSTRUÇÃO DO FRACASSO ANUNCIADO

Primordialmente, apreender a complexidade do fenômeno educacional na Educação de Jovens e Adultos exige, de antemão, um mergulho profundo nas subjetividades que orientam e sustentam a prática docente. Nesse sentido, para viabilizar tal análise, os dados coletados nesta etapa da pesquisa foram submetidos a um rigoroso processo de triangulação metodológica. Inicialmente, as respostas abertas (qualitativas) foram examinadas à luz da Análise de Conteúdo, conforme preconizado por Bardin (2016), cumprindo-se as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Esse procedimento, por sua vez, permitiu a emergência de categorias temáticas, ou núcleos de sentido, que descortinam as representações sociais dos professores.

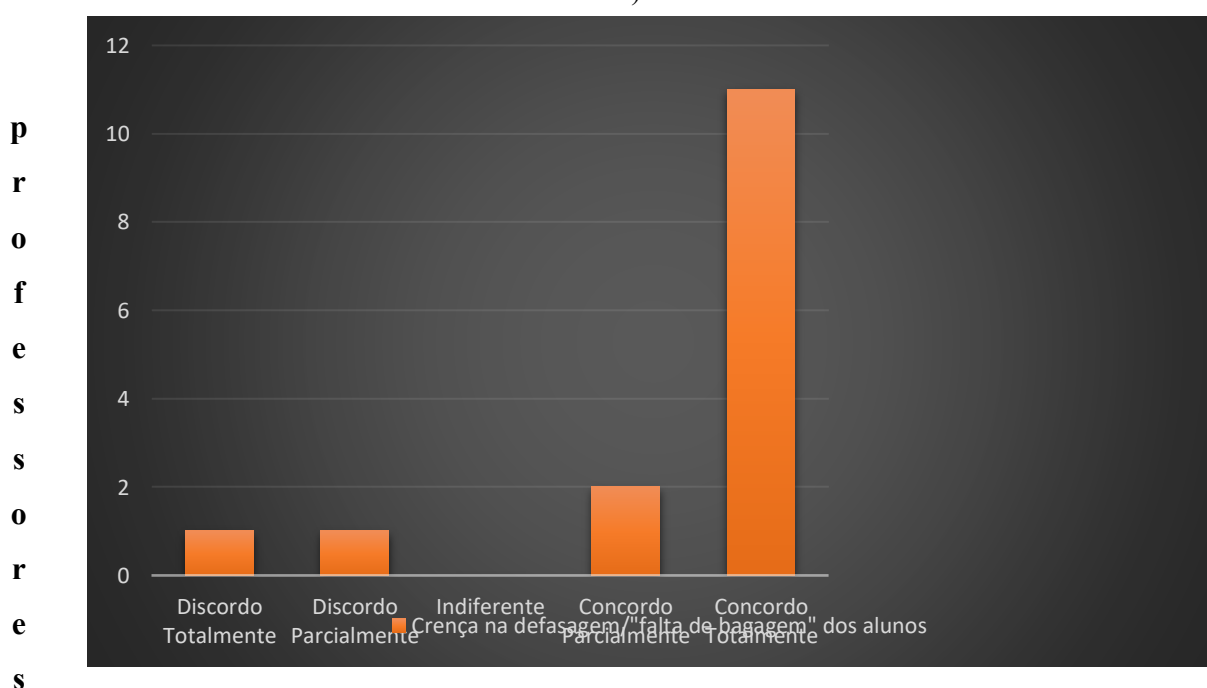
Concomitantemente, e em diálogo com os achados qualitativos, os dados objetivos obtidos via Escala Likert foram tratados por meio da Estatística Descritiva. Para tanto,

utilizaram-se medidas de Frequência Absoluta ( $n$ ) e Frequência Relativa (%), com o intuito precípua de mensurar a extensão e a intensidade das crenças identificadas. Dessa forma, a articulação entre essas duas frentes analíticas revelou um panorama inquietante, estruturado em três categorias dialógicas que se retroalimentam mutuamente: a naturalização do déficit cognitivo, a pedagogia da simplificação e a profecia autorrealizável do insucesso.

#### 4.1.1. Categoria A: O Mito da "Falta de Bagagem" e a Culpabilização do Sujeito

A primeira categoria analítica, a qual emergiu com força avassaladora nos discursos docentes, refere-se especificamente à atribuição de causalidade para as dificuldades de ensino. Nesse contexto, ao debruçar-se sobre a análise de conteúdo das respostas acerca dos desafios cotidianos, identificou-se a recorrência sistemática de expressões estigmatizantes, tais como "falta de base", "defasagem", "lacunas anteriores" e, predominantemente, a metáfora da "falta de bagagem" por parte do aluno. Diante disso, ao codificar as unidades de registro, percebe-se claramente que o fracasso no aprendizado de língua inglesa não é associado, no imaginário docente, a fatores metodológicos ou estruturais; pelo contrário, ele é atribuído a uma suposta incapacidade intrínseca ao histórico do aluno.

**Figura 1:** Gráfico referente à afirmação apresentada na tabela Likert (“A falta de base escolar anterior dos alunos da EJA impede o ensino de conteúdos complexos, exigindo uma simplificação drástica”).



Fonte: elaboração própria.

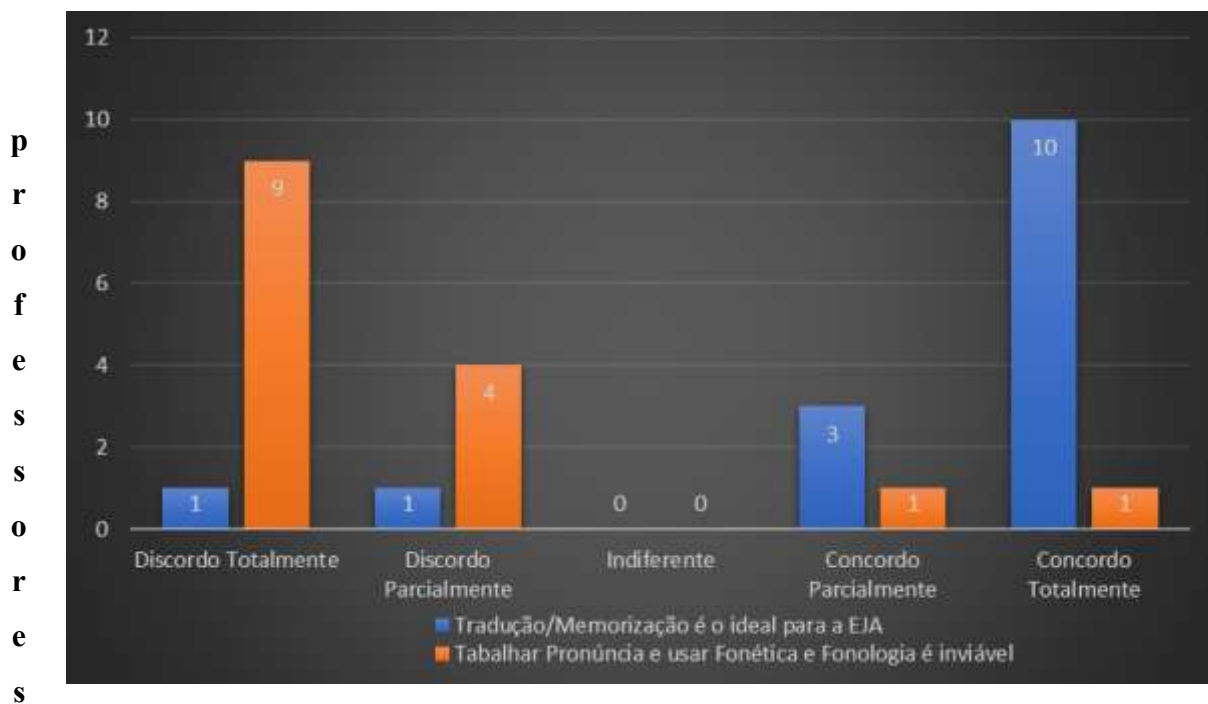
Ademais, convém ressaltar que esse dado qualitativo encontra respaldo robusto na análise estatística. Com efeito, quando submetidos à afirmação de que "*a falta de base escolar anterior dos alunos impede o ensino de conteúdos complexos*", expressivos 86,6% dos professores ( $n=13$ ) manifestaram concordância, seja ela total ou parcial. Estatisticamente, tal resultado demonstra que o estigma não se trata de uma percepção isolada, mas sim de um consenso majoritário no corpo docente investigado. Estamos diante, portanto, do que Patto (1999) denomina de "produção do fracasso escolar", cenário onde a instituição projeta no indivíduo a responsabilidade pelas falhas do processo educativo. Desse modo, ao decretar que o aluno "não tem bagagem", o professor, amparado por uma estatística de quase 90% de adesão entre seus pares, acaba por naturalizar a exclusão, isentando-se, assim, da tarefa ética de construir o conhecimento no presente, ao fixar-se nas ausências do passado.

#### 4.1.2. Categoria B: A Pedagogia da Simplificação como Estratégia para o Ensino

Como consequência direta da crença na incapacidade do aluno explicitada na Categoria A, emerge a segunda categoria analítica: a "Pedagogia da Simplificação". Sob essa ótica, na fase de exploração do material qualitativo, as descrições das metodologias de ensino foram invariavelmente marcadas por termos como "o básico", "apenas tradução" e "aligeiramento". O discurso docente revela, assim, que a simplificação do currículo não ocorre como uma estratégia deliberada de *scaffolding* (andaime) para elevar o aluno, mas sim como um ato de resignação. Ou seja, o conteúdo é esvaziado não para facilitar o acesso, mas porque se pressupõe, *a priori*, que o estudante da EJA não suportaria a complexidade cognitiva inerente a uma língua viva.

Nesse sentido, podemos perceber, a partir da figura 2, a percepção dos docentes quanto à metodologia de ensino.

**Figura 2:** Gráfico referente às afirmações apresentadas na tabela Likert ("*métodos de tradução/memorização são mais eficazes que conversação para a EJA*") e ("*trabalhar pronúncia e utilizar elementos da fonética e da fonologia para estimular a consciência fonológica é útil para trabalhar com a EJA*").



Fonte: Elaboração própria

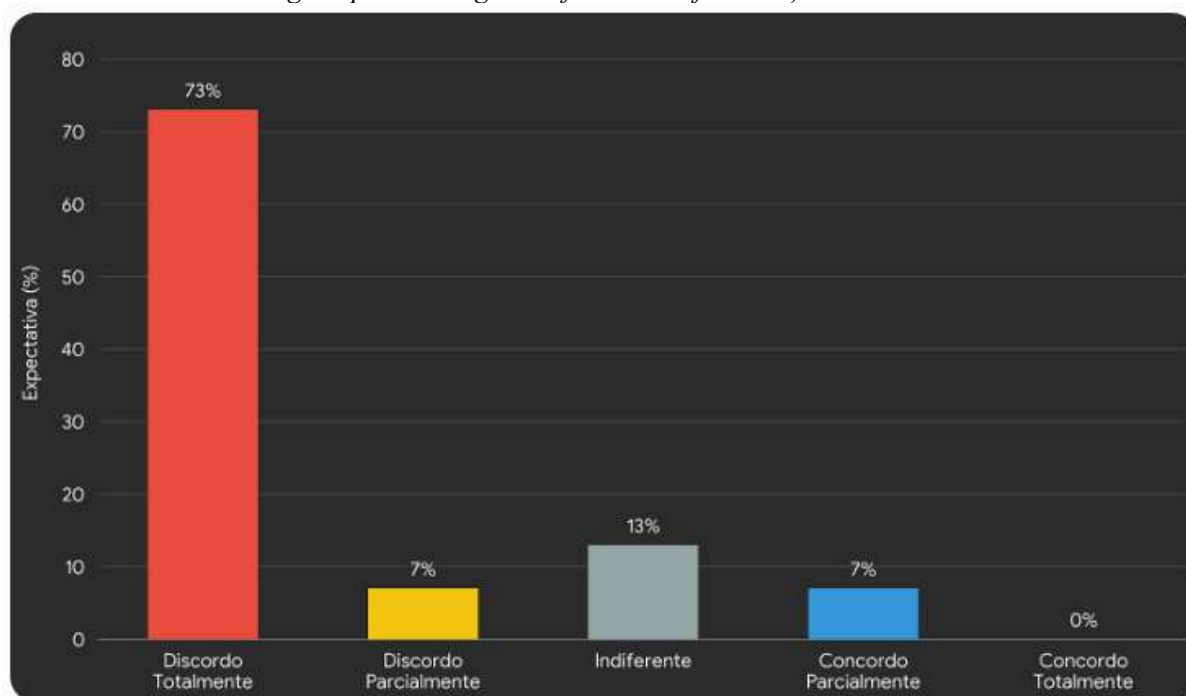
Nessa mesma linha de raciocínio, os dados quantitativos corroboram essa postura conservadora. A estatística descritiva apontou que 86,6% dos docentes ( $n=13$ ) concordam que "métodos baseados em tradução e memorização são mais eficazes e seguros" para esse público, em detrimento de abordagens comunicativas. Mais alarmante ainda é a constatação de que, na mesma proporção, os professores consideram "inviável trabalhar pronúncia e utilizar a Fonética e Fonologia" com esses alunos. Portanto, verificamos uma correlação estatística positiva entre a descrença no potencial do aluno e a adoção de métodos arcaicos. Em outras palavras, o professor ensina gramática normativa descontextualizada porque acredita que o aluno não é capaz de falar; simultaneamente, o aluno não fala porque nunca é ensinado a fazê-lo. Por conseguinte, fecha-se, assim, um ciclo hermético de ensino simulado.

#### 4.1.3. Categoria C: Desvalorização Institucional e o Efeito Pigmaleão

Por fim, a terceira categoria demonstra o impacto profundo dessas crenças na expectativa de sucesso escolar. A análise de conteúdo captou um sentimento latente de desvalorização do componente curricular, frequentemente descrito pelos sujeitos da pesquisa como "tapa-buraco" ou "mera burocracia". Tais falas sugerem que, na visão vigente, o inglês na EJA existe apenas para cumprir a legalidade, e não

para formar falantes competentes. Com isso, podemos observar, na figura 3, as percepções dos professores quanto à aprendizagem de inglês nas turmas da EJA.

**Figura 3:** Gráfico referente à afirmação apresentada na tabela Likert (“O aluno da EJA consegue aprender inglês de forma satisfatória”)



Fonte: elaboração própria

Diante dos dados, podemos perceber que a percepção dos professores quanto à dificuldade dos alunos acerca do aprendizado de inglês pelos alunos da EJA foi confirmada pelos dados da Escala Likert, visto que 73,3% dos participantes ( $n=11$ ) discordaram da afirmação de que "aluno da EJA consegue aprender inglês de forma satisfatória".

Sob essa ótica, esses dados constituem a existência do Efeito Pigmaleão (Rosenthal; Jacobson, 1968) no contexto estudado. Se quase três quartos dos professores não acreditam que seus alunos são capazes de aprender de forma satisfatória, suas expectativas rebaixadas moldam, inevitavelmente, suas práticas pedagógicas (fato confirmado pela Categoria B). Logo, o resultado final (o baixo desempenho) não se configura como uma profecia do destino ou uma consequência da "falta de bagagem" por parte do aluno, mas, sim, como o produto lógico de um sistema de ensino que, tanto quantitativamente quanto discursivamente, aposta no fracasso de seus estudantes antes mesmo de entrarem em sala de aula.

Em suma, a análise integrada dos dados permite inferir que os estigmas na EJA operam como um sistema estruturado de crenças. A "falta de bagagem" (causa atribuída) justifica a "simplificação metodológica" (prática docente), a qual, por sua vez, gera o "baixo desempenho" (resultado), validando retroativamente a crença inicial de incapacidade. Destarte, romper com esse ciclo vicioso não é apenas uma questão didática, mas, sobretudo, um imperativo político de justiça social.

#### 4.2 MOMENTO 2: REFUTANDO O ESTIGMA ATRAVÉS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Em contrapartida ao discurso do descaso e do preconceito docente, os resultados da intervenção pedagógica apontam para um cenário promissor e, de fato, transformador. Com isso, a análise estatística do desempenho final dos alunos revelou uma diferença significativa e robusta entre os grupos, como demonstrado na tabela 1.

**Tabela 1:** resultado da média de acertos dos alunos do grupo-teste e grupo-controle e respectivo valor de  $p$  e de  $r$ .

Grupo	Média	$p$	$r_{pb}$
Teste	8,0	$< 0,001$	0,990
Controle	4,0	$< 0,001$	

Fonte: elaboração própria

A partir dos dados, percebemos que o grupo-teste, que recebeu instrução baseada na metodologia de Souza Neto (2024), fundamentada em atividades fonético-fonológicas voltadas ao estímulo da consciência fonológica, alcançou uma média de desempenho de 8,0, enquanto o grupo-controle, submetido ao método tradicional, obteve média de 4,0. Diante disso, é crucial notar que o valor de  $p < 0,001$  no teste de Mann-Whitney confirma que a disparidade observada é estatisticamente significativa, afastando, assim, a hipótese de que se trata de uma variação aleatória. Para além da significância estatística, a análise do tamanho do efeito revelou um coeficiente de  $r_{pb}$  de 0,990. Este valor indica um efeito de magnitude significativa, evidenciando que a diferença entre os grupos não é apenas real, mas de altíssima relevância prática. Destarte,

um coeficiente tão próximo da unidade sugere que a metodologia de ensino foi um fator decisivo para o sucesso dos estudantes, sendo capaz de explicar o desempenho do grupo-teste.

Contudo, mais do que apenas números, esses resultados carregam um significado pedagógico e social profundo. Isso porque a notável superioridade do grupo-teste refuta diretamente a premissa de que os alunos da EJA seriam incapazes de aprender inglês. Pelo contrário, demonstra que o fator determinante para o sucesso não é a capacidade cognitiva do educando, mas, sim, a metodologia empregada. Dito de outro modo, a abordagem fonético-fonológica, ao transformar o aprendizado em um processo de descoberta lógica dos padrões sonoros da língua, mostrou-se não apenas mais eficaz, mas também mais motivadora. Aliás, esse achado vai ao encontro da defesa de Knowles (1980) acerca da aprendizagem significativa dos adultos, pois evidencia que, quando o conteúdo é apresentado de forma acessível, útil e conectado às experiências do estudante, os resultados tendem a ser positivos.

Além disso, a intervenção promoveu efeitos qualitativos perceptíveis, tais como um maior engajamento, confiança e sentimento de pertencimento ao processo educativo. Por exemplo, os alunos do grupo-teste relataram sentir-se mais capazes de compreender a língua, demonstrando uma clara mudança de postura frente ao aprendizado. Isto, por sua vez, sugere que o impacto da metodologia extrapola os resultados imediatos, uma vez que reposiciona o aluno da EJA não mais como alguém defasado, mas como sujeito ativo na construção de seu conhecimento.

Dessa maneira, ao deslocar a responsabilidade pelo fracasso escolar da figura do aluno para a inadequação das práticas pedagógicas vigentes, esta pesquisa contribui para desvelar as raízes estruturais da exclusão educacional e, ao mesmo tempo, aponta para a necessidade de repensar políticas públicas e formações docentes que valorizem metodologias inovadoras, capazes de romper com os estigmas históricos que atravessam a EJA. Nesse sentido, os resultados não apenas demonstram a eficácia da proposta de Souza Neto (2024), mas também, e talvez mais importante, representam um convite à reflexão sobre o papel social da escola e sobre o direito inalienável de todos os sujeitos à aprendizagem de uma língua de circulação internacional como o inglês.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, a presente pesquisa evidenciou, de forma clara, que o maior entrave para o ensino de inglês na Educação de Jovens e Adultos não se encontra nos estudantes, mas, sim, nas estruturas escolares que insistem em tratá-los como sujeitos de “pouca bagagem”. Com efeito, esse olhar deficitário, ao invés de promover inclusão, acaba por perpetuar exclusões históricas e reforçar o ciclo de precarização que marca a EJA. Afinal, quando o professor assume que seu aluno não é capaz, ele não apenas limita o acesso ao conhecimento, mas também nega a esses sujeitos o direito de participar, em condições de igualdade, de uma sociedade que valoriza, cada vez mais, a competência em línguas estrangeiras.

Nesse contexto, ao aplicar a metodologia de Souza Neto (2024), baseada no desenvolvimento da consciência fonológica, este estudo provou que a suposta incapacidade atribuída ao estudante da EJA não passa de um mito socialmente construído. De fato, os resultados estatísticos e qualitativos demonstraram que, quando estimulados por práticas pedagógicas inovadoras, os alunos não apenas aprendem, mas, igualmente, se empoderam, ressignificam sua relação com o saber e reafirmam sua condição de sujeitos de direitos. A excelência alcançada pelo grupo-teste, portanto, não apenas desmonta a narrativa do fracasso inevitável, como também expõe a responsabilidade das práticas docentes e das políticas educacionais na manutenção ou superação desse quadro.

Nesse sentido, as implicações desta pesquisa ultrapassam o campo restrito do ensino de inglês. Na verdade, o que se revela aqui é um embate político e social sobre qual educação queremos oferecer aos jovens e adultos que retornam à escola. Isto é, negar-lhes o acesso pleno à língua inglesa é naturalizar a desigualdade, é reforçar a ideia de que determinados conhecimentos são reservados apenas para uma elite escolar. Pelo contrário, ofertar um ensino de qualidade, crítico e transformador é assumir a EJA como espaço de emancipação, em que a educação deixa de ser compensatória e passa a ser um direito exercido em sua plenitude.

Conclui-se, assim, que não é o aluno da EJA quem fracassa, mas, sim, as práticas pedagógicas que insistem em reproduzir estigmas e exclusões. Sendo assim, cabe à escola pública, por meio de políticas consistentes e de formações docentes críticas, assumir a tarefa de romper com esse ciclo e de transformar a aprendizagem da língua inglesa em instrumento de cidadania, de mobilidade social e de inserção no mundo globalizado. Em última análise, somente quando reconhecermos os educandos da EJA como sujeitos potentes e legítimos será

possível construir uma educação verdadeiramente democrática, capaz de reparar injustiças históricas e de abrir caminhos para a transformação social.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a Base**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.
- FIELD, A. **Discovering statistics using IBM SPSS Statistics**. 5. ed. Thousand Oaks: Sage, 2017.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- GILLON, G. T. **Phonological Awareness: From Research to Practice**. 2. ed. New York: Guilford Publications, 2017.
- HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-130, 2000. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24782000000200007&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24782000000200007&script=sci_abstract). Acesso em: 01 out. 2025.
- KNOWLES, M. S. **The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy**. 2. ed. New York: Cambridge Books, 1980.
- LEFFA, V. J. **Língua estrangeira: ensino e aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2016.
- LOVE, J.; DROPMANN, D.; SELKER, R. **Jamovi**. [2023]. Disponível em: <https://www.jamovi.org>. Acesso em: 14 de set. de 2025.
- PATTO, M. H. S. **A Produção do Fracasso Escolar: Histórias de Submissão e Rebelião**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- RODRIGUES, A. A. **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**. 2020. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Facultad de Ciencias de La Educación

y La Comunicación, Universidad Autónoma de Asunción, Assunção, 2020.

ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. **Pygmalion in the Classroom**: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968.

SOUZA NETO, F. G. **Repensando o ensino de inglês**: a importância da consciência fonológica e da fonética e da fonologia no aprendizado da língua estrangeira. 2024. 135 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2024.

SOUZA NETO, F. G.; PACHECO, V.; PEREIRA, E. S. **Rethinking English Teaching in Youth and Adult Education (EJA)**: The Pathway of Phonological Awareness. *Journal of Media Critiques*, v. 11, n. 28, p. e387, 2025. Disponível em: <https://journalmediacritiques.com/index.php/jmc/article/view/387>. Acesso em: 01 out. 2025.

**Submetido em:** 17/12/2025

**Aprovado em:** 25/12/2025