

A RELEVÂNCIA DA LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES, JOVENS E ADULTOS

Kalaff Ribeiro Carvalho ¹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a relevância da Língua Inglesa para os alunos da Educação de Adolescentes Jovens e Adultos (EAJA) de três escolas municipais de Goiânia a partir da análise de questionários. Buscou-se, com isso, elucidar a razão pela qual os alunos entrevistados consideraram importante aprender a língua inglesa, porém não se sentem motivados, isto é, interessados por ela. Os resultados foram articulados, considerando-se a postura do professor, a metodologia, o material didático e recursos utilizados em sala de aula.

Palavras-chaves: Relevância. Inglês. EAJA. Apreciação. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

De acordo com os PCNs, a aprendizagem de língua Inglesa é “uma possibilidade de aumentar a auto percepção do aluno como ser humano e como cidadão” (PCNs, 1998, p.

15). Como professores de língua, entendemos que a relevância em se aprender o inglês torna-se evidente, pois o ele se transformou em sinônimo de sobrevivência e integração global. Entretanto, para os alunos da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos há uma discrepância entre saber a importância que a língua tem e apreciá-la.

Este artigo tem como objetivo apresentar argumentos que esclareçam por que a língua inglesa é importante para esses alunos, porém não é apreciada durante as aulas. Nesse sentido, procuramos responder os seguintes questionamentos: os recursos utilizados, os métodos, a postura do professor, o uso do material didático, contribuem para essa desmotivação e descrença? A responsabilidade é só do professor? É possível mudar esse pensamento?

Para a realização desta pesquisa foram utilizados, como referência teórica, autores: José Carlos de Almeida Filho, o qual contribui para a exploração de bases e caminhos de ação para professores e pesquisadores que acreditam no potencial formativo da experiência de aprender novas línguas na escola e ensiná-las; Marcos Arruda, que indica caminhos para uma aprendizagem inovadora; Vera Lúcia Menezes, cujo trabalho concentra-se na identidade do professor de Inglês; Os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Estrangeira, buscando destacar que a Língua Inglesa deve ser determinada pela função social do conhecimento na sociedade; e a Proposta Político-Pedagógica da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos, material utilizado para apresentar a organização curricular

¹ Aluna do Curso de Especialização em Linguística Aplicada - Faculdade Araguaia

fundamentada na concepção humanista e histórico-dialética de formação do sujeito, entre outros.

O artigo primeiramente apresenta um breve histórico sobre a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos no Brasil, desde o Brasil Colônia até os dias atuais. Em seguida, traça o perfil dos educandos da EAJA, mostrando quem são esses alunos e os seus anseios. Ainda, discute a necessidade de se associar trabalho com educação para esses educandos. Logo após, analisa-se como o professor pode despertar o interesse nos alunos pelas aulas de língua inglesa. Então, apresenta-se a metodologia utilizada, a análise dos dados obtidos com o questionário, a discussão a respeito desses dados e, por último, as considerações finais.

Para iniciar, faz-se necessário um breve histórico da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos para apresentar quando, como e por que surgiu a EAJA.

Breve histórico da EJA – Educação de Jovens e Adultos

A denominação “educação de jovens e adultos” – EJA passou por algumas transformações e alguns percalços desde o Brasil Colônia até os dias atuais para ter o reconhecimento, o fortalecimento e ser inserida na lei de Diretrizes e Bases – LDB. Segundo Costa & Tamarozzi (2012, p.06), “trata-se de uma história marcada por descontinuidade, desarticulação das ações e, conseqüentemente, por uma falta de políticas públicas específicas para o setor”. Observa-se, também, que a educação no período Colonial possuía um caráter mais religioso do que educacional, pois a fragilidade do sistema educacional tornava-se evidente com o descaso dos dirigentes (CUNHA, 1999).

No período Imperial, classes noturnas para adultos analfabetos foram criadas e difundidas, porém a educação era tratada sem considerar suas peculiaridades. Segundo Cunha (1999, p.33), “com o desenvolvimento industrial, no início do século XX, inicia-se um processo lento, mas crescente, de valorização da educação de adultos”. Com o desenvolvimento industrial, a educação de adultos começou a ser valorizada, visando ao domínio das técnicas de produção, à ascensão social, ao progresso do país e à ampliação da base de votos.

A partir de 1940, criou-se um fundo destinado à alfabetização e à educação da população adulta analfabeta por causa dos altos índices de analfabetismo no país, tornando a educação de adultos mais relevante e independente. Ainda, durante o processo de industrialização no Brasil, na década de 40, o analfabetismo era visto como causa e não como

efeito do escasso desenvolvimento do país, resultando na privação de participar de construções e intercâmbios culturais com outras nações. Em razão disso, o adulto analfabeto era visto como incapaz psicológica e socialmente. Segundo Costa & Tamarozzi, (2012, p. 08):

com o final da ditadura de Getúlio Vargas (1937-1945), o país entrou em um ritmo de redemocratização, o que abriu espaço para muitas lutas e organizações populares; além disso, o Censo de 1940 mostrou um índice altíssimo de analfabetismo adulto; e em 1945, com o fim da Segunda Guerra Mundial, foi criada a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que implementou diversas ações de educação no contexto internacional.

Devido a isso, em 1947, o governo lançou a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), propondo: alfabetização dos adultos analfabetos do país em três meses, oferecimento de um curso primário em duas etapas de sete meses, a capacitação profissional e o desenvolvimento comunitário (CUNHA, 1999).

Segundo Costa & Tamarozzi (2012, p. 10), essa campanha “apoiava-se em discursos pedagógicos importados da educação regular e da alfabetização de crianças, e tinha também uma forte preocupação em formar eleitores”. Muitas críticas marcaram essa campanha, como as precárias condições de funcionamento das aulas, a baixa frequência e aproveitamento dos alunos, a má remuneração e desqualificação dos professores, a inadequação do programa e do material didático à clientela e a superficialidade do aprendizado, pelo curto período designado para tal. Deu-se, então, o declínio da Campanha, devido aos resultados insatisfatórios (SOARES, 1996).

Ao falar em Educação de Jovens e Adultos e na história da educação popular no Brasil, enfatiza-se o início da década de 60, pela representatividade da experiência e atuação de Paulo Freire, pelo contexto sociopolítico brasileiro e pelos muitos movimentos que surgiram (COSTA & TAMAROZZI, 2012).

Nesse período, destacaram-se muitas lutas universitárias pela democratização da cultura e pela afirmação de uma cultura nacional, a saber: a Revolução Cubana, as lutas urbanas e a organização dos trabalhadores rurais, a presença da Igreja que investiu na formação dos jovens, para a atuação nos meios populares – rural e operário –, dando origem a vários movimentos, entre eles o Movimento de Educação de Base (MEB). E, por último, a experiência de Paulo Freire que “sistematiza uma nova forma de fazer alfabetização, criticando o modelo tradicional de educação fortemente marcado pela Psicologia do Desenvolvimento e pelo Behaviorismo”(Costa & Tamarozzi, p.12).

Com o golpe militar de 1964, o trabalho de alfabetização foi prejudicado, pois o governo só permitiu a realização de programas assistencialistas e conservadores de alfabetização para adultos, criando assim o MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização. O objetivo do MOBRAL era a alfabetização funcional, visando à valorização e à integração social do homem, mas não havia sentido crítico e problematizador nas orientações metodológicas e nos materiais didáticos. Segundo Costa & Tamarozzi (2012, p. 12):

ao longo de 17 anos de existência, o MOBRAL esteve presente em todos os estados e abriu vários campos de atuação. Sua metodologia parecia „inspirada“ no Método Paulo Freire, mas já trazia as discussões prontas e, conseqüentemente, a ideologia também.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - 5.692/71), implantou-se o Ensino Supletivo, sendo dedicado um capítulo específico para a EJA. Esta Lei limitou o dever do Estado à faixa etária dos 7 aos 14 anos, mas reconheceu a educação de adultos como um direito de cidadania.

Em 1985, o MOBRAL encerrou suas atividades e, em seu lugar, foi criado a Fundação EDUCAR. Em 1988, foi promulgada a Constituição Federal, a qual ampliou o dever do Estado para com a EJA, garantindo o ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos.

Em 1990, o presidente Fernando Collor de Mello extinguiu a Fundação Educar e não colocou em seu lugar qualquer outra instituição. Até 1997, quando no governo Fernando Henrique Cardoso, foi implantado o Programa Alfabetização Solidária (PAS) (COSTA & TAMAROZZI, 2012). A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9334/96 - propõe, então, em seu artigo 3^o, a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, bem como o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. Reforça, também, a garantia de padrão de qualidade educacional, a valorização da experiência extraescolar e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. A partir de 2003, no Governo Lula, foi criado o Programa Brasil Alfabetizado, buscando reduzir os índices gritantes de adultos não-alfabetizados no país.

Segundo Costa & Tamarozzi (2012, p. 15), “no cenário atual pode-se constatar que, apesar de muitas lutas, acordos e leis, a EJA ainda tem um longo caminho a percorrer até se tornar um direito constituído e assumido pelos governos em todos os níveis”.

Especificamente em Goiás, de acordo com a Proposta Político-Pedagógica da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (2010), em 1992 foi criado um grupo de estudos e elaborado o Projeto Alfabetização e Cidadania, numa parceria entre Universidade Federal de Goiás (UFG) e Secretaria Municipal de Educação (SME), pensando na educação para adolescentes em situação de risco. No mesmo ano criou-se a primeira equipe do ensino noturno, transformada, em 1995, no Setor de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos. Em 1993, iniciou-se o Projeto AJA, que existiu por pouco tempo e foi expandido pela SME. Com a implantação do Projeto AJA, em 1994, desencadearam-se reflexões sobre as possíveis mudanças que poderiam se efetivar na EAJA. Conforme a Proposta Político-Pedagógica (2010, p.12):

com a promulgação da nova LDB/1996, a responsabilidade pelo Ensino Fundamental passa para os municípios. Dessa forma, em 1997, foi criado o Conselho Municipal de Educação (CME), que passou a regulamentar as diretrizes que norteiam o funcionamento do Sistema Municipal de Ensino, incluindo a EAJA.

Então, a partir da gestão de 1997, a nomenclatura - EAJA- é adotada pela Divisão do Ensino Noturno da SME de Goiânia, referindo-se a todo ensino fundamental direcionado à Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos.

Após a apresentação de um breve histórico da EJA, faz-se necessário a análise do perfil desses educando. Afinal, quem são esses jovens e adultos? Quais são os seus anseios? O que eles buscam ao iniciar o curso ou retornar à sala de aula?

O perfil dos educandos da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos

Discorrer sobre a EAJA sem comentar sobre o público que a frequenta, torna-se impreciso, uma vez que o objetivo deste artigo está diretamente relacionado ao ponto de vista desses alunos.

De acordo com Arruda (2003, p. 31), esses jovens e adultos:

“são pessoas que já trazem um saber acumulado de décadas de vida e trabalho. São pessoas orientadas principalmente para o trabalho. Sua ocupação principal não é, nem pode ser, estudar, mesmo quando entram para um curso da EJA.”

Assim, percebemos que o público da EAJA é formado por pessoas que não tiveram a oportunidade de, quando menores, frequentar uma instituição de ensino, pois precisavam

ajudar na renda familiar, na realização de determinadas tarefas domésticas ou rurais, enquanto aqueles que entraram na idade apropriada, desistiram por algum outro motivo.

Ao considerar as condições de vida e trabalho dos educandos, surge a questão:

“para quê desejam educar-se?” Segundo Arruda (2003, p. 32), “suas motivações para a educação estão vinculadas não a um desejo abstrato de ‘saber’, mas a pretensões concretas de como trabalhar melhor, conseguir um trabalho que renda mais, melhorar a vida para si e para a família.”

Pressupõe-se, então, que o trabalho seja prioridade para os educandos, devido às necessidades diárias, e conseqüentemente, o saber torna-se um passo a mais rumo às melhorias concretas que eles terão. Entretanto, alguns almejam além de ascensão profissional, adquirir um imóvel, um carro, satisfação pessoal e ingressar em algum curso superior.

Observa-se que o aluno que frequenta o curso da EAJA tem a necessidade de associar o trabalho com a educação. De acordo com Arruda (2003, p. 32), “na consciência dos que vivem do seu trabalho, a vinculação entre trabalho e educação faz-se naturalmente, pela sua própria condição de ser humano trabalhador”.

O próximo tópico abordará justamente a necessidade de se associar trabalho com a educação para os alunos da EAJA.

Possível solução: associar trabalho com educação

Conforme foi apresentado no tópico anterior, uma das possíveis soluções para sanar as dificuldades no processo de ensino/aprendizagem da EAJA, é associar trabalho com a educação. Para isso, a educação precisa ser estruturada como um sistema diferente do sistema escolar tradicional. Ainda, segundo Arruda (2003, p. 32), “a educação tem que ser desenhada para atender as condições de vida e trabalho de pessoas que têm como ocupação principal garantir o suficiente para si e para suas famílias quer como arrimos da família, quer para obter rendimento complementar”.

Baseado em um dos objetivos da EAJA, o qual propõe que cada jovem e adulto possa chegar a ser estudante, professor, profissional, político, governante sem deixar de ser trabalhador, a prática dessa proposta não apenas torna real a conexão entre trabalho e educação, mas, também, se fundamenta numa desconstrução e reconstrução de diversos conceitos. Segundo Arruda (2003, p. 33), “o que está em jogo é a reapropriação dos conceitos de ser humano, trabalho, economia, política, educação, desenvolvimento, comunicação”.

Contudo, os motivos que trazem esses alunos para a situação de ensino- aprendizagem não se resumem a uma razão utilitarista ou instrumental de “aprender para”, simplesmente. Há outro gosto que permeia as situações de sala de aula, o gosto humano da convivência, que se revela em diferentes situações, nas histórias de vida e no desejo de continuar a conviver no grupo, independentemente da conclusão do curso.

Depois de exposta a necessidade em associar trabalho com educação, será apresentada uma questão relacionada à postura do professor enquanto incentivador dos alunos pela aula de Língua Inglesa na EAJA.

O professor como incentivador dos alunos da EAJA

De acordo com o assunto apresentado anteriormente, o público da EAJA necessita de um ensino mais voltado para a prática. Para isso, o professor deve estar consciente de que, “ao ensinar uma língua estrangeira, é essencial uma compreensão teórica do que é a linguagem, tanto do ponto de vista dos conhecimentos necessários para usá-la quanto em relação ao uso que fazem desses conhecimentos para construir significados no mundo social” (PCNs, 1998, p. 27).

O professor é responsável por ensinar os alunos a pensar, a questionar e aprender a ler a realidade que os cerca, para que possam construir opiniões próprias. Através de suas ações, o professor serve de modelo para seus alunos, pois se ensina a refletir, ele também deve refletir e se ensina a respeitar o próximo, ele deve respeitar seus alunos.

Segundo Paiva (1997, p. 09), o professor de inglês ideal “deveria ter, além de consciência política, bom domínio do idioma (oral e escrito) e sólida formação pedagógica com aprofundamento em linguística aplicada”. Todavia, essa não é a realidade vivenciada nas escolas. Muitas vezes, os professores não estão preparados para lidar com problemas reais como indisciplina, dificuldades de aprendizagem, problemas psicológicos e comportamentais, desinteresse dos alunos. Os desafios enfrentados estão para além unicamente do professor. Como afirma Almeida Filho (2005, p.17):

Num cenário de aprendizagem real tudo é muito mais complexo do que isso. Há variáveis múltiplas, e as diferentes configurações delas propiciam tendências de aprendizagem de tipos muito diversos. As variáveis também são de natureza distinta: intrínsecas à pessoa como as afetivas, físicas e sócio cognitivas ou extrínsecas como material didático, técnicas e recurso do método, tempo disponível para o estudo, condições de exposição às amostras de língua, etc.

Ou seja, o professor pode contribuir para a complexidade que há na aprendizagem da língua inglesa, porém o compromisso e responsabilidade pelas dificuldades encontradas não podem incidir somente sobre o professor. O professor, o aluno, o material didático, a própria escola, todos fazem o processo da aprendizagem funcionar, ou não. Almeida Filho (2010, p. 13) ainda afirma que:

Para produzir impacto (perceptível), mudanças (profundas) e inovações (sustentadas) não são suficientes alterações apenas no material didático, mobiliário, nas verbalizações do desejável pelas instituições, nas técnicas renovadas e nos atraentes recursos áudio visuais. São cruciais novas compreensões vivenciadas da abordagem de aprender dos alunos e da abordagem de ensinar dos professores.

Algumas atitudes podem ser tomadas pelo professor para despertar no aluno o interesse pelas aulas de inglês. As atitudes e métodos aqui citados foram baseados na análise dos questionários aplicados nas turmas da EAJA. O professor precisa ter sempre um assunto interessante para abordar e discutir com a turma: temas atuais ou que correspondam ao que pode estar acontecendo de verdade; considerar assuntos que despertam o interesse em relação à faixa etária da turma; interagir com os alunos, perguntando a opinião deles, discutindo os temas abordados, fazendo com que reflitam!

Outro aspecto facilitador da aprendizagem é solicitar a leitura silenciosa e devagar do texto, depois o professor ler em voz alta, pedindo, em seguida, que alguns alunos leiam para a turma. Nesta última etapa, deixar uma atividade para ser realizada, como grifar os verbos no presente, os pronomes, as palavras conhecidas. Também, sugere-se começar o texto a partir das palavras que os alunos conhecem, pois se sentirão mais íntimos da língua. Passar uma atividade que trabalhe as habilidades essenciais: fala, escrita, audição, buscando englobar a interação na sala de aula e agir como mediador do ensino e não como modelo e centro das atenções.

Nessa perspectiva, observa-se que se os alunos se comunicam, se distraem e sentem que aprenderam algo, estarão na expectativa para saber qual é o assunto da próxima aula. O professor deve, ainda, trabalhar a gramática dentro do texto e após a discussão, reflexão e exposição de pontos de vista, procurando o desenvolvimento crítico dos alunos. Conforme foi exposto, percebe-se que não é tarefa fácil ser professor, porém conclui-se que “professores há aos milhares. Mas professor é profissão, não é algo que se define por dentro, por amor. Educador, ao contrário, não é profissão; é vocação. E toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança” (ALVES, 1993, p. 11).

No próximo tópico, será apresentada a metodologia utilizada na elaboração deste artigo.

METODOLOGIA

Esta pesquisa é qualitativa com o objetivo de saber a relevância da língua inglesa para os alunos da EAJA, analisando a postura do professor, os métodos utilizados em sala de aula, a necessidade de se aprender a língua por parte dos alunos. A pesquisa é de caráter acadêmico. As informações obtidas durante a pesquisa foram empregadas restritamente neste trabalho e em nenhum momento serão mencionados os nomes dos participantes.

O estudo foi realizado em três escolas da rede municipal de Goiânia-GO, as quais possuem um grande espaço físico, funcionando em três turnos (matutino, vespertino e noturno), em sistema de Ciclos I, II, III e EAJA. As escolas possuem salas de leitura, laboratório de informática e salas de vídeo.

Participaram desta pesquisa 15 alunos de 5ª e 6ª séries e 37 alunos de 7ª e 8ª séries. Estas séries foram escolhidas por que têm a disciplina Língua Inglesa em sua grade curricular.

Para maior compreensão do objeto de estudo, o instrumento utilizado foi questionários constituídos de perguntas abertas e fechadas, dirigidas aos alunos, proporcionando-lhes liberdade para exprimir opiniões, visando assim à coleta de dados, uma análise prática-teórica do uso da língua inglesa aliada à metodologia de ensino do idioma.

O questionário destinado aos alunos facilitou a coleta das informações de como a língua inglesa é utilizada em sala de aula e de sua relevância para os alunos.

Nestes questionários, verificou-se alguns aspectos que puderam ressaltar a importância da língua inglesa e a sua apreciação por parte dos alunos da EAJA, esclarecendo alguns conceitos importantes sobre os tipos de atividades desenvolvidas. E por fim, confrontou-se as ideias segundo a fundamentação teórica com os resultados dos questionários respondidos pelos alunos, a fim de evidenciar um possível diagnóstico entre a prática e teoria relacionados à postura dos alunos frente ao uso e apreciação da língua inglesa em sala de aula.

Análise dos dados

O estudo realizado com os alunos da rede municipal de Goiânia permitiu uma reflexão mais ampla sobre o tema abordado e mostrou que parte dos alunos tem

compreendido a importância da língua inglesa, não só para o estudo na escola, mas como crescimento de mundo. Como parte do foco de investigação da pesquisa, os questionários para análise foram elaborados de acordo com a necessidade de se entender o ponto de vista dos alunos da EAJA relacionados à importância da Língua Inglesa para a vida deles. Foi analisado um total de 52 questionários.

Dos 52 questionários analisados, 29 participantes eram mulheres e 23, homens. Inicialmente, as questões visaram o levantamento do perfil dos entrevistados, tais como idade, sexo e profissão.

A faixa etária média dos alunos é de 20 anos, reforçando um dos objetivos da EJA que é, de acordo com a Constituição Federal (1988, p. 25), oferecer o “ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria.”

Outro dado obtido pela pesquisa dos perfis é o número de homens que retornaram à escola, excedendo o número de mulheres. A justificativa apresentada pelas alunas entrevistadas foi a dificuldade em conciliar trabalho-casa-família.

Por meio das questões subsequentes, buscou-se obter dados para observar a importância do aprendizado de língua inglesa na EAJA. O objetivo da pergunta número 4 foi verificar a importância da língua inglesa para o entrevistado.

Pode-se observar que dentre os 52 participantes, 81% considera relevante o estudo da língua inglesa, enquanto 19% entende-o como irrelevante.

Observa-se que os alunos acham a língua inglesa importante para determinado fim, mas, segundo Almeida Filho (2010, p. 15), “os interesses, e até mesmo ocasionais fantasias pessoais, vão ser atendidos ou frustrados ao longo do processo de ensino-aprendizagem”. Essa é uma realidade vivenciada pelos alunos da EAJA. Muitos não acreditam em seus potenciais, outros acabam se frustrando por não terem contato com a língua, “para a grande maioria dos alunos de LE a sala de aula é o único cenário onde se dá o ensino e a produção da língua-alvo” (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 21).

Percebe-se que os exercícios de fixação e tradução de textos são os métodos mais utilizados nas aulas. Em seguida, estão o trabalho com música, a utilização do laboratório de informática e, por último, o estudo de regras gramaticais. Como afirma Almeida Filho (2005, p. 18), “na ausência de auxílio profissional sistemático e bem-informado, podem ocorrer distorções no processo cujo efeito pode ser o aumento da dificuldade em aprender, debilidade nos resultados, frustração geral”. Partindo desse pressuposto, o gráfico 5 demonstra o que falta nas aulas de língua inglesa.

Verifica-se que a falta do uso do laboratório de informática durante as aulas de inglês foi o item mais votado pelos entrevistados, com 23%. O uso de novas tecnologias faz parte do dia-a-dia dos alunos e professores. Por essa razão, faz-se necessária a sua incorporação na prática educativa, de forma a utilizar o computador como ferramenta educacional, voltado para desenvolver no educando a autonomia e a capacidade de se socializar e construir conhecimento. Segundo Moran (2008, p. 23), “aprendemos melhor quando vivenciamos, experimentamos, sentimos”.

O segundo item mais votado pelos entrevistados, com 20%, foi a falta de assuntos interessantes. De acordo com Almeida Filho (2010, p. 40), “ensinar uma língua estrangeira é hoje quase sinônimo de adotar e seguir os conteúdos e técnicas de um livro didático”. Sendo assim, as aulas tornam-se cansativas, monótonas e repetitivas, pois dependem dos conteúdos sistematizados no livro didático, que geralmente têm suas estruturas rígidas e desnecessárias.

O terceiro item relacionado à falta de diálogo entre professor e aluno, teve 18% dos votos. Na interação entre professor e aluno, a escola, enquanto instituição educativa, desempenha um papel fundamental, sendo palco das diversas situações que propiciam esta interação, principalmente relacionada à sua dimensão socializante, a qual prepara o indivíduo para a convivência em grupo e em sociedade. Segundo Paulo Freire (1967, p.66), “[...] o diálogo é um relação horizontal. Nutre-se de amor, humildade, esperança, fé e confiança”.

O quarto item mais votado foi a falta de materiais de apoio, com 16%. Esses materiais utilizados no trabalho docente são de extrema importância para professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem. É comum que o termo material didático seja tomado “como sinônimo de livro didático, entretanto, é importante salientar que o livro didático, geralmente impresso e criado exclusivamente para fins pedagógicos, é apenas uma das várias formas de materiais didáticos que o professor pode adotar” (RAMOS, 2009, p. 174). Atualmente, há uma ampla gama de livros didáticos, paradidáticos, vídeos, softwares, etc., para contribuir com os objetivos educacionais, no entanto, diante de tanta informação, surge a problemática de como selecionar tais materiais. Então, cabe ao professor selecioná-los de acordo com a necessidade de seus alunos. Além disso, devemos destacar o fato de que os livros de inglês disponíveis atualmente nas escolas municipais focalizam temas para adolescentes e não para os educandos da EAJA, tornando-se outro aspecto dificultador na busca de despertar o interesse desse público pela LE.

O quinto item mais votado foi a falta de conteúdos de real interesse e/ou necessidade do aluno, com 14%. Segundo Moran (2008, p. 23):

Aprendemos pelo interesse, necessidade. Aprendemos mais facilmente quando percebemos o objetivo, a utilidade de algo, quando nos traz vantagens perceptíveis. Se precisamos comunicarnos em inglês pela internet ou viajar para fora do país, o desejo de aprender inglês aumenta e facilita a aprendizagem dessa língua.

Conclui-se que o professor ao trabalhar com conteúdo de real interesse e/ou necessidade do aluno, conseqüentemente terá resultados assertivos no processo de ensino/aprendizagem.

O último item mencionado pelos alunos entrevistados com 9% de votos foi a falta de utilização de músicas atuais nas aulas de língua inglesa. No Brasil, músicas internacionais, especialmente em inglês, estão presentes em todos os lugares, inclusive na prática de sala de aula. Elas são uma ferramenta a mais para o professor de línguas, uma vez que se constituem em elemento incentivador nas aulas e por meio delas os alunos desenvolvem a habilidade linguística (listening – ouvir), obtendo, assim maior conhecimento sobre ela. Observa-se, no entanto, que muitas vezes a música não é trabalhada de forma eficiente, pois apenas o aspecto de entretenimento é levado em consideração. De acordo com Ferreira (2007, p. 15), “a música favorece muito o desenvolvimento cognitivo e sensitivo do aluno, envolvendo-o de tal forma que ele realmente cristalice em sua memória uma situação.”

DISCUSSÃO

A partir da comparação das ideias apresentadas na fundamentação teórica e as respostas dos questionários realizados com os alunos, nota-se que a língua inglesa é importante para a maioria dos entrevistados. Em contrapartida, a maioria não gosta das aulas por fatores como a postura do professor, a metodologia, o material didático, os recursos utilizados em sala de aula e a inutilização da língua por eles em seu cotidiano.

De acordo com a pesquisa feita, percebe-se que mais de 80% dos alunos entrevistados acha relevante estudar e aprender a língua inglesa, porém não se sentem atraídos por ela, muitos menos a apreciam enquanto componente da grade curricular. Isso pode ocorrer por que “uma cultura de aprender a que se prende um aluno para abordar uma língua estrangeira não é compatível ou convergente com uma abordagem específica de ensinar de um professor, de uma escola ou de um livro didático” (ALMEIDA FILHO, 2010, p. 13).

Num cenário de aprendizagem real, a língua inglesa é “um conceito complexo que o professor precisa contemplar, e sobre ele refletir, no exercício da profissão” (ALMEIDA FILHO, 2010, p. 11), ou seja, o professor é o grande agente do processo educacional. Na ausência de auxílio profissional sistemático e bem informado, podem ocorrer distorções no processo cujo efeito pode ser “o aumento da dificuldade em aprender, debilidade nos resultados, frustração geral” (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 18).

Outro problema citado pelos alunos foi o método utilizado pelos professores em sala de aula. Segundo Almeida Filho (2010, p. 35), métodos são “as distintas e reconhecíveis práticas de ensino de línguas com seus respectivos correlatos, a saber: os planejamentos das unidades; os materiais de ensino produzidos; e as formas de avaliação do rendimento dos aprendizes”. De acordo com os entrevistados, algumas técnicas utilizadas com frequência pelos professores, foram: aquelas de fácil manipulação como repetições; transformações; perguntas e respostas; exercícios mecânicos; uso do livro didático; testes - os quais visam somente verificar a manipulação de formas apresentadas; notas e boletins - que pouco ou nada expressam a real habilidade de usar a língua inglesa para algum fim comunicativo relevante. Segundo Almeida Filho (2005, p. 19), “qualquer que tenha sido o método usado pelos nossos professores quando começamos a aprender uma língua estrangeira, ele tenderá a se transformar na maneira natural de aprender línguas”.

Os materiais e recursos utilizados durante as aulas foram outros fatores, citados no questionário, que contribuíram para o desestímulo e a aversão por parte dos alunos em relação à Língua Inglesa. De acordo com Almeida Filho (2005, p. 19),

a estrutura dos cursos e materiais convencionais é excessivamente rígida, arbitrária, e dela é difícil escapar. O livro didático traz o „prato feito“ e as tentativas de modificá-lo requerem formação profissional sólida e bastante tempo para levar a efeito a sua reformulação fundamentada.

Apesar de os professores da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos não usarem o livro didático convencional, e sim uma coleção de cadernos de EJA elaborada para o ensino fundamental de jovens e adultos, da alfabetização até a 8ª série, os objetivos, conteúdos e metodologia do material utilizado são similares ao convencional.

Anteriormente, foram citados alguns obstáculos que dificultam a aceitação e aprovação da Língua Inglesa na EAJA pelos educandos, porém o que se destacou foi o distanciamento que os alunos acreditam haver entre o aprender a língua e a sua verdadeira utilização e necessidade. Para os educandos, o aprender em si só tem relevância se forem

conteúdos voltados à realidade deles e se forem necessários para o seu cotidiano. Frases como “Eu não vou conversar com um estrangeiro”, “Não viajarei para outro país”, “Não usarei para nada”, “Essa aula é perda de tempo” são falas comuns nas aulas de língua inglesa.

Segundo Almeida Filho (2010, p. 28),

a aula de língua inglesa pode possibilitar ao aluno não só a sistematização de um novo código linguístico que o ajudará a se conscientizar do seu próprio eu, mas também a chance de ocasionalmente se transportar para dentro de outros lugares, outras situações e pessoas.

Entende-se que a aprendizagem da língua inglesa deve estar fundamentada no interesse social, para que os sujeitos envolvidos no processo percebam o importante papel que o inglês desempenha em suas vidas. Desta forma, o conhecimento se torna significativo e a língua inglesa deixa de ser vista como uma língua estranha aos aprendizes que passam a perceber seu próprio mundo através desse novo saber.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A coleta dos dados realizada no formato de questionários aos participantes das turmas de 2013 da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos evidencia que esses sujeitos acreditam que conhecer a língua inglesa é importante para eles. No entanto, ao mesmo tempo, a maioria dos entrevistados afirma nunca ter utilizado o inglês em suas atividades profissionais, embora reconheçam o conhecimento básico que a modalidade EAJA lhes proporciona, facilitando suas vidas cotidianas.

O principal objetivo da EAJA é de auxiliar o indivíduo a se tornar aquilo que tem capacidade de ser. Para que isso possa ocorrer, faz-se necessária a utilização de ferramentas essenciais e, dentre elas, esse trabalho de pesquisa destaca o aprendizado da língua inglesa. Entretanto, para que de fato as aulas de Língua Inglesa contribuam na formação cidadã dos alunos da EAJA, a metodologia deve ser dinâmica e criativa, considerando-se, em primeiro lugar, o interesse e as necessidades de quem está aprendendo a língua, vinculando-se o contexto à realidade do aluno. Logo, evidencia-se que o professor é fundamental neste trabalho e que o direcionamento dado por ele é decisivo para que a língua inglesa contribua efetivamente na formação cidadã dos alunos da EAJA.

Não parece estar claro na fala destes alunos o quanto este saber pode facilitar suas vidas, abrindo-lhes novos horizontes, não apenas profissionais, mas sociais e

intelectuais. Verifica-se a necessidade de uma maior conscientização sobre a aplicabilidade da língua inglesa em suas vidas para que possam usufruir deste saber que é um direito de todos, enquanto cidadãos.

Esse trabalho é o registro de uma pesquisa, a qual se se buscou despertar uma reflexão sobre o uso e importância da língua inglesa nas aulas da EJA para os adolescentes, jovens e adultos. Porém, vale salientar que este estudo não tem um caráter absoluto, pois tudo se modifica, esta pesquisa é apenas um caminho pelo qual outros percorrerão, chegando a denominadores diferentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Linguística Aplicada - Ensino de Línguas & Comunicação**. Campinas, SP: Pontes Editores e Arte Língua, 2005.
- Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.
- ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 27 ° ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- BRASIL. Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil**. DF: Senado, 1988.
- Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- CUNHA, Conceição Maria da. **Introdução – discutindo conceitos básicos**. In: SEED-MEC Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos. Brasília: 1999. p. 24 – 47.
- FERREIRA, Martins. **Como usar a música na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2011.
- MORAN, José Manuel. **Caminhos para a aprendizagem inovadora**. 2009. Disponível em:<http://www.eca.usp.br/prof/moran/camin.htm>. Acesso em: 24 de mai. 2013.
- PAIVA, V.L.M.O. A identidade do professor de inglês. **APLIEMGE: ensino e pesquisa**. Uberlândia: APLIEMGE/FAPEMIG, n.1, 1997. p. 9-17.
- RAMOS, R. C. G. O livro didático de língua inglesa para o Ensino Fundamental e Médio: papéis, avaliação e potencialidades. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L (Org.).

O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 173-98.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Proposta Político-Pedagógica da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos.** Prefeitura Municipal de Goiânia, 2010.

SOARES, Leôncio José Gomes. **A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais.** Revista Presença Pedagógica, v.2, nº11, Dimensão, set/out 1996.

O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir. In: RAAAB, alfabetização e Cidadania – políticas Públicas e EJA. Revista de EJA, n.17, maio de 2004.

TAMAROZZI, Edna; COSTA, Renato Pontes. **Educação de Jovens e Adultos.** Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2012.