

O ENSINO DE INGLÊS NO ÂMBITO DO PROEJA-ES: PERSPECTIVAS, DESAFIOS E PROPOSIÇÕES

Karla Ribeiro de Assis Cezarino (UFES)

kakaher@yahoo.com

Thayná Assis Bertholini Costa (Aluna PIVIC)

thaynamari@hotmail.com

Grupo de Pesquisa PROEJA/CAPES/SETEC

Resumo: Este estudo visa compreender a importância do aprendizado da língua inglesa para o aluno do PROEJA, identificando as demandas do ensino de língua inglesa para a realidade específica destes sujeitos. Trata-se de um estudo de caráter exploratório, quali-quantitativo, envolvendo questionários com perguntas abertas e fechadas, aplicados a 106 dos 153 alunos do PROEJA cursando o terceiro, quarto e quinto módulos no ano de 2008. O resultado inicial nos sugere que há um interesse pelo ensino de inglês para fins específicos em uma abordagem que envolva o ensino das quatro habilidades inseridas no contexto profissional para qual o curso se volta.

Palavras-chave: PROEJA; língua inglesa; inclusão

INTRODUÇÃO

Diante de um mundo globalizado, a língua inglesa se destaca como um dos principais meios de comunicação entre os povos. Segundo Leffa (2002) e Ur (2006), a língua inglesa ganhou gradativamente o status de “língua franca” ou “língua internacional” no mundo globalizado devido a três fatores: a) ser falada por um número superior de não nativos do que de nativos; b) não ter mais um limite geográfico e c) ser o idioma preferencialmente utilizado no mundo dos negócios e acadêmico.

Rajagopalan (2009) compactua desta visão quando ressalta que no mundo atual a língua inglesa passa a não pertencer a um determinado país e sim ao mundo, usando o termo “World English” para expressar esta nova posição da língua na sociedade. Como “língua mundial, internacional ou franca” o inglês não mais representa a cultura de países isolados, mas sim a cultura de cada um de seus falantes.

“[...] quando nos referimos ao World English, língua falada hoje por quase um terço de seres humanos nos quatro cantos deste planeta (com quase o mesmo número de pessoas aprendendo a língua ao redor do mundo), não faz o menor sentido falar em falantes nativos. Essa língua, [...] na verdade, pertence a todos aqueles que dela fazem algum uso no seu dia a dia, por mais limitado ou restrito que seja [...] os nativos também têm seu lugar no “World English”. Só que eles não têm mais nenhum lugar de privilégio como “donos” ou “falantes autênticos”. Eles, na verdade, terão de se adaptar à nova realidade e, em muitos casos, aprender novas formas de falar e ouvir (RAJAGOPALAN, 2009, p. 42).

Diante do exposto, muitos dos argumentos que justificavam o não lugar da língua inglesa no ensino se desfazem diante do *status* que hoje o inglês ocupa como língua internacional (LEFFA, 2009). Dentre esses argumentos, os mais comuns são o fato de a língua inglesa representar a cultura dominante sendo uma ameaça à cultura do país, e o fato desta se distanciar da realidade do aluno que se coloca ou é colocado em uma posição de ignorância na sua capacidade de aprender, ao usar a justificativa de não saber a própria língua, sendo assim impossível ou não relevante à aprendizagem de uma língua estrangeira.

Desta forma, é inegável a importância do ensino e da aprendizagem da língua inglesa no mundo, “não conhecer uma língua estrangeira no mundo atual é como desconhecer a escrita numa sociedade letrada[...] apenas mais uma garantia de ser excluído dos bens que a sociedade tenta preservar para o usufruto de seus eleitos” (LEFFA, 2009, p. 123).

A legislação brasileira através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9.394/96 reconhece a real importância da língua inglesa ao assegurar o ensino obrigatório de uma língua estrangeira moderna, a escolha da comunidade, para o ensino fundamental a partir da 5ª série, se estendendo para o ensino médio. Em relação ao ensino médio, possibilita ainda a escolha de uma segunda língua, em caráter optativo.

Apesar de a língua estrangeira ter ganhado um espaço significativo assegurado pela LDB, o que se pode observar é que o ensino da língua ainda é precário devido a fatores como a falta de competência lingüística do professor e a alta rotatividade de profissionais da área, o que dificulta a seqüência do ensino. Além disso, a “carga horária reduzida, o elevado número de alunos na sala de aula, alunos com níveis diferentes de proficiência na mesma sala, escassez ou ausência de recursos didáticos adequados” (OLIVEIRA, 2009, p. 22) são agravantes no contexto do ensino de línguas.

Consequentemente, a procura por cursos livres, de idiomas, para aqueles que podem arcar com o investimento privado, se apresenta como o recurso mais viável ao aprendizado de uma língua estrangeira. No entanto, é inegável o desejo de se ter escolas que proporcionem um ensino de uma língua estrangeira de forma integral e de qualidade (BRASIL, 2007). Numa perspectiva capitalista essa defasagem educacional acaba sendo suprida por cursos particulares de língua estrangeira, tornando de certo modo, uma língua elitista, voltada para poucos.

Diante deste quadro, as orientações curriculares para o ensino de língua estrangeira, propostas por meio de uma intensa discussão e avaliação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) por pesquisadores e estudiosos de todo o país, ressaltam, a então necessidade de reavaliação do ensino da língua estrangeira no ensino

médio, ratificando e discernindo os objetivos do ensino de inglês em um curso de idioma e em uma escola regular. Enquanto aquele se restringe ao aspecto lingüístico do idioma, esse se depara com as questões educacionais e culturais.

O ensino da língua inglesa na escola regular tem que se pautar na formação do ser como um todo, buscando desenvolver a capacidade crítica dos alunos, preparando-os para serem agentes de mudanças e inovações, para agirem como cidadãos conscientes de seu papel na sociedade, para que assim se sintam realmente inseridos neste mundo globalizado (BRASIL, 2007).

Considerando os motivos expostos em relação à importância do ensino da língua inglesa, e tendo a perspectiva desta como ferramenta para inclusão, é primordial analisar as necessidades dos sujeitos participantes do PROEJA em relação ao ensino e aprendizagem da língua inglesa, já que estes são os que melhor representam a realidade da exclusão promovida pela negação da educação de qualidade como um direito. Desta forma, algumas questões iniciais surgem para que se inicie um diálogo sobre o ensino da língua inglesa no PROEJA: a) Quem são estes sujeitos? Qual a visão que eles têm sobre o ensino da língua inglesa? Quais as reais necessidades que eles estabelecem para a aprendizagem da língua?

Nesse sentido, este estudo tem como objetivo melhor compreender a perspectiva do aluno do PROEJA e identificar as demandas do ensino de língua inglesa para a realidade específica destes sujeitos. Para o seu desenvolvimento foi constituído parcerias com a equipe de Inglês do Instituto pesquisado, o grupo de pesquisa PROEJA/CAPES/SETEC e a graduação em Letras-Inglês da UFES. Trata-se de um estudo de caráter exploratório, qualitativo, envolvendo questionários com perguntas abertas e fechadas, aplicados a 106 dos 153 alunos do PROEJA cursando o terceiro, quarto e quinto módulos do ensino propedêutico no ano de 2008. Ao todo estiveram envolvidos nesta pesquisa alunos de 5 cursos técnicos do PROEJA (Automação, Construção Civil, Informática, Metalurgia e Segurança do Trabalho) de dois turnos. No vespertino 66 alunos responderam ao questionário e no noturno, 40.

Para uma melhor compreensão, este artigo foi dividido nas seguintes etapas: a) base teórica para análise de dados, buscando esclarecer o que é o PROEJA, o processo de implementação no lócus de pesquisa e, por fim, a atenção em específico para o ensino da língua inglesa no PROEJA; b) caminhos metodológicos traçados para coleta e análise de dados; c) análise de dados e d) conclusões preliminares.

UM BREVE OLHAR SOBRE O PROEJA

As políticas e programas voltados para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) por muito tempo tiveram como meta principal a alfabetização de jovens e adolescentes. Recentemente seus programas e políticas investiram em ações para suprir as necessidades de educação de seus alunos no ensino fundamental. No entanto, as demandas da EJA para o ensino médio ainda permaneceram como uma área de pouco ou de nenhum investimento devido à falta de políticas e programas governamentais voltados para este público com distorção idade-série.

O Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos é constituído pelo Decreto n. 5.478/2005 visando suprir a demanda de articulação entre o ensino médio, ensino profissional e a EJA. Entretanto, a necessidade de articulação da educação profissional com a educação básica como um todo fez com que este Decreto fosse revogado para a promulgação do Decreto n. 5.480/2006, passando então a ser denominado Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), impulsionando uma maior articulação entre a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com o ensino fundamental e a EJA (BRASIL, 2007).

O PROEJA busca a formação integral do aluno, visando a “formação humana na vida e para a vida, e não apenas de qualificação do mercado ou para ele. Por esse entendimento, não se pode sobrepôr a cidadania à inserção no mercado de trabalho, mas assumir a formação do cidadão que produz, pelo trabalho, a si e o mundo” (BRASIL, 2007, p. 13). Para que isso seja possível, é necessário assumir uma educação humanizadora. E essa se dará partir do momento em que cada indivíduo consiga se conscientizar de sua capacidade de atuar e modificar sua própria realidade, e não apenas se qualificar temporariamente para o mercado de trabalho.

Qualquer trabalho voltado apenas à inserção do indivíduo no mercado será de caráter temporário, posto que com a globalização as mudanças capitalistas e mercadológicas acontecem simultaneamente à ação humana.

Nessa perspectiva de formação integral do aluno, visando uma maior inclusão social neste mundo globalizado, este estudo se propõe investigar as necessidades apontadas pelos alunos do PROEJA em relação ao aprendizado de língua estrangeira

O PROEJA NO LOCUS DE PESQUISA

De acordo com o Documento Base do PROEJA “anteriormente ao Decreto nº. 5.878/2005, algumas instituições da Rede já desenvolviam experiências de educação profissional com jovens e adultos” (BRASIL, 2007). Uma destas instituições localizada no Estado do Espírito Santo foi lócus desta pesquisa.

A experiência desta instituição federal com jovens e adultos teve início em 2001, considerando a inquietação de professores da rede em relação ao público atendido pela mesma e que parte deste público era proveniente de classes populares com perfil da EJA. Diante da determinação de possibilitar o acesso educacional a estes alunos, foi implantado o Ensino Médio para Jovens e Adultos Trabalhadores (EMJAT). O EMJAT tinha como objetivo “a formação de cidadãos conscientes do seu papel social, capazes de promover melhorias nas próprias vidas e de contribuir para o crescimento da sociedade em que vivem” (FERREIRA, RAGGI, RESENDE, 2007, p. 6).

De acordo com Ferreira et. al. (2007), o EMJAT teve três grandes mudanças. Ao ser implementado na instituição o EMJAT ofertou 24 vagas para alunos maiores de 21 anos, que tinham a chance de concluir o ensino médio em um ano e meio, com carga horária de 1.200 horas. O processo seletivo era constituído de uma prova escrita específica para os alunos e pagamento de taxa de inscrição. Ao término do ensino médio era oferecida a possibilidade destes alunos continuarem seus estudos em uma área profissionalizante. No entanto, o que se constatou foi a desistência de muitos alunos que enveredaram pelo ensino técnico, quer pela falta de preparo dos professores da área técnica para lidar com o aluno da EJA, quer pela falta de preparo destes alunos para lidar com o conhecimento da área técnica (FERREIRA et. al., 2007).

Em 2003, quando começou a segunda fase do EMJAT, veio a constatação de que era necessário mais tempo para o desenvolvimento dos conteúdos das diversas áreas de conhecimento. Isso fez com que se aumentasse o tempo de permanência para dois anos e, por consequência, a carga horária passou para 1.600 horas, voltado a alunos maiores de 18 anos.

Com o Decreto nº. 5.878/2005, o EMJAT vive sua terceira grande mudança curricular, no processo de transição para o PROEJA. As mudanças que ocorreram foram: a) no processo seletivo, b) a escolha do curso no ato da inscrição, c) curso de 4 anos, dois anos voltados para o ensino propedêutico e outros dois voltados para o ensino técnico, com uma carga horária total de 3.200 horas e d) aumento da oferta de vagas.

O que se nota é que a proposta de integração, idealizada pelo PROEJA, ainda está longe de se concretizar dentro desta Instituição Federal. Isso porque o processo de implementação

do PROEJA se deu pela justaposição da área técnica ao curso já existente do EMJAT, o qual oferecia somente a parte propedêutica.

Em 2007, com o documento base explicitando os propósitos reais do PROEJA, e os estudos em torno do documento, notou-se que o que se tinha concretizado não era o que se almejava. As inquietações dos professores em relação às questões referentes ao currículo integrado e sua implementação impulsionaram o pensar de um novo projeto político pedagógico, buscando uma real articulação entre o ensino propedêutico e o ensino técnico, visando à formação integral do sujeito.

Assim, é neste cenário de dúvidas, incertezas, mas de muita esperança e luta por mudanças reais que proporcionem o ensino integral do aluno do PROEJA, que esta pesquisa se insere.

O PERCURSO DO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA INSTITUIÇÃO PESQUISADA

Para melhor compreender e analisar o ensino de língua inglesa na instituição de ensino pesquisada é necessário recapitular o histórico curricular do inglês nesta instituição. De acordo com Machado (2003), o ensino de língua inglesa conquistou um espaço curricular na instituição, lócus desta pesquisa, na década de 60, e passou por mudanças em suas perspectivas de ensino-aprendizagem em diversos momentos.

Na década de 60, o ensino da língua inglesa focava na tradução e ensino descontextualizado da gramática. Já na década de 70, houve uma mudança na perspectiva desse ensino, enfatizando então as quatro habilidades da língua. Todavia, o alto número de alunos, a heterogeneidade da turma, número de 2 aulas semanais por dois anos de ensino, resultou na dispensa dos alunos que provassem conhecimento na língua.

Infelizmente esta medida não solucionou o problema enfrentado pela disciplina, impulsionando na década de 80, a adoção pela escola do ensino do Inglês instrumental, voltado quase exclusivamente para o ensino da leitura. A década de 90 é marcada por mais uma tentativa de se ensinar as quatro habilidades no ensino da língua inglesa e, mais uma vez, os mesmos problemas da década de 70 se colocam.

Entretanto, com o Decreto nº. 2.208/97, os CEFETs passam então a ofertar o ensino médio regular e o pós-médio na área técnica, além do ensino de 3º grau. Em 1999, a equipe de professores do CEFETs elaborou a *Proposta Pedagógica para a Reformulação do Ensino de Inglês no para o ensino médio regular*, que entrou em vigor somente a partir de 2001. Tal

proposta visava um nivelamento entre os alunos de acordo com o desenvolvimento linguístico; a melhoria do espaço físico, bem como equipamentos adequados; a redefinição de cursos e programas, e o aperfeiçoamento dos mecanismos de avaliação (MACHADO, 2003).

De 2001 até 2006, muitas foram as conquistas registradas por professores e alunos durante o processo. O nivelamento passou a ser determinante, os alunos eram separados pelo nível de proficiência na língua, não sendo de real importância a série ou turma que cursavam. Aliado a este fato, os professores de inglês passaram a contar com cinco salas de aulas ambientes, com recursos didáticos direcionados para o ensino da língua inglesa.

Todavia, com o Decreto n. 5.154/04, é permitido a integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, revogando o Decreto n. 2.208/97 do Governo Fernando Henrique Cardoso.

Acrescido a este fato, o Decreto nº. 5.878/2005 que institui o PROEJA nas instituições pertencentes a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, trouxe ainda mais modificações ao CEFETs. A partir de 2006, o CEFETs passou a não ofertar mais vagas para ensino médio regular, privilegiando o ensino médio técnico integrado, técnico integrado ao ensino médio para jovens e adultos, técnico subsequente, além dos cursos de pós-graduação e graduação nas áreas de Tecnologia, Educação e Ciências Exatas.

Nessas circunstâncias, os professores de inglês do CEFETs se depararam com uma nova realidade, ao repensar o ensino da língua no contexto que ora se apresentava. A primeira decisão a ser tomada foi em relação ao nivelamento e a abordagem de ensino que seria adotada para o ensino médio integrado. Depois de várias discussões entre os professores de Inglês e de tentativas isoladas de retorno ao Inglês instrumental como principal forma de ensino para o ensino médio integrado, os professores decidiram manter o formato de sucesso do ensino médio regular, dispondo de nivelamento, aulas geminadas de 50 minutos ofertadas no segundo e terceiro anos, totalizando uma carga horária de no mínimo 136 h, em salas ambientadas para a concretização do ensino.

A principal dificuldade passou a ser a elaboração de material direcionado a áreas técnicas específicas, a qual deveria permitir o ensino integral da língua. Esta situação difere assustadoramente da realidade do PROEJA, como veremos a seguir.

O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NO PROEJA

O ensino de inglês no PROEJA especificamente reflete o que já era preconizado pelo ensino de inglês no EMJAT. A disciplina é ofertada nos últimos dois módulos do ensino

propedêutico com uma carga horária mínima de 68 h, distribuídas em duas aulas de 50 minutos semanais, muitas vezes dispersas e localizadas nos primeiros ou últimos horários.

A língua inglesa, hoje, ocupa um não lugar no PROEJA, se comparada ao ensino médio integrado regular da mesma instituição. Nesse sentido, Leffa (2009), traz uma reflexão que resume a situação do ensino desta disciplina no contexto escolar atual, “a lei garante a liturgia do ensino, não a aprendizagem efetiva. Não dá as garantias mínimas de tempo e de infraestrutura básica para que o aluno aprenda” (p. 117).

É importante ressaltar que o Documento Base do PROEJA é enfático ao estabelecer como direito aos alunos da EJA o acesso à educação de qualidade. Ela deve ser equiparada à ofertada ao ensino médio integrado regular, respeitando obviamente as peculiaridades e necessidades que concernem ao público da EJA (BRASIL, 2007)

Ao analisarmos o currículo do PROEJA e o currículo do ensino médio integrado em relação ao ensino da língua inglesa, pode-se inferir que a importância dada ao ensino e aprendizagem da língua inglesa para os alunos pertencentes ao ensino médio integrado regular é superior à importância dada a este saber no PROEJA.

Este Programa visa a articulação entre o ensino médio, a EJA e a educação profissional, objetivando a formação integral do aluno. Devemos lembrar que durante muito tempo pensava-se que o ensino de inglês para os cursos profissionalizantes fosse voltado para o desenvolvimento da leitura técnica. Todavia, esta visão vem se modificando com o tempo e hoje o inglês instrumental foi de certa forma substituído pelo ensino de inglês para fins específicos.

O PROEJA amplia a visão de formação do ensino médio profissional ao demandar que o ensino seja voltado para a formação integral do sujeito, preparando-o para agir no mundo, voltado para o mundo do trabalho, diferenciando assim do ensino antes posto, que formava para o mercado de trabalho.

Embora o foco na leitura tenha sido um marco do ensino da língua para fins específicos (English for Specific Purpose - ESP) no Brasil, a tendência hoje é ampliar a visão do ensino de Inglês para além de uma necessidade pontual, de preparo para o mercado ou para testes (CELANI, 2005). Nessa nova perspectiva, propõe-se um ensino de inglês que atinja as demandas deste novo mundo globalizado, possibilitando a comunicação no seu sentido mais amplo sem, no entanto, perder a ênfase na especificidade profissional pretendida (HARDING, 2007).

Corroborando com esta visão de ensino, Dudley-Evans (2001) afirma que a característica que define o ESP é que o ensino e os materiais utilizados são baseados em uma

análise das necessidades dos alunos, e elaborados com objetivo de atender a estas necessidades. O ESP vai além do ensino da língua, focando também em todo tipo de discurso, gênero e habilidades que sejam apropriados para atingir as necessidades que o aluno apresenta.

Harding (2007) enfatiza que as habilidades (leitura, escrita, fala e compreensão oral) trabalhadas no ensino da língua inglesa, assim como o uso de materiais autênticos e relevantes para a realidade do aluno, devem, também, ser trabalhadas no ensino de ESP.

No entanto, os professores de ESP precisam sempre trabalhar a língua relacionando-a com a especialidade profissional do curso e dos sujeitos envolvidos, além de ter uma visão geral sobre a área de estudo ou atuação profissional de seus alunos. Desta forma, a contextualização do ensino na área de estudo ou atuação dos alunos torna-se possível, aproximando assim o ensino e a realidade do sujeito aluno.

É neste contexto que hoje se discute o ensino da língua inglesa na instituição pesquisada. Por ser uma instituição profissionalizante, o inglês ensinado tende a ser o inglês para fins específicos. Entretanto, que ESP se leva em consideração? Aquele que foca no desenvolvimento da leitura ou aquele que trabalha com uma visão ampla de ensino da língua? Para respondermos a esta questão, foi feito um levantamento das necessidades dos alunos em relação à aprendizagem da língua inglesa, já que esta é a etapa inicial para o ensino do ESP. Para tanto, encontramos a seguir uma descrição dos caminhos trilhados para este levantamento, assim como uma breve análise dos dados coletados.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Para melhor entendermos o percurso metodológico da pesquisa, precisamos primeiro entender como ela foi idealizada. Esta pesquisa surgiu da problematização posta pela formação continuada, ofertada pelo PROEJA em parceria com o grupo de pesquisa do PROEJA/CAPES/SETEC, que começou a discutir a formulação de um novo Projeto Político Pedagógico (PPP) para o PROEJA. A necessidade de se construir um novo PPP, deu-se pelo fato de que o PPP em vigor não contou com a participação dos sujeitos na sua formulação, sendo um documento construído em caráter emergencial para a implementação de um programa federal dentro da instituição.

Após o estudo do Documento Base do PROEJA, assim como a participação em seminários, promovidos pelo grupo de pesquisa PROEJA/CAPES/SETEC para a discussão

sobre o currículo integrado, professores e funcionários envolvidos no PROEJA se inquietaram diante do fato de não verem na prática o que era almejado pela teoria.

Na construção de um PPP real para o PROEJA, no primeiro momento, a estratégia usada foi a apresentação de ementas vigentes das disciplinas da área propedêutica do PROEJA. As apresentações foram marcadas por questionamentos. Na área de inglês, em específico, notou-se um significativo contraste de opiniões quanto à metodologia e conteúdo abordados na ementa da disciplina. A partir desta observação a equipe de Inglês se reuniu com o membro do grupo de pesquisa PROEJA/CAPES/SETEC, e devido ao impasse do que seria realmente foco da disciplina, surgiu à idéia de se escutar os principais envolvidos: os alunos do PROEJA. Apesar da relutância de alguns professores nesta escuta, ponderando que os alunos muitas vezes não sabem o que querem, ou afirmando que o professor muitas vezes sabe melhor o que o aluno precisa, o grupo concordou que seria mais razoável uma escuta inicial destes sujeitos.

A fase seguinte constituiu-se da elaboração do questionário. Foram realizadas três reuniões com os professores de Inglês para a construção do mesmo. Depois de se chegar a um acordo em relação ao conteúdo e formato do questionário, este foi aplicado para todas as turmas que em 2008/1 apresentaram o Inglês como componente de sua grade curricular. O questionário foi aplicado pelos próprios professores de Inglês das respectivas turmas.

Os dados dos questionários foram sistematizados, analisados e socializados com os professores envolvidos com o PROEJA, a fim de serem utilizados como base para se pensar o real papel da língua inglesa na perspectiva de uma proposta curricular integrada.

Sujeitos

Ao todo estiveram envolvidos nesta pesquisa alunos de cinco cursos técnicos do PROEJA (Automação, Construção Civil, Informática, Metalurgia e Segurança do Trabalho) de dois turnos. No vespertino, 66 alunos responderam ao questionário e no noturno, 40. No total, 106 dos 153 alunos matriculados participaram da pesquisa, totalizando, portanto, uma taxa de retorno de 69,30%.

Constatamos através da pesquisa que alunos de cursos distintos, como Metalurgia, Informática e Construção Civil cursam juntos a disciplina de inglês. Hardling (2007) ressalta que no ensino de inglês para fins específicos, é normal que se encontre salas heterogêneas em relação ao nível de conhecimento da língua inglesa. No entanto, a especificidade da área

profissional e o interesse dos que estão envolvidos não se difere. É neste cenário que iremos começar nossa análise sobre as perspectivas dos alunos da instituição pesquisada.

UM OLHAR SOBRE AS PERSPECTIVAS DOS ALUNOS EM RELAÇÃO À DISCIPLINA DE INGLÊS

Para melhor entender a perspectiva dos sujeitos envolvidos, busca-se brevemente retratá-los. Em suma, 71,70% dos alunos caracterizam-se como solteiros 50,94% entre 18 e 29 anos. Aproximadamente 63% dos alunos não têm filhos. Por volta de 51% dos alunos PROEJA não estão trabalhando. Pouco mais de 55% dos alunos concluíram regularmente o ensino médio. Ao se justificarem pela escolha do curso técnico, a maioria afirmou fazê-lo devido à maior chance no mercado de trabalho (51,36%).

Hardling (2007) classifica o aluno de inglês específico em duas categorias: aqueles que já trabalham na especialidade escolhida, e aqueles que ainda não atuam na área específica, não conhecendo muito da realidade do curso que escolheram. Como vimos no resultado do perfil traçado, nossos sujeitos, em sua maioria, pertencem à segunda categoria, representando assim, um desafio maior para os professores.

Quanto à importância do inglês em suas profissões, 99,06% dos alunos afirmaram considerá-lo parte integrante do seu crescimento profissional. Os alunos sabem das exigências do mercado e das empresas, e também reconhecem o fato de a língua inglesa ser considerada universal para justificar suas afirmações.

“As empresas e o mercado de trabalho exigem inglês fluente” (Aluno A)

“É uma língua universal, do mundo globalizado” (Aluno B)

“É um diferencial no mercado de trabalho” (Aluno C)

Embora em consonância com a idéia expressa nas orientações curriculares para o ensino médio (BRASIL 2006) sobre a relevância do aprendizado da língua inglesa como ferramenta facilitadora de inserção no mercado de trabalho e no mundo globalizado, algumas ressalvas devem ser feitas. Retratar tal visão imediatista e um tanto limitada quanto ao ensino da língua inglesa, é minimizar sua real importância: criar possibilidades de diálogo com a diversidade, aumentando o senso crítico do aprendiz e como consequência sua ação na sociedade, reforçando assim sua própria identidade.

O diferencial está na visão de trabalho que se estabelece, sendo o inglês mais uma das ferramentas que auxiliará o preparo para o mundo do trabalho, e não somente para o mercado de trabalho.

Mais da metade dos alunos (50,71%) interessa-se em aprender as quatro (4) habilidades da língua inglesa (falar, ouvir, ler, escrever). Entretanto, as outras opções mais apontadas na opinião dos alunos foram: a fala (17,14%) e a audição e entendimento do que é falado (12,87%). Isso também pode ser confirmado pelas atividades que os alunos requisitaram: conversação (26,66%), músicas (20%) e leitura de textos (16,67%).

É interessante notar que está claro para o aluno que não se pode mais tratar o ensino de línguas em cursos técnicos como baseado apenas no ensino de uma das habilidades, dissociada das outras que lhes são complementares. De acordo com Oliveira (2009), para a construção de um discurso, o aluno precisa saber falar, escrever e compreender a língua, posto que para se inserir social e culturalmente no mundo atual é necessário desenvolver muito mais do que a habilidade de leitura.

Quase 62% dos alunos disseram ter dificuldades para aprender inglês. Eles as justificaram pelo fato de o idioma ser diferente do português, ser difícil, ser complexo e de não terem contato com o novo idioma. Eles mesmos afirmam que isso os leva a uma dificuldade maior com a produção oral e com o entendimento auditivo do que lhes é dito, por exemplo.

De acordo com Jorge (2009), a dificuldade do aluno em relação à aprendizagem da língua inglesa pode ter várias causas: um aprendizado fragmentado e pontual no ensino fundamental; materiais didáticos não adequados às necessidades dos alunos; proposta pedagógica distante da realidade do aluno; a não adaptação da realidade idealizada para o contexto real de ensino; a idealização de um aluno; a carga horária restrita e a falta de estrutura para o ensino do inglês. Por todos esses motivos não se pode negar que esta é uma temática que merece uma maior investigação.

Ao serem questionados sobre os assuntos que gostariam de estudar nas aulas, quase 33% dos alunos preferiram estudar a linguagem do dia-a-dia. Outros 25,87% preferiram textos técnicos relacionados ao curso. Entretanto, 27,59% dos alunos optaram por ambas as opções. Isso mostra que os alunos apreciam a ligação entre o inglês e o campo profissional para o qual estão se preparando.

Para que o vínculo entre o inglês e o campo profissional se concretize, os professores precisam estar preparados para lidar com o ensino de Inglês para fins específicos. Isso implica ter uma visão geral sobre a área em que seus alunos irão atuar, buscando conhecer suas

especificidades bem como as necessidades lingüísticas que auxiliarão os alunos na jornada profissional.

Segundo Harding (2007), mais do que conhecer a área de estudo dos discentes e os termos ou linguagem específica utilizada neste meio, o professor precisa estar consciente de que cada área profissional possui sua própria cultura e maneira de pensar, o que se refletirá na necessidade que a área em questão tem do uso da língua inglesa. Assim, o professor poderá estabelecer um vínculo maior com os alunos e estes com o professor e a disciplina estudada.

Quanto aos pontos positivos no ensino da língua inglesa nos cursos do PROEJA, mais de 30% dos alunos fizeram elogios diretos aos professores, como sendo a melhor parte do curso. Aproximadamente 21% afirmaram que a abordagem de termos técnicos lhes é extremamente útil.

Quanto aos pontos que poderiam ser melhorados, dentre as sugestões feitas pelos alunos, destaca-se o aumento da carga horária da disciplina Inglês (32,45%), mais dinamismo e didática (13,16%) e a ausência de respostas (15,78%). É importante pontuar que os alunos utilizaram os termos dinamismo e didática para se referir na verdade às atividades que eles gostariam de ver desenvolvidas em sala de aula, como músicas e conversação. O fato de muitos alunos terem se omitido nesta questão pode ser um indicativo de que a organização e desenvolvimento do projeto convergem numa mesma direção.

Além disso, outras sugestões interessantes merecem ser consideradas, como: adotar uma apostila e disponibilizar material para consulta, apresentar a grade curricular desde o começo do semestre, e adotar monitores para auxiliar os alunos.

A questão referente ao material didático utilizado pelo professor é de extrema relevância para o contexto do ensino e aprendizagem da língua inglesa. De acordo com Scheyerl (2009), é importante que o professor não seja um “mero reproduzidor das lições ditadas por materiais didáticos elaborados por editoras que ignoram o contexto real de ensino, nem seja apenas um cumpridor de programas ou currículos, mas que contribua para a transformação do mundo social dos seus alunos” (p. 130). No entanto, não se pode esquecer que o ensino do inglês para fins específicos demanda um material específico para atender as necessidades específicas dos alunos e dos cursos profissionais envolvidos.

Quanto à utilização prática do que foi aprendido em sala de aula, 75,47% dos alunos confirmaram que conseguiam aplicar o conteúdo da aprendizagem na sala de aula no dia-a-dia. Mais de 20% afirmaram o oposto. Em geral, os alunos argumentaram que quando conseguem utilizar o inglês no cotidiano, geralmente o fazem ao ouvir músicas, usar o computador ou em momentos de lazer e descontração (25%). Já os que afirmaram não

conseguir fazê-lo, se justificaram através dos poucos conhecimentos e da falta de prática (60,86%).

Nota-se que a principal forma de usar o inglês se faz no cotidiano, não tendo, assim, relação direta com o uso para a profissão que exercem ou que irão exercer. Pode-se inferir que os alunos na sua maioria não trabalham, justificando assim o não uso da língua para o trabalho, ou que o inglês trabalhado não está se voltando para a especificidade do curso profissionalizante.

Os alunos apresentaram interesse em estudar inglês por mais módulos (97,17%), sugestão esta que eles mesmos já haviam feito. Ao serem questionados sobre a duração dos módulos de inglês, 76,70% dos alunos afirmaram querer estudar o idioma durante todo o curso técnico. Os alunos justificaram o estudo de inglês em todos os módulos como uma forma de aprimorar os conhecimentos gerais (32,03%), chegando a afirmar que “inglês nunca é demais para o profissional” (9,57%).

A questão da carga horária mínima atribuída ao ensino da língua inglesa é apontada como uma das grandes dificuldades das escolas regulares. Como afirma Oliveira (2009), “sendo a carga horária semanal destinada a inglês, geralmente 100 minutos distribuídos em duas aulas, que nem sempre são geminadas, a tarefa de ajudar muitos alunos a aprender a língua estrangeira se torna complicada” (p. 28).

CONCLUSÕES PRELIMINARES

A partir das dificuldades e necessidades que foram expressas pelos próprios alunos, entende-se que uma abordagem do ensino que vise o Inglês para fins específicos de uma forma mais ampla, talvez seja uma boa tentativa de conciliar as necessidades do aluno com a prática de ensino que vem sendo aplicada. Assim, envolvem-se as diversas habilidades necessárias ao processo de comunicação, sem esquecer as especificidades de cada área profissional para a qual o curso se volta. Privar os alunos do PROEJA de um ensino de língua estrangeira que abranja as quatro habilidades, de forma integrada, indissociável e contextualizada é excluí-los mais uma vez de um processo que lhes será certamente útil no contexto globalizado no qual estão inseridos. Afinal, o principal objetivo de qualquer disciplina dentro da perspectiva do PROEJA deve ser a “reflexão sobre sua sociedade e ampliação de visão do mundo” (p. 114).

Para se pensar neste ensino mais abrangente do ESP, é preciso encontrar meios concretos de sua aplicação na realidade pesquisada. Para se alcançar a proposta de um ensino

de inglês que possibilite o vínculo direto com o mundo do trabalho, estabelecendo uma visão crítica do uso da língua, algumas questões precisam ser abordadas, tais como: a) turmas separadas para cada área profissional ofertada no PROEJA; b) nivelamento lingüístico dos alunos, quando necessário, fazendo assim com que haja redução do contingente na sala de aula, proporcionando uma atenção mais individualizada para os sujeitos do PROEJA; c) aumento da carga horária, equiparando-a à que hoje é destinada ao ensino médio integrado (mínimo de dois anos, com carga horária mínima de 136 h, com aulas geminadas, totalizando o mínimo de 1h 40 minutos); d) construção de proposta curricular que proporcione a capacidade de reflexão e formação integral do sujeito.

Por esse motivo, ao elaborar as propostas curriculares para o ensino de língua inglesa nos cursos do PROEJA, é preciso adotar uma prática docente que leve o aluno ao pensar crítico, utilizando a língua como principal veículo para lidar com a diversidade cultural, e assim se sentir parte integrante da sociedade.

A temática do ensino de inglês para jovens e adultos se constitui ainda em um terreno pouco explorado. Este texto teve a intenção de iniciar a discussão sobre a língua estrangeira no PROEJA. Questões como dificuldade de aprendizagem, propostas pedagógicas, elaboração de material didático, estão ainda em aberto para serem exploradas, principalmente no contexto do PROEJA.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Rio de Janeiro: Casa Editorial Pargos, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 28 fev. 2007

_____. MEC/SETEC/PROEJA. **Documento Base. Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos**. Brasília: SETEC/MEC, 2007.

CELANI, M. A. A., DEYES, A.F., HOLMES, J. L., SCOTT, M.R. **ESP in Brazil – 25 years of evolution and reflection**. São Paulo: EDUC, 2005.

DUDLEY-EVANS, T. **English for Specific Purposes**. The Cambridge Guide to TESOL, Cambridge University Press, 2001. Também disponível em: <<http://www.teachingenglish.org.uk/transform/teachers/specialist-areas/english-specific-purposes>>

FERREIRA, E. B., RAGGI, D., RESENDE, M. J. **A EJA integrada à educação profissional no CEFET: avanços e contradições.** Trabalho aprovado pelo GT 9, para a 30ª Reunião Anual da ANPED, realizada em Caxambu/MG, de 7 a 10 de outubro de 2007.

HARDING, K. **English for Specific Purposes.** Oxford University Press, 2007.

LEFFA, V. J. **Teaching English as a multinational language.** The Linguistic Association of Korea Journal, Seul, Coréia, v. 10, n. 1, p. 29-53, 2002. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.org>>. Acesso em: 28 fev. 2007.

_____. Por um ensino de idiomas mais incluyente no contexto social atual. In: LIMA, D.C.(org.) **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 113-123.

MACHADO, C.R.N. **Uma proposta metodológica para o ensino de língua inglesa no Ensino Médio do CEFETES através da pedagogia profissional.** Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto Superior Pedagógico para Educação Técnica e Profissional “Hecto Alfredo Pineda Zaldivar”. Cidade de Havana: Cuba, 2003.

MARTINS, J. S. **A sociedade vista do abismo. Novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, L. A. Ensino de Língua Estrangeira para jovens e adultos na escola pública. In: LIMA, D.C.(org.) **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 21-30.

RAJAGOPALAN, K. O inglês como língua internacional na prática docente. In: LIMA, D.C.(org.) **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 39-46.

UR, P. **English as an International Language.** Disponível em: <<http://www.cambridge.org.br/uploadnews/00000854.doc>>. Acesso em: 05 ago. 2006.