

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA EJA

Rosane Bortolini¹; Cleci Irene Trentin Krüger²

1 - Professora de língua estrangeira na EJA de Cantagalo - PR, pós-graduada em Ensino de Língua Inglesa e em Administração, Supervisão e Orientação Educacional pela UNIVALE – União das Escolas do Vale do Ivaí - e pós-graduanda em PROEJA, pela UTFPR de Pato Branco-PR. e-mail: robortolini@yahoo.com.br ; 2 - Orientadora. Mestre em Educação, Professora de Inglês nos cursos de Letras- Português-Inglês e no curso Técnico em Geomensura; Professora de Educação Inclusiva no curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Pato Branco. E-mail: cleci@utfpr.edu.br

Resumo - Este artigo se constitui de parte do estudo já realizado para o trabalho monográfico de conclusão da especialização em PROEJA pela UTFPR de Pato Branco. O foco do estudo é a presença da Língua Estrangeira nos currículos da EJA. Inicialmente faz-se uma retomada histórica a respeito do ensino de LE desde o Brasil Colônia até hoje e em seguida abordam-se os caminhos percorridos pela EJA no Brasil. Por fim, a inserção de Língua Estrangeira na EJA, Desafios e Contribuições na formação cidadã onde se busca uma análise dos diferentes olhares dados ao ensino de LE na EJA brasileira e apontar as contribuições que essa prática favorece na formação cidadã dos alunos da EJA.

Palavras-Chave: Educação, EJA, Língua Estrangeira.

SOME CONSIDERATIONS ON THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGE IN EJA

Abstract - This article is part of the study already performed for the monographic work of completion of the specialization PROEJA UTFPR of Pato Branco. The focus of the study is the presence of the foreign language curriculum in the EJA. Initially it is a return on the historic teaching of LE from Brazil to Germany today and then cover up the paths traveled by EJA in Brazil. Finally, the insertion of foreign languages in the EJA, Challenges and Contributions in civic education which seeks an analysis of different data views in the teaching of LE EJA Brazilian contributions and show that this practice favors the formation of citizen pupils EJA.

Keywords: Education, EJA, Foreign Language.

1. INTRODUÇÃO

Através do presente artigo busca-se um estudo e reflexão sobre a presença e a importância da Língua Estrangeira - LE, nas bases curriculares do ensino brasileiro ao longo dos anos, de forma especial, na Educação de Jovens e Adultos, bem como uma reflexão sobre a contribuição desta prática na formação cidadã dos alunos da EJA.

É sabido que o momento atual é de grande interesse na educação, e, em particular, de uma

revitalização no ensino de línguas estrangeiras modernas nas escolas públicas do Brasil. O ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira sempre esteve presente na história educacional brasileira, desde o seu descobrimento, onde o idioma português era ensinado como segunda língua, até os dias atuais em que a presença de pelo menos uma língua estrangeira é obrigatória nas grades curriculares.

Em se tratando de Educação de Jovens e Adultos a

história se modifica. Foi somente a partir da década de 30 que ela começa a delimitar seu lugar, quando finalmente se começa a consolidar um sistema público de educação elementar no país. A discussão sobre currículo e a definição de que uma língua estrangeira deve fazer parte da grade curricular só apareceram depois de longos anos de história e, de tempos em tempos, se revoga o dito e se incluem novas formas de se encarar esta modalidade de ensino.

Sendo a Língua um processo vivo e mutável, que nasce e se modifica à medida que o ser humano interage com seus semelhantes, a interação no ensino-aprendizado de uma língua estrangeira se apresenta como fundamental principalmente em se tratando de jovens e adultos que já possuem uma bagagem cultural extensa.

Esse processo social de interação admite que as quatro habilidades: ler, ouvir, falar e escrever estejam presentes simultaneamente no ensino de LE uma vez que o fundamento do aprendizado de uma Língua é a capacidade de comunicação, e essa se faz de formas diversas dependendo do contexto comunicativo em que estão inseridos os sujeitos.

Qualquer que seja a função, ou posição social, que os jovens e adultos assumem em nossa sociedade, a capacidade de comunicação se revela como fundamental tanto para se exercer com segurança algum trabalho quanto para se relacionar com o mundo globalizado que está posto e, o ensino de LE auxilia demasiadamente essas interações.

2. PRESENÇA DA LÍNGUA ESTRANGEIRA NOS CURRÍCULOS DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

Ao se iniciar uma tarefa de reflexão sobre algo que existe no presente faz-se necessário observar o caminho já percorrido, pois, à medida que se conhece o passado consegue-se compreender o presente e, por que não, prever o futuro.

Nesta retomada do percurso do ensino de língua estrangeira no Brasil Leffa (1999) trouxe grande contribuição sendo ele responsável pela essência deste trabalho.

Segundo ele, história tem-nos mostrado que um povo incapaz de utilizar-se do passado ao planejar ações futuras acaba condenado a cometer os mesmos erros, ficando assim sujeito à extinção enquanto grupo sócio-cultural.

Historicamente o Brasil é rotulado como um país submisso aos demais, desde a sua colonização por Portugal até os dias atuais como país de terceiro mundo, com uma dívida externa que ultrapassa bilhões. Isso faz com que seja criticado e acusado de estar sempre copiando ações de outros países que se consideram, ou consideramos, superiores ao nosso, o que não deixa de possuir seu grau de

verdade ao tempo que, ao invés de incorporarmos aspectos de outras culturas à nossa, numa relação horizontal nos submetemos a elas menosprezando e inferiorizando nossos próprios hábitos e costumes.

Em muitos casos, isso se evidencia claramente em se tratando de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira já que nem sempre se tem como objetivo estudá-la para servir ao próprio país, mas, consciente ou inconscientemente, aos interesses de outras nações.

O professor de LE tem então um papel fundamental a cumprir já que, de acordo com suas concepções, orientará um trabalho de superação de preconceitos e inferioridades ou alargará as diferenças incutidas nas diversas culturas com as quais se relacionam em sala de aula.

Ao longo dos anos o Brasil apresenta-se como repetidor de métodos e técnicas no que diz respeito ao ensino de línguas. Leffa (1999) diz que:

Historicamente o que aconteceu com o ensino de línguas no Brasil tem sido um eco do que aconteceu em outros países, geralmente com um retardo de alguns decênios, tanto em termos de conteúdo (línguas escolhidas) como de metodologia (método da tradução, método direto, etc).

Como exemplo, Leffa (1999) cita o método direto, introduzido no Brasil com a Reforma de 1931, trinta anos após sua implementação na França. Além de desconsiderarem-se as diferenças do contexto social e cultural dos dois países ainda tem-se o atraso de três décadas, ou seja, ao tempo que lá já se substituía o método por novas teorias aqui no Brasil compunha-se a novidade em termos de ensino baseado no antigo método direto francês.

Em termos de diretrizes de ensino no Brasil Leffa (1999) destaca os seguintes marcos: a Educação Imperial, a Republicana, a Reforma de 1931, a Reforma de Capanema, a LDB de 1961, a LDB de 1971 e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 com o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais em seguida.

Busquemos então rapidamente compreender a organização do ensino de língua estrangeira em cada período, desconsiderando-se os primeiros anos que se seguiram após o descobrimento já que o português, nossa língua materna, era a estrangeira ensinada aos nativos principalmente pelos jesuítas.

Com a chegada da Família Real ao Brasil em 1808, a criação do Colégio Pedro II em 1837 e finalmente com a Reforma de 1855 o currículo começou a evoluir no sentido de dar ao ensino de línguas modernas um valor semelhante às línguas clássicas como o grego e o latim que até então eram enfatizadas no aprendizado.

Durante o Período Imperial a falta de metodologia e

má administração configuraram-se como dois graves problemas no ensino de língua estrangeira. Por um lado ensinavam-se as línguas modernas com a mesma metodologia ensinada para o ensino das línguas mortas, por outro lado a administração, incluindo decisões em relação ao currículo, estava centralizada nas congregações dos colégios que, diga-se de passagem, possuíam muito poder e pouca competência para direcionar a crescente complexidade do ensino de línguas. Segundo Chagas (1957, p. 88) “subtraíu-se à escola sua função primordial de ensinar, e educar, e formar, para relegá-la à burocrática rotina de aprovar e fornecer diplomas.”.

No decorrer dos anos observou-se um declínio gradativo no ensino de línguas. Embora não se tenha extinguido a presença delas, no mínimo quatro línguas no ensino secundário, a redução da carga horária ao final do império atingiu praticamente a metade da dos primeiros anos.

No Período Republicano, o problema do ensino toma dimensões desastrosas.

Se antes não se estudavam os idiomas considerados facultativos, a essa altura já não se aprendiam nem mesmo os obrigatórios, simplesmente porque o anacronismo dos métodos se aliava a quase-certeza das aprovações gratuitas. (CHAGAS, 1957, p.89).

Isso derivado de medidas como carga horária reduzida, freqüência livre, opção por uma língua apenas, dentre outras.

Em 1931 com a Reforma de Francisco Campos objetivou-se reanimar o ensino no Brasil com vista à formação integral do educando. De imediato, extinguiu-se a freqüência livre e instituiu-se o regime seriado obrigatório.

No que diz respeito ao ensino de língua estrangeira, pela primeira vez adotou-se instruções metodológicas para o uso do método direto, a exemplo da França, ensinando a língua através dela própria.

A Reforma de 1942 foi a que deu mais importância ao ensino das línguas estrangeiras. Segundo Leffa (1999) “Visto de uma perspectiva histórica, as décadas de 40 e 50, sob a Reforma de Capanema, foram os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil”. Aos alunos eram oferecidos os idiomas latim, francês, inglês e espanhol, dos quais muitos alunos saíam da escola lendo obras originais nessas línguas.

Nesse período utilizou-se uma versão simplificada do método da leitura, advindo dos Estados Unidos da América. Segundo Chagas (1957, p. 99):

(...) não é o ‘método direto’. Nem mesmo é o ‘método da leitura’, porque o sistema de Claude Marcel, ou do velho ‘reading method’ americano,

tomou apenas a forma exterior, captou simplesmente a ‘liturgia’, sem penetrar-lhe o verdadeiro e profundo sentido.

Contudo, de uma forma ou de outra, os resultados no ensino de línguas se mostraram positivos nessa época, apesar de muitas leis implementadas pelo Ministério da Educação jamais terem sido postos em prática.

A descentralização do ensino, a criação do Conselho Federal de Educação foram as principais medidas da LDB de 1961. Todas as decisões no que concerne ao ensino de língua estrangeira ficaram sob responsabilidade dos Conselhos Estaduais de Educação que extinguiram o latim do currículo com raras exceções, diminuíram, quando não baniram o Francês ao passo que o Inglês não sofreu grandes alterações.

Leffa (1999) ao referir-se a essa lei afirma que, comparada a Reforma de Capanema e à LDB que veio em seguida, a lei de 1991 foi o começo do fim dos anos dourados das línguas estrangeiras. Apesar de ter surgido depois do lançamento do primeiro satélite artificial russo, que provocou um impacto na educação americana, com a expansão do ensino das línguas estrangeiras em muitos países, a LDB do início dos anos 60, reduziu o ensino de línguas a menos de 2/3 do que foi durante a Reforma Capanema.

Não menos decadente seguiu-se o ensino com a LDB de 1971. Reduziu-se o tempo de permanência na escola de doze para onze anos e acrescentou-se o enfoque à formação profissional. Com esse novo formato na educação reduziu-se ainda mais as horas de ensino de língua estrangeira, que seria ‘dada por acréscimo’ dentro das condições de cada estabelecimento de ensino. Com esse posicionamento do Conselho Federal, muitos alunos saíram da escola sem nunca terem visto uma língua estrangeira.

Chegamos então à última lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 que em seu artigo 26, parágrafo quinto deixa bem clara a necessidade da língua estrangeira no Ensino Fundamental e Médio, sendo a mesma obrigatória e à escolha da comunidade escolar.

Para o Ensino Médio tem-se a possibilidade ainda de uma segunda língua com caráter optativo dependendo da disponibilidade da escola.

Por conta do artigo terceiro, inciso III a idéia de um único método certo é finalmente abandonada já que o ensino será ministrado com base no princípio do “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas”.

Após esta última lei seguiram-se os Parâmetros Curriculares Nacionais que vieram complementar essa última LDB. Eles não chegam a propor um método específico para o ensino de língua estrangeira, mas sugerem uma abordagem sócio-

interacionista, com ênfase no desenvolvimento da leitura.

Para prosseguir no intuito de refletir sobre o ensino de Língua Estrangeira na EJA faz-se necessário conhecer um pouco da história que esta modalidade de ensino percorreu no Brasil.

3. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REVISÃO HISTÓRICA.

Educar jovens e adultos é um processo muito complexo que envolve uma diversidade de práticas e formais e informais com o objetivo de adquirir ou ampliar conhecimentos socialmente acumulados.

É preciso considerar neste trabalho que os alunos da EJA possuem vivências, experiências e conhecimentos que os diferem dos alunos da educação regular. Não que estes não possuam, mas, o tempo de vida é diferente e as relações diversas nas quais aqueles participaram os educaram no sentido de conhecimentos e competências técnicas e profissionais que a vida já lhes proporcionou.

Haddad; Di Pierre (2000) apresentam alguns marcos na educação de jovens e adultos no Brasil: Colônia e Império, Primeira República, Período de Vargas, 59 a 64, Período Militar, O Mobral, o Ensino Supletivo, e apontam alguns rumos que esta modalidade de ensino vinha trilhando na década de 90. Com base principalmente nestes autores é que se fundamenta esta retomada histórica.

Nos primeiros anos de que se seguiram ao descobrimento do país eram os jesuítas os responsáveis pela ação educativa na Colônia. Realizavam uma educação religiosa aos nativos inicialmente e depois aos negros e escravos. Para Haddad (2000, p.108) estes educadores “transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial”.

Entretanto, muito pouco foi realizado após a expulsão dos jesuítas em 1759, em todo período colonial que se seguiu o que fez com chegássemos à República com um número muito elevado de analfabetos, 82% da população (HADDAD, 2000).

Na Primeira República, com a Constituição de 1891, a responsabilidade pelo ensino básico foi delegada às Províncias e Municípios, ficando a União encarregada somente de animar tais atividades. O que se observou foi, mais uma vez, a garantia de uma formação das elites enquanto amplas camadas sociais marginalizadas ficaram à mercê da educação formal.

Em meados da década de 20 os reflexos do descaso com a educação, apontados pelo censo, fazem com que a educação se torne uma preocupação permanente das autoridades brasileiras. Segundo Haddad (2000) tal preocupação estava relacionada aos processos de

mudanças inerentes a industrialização e aceleração da urbanização vivenciada pelo país.

Pondo fim ao federalismo que reforçava os interesses das oligarquias, a Revolução de 1930 veio reafirmar o sentido de Nação. A constituição de 1934 propôs um plano Nacional de Educação que determinava aquilo que competia a cada esfera de governo, municípios, estados e União, sobretudo reafirmou o direito de todos à educação e o dever do Estado para com a educação.

De acordo com Haddad (2000, p. 110) “Foi somente ao final da década de 1940 que a educação de adultos veio a se firmar como um problema de política nacional”, recebendo um tratamento particular, com verbas vinculadas e atuação estratégica em todo o território nacional. Seguiram-se diversos programas de incentivo à educação de jovens e adultos, tais como o SEA (Serviço de Educação de Adultos) em 1947, a CEEA (Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos), em 1950, a Campanha Nacional de Educação Rural (1942) e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958).

É claro que toda esta política voltada à educação de jovens e adultos estava imbuída de interesses do Estado em acomodar tensões que cresciam entre as classes sociais menos favorecidas, além de promover força de trabalho qualificada para a nova ordem econômica que se configurava no intuito de tornar o Brasil uma nação desenvolvida.

Haddad (2000) consideraram o período de 59 a 64 “um período de luzes para a Educação de adultos”, o não-escolarizado já não era mais visto como um ser imaturo e ignorante como dantes. A educação popular era almejada pelos educadores e fomentada dentro das camadas sociais menos favorecidas.

Compreendendo o mecanismo da educação com sua face pedagógica e características de prática social, diversos grupos viram na educação das camadas populares formas de sustentar politicamente suas propostas. Novamente diversos acontecimentos, campanhas e programas de alfabetização e educação popular seguiram-se pelo Brasil, todos inspirados no pensamento pedagógico de Paulo Freire e sua proposta para a alfabetização de adultos. De tal modo que, ao final do período de luzes, a educação brasileira foi reconhecida como um poderoso instrumento de ação política e motor de um movimento amplo de valorização da cultura popular.

Porém, a história da educação toma outro rumo com o golpe militar de 1964, foram-se extinguindo os movimentos e programas cujas ações contrariavam os interesses do Estado Militar. A repressão, o exílio, a cassação dos direitos políticos foram alguns métodos adotados pelo governo para por fim àquela educação popular.

Contudo, o Estado sabia não poder por fim à

escolarização de jovens e adultos devido à conjuntura social estabelecida com o objetivo de tornar o Brasil um grande país e também por ver nela um importante canal de mediação com a sociedade.

É neste contexto que surge o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), regulamentado pela lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967, configurado como um programa que, ao mesmo tempo, atendesse à marginalização do sistema escolar, sem perder de vista os objetivos políticos dos governos militares. Em síntese, o MOBRAL foi um movimento criado para livrar o país do analfabetismo e realizar uma ação ideológica a fim de manter a estabilidade do 'status quo'.

Com a chegada das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 5.692/71, regulamentou-se o Ensino Supletivo que "se propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão-de-obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola" (HADDAD, 2000, p.117), propunha-se a realizar uma educação neutra que serviria a todos sem distinção.

Desacreditado nos meios políticos e educacionais, o Mobral foi extinto em 1985. Apesar de ter diversificado sua ação ao longo dos anos 70, visando a sua sobrevivência, já não conseguia responder às críticas em relação à falácia dos números que apresentava como resultado ou à insuficiência do domínio rudimentar da escrita que era capaz de promover (DI PIERRO, 2001).

Com a lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, foi regulamentado o Ensino Supletivo, um subsistema integrado, independente do Ensino Regular, que visava constituir uma nova concepção de escola e uma nova linha de escolarização não formal, propondo-se a

...recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão de obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola (HADDAD, 2000, p. 117).

E mais, "Propunha-se a realizar uma educação neutra que a todos serviria".

O MOBRAL e o Ensino Supletivo, na análise de Haddad, foram as formas encontradas pelos militares de reconstruir, através da educação, sua mediação com as camadas populares da sociedade.

Enfim, os civis retomaram o poder da Nação e os anos que se seguiram constituíram-se num marco histórico de redemocratização das relações sociais e das instituições públicas brasileiras.

A Constituição Federal de 1988 reconheceu o direito das pessoas jovens e adultas à educação fundamental e responsabilizou o Estado pela oferta pública, gratuita e universal. Segundo Di Pierro et al.

(2001), tal conquista foi resultado de um envolvimento de diversos setores progressistas que se mobilizaram em prol dos direitos sociais e das responsabilidades do Estado no atendimento a essas necessidades das classes mais pobres.

Extinto o MOBRAL, a Fundação Nacional para Educação de Jovens Adultos – Educar assumiu a o desafio de oferecer educação para jovens e adultos, inovando práticas e assumindo novas diretrizes político-pedagógicas. Este processo acompanhava todo o processo de redemocratização política vivenciado pelo país: reorganização partidária, promoção de eleições diretas, organização de movimentos sociais urbanos e rurais, que ofereciam campo propício para a experimentação e inovação pedagógica nesta modalidade de ensino a que nos referimos.

Ao final da década de 90, década da Educação, assim chamada pela Organização das Nações Unidas, estava consagrado no Artigo 208 da Constituição de 1988 o direito universal ao ensino fundamental público e gratuito a todos os cidadãos brasileiros.

Em 1990, logo após a posse do primeiro presidente eleito diretamente após o regime militar, Collor, foi extinta a Fundação Educar, sucedânea do Mobral. Di Pierro (2001) relata que o MEC promoveu o PNAC - Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania objetivando mobilizar a sociedade em prol da alfabetização de crianças, jovens e adultos, porém sem uma grande coordenação e controle por parte das comissões. Por conta disso, o programa foi encerrado depois de um ano.

É muito lembrado dessa época, o pensamento de alguns representantes legais do país, como ex-Ministro José Goldenberg, o consultor Cláudio Moura Castro e o senador Darcy Ribeiro em relação aos adultos analfabetos que já estariam adaptados à sua condição e que o atraso educativo do país poderia ser saldado com a focalização dos recursos no ensino primário das crianças (BEISIEGEL, 1999).

Haddad (1993) aponta com um retrocesso no plano de políticas públicas, resultado muito mais da omissão da União e do Estado do que de uma política coordenada de descentralização da educação, a tendência de municipalização do atendimento aos jovens e adultos. Em 1996, uma emenda à Constituição suprimiu a obrigatoriedade do ensino fundamental aos jovens e adultos, mantendo apenas a garantia de sua oferta gratuita.

Em consonância com a Declaração Mundial de Educação para Todos, o MEC iniciou em meados de 1997 um processo de consultas que resultou no PNE – Plano Nacional de Educação, aprovado em 2000, com duração de 10 anos.

Em síntese, o que se observou na ação do governo federal ao final dos anos 90 foi "uma pulverização de projetos de alfabetização e elevação de escolaridade em diversos ministérios" (HADDAD et

al. 2000, p. 127) que acabaram por compreender a educação de jovens e adultos com uma “política compensatória coadjuvante no combate às situações de extrema pobreza”.

A Educação de Jovens e Adultos no século XXI ainda se encontra em estudo no trabalho monográfico, mas, ao que se pode ver, ela vive os reflexos das mudanças e rumos tomados ao final da década anterior.

4. INSERÇÃO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA EJA: DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO CIDADÃ.

As diretrizes curriculares para a EJA apontam para o ensino de língua estrangeira obrigatoriamente desde o ensino fundamental até o médio.

De acordo com a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96, que em seu artigo 26, parágrafo quinto fica bem clara a necessidade da língua estrangeira no Ensino Fundamental e Médio, sendo a mesma obrigatória e à escolha da comunidade escolar.

É sobre esta lei que estão amparadas as diretrizes curriculares para a EJA e para o ensino de língua estrangeira que hoje se tem nas escolas. Ela, com base na Constituição Federal, eliminou a noção de ensino supletivo e tratou a educação de jovens e adultos como uma modalidade de educação básica de caráter permanente.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (parecer CEB 11/2000) adotam três funções como responsabilidades da educação de jovens e adultos: função reparadora (restaurar o direito a uma escola de qualidade), equalizadora (restabelecer a trajetória escolar) e qualificadora (proporcionar a atualização de conhecimento por toda a vida) e assumem a cultura, o trabalho e tempo como eixos articuladores da ação pedagógica. Eles devem amparar prática pedagógica e proporcionar uma formação cidadã aos alunos que freqüentam esta modalidade de ensino.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999,147),

[...] integradas à área de Linguagens, códigos e suas tecnologias, as línguas estrangeiras assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas, e conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado.

Há a necessidade de compreender com mais afinco as relações entre, a língua, objeto de estudo dessa disciplina, e suas relações com a cultura, o sujeito e a identidade.

Trabalhar com ensino de Língua pressupõe lidar

com um produto vivo, mutável e sujeito às transformações constantes devido a fatores sociais. É evidente que através da língua pode-se chegar a uma percepção mais elaborada da realidade vivida e, por conseguinte, aprimorar formas de atuação social, um dos objetivos previstos para a EJA.

[ao] aprender uma língua estrangeira [...] eu adquirei procedimentos de construção de significados diferentes daqueles disponíveis na minha língua (e cultura) materna; eu aprendo que há outros dispositivos, além daqueles que me apresenta a língua materna, para construir sentidos, que há outras possibilidades de construção do mundo diferentes daquelas a que o conhecimento de uma única língua me possibilitaria. Nessa perspectiva, quantas mais [...] línguas estrangeiras eu souber, potencialmente maiores serão minhas possibilidades de construir sentidos, entender o mundo e transformá-lo. (JORDÃO, 2004, P.164).

Em se tratando de trabalho com uma língua estrangeira há que se levar em consideração o valor social ideológico que ela possui na sociedade. Conforme Bakhtin (1999, p. 101), o papel organizador da palavra estrangeira – palavra que transporta consigo forças e estruturas estrangeiras (...) – fez com que, na consciência histórica dos povos, a palavra estrangeira se fundisse com a idéia de poder, de força, de santidade, de verdade. Isso se reflete na prática pedagógica que ocorre não só nas salas de EJA, mas nas demais salas de Educação Básica.

Por conta dessa idéia de poder e força por muito tempo e ainda hoje se acredita que a língua estrangeira sirva como meio para progressão no trabalho e estudos posteriores, entretanto, tal prática vai além, ela deve também contribuir para formar cidadãos críticos e transformadores.

Segundo Lopes (2003, p. 43),

a aula de Língua Estrangeira deve ser um espaço de acesso a diversos discursos que circulem globalmente, para construir outros discursos alternativos que possam colaborar na luta política contra a hegemonia, pela diversidade, pela multiplicidade da experiência humana, e ao mesmo tempo, ela colaborar na inclusão de muitos brasileiros que estão excluídos de conhecimentos indispensáveis ao convívio contemporâneo.

A prática pedagógica do professor de Língua estrangeira deve ser vista, principalmente pelo próprio professor, como processo capaz de favorecer aos alunos da EJA possibilidades e modos de compreensão e ação que os encorajem a transformar suas relações sociais e humanas.

Giroux (2004), ao analisar a ação pedagógica, afirma que é fundamental que os professores reconheçam a importância da relação entre língua e pedagogia crítica no atual contexto global educativo,

pedagógico e discursivo, uma vez que as questões de uso da língua, da cultura, do poder, e as questões da política e da pedagogia são inseparáveis.

Sendo inseparáveis, através da educação, tais relações podem se concretizar mais plenamente quando se trata de educação de jovens e adultos, que já estes possuem um conhecimento e uma vivência mais elaborada das práticas sociais e humanas em que estão envolvidos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há quem negue a afirmação de que, na atualidade, a Língua Estrangeira Moderna assume uma função de veículo de informação e meio de acesso a conhecimentos variados, às diferentes formas de pensar, criar, sentir, agir e conhecer a aldeia global em que vivemos. Ela é capaz de conceder suporte formativo aos alunos, a fim de que possam participar e compreender as relações comunicativas estabelecidas entre a sociedade e as culturas deste mundo moderno.

Além do mais, o domínio básico de pelo menos uma língua estrangeira moderna é hoje, um requisito essencial para inserção e manutenção de jovens e adultos no mercado de trabalho e interação com o mundo globalizado em que vivemos.

Entretanto, para que de fato as aulas de LE contribuam na formação cidadã dos alunos da EJA, elas devem estar centralizadas numa abordagem comunicativa, onde o educando desenvolva sua competência comunicativa em outro idioma, enquanto conhece e recebe informações de outros grupos sociais relacionados à língua estudada.

Por conseguinte, a metodologia deve ser dinâmica e criativa considerando-se, em primeiro lugar, o interesse e as necessidades de quem está aprendendo uma língua estrangeira, vinculando-se o contexto à realidade do aluno. Logo, evidencia-se que o professor é fundamental neste trabalho e que de acordo o direcionamento dado por ele neste trabalho é decisivo para que a disciplina de LE contribua efetivamente para a formação cidadã dos alunos da EJA.

Cabe, pois à escola como um todo o desafio de identificar os conteúdos e práticas que contribuam para a superação da exclusão, para a construção de

sujeito e de cidadão.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BEISIEGEL, C. de R. **Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, Jan./Abr. 1999, n. 4, p. 26-34.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares nacionais do ensino médio para língua estrangeira**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1999.
- CHAGAS, R. V. C. **Didática especial de línguas modernas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.
- DI PIERRO et. al. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Cadernos do Cedes, ano XXI, n. 55, Cedes, Campinas, 2001. pp. 58-75.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática da autonomia**. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- GIMENEZ, T. **Competência intercultural na língua inglesa**. Disponível em: <<http://www.uel.br/cch/nap/artigos/artigo05.htm>>. Acesso em: 29 de junho de 2008.
- GIMENEZ, T. **Currículo de língua estrangeira: revisitando fins educacionais**. X EPLE, Campo Mourão, nov. 2002.
- GIROUX, H. A. **Qual o papel da pedagogia crítica nos estudos de língua e cultura**. Disponível em: <<http://www.henryagiroux.com>>. Acesso em 05 de julho de 2008.
- HADDAD, S. ; DI PIERRO, M. C. ; FREITAS, M. V. **Perfil do atendimento em alfabetização de jovens e adultos no estado de São Paulo**. Relatório de pesquisa. São Paulo: Cedi, 1993.
- HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação. Campinas, n.14, p. 108-130, maio/ago., 2000.
- KAPLAN, B; DUCHON, D. **Combining qualitative and quantitative methods in information systems research: a case study**. Quarterly, v. 12, n. 4, p. 571-586, Dec. 1988.
- LEFFA, V. J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/oensle.htm>> Acesso em: 14 de junho de 2008.
- LEFFA, V. J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, 1998/99.
- MOITA-LOPES, L.P. **A Nova Ordem Mundial, Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino de Inglês no Brasil: A Base Intelectual para uma Ação Política**. In: BÁRBARA, L. & RAMOS, R. (orgs). Reflexão e Ações no Ensino-Aprendizagem de Línguas. Mercado de Letras, 2003, p. 28-57.
- MÜLLER, M. S; CORNELSEN, J. M. **Normas e Padrões para Teses, Dissertações e Monografias**. 5. ed. Londrina: Eduel, 2003.