

REFLEXÕES SOBRE INCLUSÃO SOCIAL, ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Jose Veiga Viñal Junior

Mestrando/UNEB

joseveigavinal@gmail.com

RESUMO

Neste artigo buscamos traçar algumas reflexões sobre inclusão social, ensino e aprendizagem de língua estrangeira e Educação de Jovens e Adultos, que resultam de uma pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos da UNEB, na qual observamos o lugar da EJA no projeto dos cursos de licenciatura em língua estrangeira dessa mesma universidade. Nesse contexto, levantamos algumas discussões pertinentes sobre a formação do professor de línguas e a necessidade do acesso e oferta do ensino de língua estrangeira para o público da EJA, reconhecendo seu uso como uma ferramenta para a cidadania e a inclusão social. Assim, também buscamos entender algumas ações que se apresentam como entraves para o efetivo respeito e entendimento da contribuição da aprendizagem da língua estrangeira para o alunado específico da EJA.

Palavras-chave: Inclusão social. Ensino de línguas estrangeiras. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

The main goal of this article is to show some reflexions about social inclusion, foreign language teaching and learning, and Youth and Adult Education (EJA - in Portuguese), which started during the research developed in a Professional Master on Youth and Adult Education (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos). During this research, we could observe the position of EJA in Foreign Language Degree courses at UNEB (Universidade do Estado da Bahia). In this context, some discussions about the language teacher education and the necessity of offering foreign language classes to EJA students have been raised, as well as its role as an instrument for promoting citizenship and social inclusion. Thus, we have also tried to understand some actions which are presented as difficulties for the effective respect and understanding of the importance of foreign language learning for EJA students.

Keywords: Social inclusion. Foreign Language Teaching. Youth and Adult Education.

Introdução/contextualização

As reflexões apresentadas neste artigo são frutos de uma pesquisa que estamos desenvolvendo junto ao Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos da Universidade do Estado da Bahia, na qual buscamos entender a não inclusão dos estudos pertinentes à educação de jovens e adultos (EJA) no projeto dos cursos de licenciatura em língua estrangeira da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), traçando um olhar específico sobre a disciplina de estágio, visando, também, investigar a formação do professor e buscando sensibilizar para a importância do ensino de língua como uma ferramenta de inclusão social para o público da EJA. Nesse processo, nos valem de uma abordagem pautada na pesquisa qualitativa, seguindo os procedimentos metodológicos do que Chizzotti (1991) apresenta como uma pesquisa-intervenção. Os sujeitos da pesquisa são constituídos pelos professores de estágio dos cursos de licenciatura em língua estrangeira da UNEB, sendo nosso principal objetivo da pesquisa analisar a inclusão da EJA nos projetos de curso de língua estrangeira da UNEB. O trabalho tem previsão de conclusão para o segundo semestre de 2015.

Sendo assim, essa pesquisa nasce do entendimento de que o ensino-aprendizagem de línguas significa uma ferramenta de inclusão social e objeto que possibilita o exercício da cidadania. Nesse processo, implicou-nos entender e refletir sobre os impactos de cunho social do acesso a esse ensino-aprendizagem pelo público da EJA.

Para isso, utilizamos a verificação de documentos institucionais, observação de programas e ementas de disciplinas, além de entrevistas a professores a fim de diagnosticar uma situação problema, a qual se pautou na percepção de que a EJA não é contemplada de maneira eficaz nos projetos dos cursos de licenciatura em língua estrangeira da UNEB.

Diante desse contexto, buscamos estratégias para estabelecer proposições para a problemática levantada. Sugerimos, então, o desenvolvimento de oficinas de formação, uma vez que observamos através das entrevistas que a EJA acabava por não ser mencionada, trabalhada e vista no projeto dos cursos de língua estrangeira (LE) da UNEB devido a não habilidade teórica e metodológica dos professores que não possuíam conhecimentos específicos em relação ao público da EJA. Essas oficinas se dividiam em oficina teórica, oficina virtual e oficina metodológica. Percebemos que as possíveis soluções teriam relação direta com a formação de professores.

Em outras palavras, este trabalho se pautou em uma pesquisa que visava uma ação. Para isso, como já mencionado, nos baseamos nos

princípios metodológicos regidos pela pesquisa qualitativa (LUDKE, 1986), e utilizamos os procedimentos básicos estabelecidos por Chizzotti no que concerne a uma pesquisa-intervenção. Chizzotti (1991, p. 77) entende a pesquisa-intervenção como uma pesquisa ativa. Para ele, as pesquisas denominadas ativas:

[...] abrigam um amplo espectro de orientações epistemológicas e práticas de pesquisa que derivam de diferentes concepções, pressupostos, origens e usos distintos na América, Europa, Austrália e Ásia, tendo como interesse comum a clarificação de fatos com a finalidade de orientar a ação em uma situação concreta [...]

Para Chizzotti, esse tipo de pesquisa possui alguns elementos básicos e norteadores. Debruçamo-nos sobre essa pesquisa principalmente com o objetivo comum de aprofundar o conhecimento compreensivo de um problema a fim de orientar a ação de quem procura soluções para uma determinada situação.

Para o autor, a pesquisa-intervenção, de modo geral, visa auxiliar a promoção de algum tipo de mudança desejada; pressupõe uma tomada de consciência, tanto por parte dos investigadores como dos investigados, dos problemas próprios e dos fatos que os determinam, para estabelecer os objetivos e as condições da pesquisa, formulando os meios de superá-los. Isso nos lembra as palavras de Freire (1992b, p. 44), quando diz que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. Para lograr esses procedimentos, Chizzotti (1991, p. 78) defende que deve-se saber caracterizar o problema e:

Analisar as condições existentes, organizar processo, propor ações que tornem viáveis uma ação consequente e eficaz e, finalmente, avaliar de modo realista os resultados dos esforços feitos no sentido de solucionar as situações problemáticas e garantir a mudança possível.

Em resumo, para Chizzotti, esse tipo de pesquisa está subjacente à proposição de uma ação que participantes desejam executar para mudar algum aspecto da realidade. Nesse trabalho, nos valem dos pressupostos teóricos e metodológicos estabelecidos por Chizzotti quando defende os princípios fundamentais que definem uma pesquisa-intervenção. Para tanto, neste trabalho, devido aos sujeitos implicados, objeto de estudo, tempo, localização, entre outras questões, estabelecemos quatro fases das definidas por Chizzotti:

a) A primeira fase se caracterizou pela determinação da instituição a ser estudada ou do problema a ser resolvido. Para isso, foi necessário buscar informações preliminares disponíveis na circunscrição clara do problema que requeria solução.

b) A segunda fase para Chizzotti é caracterizada pela formulação do problema. Essa fase pressupõe que, tendo definido e formulado claramente o problema que se quer resolver, é necessário coletar e analisar as informações, documentais ou orais, necessárias para se definir quais as melhores ações possíveis para a solução desse problema e eleger a mais adequada para ser experimentada.

c) Para Chizzotti a terceira fase é a da implementação da ação. Essa fase foi caracterizada pelo plano de execução, com especificação dos objetivos, das pessoas, lugares, tempos e meios. O plano auxilia nas negociações prévias com todos os envolvidos para que tenham clareza do que se quer e, também, para a posterior avaliação dos resultados.

d) A quarta fase denomina-se execução da ação e incluiu a intervenção em si. Essa etapa deve ser acompanhada em todos os seus aspectos, desde a sua apresentação até os resultados obtidos, para que sejam relatados e os envolvidos possam avaliar a adequação e as insuficiências da ação realizada e para que, depois, essas insuficiências possam ser discutidas, analisadas e, finalmente, os aspectos que apresentarem resultados inadequados serem corrigidos.

Nesse processo, utilizamos os instrumentos de coleta de dados sugeridos por Chizzotti (1991): entrevista livre e semiestruturada, diário de bordo, observações e análise de documentos. A intervenção em si desenvolveu-se a partir de oficinas de formação que oferecemos aos professores de estágio dos cursos de licenciatura em língua estrangeira da UNEB. Essas oficinas de formação se dividiram em oficina teórica, oficina metodológica e oficina virtual, que visavam o aprofundamento teórico e metodológico dos professores em relação às necessidades e especificidades do público da EJA e suas relações com o ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

Nosso objetivo geral com essa pesquisa foi fazer com que fosse percebida a importância social do ensino de línguas estrangeiras para o público da educação de jovens e adultos e sua necessidade dentro da proposta curricular dos cursos de LE da UNEB, utilizando como estratégia a formação do professor com o intuito de lograr o entendimento das necessidades e especificidades do público da EJA. Entre os objetivos específicos, buscamos fazer ser percebida a importância social do contato com o ensino de jovens e adultos para a formação dos licenciandos em línguas estrangeiras da UNEB, levantar possíveis falhas e problemas na organização e planejamento curricular desses cursos no que tange à EJA, para que a universidade possa

repensar estratégias de gestão e melhorias, identificar na disciplina de estágio se a esta contempla o contato dos estagiários com o ensino de jovens e adultos e possibilitar o entendimento aos coordenadores e professores em geral em relação às possíveis transformações de ordem social e cultural decorrentes do acesso do público de jovens e adultos ao aprendizado de uma língua estrangeira.

Os sujeitos envolvidos nesta pesquisa, professores de estágio dos cursos de licenciatura de LE da UNEB que quiseram participar da pesquisa, tiveram acesso ao documento de consentimento informado e o projeto submeteu-se aos trâmites estabelecidos pelo comitê de ética da referida universidade.

Algumas reflexões desenvolvidas junto à pesquisa

No contexto atual, podemos perceber que cada vez mais as economias mundiais tendem a manter entre si uma relação de interdependência. É imprescindível dentro dessa conjuntura socioeconômica possuir conhecimento de línguas estrangeiras para que os diferentes indivíduos possam desenvolver e ampliar as condições necessárias e possibilidades de acesso ao conhecimento científico e tecnológico produzido. Se pensarmos nesses aspectos podemos entender que, para exercer a cidadania, é preciso se comunicar, conseguir encontrar informações, entender, interpretá-las e, conseqüentemente, argumentar.

Podemos considerar o acesso à aprendizagem de línguas estrangeiras como um direito básico de todas as pessoas e uma imprescindível ferramenta que responde às necessidades individuais e sociais do homem contemporâneo. Esse acesso não é somente uma forma de inserção no mundo do trabalho, mas, sobretudo, uma forma de possibilitar a promoção da participação social tendo um papel fundamental na e para a formação dos jovens e adultos.

É comprovadamente conhecido que a língua estrangeira permite o acesso a uma variada gama de redes de comunicação e a uma elevada quantidade de informações que estão presentes nos mais variados contextos da sociedade contemporânea. Dentro desse panorama, podemos perceber que a Língua Estrangeira (LE) torna-se um efetivo auxílio na compreensão de informações relativas, principalmente, a questões políticas e sociais que deveras dependem de certa leitura crítica e interpretação das informações veiculadas pelos diferentes meios de comunicação. Dessa forma, a LE possibilita a ampliação da compreensão das culturas estrangeiras e certamente da própria cultura, promovendo, de certa maneira, o entendimento das diferenças,

tais como as de expressão, de comportamento etc. Se pensarmos em relação ao currículo, o ensino-aprendizagem de LE pode auxiliar no desempenho de uma função interdisciplinar, tal acesso pode ajudar, portanto, no processo de reflexão sobre a realidade social, política e econômica, contribuindo para a construção da cidadania.

Se tomamos como ponto de partida as afirmações citadas acima, o ensino-aprendizagem de LE deve valer para o aluno como a possibilidade de utilizar-se da língua para obter acesso ao conhecimento no que concerne às diversas áreas da ciência, nos meios de comunicação, no manejo e uso das novas tecnologias e efetivamente nas relações entre pessoas de culturas e nacionalidades diferentes. As Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Estrangeira do Estado do Paraná afirmam que:

Ao conceber a língua como discurso, conhecer e ser capaz de usar uma língua estrangeira, permite-se aos sujeitos perceberem-se como integrantes da sociedade e participantes ativos do mundo. [...] o aluno/sujeito aprende também como atribuir significados para entender melhor a realidade. A partir do confronto para a própria identidade. Assim, atuará sobre os sentidos possíveis e reconstruirá sua identidade como agente social. (PARANÁ, 2008, p. 57)

Podemos então, diante dos argumentos expostos, afirmar que o ensino de LE possui um papel importante na formação global dos alunos jovens e adultos, já que contribui para o desenvolvimento da cidadania e participação social e, conseqüentemente, gera inclusão social. Inclusão social esta que pode ser percebida a partir do momento em que esse público tem contato com a língua estrangeira. Esse contato não só se desenvolve em níveis linguísticos e gramaticais, mas possibilita também a compreensão do mundo em que se vive, ajudando ao aluno perceber melhor a cultura do outro, as diferenças e semelhanças entre as diversas sociedades, dando-lhe, assim, condições para entender melhor o seu mundo e nele intervir. A aprendizagem de LE é, portanto, imprescindível como uma ferramenta para o entendimento do mundo, de inclusão social e valorização pessoal.

O estudo de uma LE oportuniza a ampliação de possibilidades de conhecimento de outras culturas e, dessa maneira, também, o desenvolvimento de um olhar crítico a respeito da cultura brasileira, reconhecendo nela seus valores e diversidade.

Além dessas contribuições, podemos citar as de contexto linguístico, que comprovadamente através de diferentes estudos atestam que o contato com uma língua estrangeira ajuda tanto no desenvolvimento da leitura e da escrita como no entendimento de estruturas linguísticas e discursivas na própria língua materna do aprendiz (SOARES, 2004).

Se pensarmos especificamente no público da EJA, podemos perceber que o contato com o ensino-aprendizagem de uma LE pode contribuir para o acesso a variadas formas de ascensão profissional, de opções de lazer, de interesse pela leitura e escrita; ademais de construir-se como uma ferramenta que auxiliará o desenvolvimento do entendimento da escola como um local no qual esse aluno da EJA terá percepção da constituição de sua própria identidade (FREIRE, 1982). Isso é construir uma educação pensada para a necessidade de um público específico e entender sua dimensão social e política. Para Gonçalves (2009, p. 20), a educação popular deve ser:

[...] impulsionada pela investigação em torno do universo de vida e de pensamento dos educandos, e pela construção de uma sociedade fundada no diálogo e visualização da dimensão política implicada na educação.

No contexto da contribuição profissional, a LE servirá como um instrumento de auxílio tanto no que se refere ao alcance de conhecimentos disponibilizados somente em outras línguas como no desenvolvimento de instrumentos linguísticos que lhes permitirão atuar de maneira satisfatória e com independência, podendo interpretar e expressar-se em língua estrangeira em situações tais como: entrevistas de emprego, leituras científicas específicas, classificados, escrita de currículos, cartas de apresentação, provas de exames como o ENEM, vestibulares, sites variados de países estrangeiros, intercâmbios e outros tantos que poderíamos citar aqui. Além do mais, poderá ser uma ferramenta que auxilia na compreensão e domínio de seu próprio idioma e cultura. Nesse contexto, Jordão (2004, p. 164) crê que na aprendizagem de uma segunda língua:

[...] eu adiro 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.

Se fizermos uma reflexão no que se relaciona ao mundo das novas oportunidades e de questões relacionadas ao lazer e cultura, podemos afirmar que o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para o público da EJA pode, de fato, contribuir para uma conquista palpável nessas distintas áreas mencionadas. Nesse contexto, proporcionará ao alunado da

EJA uma possibilidade de leituras mais críticas de jornais, diferentes tipos de periódicos, revistas, ademais de poder contribuir para uma compreensão maior de filmes, documentários, seriados, novelas, entre outros.

É preciso que se leve em conta também a contribuição nas áreas da compreensão e entendimento do universo estético, possibilitando de maneira mais aproximada o entendimento e leitura de diversas obras e seus diferentes autores.

Tendo, assim, seu interesse pela leitura e escrita bem desenvolvidos e oportunizando esse contato com tais textos em LE o alunado da EJA poderá desenvolver dessa maneira base para leituras críticas da realidade e, conseqüentemente, isso lhe servirá como insumo para a criação e desenvolvimento de novos textos. Dessa maneira, tais procedimentos podem também ajudar na feita de textos dirigidos a necessidades específicas como, por exemplo, relatórios de atividades, mensagens, currículo, dentre outros. Em relação a essa questão da importância da leitura, Gonçalves (2009, p. 21) afirma que:

As estatísticas sobre o acesso à leitura e à escrita dos brasileiros, ao longo do século XX, fortalecem as inquietações dos historiadores, sociólogos e educadores, entre outros, interessados em pensar um país democrático, um país capaz de integrar os grandes contingentes de brasileiros, de imigrantes, frente às oportunidades de mudança social.

Outra questão relevante é o trabalho na aula de LE para a construção da percepção da escola como espaço constituinte da formação da identidade desse alunado, uma vez que este, através dessas aulas, pode se sentir integrante de uma comunidade de linguagem. Um ensino-aprendizagem de LE que se utiliza do uso de linguagem em contextos comunicativos nos servirá de base para, através das aulas, perceber as contribuições do alunado com procedimentos atitudinais de seu dia-a-dia dando assim a esse processo de ensino uma importância visível e tocável para a sua vida e, conseqüentemente, para sua inclusão no mundo do trabalho. Os alunos então se sentem atuantes no mundo através do uso de seu próprio discurso (FREIRE, 1992a).

Para Filho (2000), a educação de jovens adultos deveria valorizar as competências sociais dos adultos. Para o autor, esse procedimento cobra do professor um diálogo aberto com o adulto, permitindo que assuntos de seu interesse imediato, de sua experiência de vida, de sua oralidade e de suas aspirações apareçam em sala de aula. Conseqüentemente, os textos em língua estrangeira trabalhados em sala de aula deveriam de alguma maneira tentar sempre possibilitar esse diálogo aberto com o adulto através de temáticas pertinentes a seu mundo.

É fundamental que percebamos que as ações que implicam a maneira como esse alunado entende os textos – sejam lidos ou ouvidos ou na produção de novos textos – poderão gerar ações e práticas de sua participação em um contexto social e crítico mais amplo que estarão imbricadas intimamente na e para a formação dos mesmos como cidadãos atuantes em sua sociedade, promovendo, assim, processos de inclusão social.

Nesse contexto, de maneira muito parecida quando se trabalha com temas transversais nas práticas de sala de aula, pode-se dar a esse alunado a possibilidade de ter um espaço onde estes perceberão as formas de agir no mundo e sua relação com a participação efetiva como cidadãos. Em outras palavras, esse ensino de línguas deve ser trabalhado de maneira natural e contextualizada com o mundo do público da EJA. Para Figueiredo (1997, p. 30) “a aquisição de uma segunda língua requer uma comunicação natural, pois os falantes não estão preocupados com forma de suas sentenças, mas sim com as mensagens que estão exprimindo e entendendo”.

Baseado nas discussões promovidas na sala de aula, novas formas de entender o mundo poderão ser construídas. Além de uma renovada compreensão de mundo, a compreensão do ensino de LE na EJA sob essa ótica possibilitará a percepção da escola como um espaço onde se poderá executar a construção de novas perspectivas de si mesmo. Sendo assim, o alunado da EJA terá a oportunidade de participar da construção do conhecimento em conjunto, utilizando-se de sua própria história como uma fonte de e para a aprendizagem.

Partindo dessas premissas, o ensino e aprendizagem de línguas colabora para uma educação permanente e ao longo da vida (FREIRE, 1993; BRANDÃO, 2002).

É necessário que falemos, dentro de todo esse processo, sobre a prática pedagógica do professor de LE na educação de jovens e adultos. Percebe-se que em muitas escolas esses professores tendem a planificar e executar suas aulas como sendo majoritariamente expositivas, utilizando-se muitas vezes de material apostilado e livros didáticos tendo como conteúdo de ensino aspectos como cumprimentos, dias da semana, meses, profissão, cores, verbos *to be*, *to have*, gostar, ser e estar, pronomes pessoais, nacionalidades, artigos, números, adjetivos, preposições, formas interrogativas e respostas curtas. Metodologias como leitura, interpretação e discussão a partir de entrevistas, programações de televisão, textos publicitários, cartas, e-mails, reportagens, documentários, classificados, linguagem publicitária, textos literários, usos de enciclopédias e dicionários, receitas, entre outros, tão integrantes do cotidiano do aluno são utilizados apenas em um momento ou outro e em algumas turmas nunca são utilizados.

A preferência pelo ensino de formas gramaticais, funcionais ou lexicais descontextualizadas do mundo do público da EJA só implicará, quando conseguir implicar, na formação de um alunado que repete formulações aprendidas, mas não entende a relação destas com as necessidades de seu cotidiano. Melhor dizendo, não são capazes de executar uma voz crítica diante de sua sociedade uma vez que mais parecem ‘meros repetidores’ do que cidadãos preparados para uma sociedade contemporânea, competitiva e globalizada, a qual exige um trabalhador que saiba envolver-se nas necessidades do mundo do trabalho e poder impor-se, mostrando sua voz e vez.

O professor e a escola, mesmo que de uma maneira não proposital, acabam contribuindo para uma futura exclusão social de um público que já enfrenta tantos outros processos que, por fatores sociais, históricos ou culturais, os colocam em posição de exclusão, tais como a idade avançada, dificuldades no domínio da norma culta da língua, pertencimento a famílias numerosas, pobres e em grande parte afrodescendentes. Em relação a essa questão específica, Nilma Gomes (2005, p. 93) defende que:

Os negros e as negras são, na maioria das vezes, os principais sujeitos da EJA no Brasil. No entanto, essa forte presença negra não tem sido suficiente para garantir a realização de um trabalho pedagógico e de uma discussão séria e competente sobre a questão racial na educação de jovens e adultos.

É triste perceber quando o próprio professor de LE tende a ter um olhar ‘preconceituoso’ sobre seu alunado de EJA, interpretando que, por esse ser um público cujo alunado já tem uma idade maior, por serem trabalhadores, aposentados ou por adentrarem no ensino na idade regular, não teriam condições ou capacidade para enfrentar estruturas mais complexas e contextualizadas em sala de aula. Em outras palavras, preferem adotar uma postura de aula monológica, sem atentar para o encontro interacional e o mundo social que envolve esse alunado, tendo perceptível inclinação para ensinar itens lexicais, gramaticais descontextualizados aplicando exercícios com textos ou tarefas que buscam avaliar seu alunado somente através da fixação-reprodução-repetição ou imitação. Dentro de todo esse processo, soma-se a auto exclusão do alunado da EJA que muitas vezes vê como desnecessária a aprendizagem de uma segunda língua, baseando essa ideia em sua idade ‘avançada’. Nesse contexto, Silva (2010, p. 44) afirma que:

Outro fator preocupante para os alunos da EJA é que eles se sentem incapazes de aprender esta língua por terem idade avançada. Muitos reclamam que não tem mais paciência para aprender “isso”

Feflexões sobre inclusão social, ensino e aprendizagem de língua estrangeira e educação de jovens e adultos

e que não conseguem pronunciar as palavras. É preciso motivar esses estudantes e levantar a autoestima deles, mostrando que são capazes sim, pois a idade não é fator tão relevante quando a pessoa sente-se motivada a aprender determinado assunto. A idade pode determinar o modo pelo qual o indivíduo aprende uma segunda língua. Mas as oportunidades para a aprendizagem, a motivação para aprender, e as diferenças individuais são também fatores determinantes para o sucesso na aprendizagem.

Ou seja, um ensino sem desafio, aprendizagem sem desafio e vida sem desafio (FREIRE, 1981). Sendo assim, 'criam-se' alunos que aplicam regras gramaticais de maneira mecânica, contudo, sem ferramentas necessárias para desenvolver procedimentos ou estratégias de compreensão ou produção de textos e, além do mais, alunos que não serão capazes de entender a relação e importância da aprendizagem da língua estrangeira para a formação de um cidadão pós-moderno, preparado para o mundo do trabalho, engajado crítica e politicamente, entendedor das mais variadas culturas.

A ênfase em aulas expositivas de LE nas turmas de EJA, quando essas acontecem, impossibilita esse alunado de enxergar o espaço da sala de aula como um universo onde ele também deva ser ouvido, visto e entendido; colocando, assim, uma visão de ensino e aprendizagem que tem como centro a figura do professor. Um ensino de língua estrangeira que possibilite inclusão social para o público da educação de jovens e adultos precisa necessariamente estar vinculado a uma abordagem sociointeracional da linguagem.

Diante de todos esses benefícios conseguidos através do ensino de língua estrangeira, acreditamos inclusive que esse ensino possa ajudar no processo para a diminuição do analfabetismo e do analfabetismo funcional. Para Oliveira (2009) o analfabetismo se constitui como um indicador cultural que nomeia formas de diferenças de capacidades individuais e de classes sociais. Sendo uma ferramenta que contribui para o desenvolvimento linguístico e comunicacional, defendemos que o estudo de uma segunda língua possa somar-se a outras ferramentas da erradicação ou diminuição do analfabetismo em suas mais variadas acepções.

Para que consigamos de fato contribuir para o processo de inclusão social do público de jovens e adultos é necessário que as aulas de língua estrangeira sejam planejadas sob o prisma de uma abordagem sociointeracional de linguagem, pois esse procedimento dará condições para que a LE seja um meio de interação entre os sujeitos de uma comunidade e seus mais variados contextos. Ou seja, essa abordagem de ensino primeiramente respeita o indivíduo e lhe dá condições de participar de uma visão dialógica podendo dessa maneira situá-los

histórica, social e culturalmente (ARROYO, 2005).

Se observarmos isso de uma maneira mais global, tratando-se do caso específico do público da EJA, todo esse processo ganha uma dimensão ainda mais importante já que muitos que fazem parte dessa clientela já são participantes de contextos de trabalho e estão inseridos em interações sociais que podem ser consideradas mais definidas e complexas, o que lhes demanda uma necessidade de desenvolver meios adequados de agir e interagir no mundo através do discurso.

Se inclusive tomarmos teorias como as do letramento baseadas em estudos como os de Street (1984), Kleiman (1995), Soares (2004, 2006) e as de educação linguística como as de Bagno e Rangel (2005) e Brito (1997, 2003, 2007), poderemos observar que o ensino- aprendizagem de língua estrangeira sob uma perspectiva de letramento pode efetivamente gerar inclusão social, principalmente se partimos do pressuposto de que esse processo lhe dará acesso à língua e conseqüentemente às formas cultas da língua e ter acesso à língua é ter acesso às oportunidades, é ter acesso ao poder (BARTHES, 1997), (FOUCAULT, 1996, 2006, 1979).

Para que o ensino de línguas estrangeiras alcance todos esses frutos positivos na educação de jovens e adultos, é preciso ter consciência da importância do material utilizado. A educação de jovens e adultos é um segmento que necessita de material apropriado, que contemple assuntos que compõem o interesse desse público, portanto, esse material precisa ter ligação com a realidade em que vivem ou trabalham e provoque neles a autonomia, dando-lhes ferramentas para a sua formação profissional e pessoal (FREIRE, 1967).

Essas ferramentas estão asseguradas e recomendadas pelos próprios Parâmetros Curriculares de Língua Estrangeira (1998), ao afirmarem que o ensino de língua estrangeira precisa conduzir para o caminho da construção da cidadania e a constituição do aluno como sujeito da aprendizagem, podendo transformar o mundo a sua volta, estimulando o interesse, a curiosidade, o espírito de investigação e o desenvolvimento da capacidade para compreender e comunicar-se. Segundo os PCN de Língua Estrangeira (1998), um dos objetivos gerais do ensino de LE é a orientação para a sensibilização do aluno para o mundo multilíngue e multicultural, desenvolvendo a compreensão global (escrita e oral).

Se tomarmos o caso específico da língua espanhola, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, Conhecimento de Espanhol (Linguagens, códigos e suas tecnologias), nos chamam a atenção sobre “[...] o papel educativo que pode ou deve ter o ensino de línguas, em especial do Espanhol, na formação do estudante, naquilo que este lhe proporciona em termos de inclusão social e étnica, na constituição

de sua cidadania” (BRASIL, 2006, p. 129). Sendo assim, o ensino e aprendizagem de língua estrangeira viabiliza processos de inclusão social uma vez que promove a prática social através da possibilidade de compreender/expressar, oralmente e por escrito, opiniões, sentimentos, valores e informações. Lopes (2003, p.43), nos diz que:

A aula de língua estrangeira deve ser um espaço de acesso a diversos discursos que circulam 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.

Em outras palavras, o ensino-aprendizagem de LE oferece oportunidades de perceber e experienciar a comunicação como troca de ideais, de valores culturais e, também, consegue estimular o aluno na continuidade de seus estudos e lhe possibilita comparar suas experiências de vida com as de outros povos. Partindo desses pressupostos, podemos afirmar que o ensino de línguas estaria intimamente ligado às questões da cidadania.

Dando ferramentas para que esse público exerça a cidadania e constitua-se como um cidadão no sentido social e político, pode-se concluir que promove então processos de inclusão social.

Esse processo de entender a cidadania como um processo de e para a inclusão é defendida por Blanco (2010, p. 11) quando nos leva a refletir sobre a relação entre educação e cidadania. Este nos afirma que:

Além dos atuais desafios de garantir direitos e uma inclusão pelo viés da cidadania a uma população historicamente marginalizada, compreender as expectativas de mobilidade e integração social dos atores envolvidos, bem como seu imaginário sobre os limites e possibilidades das políticas de inclusão a eles destinadas, também torna-se urgente e relevante para a efetividade de programas que tem como finalidade a diminuição das desigualdades sociais oferecendo oportunidades de acesso à educação, trabalho e cidadania para populações em situação de pobreza.

Nesse mesmo contexto, Jordão (2007, p. 28) explica que:

Aprender e ensinar uma língua estrangeira, portanto, aparece nessa perspectiva como elemento extremamente importante na formação dos cidadãos. É na língua que as pessoas se inserem nas relações políticas locais e mundiais, e é nela também que são promovidos nossos entendimentos dos outros e de nós mesmos, bem como do que há ou não há de nós em outros e de outros em nós. É na língua, particularmente na língua estrangeira, que nos deparamos

mais abertamente com nossa alteridade, que encontramos e confrontamos o diferente, que podemos ampliar significativamente nossa percepção das formações discursivas que nos permeiam, e a partir do confronto promovido entre elas, construir sempre novos procedimentos interpretativos.

Diante do exposto, cabe aos professores e profissionais envolvidos tanto no ensino de línguas quanto na educação de jovens e adultos, no mínimo, uma reflexão em relação à importância da LE no processo educativo da educação de jovens e adultos.

Alguns pontos importantes: a oferta, os materiais didáticos e a formação do professor de línguas para a EJA

Muitas das ideias expostas nos parágrafos anteriores, como, por exemplo, as questões relacionadas às metodologias utilizadas na sala de aula da EJA, os melhores procedimentos e caminhos para gerar um ensino de línguas que promova acesso à inclusão e o exercício da cidadania não terão nenhuma validade prática se o próprio público da EJA não tiver no mínimo o acesso à oferta da língua estrangeira em suas escolas. Não adianta falar de procedimentos teóricos ou metodológicos para melhorar a prática educativa do ensino de línguas para a EJA se sequer a língua estrangeira não for ofertada para esse público.

Infelizmente, muitas escolas do Brasil ainda não oferecem de maneira satisfatória e regular o ensino de línguas na EJA. Há escolas que somente oferecerem o inglês; há outras que oferecem somente o inglês em um dos segmentos da EJA e, em relação ao espanhol, há escolas que não o oferecem, mesmo este sendo balizado pela lei de governo que o tornou obrigatório para o ensino médio, Lei 11.161, de 2005. E se falarmos de idiomas como o francês e o italiano, essa realidade só seria possível se retomássemos a um Brasil de 20 a 30 anos atrás quando o governo ainda dava uma importância fundamental ao ensino de línguas.

Outro ponto importante que se soma à problemática de fazer o processo de ensino-aprendizagem eficaz nas aulas de EJA é a impossibilidade de encontrar materiais didáticos para o ensino de línguas na EJA. O material é escasso e quando existe algum tipo de guia, compêndio, áudio ou afim que de fato seja referencial para o uso em uma aula da EJA este é de difícil acesso ou quase sempre está indisponível para venda ou não existe mais no estoque.

É frustrante perceber que as prateleiras de materiais especializados em ensino e aprendizagem de línguas atendem a tantas demandas tais como: ensino de língua para o turismo, para hotelaria, para administração, para ensino de crianças, para secretariado executivo,

para negócios, para viagens entre tantos outros, mas não se encontra nada ou quase nada especializado e pensado para o público da EJA. Seria por um acaso mais um preconceito sofrido pelo público da EJA? Estaria incutido nesse processo o pensamento de que não se confeccionaria materiais de LE para essa modalidade, pois esta não representa um público consumidor? Cabe então uma reflexão e uma busca por parte dos profissionais envolvidos no ensino de língua para que esse panorama mude.

Por outro lado, quando a língua estrangeira é oferecida nos debates diante de outra questão: a formação do professor.

Diante desse contexto e da importância no âmbito social e econômico do ensino-aprendizagem da língua estrangeira para o público da EJA urge uma discussão sobre a formação do professor de língua estrangeira. Se dermos uma olhada, ainda que superficial, sobre o currículo dos cursos de língua estrangeira, mais especificamente seus programas de disciplina, poderemos perceber que a educação de jovens e adultos pouco aparece, é discutida ou faz parte desse cenário.

Se tomarmos como exemplo a disciplina de estágio, que normalmente é oferecida nas etapas finais dos cursos de licenciatura em línguas, que em algumas universidades é dividida em estágio I, II, III e IV, e dermos uma olhada específica sobre seu programa de disciplina, poderemos perceber que em muitas universidades não se dá o contato e conhecimento junto ao público da EJA. Vê-se muitas vezes que na prática do estágio obrigatório os alunos não têm contato com escolas que possuem turmas da EJA, ou seja, não têm oportunidades de conhecer as especificidades desse público, seja em níveis teóricos ou metodológicos.

Essas reflexões aqui apontadas sobre a formação do professor de língua estrangeira, como já citado no início deste artigo, partem de pressupostos baseados em uma pesquisa que desenvolvemos no Mestrado em Educação de Jovens e Adultos da Universidade do Estado da Bahia, na qual buscamos entender os porquês da não contemplação dos estudos concernentes à EJA no programa dos cursos de licenciatura em língua estrangeira da UNEB, observando principalmente as disciplinas de estágio. Podemos perceber que, não somente na UNEB, mas em muitas outras universidades brasileiras, o graduando em língua estrangeira muitas vezes sai da universidade sem nenhum ou pouco contato e entendimento do que é a EJA, não sabe sobre o público que a compõe, suas necessidades e potencialidades, além de não ter possibilidade de acessar ferramentas específicas do trabalho em sala de aula de língua estrangeira junto ao público da EJA.

Em resumo, a universidade forma professores em língua estrangeira

que tiveram contato e entendem o público do ensino fundamental e do ensino médio em geral, mas não possuem nenhuma ou pouquíssima noção da EJA. E muitos sequer se deram conta de que a EJA já faz parte do que se considera como educação básica.

Esse mecanismo é ainda mais complexo e profundo se tomarmos como premissa que muitos dos professores que lecionam a disciplina de estágio, por exemplo, em sua formação não tiveram acesso e entendimento sobre a EJA; dessa maneira, essa falta de conhecimento específico é refletido em sua própria disciplina. Isso se dá por não terem habilidades específicas para compartilhar junto aos graduandos as especificidades e necessidades da EJA no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira e sua preparação prática, teórica e metodológica para a sala de aula junto ao público da educação de jovens e adultos.

Essas reflexões nos fazem lembrar as ideias defendidas por Barcelos (2009) quando aponta que a formação do professor para a EJA passa primeiramente pelo entendimento de quem são as pessoas que fazem parte da EJA.

Em outras palavras, a solução para a problemática levantada talvez esteja, em um primeiro estágio, na formação e qualificação continuada dos professores universitários dos cursos de licenciatura em língua estrangeira quanto à preparação e entendimento da EJA e, em um segundo estágio, partindo do pressuposto de que esses professores estarão qualificados, na preparação dos alunos/licenciandos para a atuação junto ao público da EJA, seja através, a princípio, da disciplina de estágio ou gradativamente sendo visto e debatido em outras disciplinas dos cursos de língua estrangeira.

Os primeiros resultados

Os resultados observados a partir da pesquisa relatada ainda são preliminares, mas podemos levantar e apresentar algumas questões importantes que levantamos durante essa fase de nosso trabalho. Tivemos o depoimento de alguns professores que afirmaram passar a incluir os estudos pertinentes à EJA dentro de seus programas de disciplina. Como escolhemos trabalhar especificamente com os professores de estágio pudemos perceber na prática de aula de alguns deles o desenvolvimento de discussões pertinentes à educação de jovens e adultos. Foi-nos relatado também a experiência de alguns professores de estágio, especificamente nas disciplinas de estágio III e IV, que pela primeira vez encaminharam alunos no período de estágio para que lecionassem em turmas da EJA.

Alguns professores de estágio se utilizaram das oficinas de formação que foram oferecidas dentro do processo dessa pesquisa e

desenvolveram questionamentos apreendidos com seus alunos durante suas aulas. Em relação às questões aprendidas nas oficinas teóricas, os professores nos relataram que puderam falar com maior propriedade em sala de aula sobre as necessidades e especificidades do público da EJA e, em relação ao aprendizado nas oficinas metodológicas, alguns desses professores relataram poder com segurança debater técnicas, instrumentos e métodos mais adequados para se trabalhar a língua estrangeira junto ao público específico da EJA.

Também, foi-nos relatado por esses professores que as discussões, reflexões e atividades desenvolvidas através das oficinas conseguiram desenvolver uma maior consciência crítica sobre a função social do ensino de línguas para o público da EJA.

Um dos resultados pretendidos por essa pesquisa que é a inclusão permanente da EJA no projeto dos cursos de LE da UNEB ainda está em processo de efetivação. Pretendemos que, com a experiência dessa pesquisa, tal resultado possa ser alcançado com a maior brevidade.

Considerações Finais

O ensino de línguas estrangeiras no contexto do ensino da educação de jovens e adultos pode promover a inclusão social desde o momento em que professores considerem as representações que este alunado tem da escola, da aprendizagem e de si mesmos. Nesse processo, os alunos da EJA podem tornar-se capazes de ampliar suas fronteiras e se sentirem instigados a buscar novos conhecimentos. Em outras palavras, o acesso ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras pode ser uma ferramenta de inclusão possibilitando estratégias de acesso a esse alunado à autonomia, à interação comunicacional em um mundo globalizado, leituras diversificadas em outro idioma, ampliação cultural a partir do entendimento da existência, complexidade e riqueza de outros povos e culturas (FREIRE, 1997).

Por outro lado, também é necessária a contribuição de políticas públicas que viabilizem o acesso, contato e oferta do ensino de línguas estrangeiras ao alunado da EJA.

Esse processo envolve vários sujeitos e alguns procedimentos a serem adotados, entre eles : a sensibilização dos professores dos cursos de LE, não somente os professores de estágio, acerca da importância do ensino de LE para o público da EJA, a promoção por parte das universidades e secretarias de educação de cursos de aprimoramento e qualificação continuada para os professores que não possuem este tipo de conhecimento específico sobre a EJA, o entendimento dos futuros licenciados sobre a importância social do ensino de línguas

para o público da EJA, a abertura por parte de diretoras e diretores de escolas ao acesso do ensino de línguas a partir da construção da grade de disciplina e distribuição de horários que contemplem o contato do alunado da EJA com a LE, a atenção por parte dos secretários de educação ao cumprimento das leis, diretrizes e regimentos que envolvem o acesso ao ensino e aprendizagem de LE e, por que não o próprio alunado da EJA que precisa entender os seus direitos assegurados e balizados pelos documentos oficiais, tais como a Lei de Diretrizes e Bases, os Parâmetros Curriculares Nacionais, Orientações Curriculares para o Ensino Médio, Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos, entre outros, que afirmam e asseguram a necessidade do acesso ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira como um direito do cidadão inserido em um mundo globalizado, multicultural e competitivo.

É necessário que se sensibilize para a importância social do acesso ao ensino e aprendizagem de línguas junto ao público da EJA. A universidade brasileira através de seus cursos de licenciatura precisa oportunizar o contato de seu alunado/licenciando com as especificidades e necessidades do público da EJA. Os professores em exercício que ainda não possuam conhecimento de cunho teórico e metodológico precisam ter acesso a, no mínimo, cursos de formação ou qualificação continuada sobre esse assunto.

Sendo o estágio obrigatório uma disciplina que possibilita o contato real dos licenciandos com o público, parte-se da premissa que, para uma formação completa desses licenciandos, esses sujeitos deveriam ter contato com os diferentes grupos que na prática compõem o sistema educativo; e a EJA, por suposto, não deveria, então, estar fora desse processo.

Quiçá, e nesse sentido é somente uma sugestão, as problemáticas vistas dentro dos cursos de licenciatura em línguas estrangeiras em relação a não contemplação dos estudos pertinentes à EJA poderiam começar a ser sanadas a partir de práticas de formação e qualificação junto aos professores da disciplina de estágio. Nesse sentido, as práticas estabelecidas dentro de uma disciplina poderiam a médio ou longo prazo refletir-se em todo o projeto do curso.

Infelizmente, ainda temos poucos trabalhos desenvolvidos em relação à importância social do ensino de línguas para o público da EJA. Nossa pesquisa possibilitou-nos perceber algumas lacunas presentes em todo esse processo.

Defendemos então que o acesso ao ensino de línguas deva ser um direito de todo cidadão que compõe a EJA e que se deva desenvolver esforços necessários para que a universidade brasileira, especificamente aqui os cursos de licenciatura em línguas, inclua no seu dia-a-dia a EJA em

suas discussões, reflexões, aulas, atividades e afins. É necessário que se invista na formação do professor e dos gestores das universidades, que muitas vezes veem o público da EJA como um grupo distante e desconhecido.

É preciso que se condene a ideia de que a língua estrangeira é algo desnecessário para a realidade das pessoas da EJA. É preciso desmitificar o estigma que muitos têm em relação ao público da EJA e que consideram o acesso ao ensino de línguas como algo obsoleto e desnecessário para esse grupo.

É impossível pensar em uma educação ao longo da vida sem o acesso a um instrumento que promove, por exemplo, a comunicação, seja ela no âmbito pessoal ou através dos mais variados meios midiáticos e eletrônicos, como também o entendimento e contato com a riqueza, valores e identidades de outras culturas, o acesso mais facilitado a alguns postos de trabalho, assim como à leitura e outras diferentes formas de artes. Em outras palavras, o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras para o público da EJA é uma ferramenta que possibilita o exercício da cidadania.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica. p. 19-50, 2005.

BARCELOS, V. **Formação de professores para educação de jovens e adultos**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BARTHES, R. **Aula**. São Paulo: Ed. Cultrix, 1997.

BAGNO, M.; RANGEL, E. de O. Tarefas da educação linguística no Brasil. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, 5(1):63-81, 2005.

BLANCO, D. M. O PROJÓVEM urbano e perspectivas de análises. In: **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, vol. 2, n. 3, Rio Grande do Sul, jul 2010. Disponível em: <www.rbhcs.com/index_arquivos/Artigo.0%20ProJovem%20na%20trajet%20C3%B3ria%20das%20pol%20ADticas%20para%20juventude.pdf> Acesso em: 22 jul. 2014.

BRANDÃO, C. R. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2002.

BRASIL. Ministério de Educação. **Orientações curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias** (OCEM). (2006) Disponível

em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf> Acesso em: 21 de jul. 2014.

_____. Lei 11.161 de 05 de agosto de 2005. **Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.** Diário Oficial da União, Brasília, n. 151, seção 1, 8 ago. (2005). Disponível em: <<http://www.camara.gov.br>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

BRITO, L.P.L. **A sombra do caos- ensino de língua X tradição gramatical.** Campinas, Mercado de Letras: ALB, 1997.

_____. **Contra o consenso - cultura escrita, educação e participação.** Campinas: Mercado de Letras, v.1, 2003.

_____. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. In: **Calidoscópico.** Vol.5, n.1, p 24-30, jan/abr, 2007.

CHIZZOTTI, A. **A pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** Ed. Cortez, São Paulo, 1991.

FILHO, L. O problema da Educação de Adultos. In: **Revista Brasileira de Estudos pedagógicos**, vol.81, n. 197, Brasília, jan/abr, p. 116-127, 2000.

FOUCAULT, M. **Estratégia, poder-saber.** 2 ed. Manoel B. da Motta (Org.) e Tradução Vera L. A. Ribeiro. (Ditos e Escritos IV). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. **A ordem do discurso.** 3. ed. Trad. L. F. de A. Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREIRE, P. **Política e Educação.** São Paulo. Cortez, 1993.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Disponível em <<http://forumeja.org.br/files/PedagogiadoOprimido.pdf>>, 1992b. Último acesso em: 25 jul. 2014.

_____. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

_____. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

_____. **A importância do ato de ler.** São Paulo, Cortez, 1982.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** São Paulo, Paz e Terra, 1992a.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1997.

GOMES, N. L. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 87-104, 2005.

GONÇALVES, L. G. Práticas não escolares e inclusão. In: **Educação ao longo da vida**. Salto para o Futuro. TV Escola. Secretaria de Educação à Distância. Ministério de Educação. Ano XIX. N.11. set.. 2009.

JORDÃO, C. M. A. **Língua estrangeira na formação do indivíduo**. Curitiba: Mimeo, UFPR, 2004.

_____. As lentes do discurso: letramento e criticidade no mundo digital. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, 46(1): 19-29, Jan./Jun. (2007). Disponível em: http://www.pgletras.ufpr.br/publicacao/publicacoes/02_jordao.pdf. Último acesso em: 20 jul. 2014.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

OLIVEIRA, I. A. de. Educação de jovens, adultos e idosos. In: **Educação ao longo da vida**. Salto para o Futuro. TV Escola. Secretaria de Educação à Distância. Ministério da Educação. Ano XIX. N.11. set., 2009.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica:** língua estrangeira moderna. Curitiba, PR: SEED, 2008.

SILVA, M. de M. **O ensino da língua inglesa aos alunos da EJA**. Disponível em: <http://rioverde.ifgoiano.edu.br/periodicos/index.php/vidadeensino/article/view/374/187>. (2010). Último acesso em: 20 jul. 2014.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização:** as muitas facetas. In: Revista de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr, nº25, 2004.

_____. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte. Autêntica, 2006.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge. Cambridge University Press, 1984.

Recebido em: 01/12/2013

Aprovado em: 29/10/2014