

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E O PAPEL DA LÍNGUA ADICIONAL NESSE CONTEXTO

Cláudia Helena Dutra da Silva Jaskulski
Mestre em Linguística Aplicada (UFRGS)
clau.jaskulski@gmail.com

RESUMO: Este artigo historiciza a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, discutindo documentos como a Lei de Diretrizes e Bases e a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos, além de problematizar o ensino de língua adicional nessa modalidade da educação básica. O trabalho baseia-se no conceito de letramento, entendido como o estado ou condição de quem exerce práticas sociais de leitura e de escrita que circulam pela sociedade letrada em que vive (SOARES, 1999; RIO GRANDE DO SUL, 2009). Este trabalho busca refletir sobre os objetivos e o papel do ensino da língua adicional na Educação de Jovens e Adultos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos, Língua adicional, Letramento.

ABSTRACT: This article historicizes the Youth and Adult Education in Brazil through the discussion of some documents such as Law of Directives and Bases and Curricular Proposal for Youth and Adult Education. Besides, it questions additional language teaching in this context. This article is based on literacy studies that view literacy as the state or condition of the one who develops reading and writing social practices that surrounds the literate society where one lives (SOARES, 1999; RIO GRANDE DO SUL, 2009). This paper aims to reflect on the objectives and on the role of additional language teaching in Youth and Adult Education.

KEYWORDS: Youth and Adult Education; Additional language; Literacy.

INTRODUÇÃO

Levando em consideração que o contexto de ensino na Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA) – não apenas no que diz respeito às línguas adicionais¹ (doravante LA), mas também em relação às demais disciplinas – difere em aspectos importantes do ensino fundamental e do médio, seja por fatores como faixa etária, tempo disponível para o estudo, necessidade de conciliar trabalho e estudo seja por suas experiências de vida. Este trabalho visa a refletir sobre os objetivos e o papel do ensino de LA para essa modalidade da educação básica.

A fundamentação teórica, que subjaz à discussão apresentada, está baseada no conceito de letramento, compreendido como o estado ou condição de quem exerce práticas sociais de leitura e de escrita que circulam pela sociedade letrada em que vive (SOARES, 1999; RIO GRANDE DO SUL, 2009) e no conceito de educação linguística que entende que o ensino de LA deve garantir ao aluno o acesso tanto à escrita quanto aos discursos que se organizam a partir dela (BRITTO, 2003).

O artigo está dividido em três partes: na seção a seguir, é feita uma revisão sobre a EJA no Brasil, discutindo alguns documentos específicos – entre eles a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do ensino fundamental (doravante PCEJA), a Lei de Diretrizes e Bases (doravante LDB) e o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 – e trabalhos de pesquisa relacionados a esse tema; na terceira seção, é contextualizado o modo como tem se dado o ensino de LA na EJA e são discutidas as relações desse ensino com os objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs), da PCEJA para LA e dos Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul (doravante RC-RS).

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Como afirma Porcaro (2006), a história da educação de jovens e adultos no nosso país é muito recente. Embora remonte aos tempos coloniais, as iniciativas governamentais com o propósito de oferecer educação aos jovens e adultos passaram a ocorrer há pouco tempo. A discussão da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos - segundo segmento do ensino fundamental - sobre a trajetória da Educação de Jovens e Adultos nos ajuda a compreender um pouco dessa história.

De acordo com esse documento (BRASIL, 2002, p.13-17), no Brasil Colônia, havia basicamente uma ação educativa missionária com adultos exercida por religiosos. No período imperial, houve também ações educativas nesse campo, mas quase nada foi realizado, visto que a educação estava relacionada a um direito das elites. Devido à influência europeia, a Constituição Brasileira de 1824 formalizou a oferta de instrução primária gratuita para todos os cidadãos. No início do século 20, vários movimentos civis e alguns oficiais se empenharam na luta contra o analfabetismo, visto como o “mal nacional” e “uma chaga social”. Nessa época, o Decreto nº 16.782/A, de 13 de janeiro de 1925, estabeleceu a criação de escolas noturnas para adultos.

Entretanto, foi apenas na década de 1940 que a educação de jovens e adultos se firmou como questão de política nacional, através da Constituição de 1934, que instituiu a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário para todos, criando, por exemplo, o Serviço de Educação de Adultos e campanhas como a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo. No início da década de 1960, a Lei nº 4.024/61 estabeleceu idades para que jovens e adultos pudessem obter certificado de conclusão do ginásio e do colegial. Foi a partir de 1960 que a educação de jovens e adultos foi estendida ao curso ginásio. Ainda nessa década, difundiram-se ideias de educação popular através do trabalho de estudantes e intelectuais e seus movimentos. Nesse período, destaca-se a participação de Paulo Freire e sua luta por uma educação para conscientização do povo. Em 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, que previa a disseminação de programas de alfabetização orientados pela proposta de Paulo Freire.

Ainda conforme a PCEJA (BRASIL, 2002), por causa do golpe militar, toda essa atividade foi suspensa e, entre 1965 e 1971, o governo militar promoveu a expansão da Cruzada de Ação Básica Cristã, na qual missionários protestantes ensinavam analfabetos. Em 1967, o governo organizou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), uma campanha nacional maciça de alfabetização. Em 1971, com a Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71, o ensino supletivo foi implantado. O Mobral continuou crescendo até a década de 1980, porém, em meados de 1970, movimentos populares e sindicais começaram a se manifestar contra o autoritarismo e a repressão. Em 1985, com o fim do período militar, o Mobral foi extinto e foi implementada a Fundação

Nacional para EJA, que fomentava o atendimento às séries iniciais do 1º grau, a produção de material e a avaliação de atividades.

Em 1990, com a extinção dessa fundação, órgãos públicos, entidades civis e outras instituições passaram a se responsabilizar pela educação de jovens e adultos. Em 1994, o Plano Decenal foi concluído, fixando metas para o atendimento de jovens e adultos com pouca escolarização. Em 1996, a nova LDB (nº 9.394/96) reafirma o direito de jovens e adultos a um ensino básico adequado às suas condições e o dever do poder público de oferecê-lo gratuitamente. Além disso, inclui a educação de jovens e adultos no sistema regular como modalidade da Educação Básica e define-a como direito do cidadão. Desse modo, o que antes era visto como compensação e suprimento aproxima-se de uma ideia de reparação, equidade e qualificação (BRASIL, 1996)².

Como podemos ver, a EJA no Brasil enquanto modalidade da educação básica, nas suas etapas fundamental e média, é recente (LDB nº 9394/96)³ e visa a oportunizar o reingresso de jovens e adultos que não cursaram o Ensino Fundamental e Médio na idade própria ou interromperam seus estudos devido a um conjunto de fatores de natureza social mais ampla, materializados em problemas financeiros (o que os fez parar de estudar para trabalhar), falta de estímulo tanto da família como do local de trabalho, repetência contínua, distância da casa em relação à escola, fato de não ter onde deixar os filhos, dentre outros.

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, a partir dessa nova concepção de EJA, desaparece a noção de Ensino Supletivo que existia na LDB anterior, o que implica numa mudança consistente sobre o que se entende por EJA:

O termo modalidade é diminutivo latino de *modus* (modo, maneira) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria. Esta feição especial se liga ao princípio da proporcionalidade para que este modo seja respeitado. A proporcionalidade, como orientação de procedimentos, por sua vez, é uma dimensão de equidade que tem a ver com a aplicação circunstanciada da justiça, que impede o aprofundamento das diferenças quando estas inferiorizam as pessoas. Ela impede o crescimento das desigualdades por meio do tratamento desigual dos desiguais, consideradas as condições concretas, a fim de que estes eliminem uma barreira discriminatória e se tornem tão iguais quanto outros que tiveram oportunidades face a um bem indispensável como é o acesso à educação escolar. (BRASIL, 2000a, p.26-27)

Assim, a EJA é entendida como uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas. Além disso,

como exposto nesse parecer (BRASIL, 2000a, p.5), ela representa a assunção do direito de acesso à escola àqueles que tiveram negado tal acesso e, com ele, o acesso formal à escrita e à leitura como bens culturais, visto que ser privado desse acesso significa a perda de um instrumento importante para uma presença significativa na convivência social contemporânea.

O documento também enfatiza que essa função deve ser vista igualmente “como uma oportunidade concreta de presença de jovens e adultos na escola e uma alternativa viável em função das especificidades sócio-culturais destes segmentos para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais”, sendo necessário, conseqüentemente, pensar a EJA como um modelo pedagógico próprio para que se possam criar situações pedagógicas que satisfaçam necessidades de aprendizagem de jovens e adultos (BRASIL, 2000a, p.9).

Além dessa primeira função, o parecer vincula mais duas atribuições à EJA: a função equalizadora e a função qualificadora. Pela função equalizadora entende-se que não se pode considerar a EJA e o novo conceito que a orienta apenas como um processo inicial de alfabetização. A EJA deve buscar “formar e incentivar o leitor de livros⁴ e das múltiplas linguagens visuais juntamente com as dimensões do trabalho e da cidadania”, visto que a equidade é a maneira através da qual se distribuem os bens sociais visando a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade e a dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais (BRASIL, 2000a, p.9-10).

A função qualificadora visa a propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida, tendo como base o caráter incompleto do ser humano e o seu potencial de desenvolvimento e adequação tanto em quadros escolares quanto não escolares. Essa função, de acordo com o documento (BRASIL, 2000a, p.11-12), é também um apelo às instituições de ensino e pesquisa na busca por uma “produção adequada de material didático que seja pertinente enquanto processo, mutável na variabilidade de conteúdos e contemporânea no uso de e no acesso a meios eletrônicos”.

A partir da consideração dessas funções da EJA, em especial a função qualificadora que trata também da questão de materiais didáticos, é importante dar atenção ao que o parecer argumenta quanto aos projetos pedagógicos para a EJA, que devem ser próprios e específicos:

Importante é também distinguir as duas faixas etárias consignadas nesta modalidade de educação. Apesar de partilharem uma situação comum [...], as expectativas e experiências de jovens e adultos freqüentemente não são coincidentes. Estes e muitos outros exemplos deverão ser ressignificados, onde o *zelar pela aprendizagem*, tal como disposto no art. 13, III da LDB, ganha grande relevância. Desse modo, os projetos pedagógicos devem considerar a conveniência de haver na constituição dos grupos de alunos momentos de homogeneidade ou heterogeneidade para atender, com flexibilidade criativa, esta distinção. Não perceber o perfil distinto destes estudantes e tratar pedagogicamente os mesmos conteúdos como se tais alunos fossem crianças ou adolescentes seria contrariar mais do que um imperativo legal. Seria contrariar um imperativo ético. (BRASIL, 2000a, p.63)

A elaboração e a execução desses projetos pedagógicos são, portanto, os momentos privilegiados da ressignificação proposta pelo documento. Como aponta o parecer, o momento de elaboração dos projetos pedagógicos é de autonomia das instituições, que devem usufruir dessa flexibilidade de forma responsável em sua liberdade pedagógica, visto que esse projeto resume em si “o conjunto dos princípios, objetivos das leis da educação, as diretrizes curriculares nacionais e a pertinência à etapa e ao tipo de programa ofertado dentro de um curso” (BRASIL, 2000a, p.63-64). Em relação aos princípios desses projetos pedagógicos para a EJA, pode-se considerar em sua elaboração os princípios que, de acordo com a PCEJA, fazem parte dos documentos da 5ª Conferência Internacional sobre EJA (Confintea) realizada em Hamburgo:

- a inserção num modelo educacional inovador e de qualidade, orientado para a formação de cidadãos democráticos, sujeitos de sua ação, valendo-se de educadores que tenham formação permanente para respaldar a qualidade de sua atuação;
- um circuito variado, que respeite a diversidade de etnias, de manifestações regionais e da cultura popular, cujo conhecimento seja concebido como uma construção social fundada na interação entre a teoria e a prática e o processo de ensino e aprendizagem como uma relação de ampliação de saberes;
- a abordagem de conteúdo básico, disponibilizando os bens socioculturais acumulados pela humanidade;
- o acesso às modernas tecnologias de comunicação existentes para a melhoria da atuação dos educandos;
- a articulação com a formação profissional: no atual estágio de globalização da economia, marcada por paradigmas de organização do trabalho, essa articulação não pode ser vista de forma instrumental, pois exige um modelo educacional voltado para formação do cidadão e do ser humano em todas as suas dimensões;
- o respeito aos conhecimentos construídos pelos jovens e adultos em sua vida cotidiana. (BRASIL, 2002, p.20)

Contudo, para atender a esses alunos cujos interesses e competências adquiridas na prática social são bastante heterogêneos, além de refletir sobre esses princípios ao delinear os projetos pedagógicos, que necessitam de materiais didáticos e ações pedagógicas apropriadas, é preciso diversificar os programas, como propõe o Plano Nacional de Educação. “Nesse sentido, é fundamental a participação solidária de toda a comunidade, com o envolvimento das organizações da sociedade civil diretamente envolvidas na temática” (BRASIL, 2001, p.31). Sem isso, acabamos por reproduzir a situação apontada no Marco de ação de Belém da Confinte VI: falta de relevância social dos currículos educacionais, escassez de materiais e métodos inovadores e barreiras de todo tipo que acabam prejudicando a capacidade de os sistemas educacionais existentes oferecerem uma aprendizagem de qualidade, que possa abordar as disparidades de nossas sociedades (BRASIL, 2010, p.16). Segundo Souza (1998, p.102), para evitar a reprodução dessa situação, é preciso que quando oferecida aos alunos, a EJA adquira personalidade própria, organização, funcionamento e avaliação específicos, o que está de acordo com o que apresentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA:

Como modalidade destas etapas da Educação Básica [Ensino Fundamental e Médio], a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias [...] na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio. (BRASIL, 2000b, p.1)

Cabe também salientar que, para que esses projetos pedagógicos ocorram, é de extrema relevância o corpo docente e sua formação. O Relatório-síntese do XI Encontro Nacional de EJA (BRASIL, 2009, p.13) chama a atenção para o fato de que, com um público de alunos que, de forma geral, é formado por educandos que vêm de um processo de exclusão do ensino, é fundamental ter professores comprometidos com a aprendizagem dos educandos. Além disso, é preciso que tenham uma formação inicial voltada para as especificidades da EJA e uma formação continuada que os ajude na superação dos desafios do ensino e da aprendizagem. Dessa maneira, pode-se construir uma educação escolar “com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se [...] as condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996, p.2).

Creio que, através da discussão dos documentados aqui apresentada, podemos compreender, ainda que brevemente, a trajetória da EJA em nosso país. Em um país

ressentido de uma formação escravocrata e hierárquica, a EJA nasceu como uma compensação e não como um direito. Felizmente, essa tradição foi alterada nos códigos legais e a EJA torna-se um direito, e a ideia de compensação é substituída pela equidade. No entanto, ainda resta muito trabalho a ser feito para que a EJA venha a se efetivar “como uma educação permanente a serviço do pleno desenvolvimento do educando” (BRASIL, 2000a, p.66).

Para que a EJA realmente esteja a serviço do desenvolvimento do educando e da promoção da cidadania, precisamos repensar nossas aulas, ter como foco relevância e significação para os alunos da EJA e que se relacionem às vivências desses alunos, considerando as comunidades das quais eles fazem parte e suas práticas sociais nos diferentes contextos em que circulam. Portanto, se quisermos manter nossos alunos da EJA (que são trabalhadores e, muitas vezes, enfrentam vários problemas para poder frequentar a escola, como a falta de dinheiro para o transporte, por exemplo), precisamos mostrar que a sala de aula é um espaço em que eles são respeitados como cidadãos e no qual eles são sujeitos participantes e construtores das ações que ocorrem na escola⁵.

Em vez de aulas com o quadro cheio de conteúdo – com o qual os alunos, na maioria das vezes, não são instigados a fazer relações e refletir, visto que apenas se exige que decorem esse conteúdo –, devemos pensar em aulas que facultem aos alunos oportunidades de refletir sobre as dificuldades que enfrentam, sobre o que é possível fazer para mudar certos aspectos que nos incomodam enquanto cidadãos, sobre novos olhares que podemos ter acerca de questões que já nos parecem tão conhecidas, como o nosso bairro, a nossa cidade, nossos problemas. É nesse sentido que o trabalho se propõe a refletir sobre as aulas de Línguas Adicionais na EJA, visando que o conteúdo por si só não seja o foco das aulas, mas que esse conteúdo esteja vinculado a um objetivo maior, que as aulas sejam um espaço de reflexão e de problematização de aspectos sociais relevantes aos cidadãos, que proporcionem oportunidades para que os alunos questionem, argumentem, reflitam, repensem e reescrevam suas histórias.

O ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS NA EJA

Tendo em vista o cenário discutido na seção anterior, surge a questão do ensino específico de LA no contexto de EJA. Se no cenário geral ainda resta muito caminho pela frente para que a EJA se efetive como uma educação a serviço da ampliação das representações do educando, no cenário mais específico do ensino de LA esse caminho não parece ser mais curto. O panorama apresentado pela PCEJA em relação ao ensino de LA na EJA parece corroborar essa ideia:

As aulas expositivas e as tarefas de estudos de gramática são as mais citadas. Seguem-se atividades de leitura e tradução de textos e diálogos. Há referências a trabalhos em grupo e pesquisas em jornais e revistas (às vezes para superar as dificuldades encontradas, como falta de recursos materiais). Essas pesquisas giram em torno da identificação de palavras estrangeiras presentes no cotidiano do aluno. Na utilização de livros didáticos ou apostilas, mencionam a leitura de textos em voz alta pelo professor, que, em seguida, é repetida pelos alunos. Para as traduções desses textos, os alunos utilizam o dicionário. (BRASIL, 2002, p.67)

Essa maneira como o ensino de LA vem se dando em grande parte das escolas, cenário comum do Ensino Fundamental e Médio e que parece se repetir na EJA, vai fortemente de encontro ao que argumenta o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 em relação às unidades educacionais da EJA. Segundo o documento, essas unidades precisam construir em suas atividades uma identidade própria que considere as necessidades dos alunos e incentive as potencialidades dos que as procuram. Elas devem promover a autonomia desses alunos da EJA de forma “que eles sejam sujeitos do aprender a aprender em níveis crescentes de apropriação do mundo a fazer, do conhecer, do agir e do conviver” (BRASIL, 2000a, p.35). Além disso, essas unidades deveriam ensinar a LA de modo a contribuir para que os alunos façam “uso da linguagem para agir no mundo social”, de acordo com os PCNs do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998, p.38).

A sistematização de questões de outros documentos, que não são específicos da EJA, como os PCNs, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (doravante OCEM) e os RC-RS, que são direcionados ao Ensino Fundamental e Médio, também é relevante para a discussão aqui proposta, respeitando-se, é claro, as peculiaridades da EJA. Esse fato é apontado pelo próprio Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que argumenta que a EJA, por ser uma modalidade da educação básica no interior das etapas fundamental e média, deve se pautar pelos mesmos princípios postos na LDB e, quanto

aos componentes curriculares, deve tomar para si as diretrizes dessas etapas, o que não significa uma igualdade direta devido à dinâmica sociocultural das fases da vida (BRASIL, 2000a, p.61). Dessa forma, incluo esses documentos na discussão a respeito do ensino de LA na EJA.

Os PCNs (BRASIL, 1998, p.37), além de defenderem uma aprendizagem de LA que ajude o aluno a fazer uso da linguagem para agir no mundo social, salientam o fato de que “a aprendizagem de Língua Estrangeira contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas”. Segundo os RC-RS:

A aprendizagem de línguas é um direito de todo o cidadão, entendendo que, através de oportunidades para envolverem-se com textos relevantes em outras línguas, os educandos poderão compreender melhor a sua própria realidade e aprender a transitar com desenvoltura, flexibilidade e autonomia no mundo em que vivem e, assim, serem indivíduos cada vez mais atuantes na sociedade contemporânea. (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.127)

A PCEJA para ensino de LA enfatiza que o ensino desse componente curricular seja voltado para formar indivíduos mais atuantes na sociedade e contribuir para a construção da cidadania dos educandos, favorecendo sua participação social e ampliando a compreensão do mundo em que vivem, a fim de que possam nele intervir. O documento ainda menciona que a aprendizagem de LA auxilia o aluno no desenvolvimento linguístico, aperfeiçoando a leitura e a escrita, assim como a compreensão de estruturas linguísticas e discursivas, tanto na LA quanto na sua língua materna (BRASIL, 2002, p.67). Complementando essa ideia, os RC-RS propõem “que pensemos o ensino de uma LA com vistas às práticas sociais, sobretudo às práticas sociais letradas, exigidas do cidadão na contemporaneidade” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.130). Em concordância com essa visão sobre o ensino de uma LA estão os PCNs:

A aprendizagem de leitura em língua estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em língua materna. (BRASIL, 1998, p.20)

Para desenvolver o letramento, ou seja, o “estado ou condição de quem [...] exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral” (SOARES, 1999, p.3), não basta o ensino de regras gramaticais e vocabulário, o que não quer dizer que o ensino

desse conhecimento sistêmico não faça parte do processo de ensino e aprendizagem de uma LA. A questão é que o ensino da LA não pode ser baseado apenas nisso. A relevância desse conhecimento está no que se pode fazer a partir dele. Seu ensino deve fazer parte de um processo que crie

[...] condições para que o educando possa engajar-se em atividades que demandam o uso da língua a partir de temáticas relevantes ao seu contexto e de gêneros discursivos variados. [...] Em última análise, aprender a ler e escrever (e também ouvir e falar) em determinadas situações de comunicação da LE tem como meta ampliar a participação do educando nas práticas sociais em sua língua e em sua cultura, contribuindo para o seu desenvolvimento como cidadão. (SCHLATTER, 2009, p.12)

O conceito de cidadania é importante, não apenas para o ensino de LA, mas para qualquer disciplina escolar; ele é a base do trabalho a ser desenvolvido na escola. A PCEJA argumenta que o ensino de LA deve dar aos alunos a chance de participar da elaboração conjunta do conhecimento, de modo que eles usem suas próprias histórias como fonte e objeto de aprendizagem. Assim, “a forma de compreender e produzir textos, em um contexto social crítico mais amplo, é fundamental para seu desenvolvimento como cidadão” (BRASIL, 2002, p.68).

De acordo com as OCEM (BRASIL, 2006, p.91), a disciplina de LA deve ensinar a língua de forma a levar os educandos “à compreensão do conceito de cidadania, enfatizando-o”. O documento admite que o conceito é amplo e heterogêneo, mas que, nas propostas atuais de ensino, pode-se entender:

que “ser cidadão” envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê? Nessa perspectiva, no que compete ao ensino de idiomas, a disciplina Línguas Estrangeiras pode incluir o desenvolvimento de cidadania. (BRASIL, 2006, p.91)

Dessa forma, entende-se que o valor da disciplina de LA não está apenas na aprendizagem das habilidades linguísticas ou na capacidade do educando de comunicar-se através dessa língua, mas nas contribuições que o conhecimento dessa língua pode proporcionar à compreensão de mundo por parte desse educando. Essa ideia é complementada pelo que expõem os RC-RS sobre a pergunta “Para que serve o ensino de LA?”. Segundo o documento (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.133), o ensino de LA “serve para promover oportunidades de letramento do educando no mundo mais amplo, para mais além das suas identidades e comunidades locais de atuação e de

interação”, de modo que ele possa redimensionar aquilo que já conhece e valoriza e poder, então, promover mudanças de maneira crítica e consciente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz da discussão proposta ao longo deste artigo, a visão de ensino de LA defendida almeja a um ensino voltado para a construção da cidadania, para uma educação linguística, em que a escola tem o papel de “garantir ao aluno o acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela” (BRITTO, 1997 apud BRITTO, 2003, p.25), buscando trabalhar as relações entre a aprendizagem de uma LA e as práticas sociais, promovendo o desenvolvimento do letramento e dos cidadãos, para que circulem com maior autonomia e criticidade pelos contextos em que já transitam ou nos quais pretendem participar, construindo um ensino organizado pelo ciclo “uso-reflexão-uso” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.41) que coloque os alunos como protagonistas das ações que desenvolvem na escola.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Marco de ação de Belém - Confinteá VI*. Brasília: UNESCO, 2010.
- _____. *Relatório-síntese do XI Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos*. Belém-PA: setembro de 2009.
- _____. *Orientações curriculares para o ensino médio: conhecimentos de línguas estrangeiras*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- _____. *Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2002.
- _____. *Plano nacional de educação (Lei nº 10.172)*. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 2001.
- _____. *Parecer CNE/CEB nº 11/2000*. Brasília: CNE/CEB, 2000a.
- _____. *Resolução CNE/CEB nº 01/2000*. Brasília: CNE/CEB, 2000b.
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- _____. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB nº 9394/1996)*. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1996.

BRITTO, Luiz Percival Leme. “Educação e política – sobre o conceito de letramento”. In: _____. *Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. P.9-16.

PORCARO, R. C. “A História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil”. Disponível em: <<http://www.dpe.ufv.br/nead/docs/ejaBrasil.doc>>. Acesso em: 16 Set 2013.

RIO GRANDE DO SUL. *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2009.

SCHLATTER, Margarete. “O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento”. In: *Calidoscópico*. São Leopoldo: Unisinos, v. 7, n. 1, 2009. p.11-23.

SOARES, Magda. *Português: uma proposta para o letramento*. São Paulo: Moderna, 1999.

SOUZA, João Francisco de. “A LDB e a educação de jovens e adultos”. In: *Contexto e educação*. Ijuí: UNIJUÍ, v. 13, n. 51, 1998. p.87-106.

STREET, Brian V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: CUP, 1984.

Como citar este artigo:

JASKULSKI, Claudia Helena Dutra da. *A educação de jovens e adultos no Brasil e o papel da língua adicional nesse contexto*. **Palimpsesto**, Rio de Janeiro, n. 19, out – nov. 2014, p. 414-426. Disponível em: <http://www.pgletras.uerj.br/palimpsesto/num19/estudos/palimpsesto19estudos02.pdf>. Acesso em: **dd mmm. aaaa**. ISSN: 1809-3507

¹ O termo línguas adicionais é usado aqui no sentido proposto nos Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2009), considerando que as línguas estudadas na escola sejam um acréscimo ao repertório do aluno, e considerando também que, na sociedade atual onde há pessoas de diversas formações socioculturais e nacionalidades, torna-se difícil identificar quem seriam nativos e estrangeiros.

² À ideia de EJA como reparação está implícita a intensão de recuperação do tempo perdido, o que é, segundo o ideário histórico-cultural, inconcebível, uma vez que entendemos que são as vivências, mais especificamente as relações intersubjetivas estabelecidas nas esferas da atividade humana, que nos fazem ser o que somos e ‘saber’ o que sabemos; enquanto à noção de EJA como qualificação está relacionado o apelo neoliberal de preparação para mercado de trabalho. Trata-se de uma afirmação do documento, afirmação que sinaliza para essas questões, mas que não serão abordadas em profundidade, pois se afasta do objetivo do artigo.

³ A LDB nº 5692/71 tinha o Ensino Fundamental e Médio Regular como base da organização de sua estrutura para o ensino desses jovens e adultos nos chamados supletivos, que incorporavam as práticas do ensino regular e buscavam uma aceleração escolar, trocando os anos de estudo por semestres.

⁴ Esse documento se ancora no modelo autônomo de letramento (STREET, 1984), mas essa discussão não será feita aqui em razão do enfoque do presente estudo.

⁵ Evidentemente esses também são direitos de todos os alunos em escolas públicas e privadas, mas o foco aqui é a EJA e as características e necessidades dessa parcela da população.