

# EJA EM PAUTA

---

**Subsídios para a formação de professores**



**MICHELLE RAMOS**  
MEPEM - UEL

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	3
<b>1 ENSINO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL</b> .....	12
1.1 Histórico da EJA .....	12
1.2 Educação de Jovens e Adultos – Legislação Vigente .....	14
1.3 Paulo Freire e a história da EJA .....	17
<b>2 PESQUISAS SOBRE A EJA, ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E INSERÇÃO DE FERRAMENTAS DIGITAIS NO ENSINO</b> .....	29
2.1 Língua Inglesa na EJA .....	29
2.1.1 Ensino de Língua Inglesa na EJA em Escolas Públicas .....	32
2.2 Letramento digital .....	36
2.2.1 Letramento Digital na EJA .....	38
2.2.2 Letramento Digital e a Língua Inglesa .....	39
2.2.2.1 Ensino de Língua Inglesa e o uso de ferramentas digitais – Estudos de Caso .....	41
2.3 Letramento Digital, Língua Inglesa e Educação de Jovens e Adultos – relações possíveis .....	44
<b>3 PRINCÍPIOS PARA A ELABORAÇÃO DE MATERIAL EDUCACIONAL DIGITAL DE LI PARA A EJA</b> .....	45
3.1 Etapas da Elaboração .....	46
3.2 Interação: A Base para o Aprendizado .....	47
3.3 Possibilidades de adaptação do material .....	47
3.4 Escolha dos temas .....	48
3.5 Ferramentas digitais .....	49
3.6 Documentos Norteadores .....	49
3.6.1 Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação de Jovens e Adultos ....	50

3.6.2 Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Estrangeira Moderna .....	51
<b>3.7 Questionários .....</b>	<b>18</b>
3.7.1 Questionário dos professores .....	19
3.7.2 Questionário dos Alunos .....	23
<b>3.8 Princípios para a elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas.....</b>	<b>56</b>
<b>4 O PRODUTO EDUCACIONAL: <i>PLAY</i> NO INGLÊS .....</b>	<b>61</b>
<b>5 REFLEXÃO DA PROFESSORA/PESQUISADORA DE EJA SOBRE ESSA EXPERIÊNCIA.....</b>	<b>70</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>74</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>84</b>

## APRESENTAÇÃO

A criação deste *e-book* foi consequência de uma pesquisa atrelada ao Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas, da Universidade Estadual de Londrina – MEPEM-UEL. Essa pesquisa tinha por objetivo inicial proporcionar uma melhora no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa (LI) nas escolas públicas, com foco no Ensino Médio inserido na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para isso, foi elaborado um material didático para tal contexto, o qual é apresentado ao final deste *e-book*.

Para essa elaboração, foi realizada uma etapa de análise (LEFFA, 2007), com o intuito de verificar as características que esse material deveria conter. Tal análise gerou uma quantidade significativa de conteúdos, os quais são apresentados aqui. Esses dados, além de poderem servir como base para a elaboração de novos materiais, podem também ser utilizados para a formação inicial ou continuada de professores, de modo a possibilitar a consulta ao resultado dessa análise de maneira acessível e prática.

A escolha em produzir um material voltado para esse público ocorreu levando em conta minha experiência pessoal, pois, ao iniciar meu trabalho como docente de uma turma de EJA em escola pública, lecionando a disciplina de LI, na etapa equivalente ao Ensino Médio, deparei-me com a falta de livro didático disponibilizado para essa etapa nesse contexto. Ao buscar materiais de apoio, constatei que há escassez de materiais disponíveis no mercado para esse grupo específico. Desse modo, essa pesquisa surgiu a partir de minha experiência como docente, quando me deparei com a falta de livro didático disponível para esse grupo específico, situação observada e evidenciada também por diversos pesquisadores (AZEVEDO, 2007; LIMA, 2015; MELLO, 2010; SANTIAGO, 2008; TAKEUCHI, 2005).

Em busca na internet por livros didáticos para o Ensino Médio na modalidade de EJA para as escolas públicas, a única coleção encontrada, aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD (2014), foi a coleção *Viver, Aprender*, da Global Editora (ALMEIDA *et al.*, 2013). Porém, em consulta às duas escolas estaduais que oferecem a modalidade de EJA no município de Santo Antônio da Platina-PR, município em que resido e atuo como docente, pude constatar que a coleção não chegou até as mesmas, sendo o material utilizado pelos professores na EJA ainda o mesmo do ensino regular.

Segundo a análise realizada por quatro avaliadores do PNLD (BRASIL, 2014), as unidades de LI da coleção *Viver, Aprender* abordam as características sociodiscursivas dos gêneros estudados, porém a produção escrita não é tida como resultado de um processo, o qual está em constante reformulação, mas apenas como um produto. Quanto à variação linguística, a ênfase está apenas na variação padrão, não sendo considerados os registros da língua em uso. Tal avaliação também demonstrou que no material em questão, são apresentadas e estimuladas diversas estratégias de aprendizagem, mas não é estimulada a autonomia do aluno na ampliação de suas habilidades e competências linguísticas. Quanto à bibliografia auxiliar para o professor, essa foi considerada pelos avaliadores como sendo incompleta e desatualizada. Em relação aos aspectos gráficos, estes são considerados inadequados aos objetivos didático-pedagógicos propostos, devido à presença de textos extensos, os quais são apresentados sem ilustrações, dificultando a atenção do estudante, “levando-o ao cansaço” (BRASIL, 2014, p. 227). Também são citadas as seguintes características:

A ausência de espaços delimitados para cada assunto, além de prejudicar esteticamente a obra, dificulta saber onde há explicações, exemplos ou atividades. Não há indicação de leituras complementares, nem glossário. A ênfase demasiada conferida aos estrangeirismos parece indicar que a língua inglesa é somente composta de estrangeirismos (BRASIL, 2014, p. 227).

Em suma, os avaliadores fazem várias críticas ao material, em relação a aspectos fundamentais para o público da EJA. A partir de tais considerações, ao que tudo indica, a coleção foi aprovada por ser a única que possuía os requisitos mínimos para participação da seleção do PNLD apesar de suas várias inconformidades.

Assim, o fato do único material disponível apresentar deficiências em relação ao ensino de inglês no contexto do EJA aliado ao fato de que esse material não ter chegado às escolas evidencia a escassez de materiais para esse contexto e corrobora a relevância de se elaborar materiais de apoio ao ensino de EJA para a escola pública, especialmente para a etapa equivalente ao Ensino Médio. Além disso, acrescento o quão significativo pode ser a utilização de ferramentas tecnológicas com esse público, tendo em vista os benefícios que podem trazer aos alunos, dentre eles a promoção do Letramento Digital (LD) e, no caso do ensino da

LI, a possibilidade da contextualização do uso da língua e a ampliação do acesso à informação (FINARDI; PREBIANCA; MOMM, 2013), de modo a facilitar a aprendizagem e a inclusão social.

Diversos pesquisadores da área da Educação têm evidenciado que os recursos tecnológicos disponíveis, mesmo que escassos, podem ser utilizados pelos educadores de modo a facilitar o ensino-aprendizagem dos alunos inseridos na EJA (BRITO, 2012; COELHO, 2011; CURTO, 2011; SOUZA, 2010), inclusive amenizando as dificuldades ligadas ao perfil específico desse público (CARVALHO, 2009; PALLU, 2008; PIZZOLATO, 2008; SILVA, 2010). Apontam também que os recursos tecnológicos tem o potencial de contribuir com um ensino de LI significativo, colaborativo (HAFNER; CHIK; JONES, 2015; MARQUES, 2012; PAIVA, 2010; SANTOS, GAMERO; GIMENEZ, 2014) e interativo, princípio imprescindível ao aprendizado (MOITA LOPES; ROJO, 2004; PAIVA, 2010; 2011; PEREIRA, 2006; PIZZOLATO, 2008; SOUZA, 2010; TERRA, 2008).

Com base nos estudos supramencionados, este *e-book* demonstra as bases e princípios da elaboração de um Material Educacional Digital (MED) para o ensino de LI em contexto de EJA, tais como percurso histórico, pesquisas e reflexões sobre essa modalidade de ensino. Tais conteúdos possibilitaram a definição dos objetivos, do conteúdo, das abordagens a serem utilizadas, das atividades e dos recursos para assim passar-se para a etapa do desenvolvimento do material (LEFFA, 2007), e podem ser utilizados como subsídios para a formação de professores de LI para a compreensão deste contexto.

A fim de entender o contexto para o qual esse material seria produzido, foram feitos dois questionários, respondido pelos professores e alunos das turmas do EJA. A partir das respostas dos docentes, verifiquei que alguns deles utilizam o material destinado ao ensino regular para ensinar LI na EJA. Porém, levando em consideração as particularidades dessa modalidade de ensino (faixas etárias diversas, menor carga horária que o ensino regular, alunos que trabalham em período integral, características dos alunos adultos para a aprendizagem), a adaptação do material utilizado no ensino regular não nos pareceu uma possibilidade viável ou desejável. Minha falta de experiência com alunos dessa modalidade, a falta de propriedade em afirmar quais materiais seriam relevantes e importantes para esse grupo e a pouca experiência em adaptação e desenvolvimento de materiais tornaram a questão ainda mais desafiadora, levando-

me a pesquisar, a partir de diversas fontes, quais recursos poderiam ser aplicados na turma em questão.

Com base no meu trabalho de conclusão de curso de especialização, voltado ao conhecimento da realidade da EJA por meio das representações dos alunos que objetivava investigar (1) quais as necessidades, expectativas e interesses em relação à LI do público que frequenta essa modalidade de ensino, (2) quais materiais poderiam ser atrativos e eficientes para o ensino da língua em questão, além de (3) conhecer qual deve ser o perfil dos profissionais que atuam com esses alunos, e (4) qual a capacitação oferecida a eles para o exercício da função, este estudo pretende avançar com a elaboração de um material didático destinado ao contexto. Para a pesquisa realizada na especialização, foram utilizados trabalhos já existentes na área (AZEVEDO, 2007; BREGEIRO, 2010; SANTIAGO, 2008; TAKEUCHI, 2005) e pesquisa realizada com alunos que frequentavam tal modalidade de ensino, sendo os dados coletados por meio de questões objetivas e abertas e analisados qualitativamente. De modo geral, foi constatado, por meio de pesquisa com os alunos, que suas motivações ao aprendizado da Língua Estrangeira (LE) estavam relacionadas à possibilidade de ascensão no mercado de trabalho, na utilização da língua em viagens e para o lazer no dia a dia, ao ouvir músicas e assistir filmes e séries. Quanto aos recursos utilizados nas aulas, verificou-se que estavam entre os mais atrativos para os alunos aqueles que envolveram o conhecimento de curiosidades a respeito de outras culturas, utilização de mídias como músicas e vídeos, atividades lúdicas como bingo, interpretação de textos curtos e diálogos em pequenos grupos. Já as atividades menos apreciadas pelos alunos são as que envolvem leitura e escrita de textos longos, atividades orais em que toda a sala ouviria e as respostas e atividades escritas. No que concerne ao perfil necessário aos profissionais atuantes nessa modalidade de ensino, o resultado do trabalho apontou como características essenciais uma atitude positiva, valorização dos conhecimentos prévios dos alunos (SANTIAGO, 2008), e, sobretudo, um profissional que reflita sobre sua maneira de ensinar (AZEVEDO, 2007). Quanto à formação oferecida a esses profissionais, verificou-se que isso simplesmente não acontece; que não há estímulo por parte das instituições para que o docente e os outros colaboradores se capacitem para trabalharem com esses alunos (AZEVEDO, 2007).

Em relação à tecnologia digital e o ensino público de EJA no contexto atual, os poucos recursos tecnológicos encontrados nas escolas são raramente utilizados

pelos professores, sendo que alguns docentes alegam falta de domínio das tecnologias para o uso pedagógico (SEBBA, 2013; SANTOS, GAMERO; GIMENEZ, 2014). Dessa forma, o ensino público acaba por excluir os alunos ao negar esse contato com a tecnologia, deixando-os distantes da realidade que vive a sociedade atual (FINARDI; PORCINO, 2014).

Essa situação ocorre de forma ainda mais acentuada na EJA. Como os resultados do questionário realizado durante a produção deste *e-book* apresentam, muitos dos alunos que frequentam essa modalidade de ensino deixaram de estudar quando criança/adolescente para poder trabalhar e ajudar na renda doméstica, normalmente em serviços braçais, que não exigem conhecimentos tecnológicos. Tal cenário deixa clara a necessidade de materiais que privilegiem o desenvolvimento do LD dos alunos, dando-lhes a oportunidade de ampliarem suas habilidades referentes à busca de informações, comunicação e aprendizado por meio das tecnologias digitais. Além disso, o material deve ser de fácil acesso ao professor, com instruções claras e intuitivas, motivando-o à utilização do mesmo em sala de aula.

Desse modo, aqui apresento este *e-book*, elaborado primeiramente com o objetivo de apresentar os textos que me permitiram compreender quais seriam as características de um material de EJA de LI com base no LD para a produção do MED; culminando também na tentativa de ser um subsídio para a formação de professores para atuarem nesse contexto. As teorias aqui dispostas e o MED podem ser utilizados de modo conjunto ou separadamente, dependendo do foco e do público-alvo. Para professores da educação básica que desejam utilizar o material didático com alunos de EJA, o MED é disponibilizado de forma separada para download no link <http://bit.ly/playnoingles>, e para leitura interativa no link <http://www.calameo.com/read/00526861471df255058c6>. Já para a formação de professores, sugere-se a utilização dos textos que compõem este *e-book* juntamente com o MED, o qual teria a função de exemplificar como a teoria apresentada poderia ser colocada em prática, incentivando também a produção de novos materiais para alunos desse contexto.

O MED elaborado organiza-se por unidades didáticas, definidas como “uma sequência de tarefas pedagógicas organizadas a partir de um eixo temático significativo para a realidade dos alunos” (PRADO; LANGE; SCHLATTER, 2014, p.



140). Utilizo a definição de Material Educacional Digital (MED) de acordo com Ramos, Ramos e Asega (2017), sendo

[...] todo material didático que em seu design incorpora recursos digitais como imagens digitais, vídeos, hipertextos, animações, games, páginas da web, entre outras ferramentas, com o objetivo de promover o processo de ensino-aprendizagem por meio da interação entre os usuários/ferramentas ou interfaces/outros para a realização de uma determinada atividade. (RAMOS; RAMOS; ASEGA, 2017, p. 4).

A pesquisa realizada, no geral, está embasada na concepção de professor pesquisador, mais especificamente ao construto de “investigação-como-postura”<sup>1</sup> (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999, p. 289). Dentro dessa concepção, o professor assume o papel de protagonista da investigação, sendo possível a compreensão da construção por meio da teoria e da prática, analisando quais são os conceitos teóricos e como é o andamento dentro da sala de aula. Portanto, a concepção “investigação-como-postura” está diretamente ligada à conexão entre a pesquisa, o conhecimento e a prática docente. Sendo assim, tal construto está de acordo com a investigação realizada aqui devido aos papéis que assumo, sendo estes de protagonista enquanto pesquisadora, produtora e designer do material didático, além de atuar como professora no contexto.

O objetivo do MED é proporcionar um ensino-aprendizagem de LI de maneira contextualizada, motivadora e significativa aos alunos, e, por meio das atividades propostas, promover o LD dos mesmos. Assim, pretendo contribuir para a incorporação do uso de tecnologias digitais em sala de aula na disciplina de LI para alunos adultos, auxiliando professores a perceberem de que modo tais ferramentas podem ser suas aliadas nesse ensino, e auxiliando os alunos a aprenderem a utilizá-las para uma participação política e social. Para tal, pretendo, por meio do material didático produzido, proporcionar aos alunos da EJA um ensino de inglês que esteja ligado às suas necessidades específicas, motivando-os a continuar aprendendo, além de lhes promover o acesso às tecnologias digitais não somente para aprender a LE em questão, mas também para seu engajamento no mundo digital.

---

<sup>1</sup> Inquiry as stance

Alguns passos foram essenciais para o alcance do objetivo geral inicial de propor um MED de LI para o contexto de EJA – Ensino Médio. Para isso, busquei descobrir o histórico da EJA no Brasil e qual seu contexto atual; analisar pesquisas realizadas sobre o ensino de LI na EJA e sobre o desenvolvimento do LD nesse contexto; verificar quais são os materiais já existentes para esse público; analisar livros sobre a elaboração de materiais para o ensino de línguas; analisar os documentos oficiais da EJA para descobrir quais são as expectativas relativas ao ensino de LI para esse público; e verificar o perfil, interesses e necessidades dos alunos e professores que atuam nesse contexto. A partir dos resultados obtidos, produzi duas unidades didáticas, em formato de MED, para serem utilizadas nesse contexto. Este *e-book*, portanto, apresenta as etapas deste processo e o MED produzido. Aqui apresento a história da EJA; a situação atual deste contexto de ensino; pesquisas relativas à EJA no contexto de ensino de LI e de utilização de ferramentas digitais com esses alunos; os princípios que utilizei para elaborar o MED aqui apresentado, incluindo o perfil do público-alvo; as reflexões obtidas a partir desse processo e o MED produzido.

Segundo Leffa (2007), a produção de materiais didáticos deve envolver no mínimo quatro momentos, quais sejam: a análise, o desenvolvimento, a implementação e a avaliação do material. Porém, devido à limitação de tempo do curso de mestrado, este *e-book* restringe-se a apresentar os dois primeiros momentos, sendo estes a análise e o desenvolvimento. A investigação realizada também alinha-se à metodologia do desenvolvimento (VAN DEN AKKER, 1999), devido ao seu caráter de contribuição teórica e prática, buscando uma solução ao problema encontrado, sendo esta a sugestão do MED.

Evidencio novamente a relevância de se elaborar materiais de apoio ao ensino de EJA, especialmente para o Ensino Médio, devido ao fato de que os materiais didáticos específicos para tal contexto são quase inexistentes<sup>2</sup>, conforme mencionado anteriormente. Além disso, acrescento quão significativa pode ser a utilização de ferramentas tecnológicas com esse público, tendo em vista os benefícios que podem trazer aos alunos, dentre eles a promoção do LD e, no caso

---

<sup>2</sup> Exceção: Coleção Viver, Aprender – Global Editora.

do ensino da LI, a possibilidade da contextualização do uso da língua, de modo a facilitar seu aprendizado. Ao mesmo tempo, ressalto também a relevância da utilização dos materiais aqui dispostos para a formação de professores, oferecendo aos formadores o percurso histórico, pesquisas e reflexões sobre essa modalidade de ensino, de maneira a facilitar na busca de recursos para o trabalho com professores em formação e também para formação continuada.

De acordo com Leffa (2017),

o professor de línguas, com o exercício da autoria, produzindo seus próprios materiais, tem a oportunidade de desenvolver um mínimo de agência na sua ação pedagógica, diante de uma estrutura de ensino que, mesmo sob o manto da modernização, [...] mantém-se rígida (LEFFA, 2017, p. 262-263).

Partindo dessas premissas, enquanto professora que produziu materiais para a EJA, considero que tal processo me mobilizou à reflexão sobre as minhas próprias práticas de ensino neste e em outros contextos nos quais atuo como docente. A produção de materiais me levou a perceber o quão significativo é este processo, e quanto estudo, reflexão e pesquisa são necessários para que seja produzido um material que tenha efetividade no ensino, que motive o professor ao uso e o aluno ao aprendizado. Dessa forma, este percurso também me fez valorizar ainda mais os profissionais que atuam nesse setor, os quais normalmente são ou foram professores, e que se preocupam em realizar um trabalho que possa fazer a diferença, trazendo para as salas de aula de todo o país suas ideologias, auxiliando incomensuravelmente cada professor e aluno que o utiliza. Da mesma forma, pude perceber também o quanto esse material pode interferir na visão de que o docente e principalmente o professor têm de ensino-aprendizagem de línguas, por isso tamanha relevância em se apresentar um material didático que seja fruto de muita pesquisa e reflexão, com o cuidado de não haver convergências entre as ideias ressaltadas na teoria e às suas aplicações na prática, estas aqui apresentadas por meio do MED produzido.

A decisão pelo formato de um *e-book* se deu devido à facilidade no compartilhamento digital desse tipo de material, e por ser um formato mais atrativo em comparação a um artigo ou dissertação, visto seu cunho prático de utilização. Espero que este *e-book*, além de colaborar com a melhora da minha prática profissional, ajude também a outros docentes que, assim como eu, tenham o desejo de promover em sala de aula práticas que possam despertar no aluno o prazer por

aprender LI, vendo neste aprendizado a oportunidade de interferir em sua prática cotidiana de forma positiva; e, da mesma forma, contribua para formadores a partir da disposição de materiais sobre o contexto de EJA, facilitando seu trabalho na busca de subsídios para lecionar sobre as particularidades desse contexto de ensino.

Este *e-book* está dividido em cinco capítulos. No primeiro, faço um panorama geral do ensino na modalidade da EJA, qual foi seu percurso histórico até chegar à forma na qual tal ensino é concebido atualmente. A seguir, apresento pesquisas sobre a EJA, em relação ao ensino de LI e ao desenvolvimento do LD, investigando quais os resultados alcançados a partir dessas pesquisas. No terceiro capítulo, apresento os princípios que utilizei na elaboração do MED em contexto de EJA. Em seguida, apresento brevemente os passos do MED e, por fim, teço reflexões sobre a experiência que a produção da pesquisa como um todo me proporcionou, trazendo o MED ao final do *e-book*.

## **1 ENSINO DE JOVENS E ADULTOS – CONTEXTO ATUAL**

Neste capítulo, apresento um panorama histórico da EJA no Brasil, descrevendo as mudanças que ocorreram ao longo dos anos e quais circunstâncias que ocasionaram essas mudanças, a partir das informações disponíveis nas Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação de Jovens e Adultos (PARANÁ, 2006). Em seguida, indico qual a situação atual dessa modalidade de ensino nas escolas públicas, tendo por base as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013), explicito as ideias de Paulo Freire a respeito do ensino na EJA e qual foi sua influência nos documentos oficiais para esse contexto, e descrevo os resultados dos questionários aplicados com professores e alunos do contexto.

### **1.1 Histórico da EJA**

Segundo as Diretrizes Curriculares da EJA (PARANÁ, 2006), os primeiros projetos de lei do Brasil com obrigatoriedade do ensino de adultos foram criados no final do século XIX, com o objetivo de aumentar o contingente eleitoral do país, visto que só era permitido o voto e a candidatura de quem soubesse ler e escrever. Consequentemente, a escolarização se tornou sinônimo de ascensão social.

Já em 1925, surge o ensino no período noturno para jovens e adultos, também visando os interesses da elite, aumentando o número de eleitores e candidatos, através de um movimento contra o analfabetismo, que passou a ser visto como um problema, sendo o analfabeto considerado como “inculto, preguiçoso, ignorante e incapaz” (PARANÁ, 2006, p. 17).

Ainda segundo esse documento, a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário para todos foram promulgadas na Constituição Federal de 1934, porém a lei não foi acompanhada pela oferta de escolas, tanto de educação de jovens e adultos, quanto de educação elementar; ou seja, não havia vagas suficientes para todos, além do ensino apresentar baixa qualidade, gerando um número elevado de semianalfabetos no país.

Após a Segunda Guerra Mundial, várias campanhas nacionais de alfabetização em massa foram promovidas, focando especialmente na população rural. Na década de 60, o curso ginasial começa a ser parte da oferta na educação de jovens e adultos. Nessa época, há uma grande mudança na educação brasileira,

principalmente devido à influência de Paulo Freire, suas concepções de educação e seu desenvolvimento de métodos para o ensino, inclusive para a educação de adultos trabalhadores, sendo o aluno colocado como agente de seu aprendizado, como explicitado na seção [1.3](#).

O período também foi marcado por diversos movimentos sociais em favor da educação popular brasileira, inclusive pelo início da elaboração do Plano Nacional da Educação, que Paulo Freire coordenou.

Com o golpe militar de 1964, várias movimentos de ensino de adultos foram eliminadas, e o próprio governo militar criou, três anos depois, o denominado Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização). O material didático utilizado não abrangia as especificidades de cada região, e, além disso, não apresentava os movimentos migratórios rurais, seu foco se baseava no capitalismo, na produção e no consumo. Durante a vigência do programa, houve uma estabilização no desenvolvimento da educação para adultos, devido ao seu caráter centralizador e massificado, e durante seus 15 anos de duração, apenas 10% dos participantes foram alfabetizados.

Somente na década de 80, diante de uma situação emergencial na educação brasileira, de um número expressivo de pessoas analfabetas ou com baixa escolarização, sendo essas associadas à população que vivia abaixo da linha da pobreza (60% da população), e com o início da Nova República, se extinguiu o Mobral e iniciou a Fundação Educar - Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos.

Tal medida colaborou com ações promovidas por prefeituras municipais e outras instituições para a educação básica de jovens e adultos, liberando verba e apoiando tecnicamente. Nesse período, foram criados no Paraná diversos centros de educação de jovens e adultos, alcançando várias regiões do estado.

A Constituição Federal de 1988 passou a contemplar a educação de jovens e adultos como modalidade específica da educação básica, garantindo o direito de todos à gratuidade nessa etapa de ensino.

Em 1990, com a extinção da Fundação Educar, o governo federal cessa o envio de verbas para a alfabetização de jovens e adultos, e inicia-se um processo de descentralização da educação básica de adultos.

A partir da LDB (1996) há uma mudança na idade mínima dos alunos que podem frequentar a EJA: de 18 para 15 anos para o ensino fundamental, e de 21 para 18 anos para o Ensino Médio. Em 2001, foi criada uma resolução que proíbe a

matrícula de alunos no ensino fundamental regular no período noturno. Essas mudanças fizeram com que aumentasse o público da educação de jovens e adultos; porém, como consequência essa ação causou uma queda na demanda no ensino básico, espaço de formação mais apropriado aos alunos que apresentam pouca defasagem de idade de acordo com a série, causando uma modificação na identidade e especificidade da EJA.

Nos anos 2000, vemos uma grande evolução na educação de jovens e adultos em âmbito nacional e estadual, devido a vários acontecimentos. Entre eles, podemos citar alguns fóruns e encontros estaduais que começaram a acontecer nessa época, e, sobretudo, a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, organizadas pelo Conselho Nacional de Educação.

Essas diretrizes apresentam um olhar diferenciado para os alunos presentes nessa modalidade de ensino, buscando retirar a imagem do analfabeto visto como inculto, valorizando seu conhecimento adquirido a partir de suas próprias experiências e de sua cultura. Leva-se em consideração

- as especificidades de tempo e espaço para seus educandos;
- o tratamento presencial dos conteúdos curriculares;
- a importância em se distinguir as duas faixas etárias (jovens e adultos) consignadas nesta modalidade de educação; e
- a formulação de projetos pedagógicos próprios e específicos dos cursos noturnos regulares e os de EJA (PARANÁ, 2006, p. 22).

Ainda nesse contexto, a educação de jovens e adultos foi introduzida no Plano Nacional de Educação – PNE, enfatizando a importância de se oferecer, no mínimo, as oito (atualmente, 9) séries correspondentes ao ensino fundamental e ressaltando a necessidade da produção de material didático exclusivo para esse público, além de técnicas pedagógicas adequadas e formação dos docentes, visando o acesso, a permanência e o alcance dos objetivos desse público no ambiente escolar.

## **1.2 Educação de Jovens e Adultos – Legislação Vigente**

Como documento nacional vigente para o EJA, temos as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013), que apresentam as seguintes observações:

Os cursos de EJA devem pautar-se pela flexibilidade, tanto de currículo quanto de tempo e espaço, para que seja:

I – rompida a simetria com o ensino regular para crianças e adolescentes, de modo a permitir percursos individualizados e conteúdos significativos para os jovens e adultos;

II – provido suporte e atenção individual às diferentes necessidades dos estudantes no processo de aprendizagem, mediante atividades diversificadas;

III – valorizada a realização de atividades e vivências socializadoras, culturais, recreativas e esportivas, geradoras de enriquecimento do percurso formativo dos estudantes;

IV – desenvolvida a agregação de competências para o trabalho;

V – promovida a motivação e orientação permanente dos estudantes, visando à maior participação nas aulas e seu melhor aproveitamento e desempenho;

VI – realizada sistematicamente a formação continuada destinada especificamente aos educadores de jovens e adultos (BRASIL, 2013, p. 41).

No documento supramencionado, consta a Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, resultado de diversos estudos e discussões com participação da Comissão Especial do CNE, do Consultor da UNESCO, de representantes da SECAD/MEC, de dirigentes municipais e estaduais de educação e de representantes de instituições do segmento educacional ligadas à EJA de todo o Brasil.

Essas diretrizes normatizam a “duração dos cursos e a idade mínima para ingresso de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e EJA desenvolvida por meio da Educação a Distância” (BRASIL, 2013, p. 349).

Quanto à idade dos estudantes, estabelece-se que:

Art. 5º Obedecidos o disposto no artigo 4º, incisos I e VII, da Lei nº 9.394/96 (LDB) e a regra da prioridade para o atendimento da escolarização obrigatória, será considerada idade mínima para os cursos de EJA e para a realização de exames de conclusão de EJA do Ensino Fundamental a de 15 (quinze) anos completos. [...]

Art. 6º Observado o disposto no artigo 4º, inciso VII, da Lei nº 9.394/96, a idade mínima para matrícula em cursos de EJA de Ensino Médio e inscrição e realização de exames de conclusão de EJA do Ensino Médio é 18 (dezoito) anos completos (BRASIL, 2013, p. 350).

Para o ensino de EJA a distância, aplica-se a mesma idade mínima, tanto nos anos finais do Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, assim como a carga horária mínima, de 1600 horas para o Ensino Fundamental e 1200 horas para o Ensino Médio. Enfatiza-se a importância da infraestrutura tecnológica que deve ser



disponibilizada aos alunos EAD, como o acesso a biblioteca, rádio, televisão e internet, e do desenvolvimento da EAD

em comunidade de aprendizagem em rede, com aplicação, dentre outras, das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na 'busca inteligente' e na interatividade virtual, com garantia de ambiente presencial escolar devidamente organizado para as práticas relativas à formação profissional, de avaliação e gestão coletiva do trabalho [...] (BRASIL, 2013, p. 350).

Quanto aos exames para conclusão, a Resolução determina que:

Art. 7º Em consonância com o Título IV da Lei nº 9.394/96, que estabelece a forma de organização da educação nacional, a certificação decorrente dos exames de EJA deve ser competência dos sistemas de ensino (BRASIL, 2013, p. 350).

Segundo o documento em questão, a União deverá dar apoio técnico e financeiro para que os governos estaduais possam organizar seu exame de certificação, o qual terá validade nacional, e “deve obedecer aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência” (BRASIL, 2013, p. 350).

No estado do Paraná, são realizados os Exames Estaduais de Educação de Jovens e Adultos, ofertados em formato online, gratuitamente, aos jovens e adultos que não tiveram oportunidade de concluir seus estudos em idade própria. Esses exames são realizados nos laboratórios de informática das escolas estaduais de EJA, em datas específicas determinadas em editais próprios, e oferecem a certificação para o Ensino Fundamental e Ensino Médio. Destaca-se que, para obtenção do certificado de conclusão do Ensino Médio, foi ofertado em âmbito nacional, de 2009 a 2016, o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, disponibilizando a certificação para pessoas acima de 18 anos que atinjam pontuação a partir de 450 na prova objetiva e 500 na redação. Porém, a partir de 2017, o aluno que desejar tal certificação deve se inscrever para o Encceja (Exame Nacional de Certificação De Competências de Jovens e Adultos).

Outro documento que traz delimitações em relação ao ensino da EJA no estado é o Manual de Orientações – EJA (PARANÁ, 2012). Segundo este documento, a EJA deve contemplar “ações pedagógicas específicas à modalidade, que levem em consideração o perfil do educando, assegurando-lhes oportunidades apropriadas, consideradas suas características, interesses, condições de vida e de

trabalho” (PARANÁ, 2012, p. 3). Também consta que “a organização da oferta dessa modalidade de ensino [...] contempla o total da carga horária estabelecida na legislação vigente – 1600 horas para o Ensino Fundamental – Fase II e 1200 horas para o Ensino Médio” (PARANÁ, 2012, p. 3).

Nesse documento consta também que a carga horária da disciplina de LI no Ensino Fundamental – Fase II da EJA é de 256 horas/aula, já no Ensino Médio esse número cai para 128. No ensino regular, esses números são, respectivamente, 320 e 240. Essa diferença demonstra que, caso se insista em trabalhar o currículo da mesma maneira nas duas modalidades de ensino, devido a essa diferença de carga horária, o ensino da EJA ficaria sempre mais prejudicado. Esse, então, seria outro motivo para que haja a adaptação de metodologias no ensino de jovens e adultos.

Além dos princípios norteadores citados anteriormente, a Tabela 1 apresenta também outras características necessárias para a disciplina de LI na EJA, constantes nas Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos do estado do Paraná – DCE-EJA (PARANÁ, 2006) e nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Estrangeira Moderna – DCE-LEM (PARANÁ, 2008), os quais foram utilizados na elaboração do MED.

### **1.3 Paulo Freire e a história da EJA**

Paulo Freire revolucionou a perspectiva que se tinha sobre ensino de jovens e adultos a partir da década de 50 (PARANÁ, 2006). O autor defende a concepção pedagógica da educação libertadora, tendo como característica principal a emancipação do sujeito, e a educação “realizada com sua efetiva participação e a partir de sua história e de sua realidade” (PARANÁ, 2006, p. 18). Para Freire, o processo educativo seria o caminho que prepara o sujeito para que possa transformar sua própria realidade.

O autor defende que os educandos não podem ser considerados recipientes vazios, os quais serão preenchidos pelo educador. Na educação libertadora, ambos os sujeitos – educador e educando – aprendem e ensinam. Especialmente na educação de adultos, é indispensável que se leve em consideração a experiência prévia dos mesmos, a qual servirá como ponto de partida para a construção de novos conhecimentos. A partir das relações estabelecidas com sua própria prática, os alunos poderão aprofundar o conhecimento que já possuem, conhecer o que

ainda não sabem e repassar suas experiências ao educador e aos outros educandos.

Portanto, segundo Freire (1982), é de suma importância que o educador saiba sobre a realidade na qual os aprendizes estão inseridos, selecionando um tema gerador, o qual servirá de ponto de partida para o diálogo e trocas de saberes entre alunos e professores. A partir dessa temática, então, produz-se o material didático para ser utilizado nas aulas. Mesmo que não haja oportunidade para uma investigação prévia, como sugere Freire, pode se iniciar as aulas com temas básicos, introdutórios, que levarão à sugestão de outros temas por parte dos educandos. Em qualquer um dos casos, segundo Freire, o principal é que “os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão de mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros” (FREIRE, 1982, p. 141). Assim, para ele, todo aprendizado deve se relacionar ao entendimento de uma situação real e concreta do educando.

Nessa concepção, o educador assume uma postura não autoritária, promovendo uma relação democrática, incentivando a reflexão e a criatividade, sendo os interlocutores (educador e educandos) ambos agentes no processo de construção do conhecimento, conscientes de sua realidade, com o objetivo de transformá-la.

Diante dessas colocações, observamos que as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos (PARANÁ, 2006), atualmente vigentes nesse contexto, possuem premissas equivalentes à perspectiva de Freire sobre o ensino para esse público. Dentre os critérios para a seleção dos conteúdos e as práticas pedagógicas a serem abordadas, estão a relevância, a escolha de conteúdos significativos e que levem à reflexão, a integração dos diferentes saberes e as possibilidades de interferência na realidade que tais conteúdos dispõem ao aluno. Tal constatação explicita a influência exercida até hoje pelos conceitos disseminados e vivenciados por Freire no ensino de adultos, visto ainda como atuais e fundamentais como norteadores dos educadores desse contexto.

#### **1.4 Questionários**

Para a definição do perfil do público-alvo da EJA foram aplicados questionários por meio do Google Formulários. O link de acesso a esses

questionários<sup>3</sup> foram divulgados pela técnica pedagógica de Língua Estrangeira Moderna do Núcleo Regional de Educação de Jacarezinho-PR, ao qual pertence também o município de Santo Antônio da Platina-PR, por meio do e-mail institucional da Secretaria de Estado da Educação – SEED-PR. Ao todo, o link foi enviado para 101 docentes, sendo requisitado que apenas professores de LI que já atuaram ou atuam com o público da EJA respondessem, e que os professores que estivessem atuando no momento também aplicassem a seus alunos. Foram obtidas 11 respostas de professores e 37 respostas de alunos desse contexto, sendo analisadas as respostas com base nesse quantitativo.

Para a definição de algumas perguntas e alternativas de respostas do questionário, como na questão relacionada às crenças dos alunos, procurei me embasar nas pesquisas já realizadas com a EJA, como a de Silva, D. (2011). Nesse exemplo, utilizo como alternativas as crenças em relação à LI citadas por alunos, tendo em vista a similaridade do público esperado para resposta. Em geral, as questões foram elaboradas de maneira que fossem de fácil entendimento aos participantes, principalmente no questionário dos alunos, com linguagem clara e simples. A seguir, apresento os resultados obtidos por meio das respostas dos professores e alunos, acompanhados de uma breve análise, e, por fim, apresento possibilidades de aprofundamento desses resultados.

#### 1.4.1 Questionário dos professores

Para traçar o perfil dos professores, perguntamos há quanto tempo os mesmos trabalham ou trabalharam com o EJA. Dentre o público pesquisado, percebemos que seis começaram a trabalhar há menos de 5 anos na EJA, três professores atuam nessa modalidade entre 5 e 10 anos, e dois, há mais de 10 anos. Tal informação parece confirmar a necessidade do acesso a materiais que proponham ao professor um caminho a traçar, levando em conta a pouca

---

<sup>3</sup> O quantitativo das respostas dadas aos questionários podem ser acessadas pelos links <https://goo.gl/forms/KpLI9IQZG5gSCDw92> (professores) e <https://goo.gl/forms/KbPDLIqSLOa0UKni1> (alunos).

experiência dos docentes no início da carreira, momento em que é preciso adquirir confiança em suas habilidades docentes.

Perguntamos também aos professores qual a etapa do EJA em que os mesmos atuaram, sendo que um deles já lecionou no Ensino Fundamental I (Anos Iniciais), oito deles já atuaram no Ensino Fundamental II (Anos Finais) nessa modalidade, e todos os respondentes disseram já ter lecionado no Ensino Médio na modalidade de EJA. Portanto, nota-se que há demanda para a produção de um material específico para tal público, beneficiando todos dos entrevistados.

Em relação à formação acadêmica, os resultados dessa questão apontam que nove dos professores respondentes apresentam graduação na área de LI, dois possuem outra graduação; um deles realizou especialização na área de EJA, e seis cursaram outra especialização. Um participante indicou “mestrado” na resposta “outra”. Esse resultado demonstra a falta de uma capacitação específica desses professores na área de EJA, seja por não considerarem necessária tal formação, por não serem cobrados de realizar tal curso ou ainda por falta de oportunidade de cursar.

Quando questionados sobre os motivos para se atuar na modalidade de EJA, a maioria dos respondentes alegou lecionar para esse público por gostar desse perfil de alunos. Os outros motivos apontados foram: “Pois eram as aulas que tinham disponíveis no turno que eu poderia/gostaria de trabalhar” (5); “Se pudesse, trabalharia apenas na modalidade da EJA” (6); “Por ter várias aulas na semana com a mesma turma” (2); “Pois foi onde tive oportunidade de trabalhar” (5); Por ser um público fácil de trabalhar (1). Isso indica que a modalidade de EJA realmente apresenta um perfil diferenciado da modalidade regular, porém não considerada como “mais fácil”, visto que tal alternativa não teve indicações de resposta.

Em relação ao uso de internet, todos os professores indicaram realizar tal acesso todos os dias. Quanto aos dispositivos, todos os docentes indicaram possuir smartphones e notebooks, seis disseram possuir *tablet* ou *lpad*, e 4 dos respondentes possuem computador *desktop*. Portanto, tais resultados indicam a relevância de tal recurso na vida dos professores. Também se pressupõe que os professores possuam ao menos habilidades básicas de acesso a partir de tais dispositivos, o que facilita sua inserção na sala de aula.

Quando questionados sobre o uso do inglês com seus alunos, a maior parte dos professores respondeu que fala inglês em sala de aula “às vezes”, quatro

indicaram utilizar a LI “o máximo possível”, e um respondeu que utiliza a LI “quase nunca”. Tais respostas sugerem uma baixa utilização da LI nas aulas para esse público. Isso pode indicar um baixo nível de proficiência dos alunos, mas também poderia ser falta de confiança do professor na utilização dessa língua, ou ainda uma subestimação por parte do docente quanto à capacidade de compreensão dos alunos.

Em uma questão relacionada ao livro didático, cinco professores indicaram não haver material específico para o público com o qual eles atuam; quatro disseram utilizar livros do Ensino Fundamental – EJA; dois utilizam livros do ensino regular do Ensino Médio como base para as aulas; dois se apoiam no livro de LI do Ensino Regular – Ensino Fundamental e um deles ressaltou considerar o livro existente para a etapa como incompatível para o nível dos alunos. Mesmo todos os professores indicando já terem lecionado LI para o Ensino Médio da EJA, apenas um deles indicou utilizar ou já ter utilizado materiais específicos para essa etapa. Isso confirma a falta de acesso ao único material supostamente disponibilizado para tal público, de acordo com o PNLD 2014, ou a outros materiais específicos.

Em relação ao uso de materiais utilizados em sala, todos os respondentes indicaram utilizar em suas aulas dicionários, materiais em áudio/audiovisuais e textos retirados de fontes diversas. Dentre outras respostas, quatro apontaram a utilização de revistas e jornais; cinco disseram levar à sala de aula textos imagéticos, dois utilizam gramática e um respondente indicou na resposta “outro” realizar dinâmicas sobre vocabulário. A partir dessas respostas, podemos inferir que há o interesse ou necessidade em adaptação aos materiais por parte dos docentes.

Quando questionados sobre os critérios para a seleção do material, a grande maioria dos professores respondeu que leva em consideração o nível dos alunos ao selecionar os materiais a serem utilizados, e oito também levam em conta a motivação proporcionada. Além disso, seis docentes consideram as DCEs e cinco deles disseram utilizar como critério de escolha o Projeto Político-Pedagógico da escola. O fato de nem todos docentes consultarem tais documentos para a seleção dos materiais pode ocorrer por falta de orientação, ou ainda por não considerar essa prática relevante.

Uma das perguntas indagava sobre os temas considerados relevantes para serem trabalhados com os alunos, a grande maioria dos professores considera relevante trabalhar-se com o tema Mercado de Trabalho, sendo seguido pelo tema

Família. Também são considerados relevantes os temas Alimentação, Qualidade de Vida, Tecnologia, Consumismo, Saúde e Pluralidade Cultural, seguidos das temáticas Viagens e Ética e Cidadania. Sustentabilidade teve menos indicações, e as temáticas com menos respostas foram Sexualidade e Literatura, demonstrando um baixo interesse dos professores em trabalharem tais assuntos, seja realmente por não acharem relevantes, ou por resistência em se discutir temas mais polêmicos, como a Sexualidade.

Sobre a habilidade que o docente tem maior dificuldade de trabalhar no contexto do EJA, os respondentes afirmam que a mais difícil de trabalhar foi a Expressão Oral. Seguida dessa habilidade, está a Compreensão Oral, Expressão Escrita e Compreensão Escrita, as três com um número de respostas parecido. Ao serem questionados sobre os motivos de tais dificuldades, a grande maioria dos professores indica que seus alunos sentem vergonha de se expressar em LI. Essa característica pode estar relacionada à falta de confiança desses alunos, pois muitos já são excluídos de alguma forma do ensino, seja por reprovação ou por falta de oportunidade de estudar na idade regular, o que agrava o medo de errar e ser ridicularizado na frente dos colegas. A maioria ainda aponta o cansaço dos alunos como um agravante no trabalho com a disciplina, provavelmente devido ao fato de muito desses alunos trabalharem durante o dia e frequentarem as aulas após o trabalho, ou ainda devido à idade avançada, causando maior desgaste físico. Outras dificuldades apontadas são: Idade avançada; Falta de materiais; Falta de motivação; e, com apenas uma resposta, Falta de tempo e Quantidade elevada de alunos em sala. Ainda nessa questão, na opção “Outra”, um respondente escreveu: “Considero que, alguns alunos escrevem muito mal, mesmo na língua portuguesa, o que dificulta a aprendizagem na LI”.

Quando questionados sobre qual habilidade os professores gostariam que um material do EJA possuísse, oito dos respondentes indicaram Compreensão Escrita e Oral, e sete responderam Expressão Escrita e Oral. Podemos notar que as respostas para essa questão foram variadas, indicando, assim como na resposta “Outro” dada por duas pessoas, que todas as habilidades devem ser trabalhadas no material, cabendo ao professor, na utilização do material, identificar se deve focar seu trabalho em alguma dessas habilidades, ou ainda trabalhá-las de forma equilibrada.

Em seguida, os professores foram questionados se costumam utilizar computador com seus alunos. Nenhum professor indicou não achar necessário o uso de computadores com os alunos, sendo que um respondente indicou utilizar os computadores ao menos uma vez na semana com seus alunos. Entretanto, quatro professores apontaram a falta desses equipamentos na escola de atuação; cinco utilizam esses dispositivos, porém poucas vezes; e um dos professores apontou na opção “Outro” a grande quantidade de alunos em sala de aula como um agravante na utilização dos computadores.

Já em relação ao fato de seus alunos possuírem dispositivos móveis, dos sete professores que estão atuando na EJA no momento, três afirmaram que a maioria dos alunos possuem tais dispositivos, um afirmou que todos os alunos os têm, e somente um disse que são poucos os alunos que tem esses dispositivos. Portanto, pelo menos na maior parte dessas salas de aula seria possível trabalhar com os alunos a partir do uso de dispositivos móveis, utilizando-os em duplas ou grupos.

Quanto ao uso do celular como ferramenta pedagógica, seis professores relatam que já utilizaram o celular como ferramenta pedagógica, quatro gostariam de utilizar, e um dos participantes afirmou não ter utilizado por não ter Wi-Fi na escola em que atuava na EJA. Diante dessas respostas, percebe-se que todos os professores demonstram interesse na utilização de celulares com seus alunos para fins educativos, mesmo que não tenham condições apropriadas para isso.

Questionados mais especificamente se gostariam de ter um material para o EJA de LI que trabalhasse com as novas tecnologias, todos os respondentes afirmaram ter interesse em conhecer um material que ensine a utilização das novas tecnologias em sala de aula, mesmo tendo opções de respostas que levam em consideração as condições estruturais da maioria das escolas. Um dos professores demonstrou interesse, porém indica não ter como utilizar tal material pela falta de computadores ou dispositivos móveis.

#### 1.4.2 Questionário dos Alunos

Iniciamos o delineamento do perfil dos alunos perguntando sobre sua idade. Os resultados apontam que 17 alunos estão na faixa de 15 a 20 anos; 12 possuem de 21 a 30 anos, 4 possuem de 31 a 40 anos, e 4 possuem mais de 41 anos. Portanto, tal resultado reflete uma mudança no público da EJA, sendo poucos os



alunos idosos, a maioria pode ser considerada “jovem”. Também confirma a heterogeneidade de tal público em relação à faixa etária. Já em relação à profissão, notamos que essas são variadas, sendo que grande parte dos participantes trabalham com serviços braçais, que vão desde servente de pedreiro até cozinheira profissional. Dos respondentes, 11 alegaram somente estudar.

Dos 37 respondentes, 24 ficaram sem estudar por um tempo, sendo que 6 alunos permaneceram por mais de 20 anos fora da escola. Os outros 13 que não pararam de estudar são, provavelmente, os alunos que acabam por reprovar no ensino regular por vezes consecutivas e passam para a modalidade da EJA. Isso demonstra novamente a heterogeneidade encontrada nessa etapa de ensino, pois o professor terá em sala de aula alunos que frequentaram a escola em diversas épocas, percorrendo inclusive sistemas de ensino diferente.

Quanto aos motivos que o fizeram parar de estudar<sup>4</sup>, um terço dos respondentes indicaram ter deixado os estudos para trabalhar. Dentre as outras causas, menos citadas, estão a proibição dos pais, reprova consecutiva, filhos, por não gostar de estudar, falta de transporte, e, ao indicar a resposta “Outro”, um participante indicou ter tipo problemas de saúde, e outro escreveu que o patrão não permitia que ele(a) estudasse.

Os motivos mais citados relativos ao retorno à escola foram a oportunidade de ter um emprego/salário melhor (15) e a aquisição de conhecimento (14). Outras respostas foram mencionadas, como “para dar um futuro melhor ao meu filho” e “para fazer uma faculdade”. As respostas para essa questão indicam uma busca pela ascensão social dos alunos, principalmente relativas ao mercado de trabalho, ressaltando a relevância de práticas sociais em sala de aula que abordem tais questões.

Quando questionados se julgavam importante aprender a LI, dentre os motivos que justificam a importância de se aprender essa língua na visão dos respondentes, a maioria indicou que é importante aprender essa língua “para ter um emprego melhor”. Outras respostas relevantes foram “para utilizar em viagens”, “para entender letras de músicas e falas em filmes e seriados”, “para entender mais

---

<sup>4</sup> Ao responder que ficaram por um tempo sem estudar (questão anterior), os participantes eram encaminhados a essa questão e à próxima. Os outros participantes não respondiam tais questões.

informações na internet”, “para me comunicar com estrangeiros” e “para entender a linguagem dos jogos”. Dois participantes acrescentaram outras respostas, indicando “para empregos, trabalhos e viagens” e “para buscar conhecimento e melhor formação pedagógica”. Apenas um participante responder não achar importante aprender a LI. Por mais que vários motivos sejam apontados, há uma predominância novamente na busca pela ascensão no mercado de trabalho, acrescido do interesse para a utilização da LI no seu dia a dia, especialmente para o lazer, demonstrando como a LI, de fato, parece estar assumindo o caráter de *commodity*. Mesmo com esses resultados, a grande maioria dos alunos indicou nunca ter feito curso de inglês, sendo que sei deles já participaram de cursos fora da escola. Portanto, há uma predominância no público que aprende a LI de forma sistemática somente quando está na escola regular.

Quando questionados sobre o contato que os mesmos têm com a LI, a maioria dos participantes indicou ter tal contato por meio de músicas, e quase metade disse ter esse contato ao ver filmes e seriados. Quanto às outras respostas, cerca de um terço dos respondentes indicaram ter contato com o inglês por meio de jogos e na internet. Na resposta “Outro”, um participante disse ter contato com essa língua por meio de marcas, e um respondeu apenas que “não”. Isso indica que grande parte dos alunos acaba por perceber como a LI está presente em sua vida, não somente no contexto escolar, mas também nos momentos fora da sala de aula.

Para investigar as crenças dos alunos de EJA, elencamos uma série de afirmativas sobre o aprendizado da língua. A grande maioria confirmou que “Todos podem aprender inglês, basta querer”. Tal resultado demonstra uma atitude positiva dos alunos perante a LI, fator que pode facilitar o aprendizado da língua. Aproximadamente metade dos participantes também afirmou que é possível aprender inglês estudando na EJA. Alguns alunos também acreditam que “é possível aprender com jogos”, “aprender inglês é difícil” e “quanto mais velho, mais difícil fica para aprender outra língua”. Apenas dois participantes alegaram que “aprender inglês é chato”; um participante indicou acreditar que “só aprende a falar bem inglês quem mora um tempo em outro país”, e um participante acredita que “só aprende inglês fazendo curso fora da escola”. De modo geral, há um interesse e um otimismo no aprendizado da LI, e uma esperança no ensino da educação básica. Por fim, um participante, na resposta “Outro”, escreveu que “eh possível aprender inglês com aplicativos com alguns aplicativos fornecido em celulares programas e

livros um exemplo seria o *speaky*". Tal resposta indica o conhecimento por parte do participante de uma ferramenta digital que pode facilitar seu aprendizado da LI de forma autônoma.

Sobre as habilidades que os alunos eles consideram mais difícil na aprendizagem de inglês, 15 participantes responderam ter mais dificuldades na fala, sendo as outras habilidades menos indicadas, porém com praticamente o mesmo tanto de respostas. Novamente, há indícios de medo e vergonha por parte dos alunos, pois, ao falar, têm que se expor perante os colegas e a professora, com o risco de cometerem erros, sendo que as outras habilidades não exigem tal exposição. Em contrapartida, a habilidade de "Ouvir" foi considerada por 14 participantes como a mais fácil, e "Ler" aparece em seguida, com 9 das respostas. Assim sendo, mais uma vez há a indicação da facilidade dos alunos nas habilidades receptivas. Tal afirmação pode não ser verdade, mas, para o aluno, é mais fácil indicar conhecimento em relação a tais habilidades do que falar que saber se expressar de forma oral ou escrita, sendo que nas habilidades de compreensão correm menos risco de se exporem ao risco do erro.

Contudo, quando questionados sobre qual das habilidades os alunos consideram mais importante aprender, metade dos participantes indicou a habilidade de "Falar" como a mais importante. Portanto, comparando os resultados das três últimas questões, estes mostram que, mesmo sendo considerando a habilidade de "Falar" como uma das mais difíceis, os alunos reconhecem a necessidade e a importância de se expressarem em LI. Interessante ressaltar que este resultado parece ir à contramão do que o ensino público tem, de fato, focado: a habilidade de leitura.

Em relação aos temas a serem desenvolvidas nas aulas de línguas, a resposta mais indicada assemelha-se ao resultado obtido no questionário dos professores, sendo que a maior parte dos respondentes indicou a relevância do tema "Mercado de Trabalho". O tema "Viagens" também foi indicado pela maioria, sendo seguido por "Tecnologia", "Família" e "Pluralidade Cultural". Assim como no questionário respondido pelos professores, o tema "Sexualidade" foi o menos indicado, demonstrando novamente uma resistência, agora por parte dos alunos, para a discussão a respeito de tal temática. Na resposta "Outro", um participante considera que todos os temas são importantes.

Já em relação aos dispositivos que os mesmos possuem, a maioria dos alunos indicou ter Notebook e Celular/Smartphone. Um terço dos respondentes possui Computador *desktop*, três disseram ter *Tablet* ou *Ipad* e apenas dois participantes alegaram não ter nenhum desses dispositivos. Logo, o resultado dessa questão demonstra que a maioria dos alunos tem contato com as novas tecnologias de informação e comunicação e que atividades que utilizem tecnologias não seria um problema para a maior parte desse público.

Contudo, dentre os respondentes, mais da metade alegou raramente utilizar computadores nas aulas de EJA; cinco indicaram utilizar 1 a 2 vezes por mês e oito disseram nunca ter utilizado, mesmo com computadores à disposição na escola. Um participante disse que utiliza computadores na escola quase todos os dias, um indicou que utiliza toda semana, e apenas um participante disse não haver computadores funcionando na escola. Na resposta “Outro”, um participante respondeu “a não ser para responder essa pesquisa”, portanto, implicando que nunca havia utilizado computadores na EJA. A partir de tais respostas, o que se percebe é que, por mais que sejam obsoletos, há na maioria dos casos computadores que possam ser utilizados com os alunos, porém, de modo geral, são raras as vezes em que isso acontece.

Já em relação ao uso do celular, a maioria dos alunos respondeu nunca ter utilizado o celular nas atividades da EJA; sete já utilizaram o tradutor, a mesma quantidade já acessou a internet nas aulas e dois já utilizaram a câmera. Um participante respondeu que teve jogos com o celular. Em vista disso, denota-se que, mesmo que a maioria dos alunos dessa modalidade tenham dispositivos móveis, estes não são utilizados para o aprendizado em sala de aula.

Mesmo assim, a grande maioria dos respondentes demonstrou interesse em aprender inglês a partir do uso de sites e aplicativos no celular, sendo que apenas cinco considera que tal uso pode atrapalhar. Nenhum participante alegou achar difícil esse tipo de aprendizado por falta de habilidades no celular ou computador. A partir desse número, considero que um material didático que traga um ensino de LI mediado por ferramentas digitais irá despertar o interesse e a motivação da maioria dos alunos, justificando novamente a elaboração de tal material, produto essa pesquisa.

Em relação à frequência do uso de internet no celular, a maioria dos participantes disse acessar a internet todos os dias; um participante acessa de 3 a 4

vezes por semana, um participante acessa de 1 a 2 vezes por semana, cinco acessam raramente, e apenas dois participantes responderam que não costumam realizar tal acesso. Isso indica que são poucos os alunos que não têm o hábito de navegar na internet, sendo esse hábito parte da rotina de grande parte dos mesmos.

Nesse contexto, a maioria dos respondentes afirmam acessar respectivamente o *WhatsApp*, *Youtube*, *Google* e *Facebook*. Um terço dos alunos disse acessar o *SnapChat*, seguido do *E-mail*, Jogos, Jornais online e Dicionários. Na resposta “Outros”, incluíram-se o acesso ao Instagram, *Netflix*, *Photo lab*, *Speaky* e blog. Portanto, há uma predominância no acesso à internet ligado às redes sociais, o que indica familiaridade por parte dos alunos com tais redes, sendo seu uso para o aprendizado de LI uma possibilidade, principalmente para o desenvolvimento da participação social dos alunos de forma consciente.

De modo geral, as respostas dos questionários, tanto dos professores quanto dos alunos, indicam a grande potencialidade da inserção de um material que insira ferramentas digitais no ambiente escolar. Tal resultado confirma a relevância da elaboração do MED proposto por essa pesquisa, pois comprova a vontade dos professores de aprender como utilizar ferramentas digitais com seus alunos.

Para um aprofundamento nas respostas obtidas, acredito que seria relevante a investigação das causas do interesse desses professores por esse público, se seria a idade mais elevada, maior interesse pelas aulas por parte dos alunos, a valorização do professor ou outras características possíveis desse público; qual o motivo da falta de formação específica para a atuação no contexto de EJA; por quais razões há um baixo uso da LI por parte dos professores nas aulas. Poderia ser investigada também qual seria a motivação do acesso à internet por parte dos professores; se esse é feito a redes sociais, para busca de informações, para entretenimento, *apps*, ou outros possíveis usos. Além disso, caberia a investigação do uso de que os professores fazem do smartphone e do notebook, buscando saber as diferenças de tal utilização, e as possíveis causas, como a diferença no tamanho da tela, o peso para carregar um e outro ou o acesso à internet móvel.

## 2 PESQUISAS SOBRE A EJA, ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E INSERÇÃO DE FERRAMENTAS DIGITAIS NO ENSINO

Este capítulo apresenta primeiramente uma seção com o mapeamento de pesquisas sobre o ensino de LI na EJA, seguida de pesquisas específicas sobre esse ensino nas escolas públicas. A seguir, discorre sobre as premissas do LD, posteriormente apresentando pesquisas sobre tal prática aplicada na EJA, além de apresentar algumas práticas de LD no ensino de LI para diferentes públicos. Por fim, apresenta as possíveis relações entre o ensino de LI e o desenvolvimento do LD nessa modalidade de ensino.

### 2.1 Língua Inglesa na EJA

Diversas são as crenças negativas em torno do ensino de LI para alunos jovens e adultos, principalmente a respeito dos estudantes que já estão na terceira idade. A seguir, apresento a opinião de pesquisadores que discorrem sobre o ensino de LI no contexto de EJA, além de alguns estudos de caso que investigam a realidade de professores e alunos nesse cenário. Leite (2013), por exemplo, discorre sobre a escassez de estudos que tenham como objetivo a análise do aprendiz de EJA, atitude refletida pela falta de interesses políticos acerca desse público na conjuntura atual. Com o intuito de colaborar com a pesquisa nessa área, a autora investiga tal contexto, buscando conhecer, dentre outras vertentes, o papel da LI na visão dos professores e alunos de EJA, e como o ensino dessa língua acontece. Dentre os resultados obtidos, destaco aqui aqueles relativos ao discurso dos docentes, que, segundo Leite (2013), veem os alunos de EJA como fracos, anormais, conformados e passivos. Portanto, o ensino da LI com essas características dos alunos, tem como consequência o professor no papel de detentor do conhecimento sendo o aluno coadjuvante e subordinado.

Pallu (2008), na sua obra “Língua Inglesa e a dificuldade de aprendizagem da pessoa adulta”, com base em teorias clássicas que explicam o desempenho cognitivo do ser humano, em estudos de caso e experiências suas e de pessoas próximas, sugere que os alunos adultos têm mais dificuldades no aprendizado da LI que as crianças. A autora divide essas dificuldades em três vertentes: o fator *idade*, o qual influencia na memória, na atenção e na percepção do indivíduo; o *contexto*

*cultural*, definido como “valores morais, éticos e estéticos, costumes, hábitos, tendências que estão vigentes na cultura em que vivemos” (PALLU, 2008, p. 183), sendo esse contexto já internalizado e dificultando na assimilação de novas abstrações pelo adulto; e a *metodologia de ensino*, visto que muitos professores ainda mantêm a metodologia tradicional que aplicam há vários anos, a qual considera o professor como o detentor do conhecimento, dispondo aos alunos o contato com diálogos mecânicos e descontextualizados. Portanto, essas são questões essenciais a se considerar na produção de material didático para o contexto de EJA.

Após a análise de pesquisas realizadas com aprendizes de LI idosos, Pizzolato (2008) chega a alguns pontos gerais sobre tal contexto. Segundo o autor, fatores ligados à motivação, interação e afetividade são decisivos no sucesso ou fracasso no processo de ensino-aprendizagem com alunos adultos, especialmente da terceira idade. Para definição dos objetivos do curso e na busca por manter a motivação dos alunos, a pesquisa de Pizzolato contou com a aplicação de um questionário procurando compreender os motivos do interesse do público-alvo com o aprendizado da LI. De acordo com as respostas dos alunos, a vontade de aprender LI estava relacionada ao uso da língua em viagens, admiração pelo idioma, ocupação do tempo livre, ampliação dos conhecimentos e preservação da saúde mental (PIZZOLATO, 2008, p. 245). Entretanto, no decorrer do curso, diferentemente dos motivos anteriormente mencionados pelos alunos, o pesquisador notou que o objetivo principal dos mesmos era de fato a socialização gerada durante as aulas.

Um dos indícios dessa necessidade de socialização partiu da dificuldade encontrada pela docente da turma investigada por Pizzolato (2008) de conseguir que os alunos se expressassem utilizando a língua-alvo. A insistência dos discentes era na comunicação por meio da língua materna, pois era a maneira mais fácil e rápida encontrada por eles para a interação. Outro fator que levou Pizzolato (2008) a essa dedução foi a observação de uma conversa paralela constante dos alunos, porém não como indisciplina ou falta de respeito, mas como indício dessa socialização inconscientemente almejada por eles. Julgando como outra particularidade dos alunos de idade mais avançada, o pesquisador notou que, em algumas demonstrações de ironia, os alunos referiam-se a seus próprios comportamentos, diferentemente do comportamento de muitos adolescentes em sala de aula, com a

intenção de ferir ao outro. Segundo a análise do autor, a fala dos idosos demonstrava um caráter afetivo, de brincadeira.

Pizzolato (2008, p. 249) destaca ainda que, além da socialização com os outros colegas, os alunos participantes da pesquisa também buscam a empatia e contato social com o professor, por isso constantemente compartilham suas experiências pessoais. Relacionando essas observações às palavras de Vygostky (1998), as quais dizem que “o pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções” (p. 188), e de que “para compreender a fala de outrem não basta entender as suas palavras – temos que compreender o seu pensamento” (p. 189), Pizzolato (2008) confirma a relevância da interação e da afetividade no ensino desse público em questão.

Para sua pesquisa, Lopes (2014) se preocupa em conhecer as perspectivas dos alunos e professores da disciplina de LI, na busca por entender como ocorre o processo de aprendizagem de inglês dos alunos da terceira idade. Assim como Pizzolato (2008), Lopes (2014) destaca a influência da afetividade na aprendizagem, sendo esse fator ainda mais relevante nos alunos na terceira idade. Outros fatores como a memória e a socialização são salientados pelo pesquisador como determinantes no processo de aquisição da língua.

Na obra “Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa – conversas com especialistas”, organizada por Lima (2009) são encontradas diversas questões polêmicas relativas ao ensino de LI, respondidas por estudiosos da área. Ênfase aqui o capítulo denominado “Ensino de língua estrangeira para jovens e adultos na escola pública”. Nessa seção, Oliveira (2009) responde ao seguinte questionamento: “qual a função da aprendizagem de língua estrangeira na escola pública, na modalidade ensino de jovens e adultos?”. O autor ressalta o momento cultural em que o estudante atual vive: segundo Oliveira (2009), com o advento tecnológico, surge também a necessidade da aprendizagem da LE voltada à comunicação. Além disso, salienta a questão da autopercepção, da construção da cidadania e da consciência cultural: “ao estudar uma língua estrangeira, o estudante entra em contato com outra cultura, o que contribui para que ele conheça aspectos culturais diferentes daqueles presentes em sua comunidade” (OLIVEIRA, 2009, p. 27), levando-o a refletir sobre o outro e sobre si mesmo.



Dessa forma, o conhecimento da LE está profundamente relacionado à constituição social do aluno. Isto posto, Oliveira (2009) pontua três funções do ensino de LE: legalista – cumprir com o que se diz na legislação; social – auxílio ao estudante na inserção cultural; e de ajuda ao estudante no seu desenvolvimento cognitivo. Contudo, o especialista menciona que, para que o ensino-aprendizagem da LE realmente cumpra essas funções, “é necessário que a abordagem teórica adotada nas escolas públicas para a educação de jovens e adultos seja sustentada por uma visão interacionista da linguagem” (OLIVEIRA, 2009, p. 30).

Na mesma linha de Oliveira, as autoras Prado, Lange e Schlatter (2014) mencionam que

Ensinar Inglês em qualquer contexto, mas especialmente para adultos, significa proporcionar aos participantes uma experiência relevante de uso do inglês em uma aprendizagem para as suas vidas, e não somente para uso em sala de aula ou em um futuro distante (PRADO; LANGE; SCHLATTER, 2014, p. 166).

Há, portanto, a necessidade do desenvolvimento de atividades que acionem nos alunos o seu próprio conhecimento permitindo a utilização no conteúdo aprendido. Assim sendo, uma das preocupações durante a elaboração do MED apresentado neste *e-book* se pauta na identificação dos alunos com as atividades propostas. Para tanto, foram elaborados questionários para serem respondidos pelo público-alvo para decidir quais temáticas se mostrariam interessante para os mesmos, sendo os temas propostos para escolha em consonância com os Eixos Articuladores da EJA (PARANÁ, 2006), com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Estrangeira Moderna – DCE-LEM (PARANÁ, 2008) e com as temáticas consideradas “universais”, propostas por Tomlinson e Masuhara (2005).

### 2.1.1 Ensino de Língua Inglesa na EJA em Escolas Públicas

Quanto ao ensino de LI na modalidade de EJA em escolas públicas, apresento a seguir o resultado de pesquisas realizadas nesse contexto (LANDIM, 2015; OLIVEIRA, 2015; SILVA, C. 2011; SILVA, D. 2011) e relativas a esse contexto (TERRA, 2008), além do resultado da utilização de materiais elaborados pelos autores das pesquisas para o ensino de LI na EJA (SANTOS, 2010; SILVA, C. 2011).

Silva, D. (2011) procura investigar quem são os estudantes de LI de EJA de Ensino Médio, qual seria a relação destes alunos com a LI antes de retornarem seus estudos e qual seria o significado que os mesmos atribuem ao estudo dessa língua. O público participante desse estudo é predominantemente de pessoas que deixaram seus estudos para poder trabalhar e ajudar no sustento da família, e tentar recuperar o tempo perdido ao voltar à sala de aula. Para esses participantes, falar inglês é visto como algo acessível somente às pessoas de classe alta, como algo distante do saber dos alunos. O pesquisador relata que os participantes, ao estudarem inglês, mesmo com dificuldades, puderam sentir o prazer da aquisição de novas construções de sentido, percebendo que tal aprendizado era possível.

Já Oliveira (2015) tem como participantes alunos que permanecem no 6º ano do ensino fundamental por três, quatro ou até cinco anos consecutivos, os quais frequentam o ensino regular e a modalidade da EJA. Como docente de LI, a autora busca por meio da pesquisa a avaliação de sua própria prática para contribuir com demais educadores. Partindo de pressupostos socioconstrutivistas, o estudo tem como foco a investigação da visão desses alunos do contexto escolar que estão presentes e de sua identidade. Como características principais dos discursos desses alunos, destacam-se a culpabilização e a vitimização, considerando o ambiente escolar como inadequado ao seu aprendizado.

No estudo de Landim (2015), a autora tem por objetivo a investigação das relações existentes entre os letramentos escolares e sociais e os alunos que frequentam a EJA na disciplina de LI em turmas diversas. A pesquisadora detecta um ensino da língua baseado predominantemente em estudos isolados de palavras e estruturas gramaticais. As professoras atuantes nessas turmas se colocam no papel de especialistas, que possuem o conhecimento da língua, oferecendo reduzidas oportunidades de uso em situações contextualizadas, sem vestígios da expressão da linguagem em ação social e transformadora por parte dos aprendizes.

Por outro lado, Landim (2015) menciona relatos de estudantes que discordam direta ou indiretamente da maneira como aprendem a LI, apresentando resistência à disciplina e enfatizando a desconexão do que lhes é ensinado com a sua realidade. Buscando evitar esse tipo de descontentamento e insatisfação, e na tentativa de trazer um ensino de LI propondo aos alunos situações comunicativas que estimulem o uso da língua de maneira relacionada à sua realidade, Santos (2010) e Silva, C. (2011) elaboram materiais didáticos para o ensino de LI para alunos de EJA de

Ensino Médio em contexto público, analisando posteriormente o resultado do emprego desses materiais na aprendizagem dos alunos.

A partir dos princípios da Abordagem Comunicativa, do Ensino de Línguas Baseado em Tarefas e do Ensino de Línguas para Fins Específicos, Santos (2010) produz materiais didáticos focando no desenvolvimento da comunicação dos alunos para ajudá-los a buscar o autodesenvolvimento, mesmo após o término das aulas regulares. Segundo o autor, os resultados da coleta de dados após a implementação do material sugerem o alcance dos objetivos propostos, sendo as aulas centradas nos alunos, motivadoras para o ensino de LI, e propostas de maneira a possibilitar uma aprendizagem por meio da experimentação do uso da língua.

O objetivo da unidade didática produzida por Silva, C. (2011) se baseia na ampliação dos conhecimentos e criticidade por parte dos alunos a respeito da temática envolvendo turismo, com o intuito de valorização de seu próprio município. A autora verificou o alcance do objetivo proposto avaliando os alunos a partir da avaliação da participação, do envolvimento, da produção e das reflexões dos alunos a partir da utilização da unidade didática em sala.

Como sugestão de melhoria para próximas produções, Silva, C. (2011) propõe que a elaboração da unidade didática seja realizada de forma colaborativa com os alunos, uma vez que os alunos possam assumir um papel mais ativo na construção de seu próprio conhecimento, enriquecendo sua experiência de aprendizado (SILVA, C. 2011).

Ao final de seu estudo, Silva, C. (2011) destaca em suas considerações o quanto aprendeu em sua experiência de planejamento e reflexão sobre o planejado. Mesmo tendo despendido muito tempo para a elaboração (quase dois meses para quatro meses de aula), segundo a autora, isso se justifica pela valorização de seu trabalho por parte dos alunos, os quais puderam perceber o empenho da docente em desenvolver um material específico para o atendimento de suas necessidades. Similarmente, Santos (2010) cita a necessidade de haver um processo contínuo de produção de materiais didáticos, além da adaptação do contexto de aprendizagem ao perfil dos estudantes.

Focando no desenvolvimento da oralidade dos alunos, Silva (2015) elabora um material didático para ensino de LI na EJA em uma escola estadual específica, com base na Teoria da Atividade Sócio-Histórica-Cultural. Os resultados da utilização do material demonstram a superação dos alunos de problemas como

timidez, insegurança e medo, levando a um parecer positivo quanto à aprendizagem proporcionada pela proposta.

Prado (2011), por sua vez, elabora uma unidade didática a partir de diferentes gêneros discursivos, promovendo o ensino de LI por meio da prática colaborativa e social em uma turma de EJA na etapa de Ensino Fundamental. Entre os resultados obtidos após a utilização do material, a pesquisadora destaca o uso da língua por parte dos alunos relacionando-a a seu cotidiano, de maneira reflexiva e crítica, além de possibilitar a socialização do que aprenderam, participando ativamente em contextos antes não possíveis, devido à falta de habilidades com a LI.

Estudos como de Oliveira (2015) Pizzolato (2008), Prado (2011) Silva, C. (2011), Silva, D. (2011) e Silva (2015) apontam a importância de algumas posturas dos docentes de EJA como fundamentais para o sucesso no ensino-aprendizagem desse público em especial, levando em conta suas peculiaridades. Dentre essas posturas, destacamos: a necessidade de se ter controle sobre suas próprias emoções e atitudes, construindo um ambiente que proveja aos aprendizes sentimentos de prazer e acolhimento (PIZZOLATO, 2008; SILVA, 2015); a afetividade e as relações interpessoais entre alunos e professores (OLIVEIRA, 2015; PIZZOLATO, 2008); disposição, compreensão e paciência para lidar com os diferentes níveis de dificuldades dos alunos (SILVA, 2015); e comprometimento com a reflexão e o planejamento do ensino (PRADO, 2011; SILVA, C. 2011).

Em uma situação um pouco diferente das citadas, ao ensinar inglês para jovens e adultos funcionários de um hotel, Terra (2008) busca analisar quais as impressões desses alunos na metodologia utilizada no curso, a partir da proposta de um ensino com base em uma abordagem comunicativa.

Como consequência dos comentários realizados pelos alunos no decorrer do curso, em comparação com suas experiências anteriores de aprendizado de LI, a pesquisadora evoca os seguintes pareceres:

(a) as práticas pedagógicas dentro da ordem da escola-moderna, tendendo a homogeneização e controle, vão de encontro às possibilidades de inscrição do sujeito na história, restringindo chances de deslocamentos e transformações; (b) as práticas escolares de letramento em língua inglesa, sobretudo, na rede pública de ensino, mostram-se insuficientes para atender às necessidade ou desejos dos alunos quanto ao uso efetivo do inglês, na vida em sociedade; (c) para além de qualquer “método”, a identidade como processo de identificação influencia os modos de engajamento, e, conseqüentemente, o desempenho do aprendiz nos processos de apropriação da língua-alvo. (TERRA, 2008, p. 188).

Essas considerações relacionam-se diretamente às traçadas por Landim (2015) e Oliveira (2015) quanto às práticas disponibilizadas nas escolas públicas, sobretudo na modalidade de EJA, para o aprendizado de LI. A partir desses preceitos, a produção do MED apresentado tem como um dos objetivos proporcionar aos alunos situações contextualizadas para o ensino-aprendizagem da LI, respeitando as individualidades, diferenças de faixa etária desses alunos, seus objetivos no aprendizado da língua permitindo a valorização de cada um.

Para auxiliar nesse processo, busco sugerir no material o uso de ferramentas digitais, possibilitando aos estudantes o desenvolvimento do LD. A seguir, encontram-se definições e estudos que justificam a relevância da inclusão dos objetos digitais na aprendizagem, especialmente de LI, e como os mesmos podem colaborar com um ensino efetivo da língua.

## **2.2 Letramento digital**

Perrenoud (2000), em sua obra “10 Novas competências para ensinar”, cita como uma das competências prioritárias para os professores “Utilizar novas tecnologias”, título do capítulo 8 do livro. Nesse capítulo, o autor enfatiza a importância da utilização da tecnologia na educação de forma consciente, levando à mudança de paradigmas, oportunizando ao aluno sua familiarização com as ferramentas digitais, ao mesmo tempo em que são propostas situações de aprendizagem em que o aluno seja o autor do conhecimento e adquira senso crítico, aumentando a eficácia do ensino como um todo.

Mesmo sem utilizar essa terminologia, Perrenoud já fazia referência ao denominado “Letramento Digital”, que, de acordo com Magda Soares (2002), envolve as condições adquiridas pelos que se apropriam das práticas de leitura e escrita em novos espaços, no meio tecnológico. Segundo a autora, isso resulta na mudança na forma de interação entre quem escreve e quem lê, e, conseqüentemente, entre os humanos e as formas de conhecimento, tendo implicações também no âmbito social, cognitivo e discursivo.

Ao citar esse novo local para ler e escrever, Magnabosco (2009) aborda em seu artigo “Hipertexto e gêneros digitais: modificações no ler e escrever?” as formas verbais utilizadas para se escrever na internet, daí a denominação “Internetês”:

escrita caracterizada pela velocidade, tentativa de expressão da oralidade e dos sentimentos, e utilização de “estratégias para manter o contato e tornar o discurso atraente, interessante e dinâmico” (p. 53). Para uma interação adequada no meio digital, é preciso que o indivíduo seja letrado nessa prática, indispensável no contexto atual. Hafner, Chik e Jones (2015), por sua vez, utilizam a terminologia no plural, e acrescentam à definição de Letramentos Digitais as práticas de comunicação em ambiente virtual.

Pinto e Leffa (2015) destacam o papel fundamental das novas tecnologias na sociedade atual, reforçando a necessidade da atenção dos educadores às “múltiplas linguagens e aos letramentos necessários” (p. 350) e promovendo nos alunos a oportunidade de engajamento nas práticas sociais. Os autores também afirmam a importância do investimento em iniciativas que fortaleçam o LD, além da utilização das novas tecnologias em sala de aula de maneira crítica.

Terra (2008) cita que “[...] os professores, quando trabalham com seus alunos, promovem e dão sustentação a tais propósitos e significados, a partir da disponibilização de diversas formas de assistência ao desempenho no processo de aprendizagem” (p. 172). De maneira auxiliar ao professor, essa assistência ao desempenho pode ocorrer com a mediação das ferramentas digitais, que possibilitam mais agilidade no *feedback* a ser dado aos alunos, motivando-o ainda mais à tentativa, possíveis erros e correção dos mesmos, em busca do acerto.

Rocha (2014), embasada em pesquisadores como Kalantis, Cope e Cloonan (2010; 2012), destaca que as tecnologias digitais não são somente analógicas, mas “interferem nas relações humanas, produzindo outras formas de comunicação, bem como diferentes formas de interação, reorganizando, ainda, modos de se produzir conhecimento e de agir no mundo” (ROCHA, 2014, p. 13).

Pesquisas como as de Livingstone e Haddon (2009); El Kadri *et al.* (2016), Hafner, Chik, e Jones (2015) e de Dooly e Sadler (2016) apresentam alguns pressupostos do LD, a partir da compreensão de que o uso das ferramentas digitais nas aulas de LI tem um objetivo que vai muito além da tecnologia por si só. Alguns dos pressupostos mencionados são: Aprendiz como recipiente, participante ou ator; Aprendizagem auto iniciada ou colaborativa; Formas concretas de engajamento cívico; Criação de conteúdo; Expressão de identidade (LIVINGSTONE; HADDON, 2009); Produção de textos multimodais; Expressão de visões de mundo para uma audiência global; Fortalecimento de grupos e redução de desigualdades;

Heterogeneidade de vozes e posições; Manipulação, armazenamento e compartilhamento de dados e informações; Colaboração; Ligação das identidades dos estudantes com as questões sociais e políticas (EL KADRI *et al.*, 2016); Modos de se ler, escrever e se comunicar possibilitados pelas mídias digitais; Criação de espaços de afinidade globalizados nos quais participantes interagem sobre seus interesses compartilhados, e se engajam na criação de conhecimento e cultura; Desenvolvimento de habilidades para compreender não somente textos em uma página da Internet, mas o conjunto multimodal de escrita, imagens, layout, gráficos, som e hiperlinks; Agir; Criar significados multimodais; Relacionar-se; Pensar; Ser (HAFNER; CHIK; JONES, 2015); Integração de conteúdo do projeto, materiais, recursos, tecnologias, estratégias de ensino e interação; Método de ensino sistemático que engaja os alunos na aprendizagem de conhecimentos e habilidades por meio de um processo de pesquisa estruturado em torno de questões autênticas e complexas, e tarefas e produtos cuidadosamente planejados; Aprendizagem baseada em tarefas; Conhecimentos ou habilidades linguísticas específicas; Competências e atividades interdisciplinares (DOOLY; SADLER, 2016).

A partir disso, salienta-se o papel da escola de difundir maneiras para que o aluno possa adquirir tais habilidades, diminuindo o processo de exclusão digital e consequente exclusão social de seus alunos, especialmente na escola pública, cujo público muitas vezes chega a ter acesso à tecnologia fora desse espaço, porém não sabe como utilizá-la para sua formação escolar. A seguir, são apresentadas algumas pesquisas relacionadas às práticas de LD em contexto de EJA e quais são os resultados obtidos.

### 2.2.1 Letramento Digital na EJA

Alguns estudos investigam a utilização de recursos tecnológicos no ensino-aprendizagem na modalidade da EJA (BRITO, 2012; COELHO, 2011; CURTO, 2011; SOUZA, 2010) e qual a relação desses usos em sua vida (BRITO, 2012; COELHO, 2011). Coelho (2011) e Brito (2012), por exemplo, argumentam que a partir das práticas de LD desenvolvidas na escola, os alunos puderam se apropriar dos recursos tecnológicos também em seu cotidiano, a partir da aprendizagem dessas formas de se relacionar e comunicar. Brito (2012) também destaca a

necessidade de ampliação do uso dessas tecnologias na escola, de forma a atender às necessidades de inclusão digital desses alunos.

Curto (2011), a partir da análise de práticas de leitura e escrita mediadas pelo uso de computadores, constata que muitos alunos têm acesso ao computador somente na escola, e conclui para que se tenham resultados satisfatórios com o uso dessa ferramenta, é necessário levar em conta as especificidades que os jovens e adultos apresentam quanto sua interação com a tecnologia digital.

Souza (2010) busca realizar sua investigação a partir de uma abordagem pedagógica com ênfase na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (1935) que aborda a interferência do meio em que se vive no aprendizado, sendo o sujeito influenciado pelos exemplos, relacionamentos sociais e assimilação do que presencia. Relacionando essa teoria ao uso de tecnologia, Souza (2010) menciona a necessidade da promoção de um aprendizado a partir da construção social e da interação. Assim, são propostas atividades a serem realizadas no computador de maneira colaborativa.

A análise de Souza aponta que além da efetividade da interação dos alunos na resolução das propostas, “a tecnologia foi utilizada como ferramenta que ajudou a quebrar o paradigma da simples transmissão do conhecimento do professor ao aluno, já que neste caso cada aluno foi também o artífice de sua própria evolução intelectual” (SOUZA, 2010, p. 91). A seguir, apresento as reflexões de diversos pesquisadores em relação ao desenvolvimento do LD em aulas de LI para públicos diversos.

### 2.2.2 Letramento Digital e a Língua Inglesa

Moita Lopes, no texto “Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação” (2005), trata da exclusão digital, porém de forma mais abrangente, mencionando a ligação da tecnologia com a aprendizagem de LI, enfatizando a necessidade de ambas para que haja uma efetiva inclusão digital e social:

A exclusão digital tem sido uma das grandes preocupações de governos nos vários níveis no Brasil e em várias partes do mundo. Mas quero argumentar aqui que a exclusão lingüística precede a exclusão digital. Não basta dotarmos as escolas públicas de computadores: é necessário instrumentar alunos e professores para que possam operar em redes de



comunicação nas formas multisemióticas de produzir significado nas telas dos computadores. Isso envolve saber agir em redes de comunicação em tarefas de letramento computacional, que é, sem dúvida, um dos letramentos mais importantes atualmente. Tal letramento requer necessariamente educação lingüística de qualidade na língua materna e no uso do inglês (MOITA LOPES, 2005, p. 6-7).

O autor ressalta que só o fato de se ter computadores ou outros dispositivos nas escolas não é necessariamente a maneira de se resolver a exclusão digital, mas é preciso que se aprenda como utilizar dispositivos para a efetiva participação social. Para o aprendizado da LI, essa necessidade é ainda maior, pois, por meio da tecnologia, é possível apresentar aos alunos ambientes que de fato permitam o uso da língua em situações reais.

Associando o conceito explorado por Paiva (2011) de *Comunidades Imaginadas*, aos espaços proporcionados pelas novas tecnologias, podemos considerar como parte dessas comunidades também os diversos grupos formados em redes sociais, em jogos ou outros ambientes da rede, nos quais os participantes compartilham de um ou mais interesses em comum. Assim sendo, as ferramentas digitais servem como um meio de integração dos alunos com essas comunidades, incentivando-os à aquisição da LE para efetiva participação e interação com os outros membros, sendo a língua um instrumento eficaz para o engajamento no meio social.

Em seu estudo de 2010, Moita Lopes ressalta a utilização atual da tecnologia para uma autêntica participação social do indivíduo, sendo que a partir do uso das novas tecnologias, as pessoas têm a possibilidade de participar em uma ação sociopolítica sem sair de sua casa. A tecnologia deixa de servir apenas como fonte de informação para se tornar um espaço de construção de conhecimento de forma coletiva, colaborativa. As relações sociais deixam de se limitar aos amigos próximos e familiares para se estender de forma ilimitada, sendo possível, em poucos segundos, estar em um mesmo círculo social de pessoas presentes em qualquer parte do mundo. Essa ampliação reafirma a imprescindibilidade da aquisição da LI para que essas relações sociais ocorram de maneira irrestrita, sendo o sujeito capaz de participar e intervir em causas de cunho internacional.

Rocha (2014), por sua vez, enfatiza a relação das propostas pedagógicas dos letramentos e o ensino de línguas, estando essas de acordo com as novas demandas da atualidade. Apoiada por Dei (2012), a autora justifica sua afirmação

devido ao caráter crítico atribuído à pedagogia dos letramentos, favorecendo o “engajamento social e discursivo” dos aprendizes, além de desenvolver sua criticidade, seu senso de democracia e estimular à transformação de sua realidade. Dessa forma, a autora entende que o ensino de línguas deve, “em sua interface com a tecnologia, assumir-se crítico e orientado para cidadania na contemporaneidade” (ROCHA, 2014, p. 15).

Nesse sentido, Finardi e Porcino (2014) apontam diversas utilizações das tecnologias como mediadoras no ensino-aprendizagem da LI, destacando também o uso dessas tecnologias de forma autônoma, de acordo com a necessidade do usuário. As autoras concluem que

as tecnologias são indissociáveis do ensino de inglês e que no momento atual, mais do que nunca, devemos estar preparados para lidar com estas duas linguagens (tecnologia e inglês), tão indispensáveis para exercitarmos nossa cidadania no mundo globalizado, que também é digital. Entendemos também que o uso de quaisquer metodologias ou tecnologias deve ser, antes de tudo, crítico. Assim, advogamos em favor de um ensino de inglês que leve em consideração o papel deste idioma no mundo atual, [...] a fim de formar indivíduos mais autônomos e colaborativos, cidadãos da aldeia global e agentes de sua história e aprendizado, dominando essas duas linguagens e as usando em favor de si mesmos e da sua comunidade (FINARDI; PORCINO, 2014, p. 271).

Portanto, fica clara a necessidade de se introduzir as novas tecnologias para oferecer aos alunos da EJA a oportunidade de participação social e de desenvolvimento de autonomia para participarem e colaborarem com os demais membros da sociedade. A seguir, são apresentados estudos sobre práticas de LD em conjunto com o ensino de LI e quais foram seus resultados.

#### 2.2.2.1 Ensino de Língua Inglesa e o uso de ferramentas digitais – Estudos de Caso

Assim como disposto por Finardi e Porcino (2014), algumas pesquisas reforçam a importância da formação do professor de LI para promover um ensino pautado no desenvolvimento crítico e participativo do aluno, e que, para que ocorra esse desenvolvimento, é de grande valia o planejamento de um ensino de LI que permita ao aluno engajar-se no meio tecnológico em contextos autênticos, de forma que suas ideias possam ser divulgadas e acessadas de maneira global (GENSE, 2011; SEBBA, 2013; SOUZA, 2010).

Em seu estudo, Sebba (2013) procura analisar como se dá o ensino de LI nas escolas estaduais de seu município, se são aplicados recursos de tecnologia digital, e qual a influência do livro didático nas aulas, na opinião dos alunos e professores. Sebba constatou que os dispositivos tecnológicos são raramente utilizados nas aulas, mesmo sendo apresentadas no livro didático várias sugestões para emprego dos mesmos. Isso ocorre, segundo a autora, por indisponibilidade dos recursos, por dificuldade para acessar os mesmos, ou ainda por falta de treinamento dos docentes. Na tentativa de sanar alguns desses problemas, Gense (2011), baseada nas abordagens Comunicativa e Construtivista, analisa algumas possibilidades fornecidas pelas novas tecnologias para o ensino de LI no ensino regular, e, a partir dessa análise, propõe princípios norteadores para a organização das aulas dessa disciplina de maneira significativa e contextualizada no Portal do Professor<sup>5</sup>, plataforma de acesso aberto destinada a oferecer a educadores um espaço para pesquisa, discussão e divulgação de ideias para suas aulas.

A partir da análise dos comentários dos professores sobre suas propostas, Gense (2011) menciona a percepção dos mesmos de que uso de ferramentas tecnológicas no ensino da LI facilita a contextualização das situações comunicativas, adequando-as às peculiaridades de cada aluno, tornando o uso da LI significativo. Além disso, os professores que deixaram seus comentários consideram as sugestões de aula criadas por Gense como “fonte de ideias e ponto de partida para criar ambientes de aprendizagem dinâmicos, interessantes, motivadores e contextualizados, bem como servir de apoio para a preparação das atividades a serem utilizadas na sala de aula” (GENSE, 2011, p. 91).

Alguns estudos (HAFNER; CHIK; JONES, 2015; MARQUES, 2012; PAIVA, 2010; SANTOS; GAMERO; GIMENEZ, 2014), descritos a seguir, também apontam resultados significativos da inserção da tecnologia no aprendizado de LE, especialmente de LI, sendo esses resultados apresentados após a descrição de cada pesquisa, de forma compilada.

Para sua pesquisa, Paiva (2010) analisa os resultados recorrentes da promoção do curso de Leitura e Escrita Através da Internet, realizado com alunos de

---

<sup>5</sup> Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br>

graduação em Letras. Hafner, Chik e Jones (2015) exploram o impacto das práticas digitais no estudo de LE, procurando examinar as necessidades dos aprendizes na era digital e os novos contextos online de aprendizado de LE. Para mensuração dos resultados, eles analisam participações dos aprendizes em comentários em vídeos do *Youtube*, a socialização da língua por meio da participação em projetos de escrita no *Wikipédia*, e práticas digitais de professores de línguas dentro e fora da sala de aula.

No estudo de Marques (2012), busca-se verificar de que maneira o material didático e o currículo escolar de uma escola do estado de São Paulo possibilitam o atendimento às necessidades de uma determinada turma de adolescentes. A partir desse questionamento, e após uma avaliação diagnóstica, são produzidos e utilizados com os alunos desse grupo materiais sobre leitura de imagens e uso de ferramentas digitais (dicionários online, blog, pesquisa no Google) para o auxílio no aprendizado de LI. Posteriormente, são coletados resultados com base nas atividades realizadas em blogs. Santos, Gamero e Gimenez (2014), por sua vez, descrevem atividades interdisciplinares de LI realizadas por alunos do Ensino Médio, envolvendo o uso de tecnologias digitais.

Esses estudos evidenciam resultados com a aprendizagem de linguagem informal (HAFNER; CHIK; JONES, 2015), conscientização dos alunos em relação ao uso real da língua (PAIVA, 2010; SANTOS; GAMERO; GIMENEZ, 2014), aprendizagem de LI em contextos situados e significativos (HAFNER; CHIK; JONES, 2015; PAIVA, 2010; SANTOS; GAMERO; GIMENEZ, 2014); motivação e facilidade na aquisição da língua, (MARQUES, 2012; PAIVA, 2010; SANTOS; GAMERO; GIMENEZ, 2014), melhora no conhecimento da LI e de estratégias de estudo (MARQUES, 2012); aprendizagem colaborativa, negociação de sentidos, interação, autonomia (PAIVA, 2010) e a construção de identidades (HAFNER; CHIK; JONES, 2015).

A implementação de alguns trabalhos práticos, voltados para a utilização de tecnologia no ensino de LI no ensino público, promovidos pelo Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), também apontam resultados positivos. Com o auxílio de computadores e dispositivos móveis, a utilização de redes sociais, músicas, jogos, e-mail, produção de vídeos e outras ferramentas digitais oferecem como principais benefícios a motivação dos alunos, um ensino-aprendizagem

interativo e dinâmico e o aumento do interesse e comparecimento às aulas. (PARANÁ, 2014).

### **2.3 Letramento Digital, Língua Inglesa e Educação de Jovens e Adultos – relações possíveis**

A busca por estudos que integram a utilização de ferramentas tecnológicas no ensino-aprendizagem de LI para EJA evidenciou a escassez de pesquisas com esse foco. Porém, ao verificar os resultados das poucas pesquisas dessa área, os resultados obtidos a partir dessa utilização para outros públicos e também dos questionários aplicados, ficam claras as vantagens e possibilidades de tal inserção, justificando a relevância da produção de material didático sugerindo a utilização de ferramentas digitais, além da promoção do LD dos alunos. Em suma, essas ferramentas possibilitam ao aluno a percepção do uso do idioma, não somente como um aglomerado de regras gramaticais e listas de vocabulário a serem decoradas, mas em diversas situações reais de comunicação. Os estudos apresentados revelam quanto os recursos digitais podem contribuir para o aprendizado significativo, interativo, contextualizado e crítico de LI, possibilitando ao aluno uma efetiva participação social por intermédio da língua aprendida, além de desenvolver a autonomia dos estudantes, os quais saberão utilizar os recursos que lhes foram apresentados para seu aprendizado contínuo e autônomo, além das paredes da escola.

### **3 PRINCÍPIOS PARA A ELABORAÇÃO DE MATERIAL EDUCACIONAL DIGITAL DE LI PARA A EJA**

Neste capítulo, apresento os princípios em que me alicersei para a elaboração do MED proposto a partir desse estudo. Sugere-se a inserção de ferramentas tecnológicas e a promoção de trabalhos em grupos heterogêneos, com intuito de promover a colaboração entre os pares, de forma que cada um contribua com o seu ponto forte: os alunos mais jovens, que normalmente possuem mais habilidades com os aparatos digitais, contribuirão com tais competências; e os alunos de mais idade, contribuindo com sua maior vivência e experiência pessoal.

Utilizo como base os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998), que induz à concepção sociointeracionista da linguagem e do processo de aprendizagem, levando o aprendiz a ser capaz de utilizar a língua para engajar-se no discurso, que é tido como prática social. Nesse contexto, as tecnologias digitais serão utilizadas como ferramentas auxiliares na contextualização do conhecimento do aluno, proporcionando atividades que estimulem a exploração, a investigação, a análise e descoberta de maneira significativa, relacionada a seus interesses; serão também um meio de comunicação e interação entre os aprendizes e o professor, além de colaborar com o desenvolvimento do LD.

No decorrer da unidade, são utilizadas as premissas do ensino baseado em tarefas, favorecendo o envolvimento, a motivação, a atenção, a colaboração e a interação dos aprendizes. Leffa (2007), ao mencionar o ensino baseado em tarefas, explicita a necessidade de aprender-se a língua como realmente é utilizada fora da sala de aula. Caso não vejam aplicação na prática do conteúdo aprendido na escola, os alunos sentem que o conhecimento adquirido foi inútil; daí a necessidade de se propor atividades que façam sentido em relação ao mundo real dos estudantes. Em alguns momentos, há traços da abordagem situacional, levando em consideração alguns contextos propostos para que o aluno possa imaginar qual o tipo de linguagem normalmente utilizada nele (LEFFA, 2007).

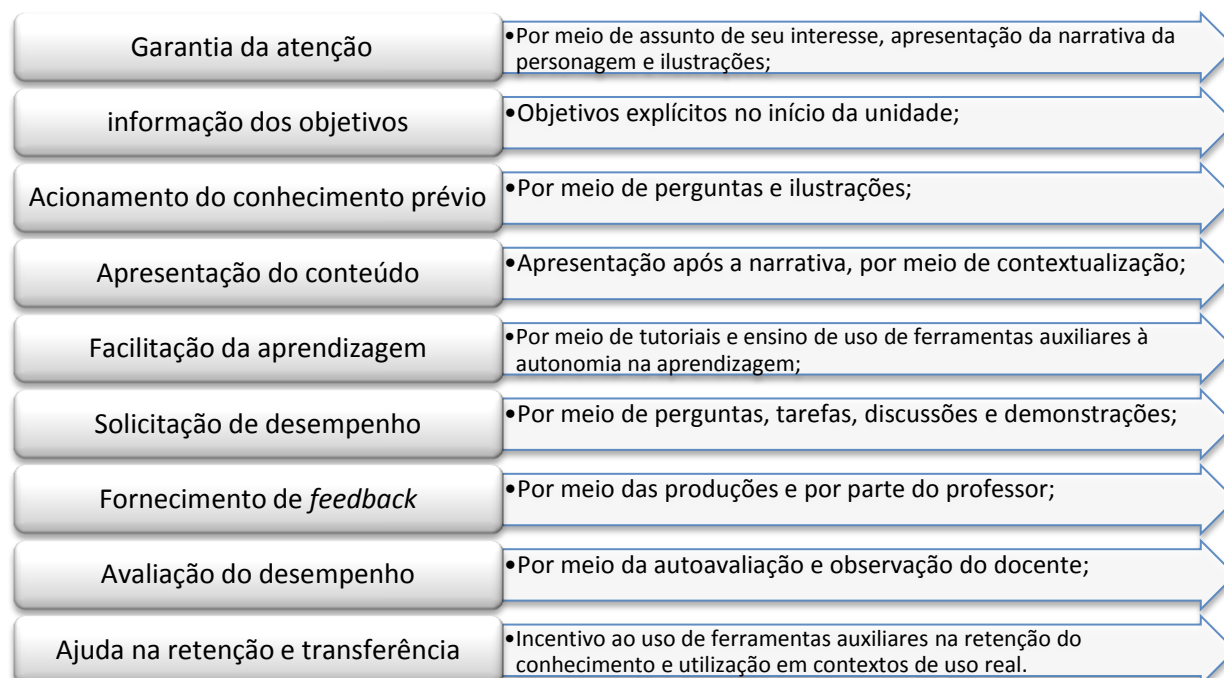
Além disso, esta elaboração também se enquadra na metodologia do desenvolvimento (VAN DEN AKKER, 1999), buscando propor uma solução ao problema encontrado a partir de contribuições teóricas e práticas, de maneira articulada. Os contributos teóricos estão dispostos nesse *e-book*, o qual apresenta

também o MED, com exemplos de atividades práticas prontas para serem utilizadas com alunos de EJA de Ensino Médio, na disciplina de LI, as quais se fundamentaram na teoria aqui presente.

### 3.1 Etapas da Elaboração

Para a elaboração do MED, baseei-me nas etapas descritas por Leffa (2007), focando neste momento na análise e no desenvolvimento do material. Ao desenvolver as atividades para o material, tive por base os eventos instrucionais de Gagné, citados por Leffa (2007), que são: garantia da atenção; informação dos objetivos; acionamento do conhecimento prévio; apresentação do conteúdo; facilitação da aprendizagem; solicitação de desempenho; fornecimento de *feedback*; avaliação do desempenho; ajuda na retenção e transferência. A ilustração a seguir auxilia no entendimento de como procurei aplicar tais princípios na produção do MED:

**Figura 1:** Eventos Instrucionais de Gagné aplicados na elaboração do MED.



**Fonte:** Adaptado de Leffa (2007).

### **3.2 Interação: A Base para o Aprendizado**

Vygotsky (1998) propõe fundamentos e conceitos relacionados à interação como o pilar para o ensino-aprendizagem. Segundo o autor, ao participar de atividades de socialização, tanto no contexto escolar como fora dele, os aprendizes estão em processo de negociação de sentidos, criando significados a partir de sua interação com o outro. Diversos pesquisadores, como Moita Lopes e Rojo (2004), Pereira (2006), Paiva (2010, 2011), Pizzolato (2008), Souza (2010) e Terra (2008), alinhados a essa concepção, ressaltam a importância da interação para a aprendizagem da língua, seja ela materna ou estrangeira. Para Moita Lopes e Rojo (2004, p. 36), “quando compreendemos, escrevemos e falamos, estamos envolvidos em um ato social de interação por meio da linguagem na construção da vida social, ou seja, dos significados, dos conhecimentos e de nossas identidades sociais”. Terra (2008), por sua vez, afirma que “[...] os processos de letramento são vistos como acontecimentos que ocorrem na interação social com outros, moldando e sendo moldados pelos contextos que lhes dão origem” (p. 171).

Diante de tais proposições e dos resultados das pesquisas já apresentados, propõe-se o desenvolvimento de um MED para a EJA que permita aos alunos a interação com seus colegas, professores e demais membros de suas Comunidades Imaginadas (PAIVA, 2011), mediada pela utilização de ferramentas tecnológicas.

### **3.3 Possibilidades de adaptação do material**

As experiências e considerações relatadas pelos pesquisadores citados são de grande valia para elaboração do MED. Em especial, considero os resultados da pesquisa de Silva, C. (2011), uma vez que o público-alvo estabelecido por elas e assemelha ao público escolhido por mim. Todavia, a própria autora cita a dificuldade de adaptação das atividades por ela propostas a outras turmas; e no caso do MED produzido, a ideia é que os professores que atuam em salas de EJA no Ensino Médio na região do Norte Pioneiro, em outras regiões do Paraná, ou até mesmo em outras partes do país, tenham a possibilidade dessa adaptação, visto que o material não será planejado para uma turma em particular, mas com base nas similaridades que alunos inseridos nesse contexto apresentam, de acordo com minha experiência,



com os estudos realizados e aqui compilados, e com os resultados dos questionários realizados com docentes e alunos inseridos nesse contexto.

A tarefa do professor da turma em que o material será empregado se restringirá à realização de adaptações pensando em quais módulos da unidade irá trabalhar, levando em conta aspectos, como: (1) quanto tempo cada aula irá levar; (2) quais suas possibilidades de utilização das ferramentas digitais prescritas; e (3) quais temas abordados são mais compatíveis com seus alunos, de acordo com seus objetivos, preferências, habilidades, ocupações e a faixa etária predominante. Considerando a possibilidade de divergência das palavras com suas reais intenções (PIZZOLATO, 2008), o professor regente precisa estar atento ao desenvolvimento dos alunos nas atividades, e ser flexível caso necessite realizar novas modificações durante o processo, sendo isso muito provável de acontecer.

### **3.4 Escolha dos temas**

Para a escolha dos temas na elaboração do material didático, Pizzolato realizou uma pesquisa com os futuros aprendizes para conhecer seus interesses. Os temas abordados tinham relação com o cotidiano dos alunos, como família, televisão, viagens e comida, além de alguns aspectos da cultura dos países de LI (PIZZOLATO, 2008, p. 244). Silva, C. (2011) escolhe trabalhar com a temática relativa a turismo, e Santos (2010) foca em temas relacionados à informática, devido ao contexto de curso profissionalizante no qual o material iria ser utilizado.

Tomlinson e Masuhara (2005) citam algumas temáticas consideradas como universais, sendo essas “nascimento, crescimento, formação acadêmica, início da carreira, paixão, casamento e velhice” (p. 35). Essas temáticas se apresentam em consonância com os eixos articuladores apontados pelas Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos do Estado do Paraná (2006), sendo esses a cultura, o trabalho e o tempo. Enfatizo que nesse documento não são citadas temáticas específicas, porém destaca-se a seguinte orientação:

Recomenda-se que seja dada, aos alunos, a oportunidade para participar da escolha das temáticas dos textos, uma vez que um dos objetivos é justamente possibilitar formas de participação que permitam o estabelecimento de relações entre ações individuais e coletivas. Por meio dessa experiência, os alunos poderão compreender a vinculação entre autointeresse e interesses do grupo. Além disso, esta iniciativa poderá levar

a escolhas de conteúdos mais significativos, porque resultam da participação de todos (PARANÁ, 2006, p. 62).

Portanto, na tentativa de engajar os alunos na escolha das temáticas para o MED, consta nos questionários aplicados a esse público uma questão relativa aos temas que os professores e alunos gostariam de trabalhar em sala de aula. A primeira unidade didática produzida tem como tema central “Mercado de trabalho”, escolhido a partir das respostas desses questionários, as quais apontavam a preferência por tal temática da grande maioria dos professores e alunos. Já a segunda unidade baseia-se no tema “Viagens”, sendo o segundo tema apontado pelos alunos respondentes como o mais relevante, e também entre os mais requisitados pelos professores.

### **3.5 Ferramentas digitais**

Para a implementação das atividades do MED, é proposta a utilização de ferramentas digitais que possibilitem a contextualização do uso da LI auxiliando os alunos no desenvolvimento do LD. Entretanto, cabe ao docente buscar alternativas de produção de determinadas atividades caso não disponha de computadores em seu local de atuação e os alunos não possuam dispositivos móveis. É possível também sugerir aos alunos que algumas produções que dependam da internet sejam realizadas como “dever de casa”. Os pressupostos do LD a serem desenvolvidos foram pensados com base nas pesquisas de Livingstone e Haddon (2009); El Kadri *et al.*(2016), Hafner, Chik, e Jones (2015) e de Dooly e Sadler (2016), e são apresentados na tabela organizadora de cada unidade do MED.

### **3.6 Documentos Norteadores**

Além de consultar os documentos citados na seção [1.2](#), sendo estes as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013) e o Manual de Orientações – EJA (PARANÁ, 2012), realizei uma análise das Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos do estado do Paraná – DCE-EJA (PARANÁ, 2006) e das Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Estrangeira Moderna – DCE-LEM (PARANÁ, 2008), descrita abaixo, com o intuito de destacar os princípios necessários para a elaboração de um material didático de LI para o público da EJA.

### 3.6.1 Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação de Jovens e Adultos

Os Eixos Articuladores do currículo apontados nas Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos do estado do Paraná – DCE-EJA (PARANÁ, 2006) são a Cultura, o Trabalho e o Tempo. A Cultura se daria no sentido de favorecer ao aluno uma compreensão de mundo a partir da prática de significação, indo além dos significados estáticos e fixos, dando sentido ao mundo partindo da produção, da criação e do trabalho. Quanto ao Trabalho, ressalta-se a relação do estudante da EJA com o objetivo de melhora em sua qualidade de vida, sendo necessário contemplar no currículo escolar discussões acerca da função do trabalho, relacionando-o com os saberes a serem produzidos. Já em relação ao Tempo, destaca-se o quanto este diferenciado para o público da EJA. Portanto, deve-se haver um equilíbrio entre o tempo escolar e o tempo pedagógico, visto que os alunos normalmente já apresentam determinado conhecimento construído na convivência social e em sua participação no mundo do trabalho. Sendo assim, há a necessidade de haver diferenciação nas metodologias para que os objetivos de ensino para esse público sejam alcançados. A partir desses eixos, os conteúdos devem buscar a aproximação com a realidade dos alunos, socializando o conhecimento e cruzando-o com seus saberes prévios, adquiridos através das suas relações com o outro e com o meio em sua vivência fora do ambiente escolar. Dessa forma, é possível o alcance dos objetivos dessa modalidade de ensino, que se pautam no “compromisso com a formação humana e com o acesso à cultura geral, de modo que os educandos aprimorem sua consciência crítica, e adotem atitudes éticas e compromisso político, para o desenvolvimento da sua autonomia intelectual” (PARANÁ, 2006, p. 27).

Além disso, os eixos articuladores da EJA encontram-se em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 1996), a qual afirma a necessidade de abrangência da educação nas esferas familiar, social, profissional e cultural, vinculando-se ao trabalho e à prática em sociedade. Sendo assim, o educando da EJA poderá utilizar os saberes adquiridos na instituição escolar em sua própria vida, de forma reflexiva e crítica. Adicionalmente, o estudante deve ser estimulado a um processo de aprendizado contínuo, de forma autônoma e consciente, buscando seu aprimoramento mesmo após o término da educação básica.

Esse documento (PARANÁ, 2006) aponta quatro principais critérios para seleção de conteúdos e práticas pedagógicas, sendo esses a Relevância, a escolha de Conteúdos significativos e que levem à reflexão, a Integração dos diferentes saberes/ transdisciplinaridade e Possibilidades de interferência na realidade (PARANÁ, 2006, p. 38). Quanto à relevância, é preciso dar importância aos saberes escolares, relacionando-os à experiência já construída socialmente pelos alunos. O segundo critério destaca que os processos de ensino e aprendizagem devem dar ênfase à reflexão e à busca de conteúdos significativos aos alunos. Cabe ao professor perceber quais conteúdos já são conhecidos pelos alunos e quais ainda precisam ser vistos. Para isso, deve-se manter o diálogo com os alunos e a observação constantes. Em relação à integração dos diferentes saberes, esta deve se realizada a partir da articulação de situações na prática escolar com a prática social, privilegiando ações como experiências e projetos transdisciplinares, tornando os conteúdos selecionados vivos e significativos. Por fim, cita-se a necessidade de se selecionar conteúdos que reflitam nos aspectos culturais do passado e do presente, além das possibilidades futuras, de modo a identificar mudanças e permanências relacionadas ao processo de conhecimento e ao contexto social.

Em relação às características do currículo, este deve conter práticas metodológicas flexíveis, além de deve atender às especificidades de cada comunidade escolar, propondo um modelo pedagógico que atenda às necessidades de aprendizagem desses educandos, levando em consideração suas particularidades. A avaliação deve ser realizada de maneira a exigir não somente memorização ou um conteúdo específico para uma determinada prova, mas que leve à reflexão do educando, voltada à sua autonomia. O docente também deve realizar a avaliação ao partir das experiências e transformações proporcionadas pelo processo educativo, além de considerar o perfil e a função social da EJA, sendo essa a “formação da cidadania e construção da autonomia” (PARANÁ, 2006, p. 43).

### 3.6.2 Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Estrangeira Moderna

Nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Estrangeira Moderna – DCE-LEM (PARANÁ, 2008), indica-se como conteúdo estruturante do currículo o Discurso como Prática Social, o qual pressupõe o ensino da LI como instrumento de comunicação, e o ensino da gramática de forma contextualizada.

Portanto, e é a partir dele que são definidos os conteúdos básicos, partindo de gêneros discursivos trabalhados nas práticas do discurso, da oralidade, leitura e escrita. Dessa forma, propõe-se uma abordagem crítica de leitura, tendo o trabalho pedagógico o objetivo de proporcionar a interação ativa dos educandos com o discurso, dando a eles condições para a produção de sentidos em relação aos textos. O conteúdo estruturante da EJA é o mesmo do ensino regular no Ensino Fundamental e Médio; porém, mesmo com a diferença do tempo entre o currículo da EJA e na escola regular, é necessário abordar integralmente os conteúdos escolares. Justifica-se que o aluno jovem e adulto possui uma bagagem cultural, adquirida durante sua trajetória de vida, que deve ser levada em consideração ao serem transpostos os conteúdos, visto que não é somente na escola que se constrói conhecimento (PARANÁ, 2006). Portanto, é considerado possível ensinar os mesmos conteúdos para os educandos da EJA, ainda com essa redução de tempo, devido às suas experiências prévias.

Para definir-se o conteúdo específico, deve-se levar em consideração o objetivo do ensino, além do gênero discursivo e seus elementos linguístico-discursivos, sendo esses

unidades linguísticas que se configuram como as unidades de linguagem, derivadas da posição que o locutor exerce no enunciado; temáticas que se referem ao objeto ou finalidade discursiva, ou seja, ao que pode tornar-se dizível por meio de um gênero; composicionais, compreendidas como a estrutura específica dos textos pertencentes a um gênero". (PARANÁ, 2008, p. 62).

Já para a escolha dos textos a serem trabalhados, prioriza-se a qualidade do conteúdo apresentado, assim como textos que instiguem à discussão e à pesquisa. Para a análise de cada gênero discursivo, é preciso observar sua função, quais elementos o compõe, como a informação é distribuída, qual é o grau de informação presente, quais recursos de intertextualidade o envolvem, quais são os recursos coesivos, quais elementos permitem a coerência, e, finalmente, explicita-se a gramática como consequência.

Para a definição das temáticas a serem trabalhadas, recomenda-se que os alunos possam participar da escolha a partir de seus interesses individuais e coletivos, levando à escolha de conteúdos mais significativos, por serem resultantes da participação dos alunos na escolha. Sobre a língua a ser utilizada, há a

possibilidade de que as discussões sejam realizadas em língua materna, visto que não são todos os alunos que possuem o léxico necessário para estabelecer-se um diálogo em LE. Tais discussões serão um apoio para as produções textuais a ocorrerem em LE.

Quanto ao uso da língua, é necessário propor aos alunos situações significativas para que esse ocorra, sem se limitar à prática de formas linguísticas fora de contexto. Dessa forma, a inclusão social do aluno ocorre a partir do contato com a diversidade e complexidade das relações discursivas, e da exploração de recursos e fontes diversos, relacionando o conteúdo estudado nas aulas de LE com a vida ao seu redor. Assim também deve ocorrer ao se propor a produção textual, a qual deve ser significativa ao aluno, tendo entendido claramente o objetivo da produção, adequando-a ao gênero estudado e dispondo aos alunos recursos pedagógicos para tal atividade. “Ao fazer escolhas, o aluno desenvolve sua identidade e se constitui como sujeito crítico”. (PARANÁ, 2008, p. 67)

Os referenciais teóricos que embasam as DCEs de LEM são a Pedagogia Crítica e a Leitura Crítica. A Pedagogia Crítica é definida como “a tônica de uma abordagem que valoriza a escola como espaço social democrático, responsável pela apropriação crítica e histórica do conhecimento como instrumento de compreensão das relações sociais e para a transformação da realidade”. (PARANÁ, 2008, p. 52). Com base nesses pressupostos, a escolarização recebe a função e levar os alunos a apreenderem o processo de produção dos saberes, além de perceberem sua capacidade de transformá-los. Na perspectiva da Leitura Crítica, o educando vai além da visão tradicional de leitura como a mera extração de informações, de forma a perceber as diversas possibilidades de leitura oferecidas por um texto, confrontando as perspectivas e reconstruindo suas atitudes diante da leitura do mundo. O papel do professor é de criar situações que permitam aos educandos perceberem o quanto a língua é heterogênea, quais são as ideologias e valores transmitidos por meio do texto, além de levá-los à criticidade frente ao conteúdo que lhes é apresentado.

Os Itens a serem trabalhados nos textos verbais e não-verbais são a exploração do gênero discursivo quanto à sua aplicabilidade, os aspectos culturais/interdiscurso presentes no texto, a variedade linguística (formal ou informal) e análise linguística realizada de acordo com cada série. Quanto às atividades, estas poderão ser de pesquisa sobre o tema abordado na internet, em livros ou a partir de

conversa com pessoas experientes no assunto; discussão para aprofundamento e/ou confronto de informações e produção de texto em LE com a ajuda dos recursos pedagógicos e orientação do docente.

Segundo essas diretrizes, a avaliação deve ter por objetivo a compreensão das dificuldades de aprendizagem apresentada pelos alunos para que sejam realizadas as mudanças necessárias, buscando a concretização da aprendizagem. Além disso, a avaliação deve se realizar durante todo o processo de ensino-aprendizagem, e tanto o professor quanto os alunos poderá acompanhar o percurso desenvolvido.

Quanto aos objetivos propostos nas DCEs-LEM (PARANÁ, 2008), espera-se que o aluno:

- use a língua em situações de comunicação oral e escrita;
- vivencie, na aula de Língua Estrangeira, formas de participação que lhe possibilite estabelecer relações entre ações individuais e coletivas;
- compreenda que os significados são sociais e historicamente construídos e, portanto, passíveis de transformação na prática social;
- tenha maior consciência sobre o papel das línguas na sociedade;
- reconheça e compreenda a diversidade linguística e cultural, bem como seus benefícios para o desenvolvimento cultural do país. (PARANÁ, 2008, p. 56).

É possível observar que os objetivos propostos para o ensino de LE resumem os outros itens já listados anteriormente. A seguir, apresento uma tabela a qual sintetiza os princípios e pressupostos de aprendizagem da EJA e de LE, extraídos dos documentos analisados, indicando de que forma tais pressupostos foram aplicados ao MED produzido:

**Tabela 1:** Princípios essenciais para um material de EJA de LI.

DCE - EJA (2006)		Princípio no MED
<b>Eixos articuladores: Cultura, Trabalho e Tempo</b>	Cultura	A todo tempo, especialmente nos momentos de discussões (seção Discuss with your classmates).
	Trabalho	Em todo o material.
	Tempo	Atendimento ao interesse explicitado nas respostas dos questionários.
<b>Principais critérios para seleção de conteúdos e práticas pedagógicas</b>	<b>Primeiro critério:</b> Relevância	Tema escolhido a partir das necessidades apontadas nos questionários aplicados com o público-alvo.
	<b>Segundo critério:</b> Conteúdos significativos, que levem à reflexão	Seções “Discuss with your classmates”; “Reflecting”.
	<b>Terceiro critério:</b> Integração dos diferentes	Articulação do conteúdo com a realidade por meio da narrativa exposta da personagem ao

	saberes/ transdisciplinaridade	longo da unidade e reflexão voltada às próprias experiências (seção “Discuss with your classmates”).
	<b>Quarto critério:</b> Possibilidades de interferência na realidade	Atividades finais – uso de redes sociais para divulgação de conhecimentos adquiridos e promoção de oportunidades aos demais.
<b>Características do currículo</b>	Flexibilidade	Liberdade do docente ao escolher quais atividades utilizar, sem necessariamente seguir a ordem colocada.
	Atenção às especificidades	Necessidades apontadas nas respostas ao questionário.
<b>Avaliação</b>	-Significativa -Reflexiva -Cumulativa -Personalizada	Autoavaliação; Avaliação processual.

<b>DCE – LEM (2008)</b>		<b>Princípio no MED</b>
<b>Conteúdo estruturante</b>	Discurso como prática social	Gêneros discursivos orais e escritos (E-mail, anúncios, currículo, entrevista, meme) utilizados de forma contextualizada.
<b>Conteúdo básico</b>	-Gêneros discursivos verbais e não-verbais; -Oralidade, leitura e escrita	
<b>Conteúdo específico</b>	Gênero discursivo + elementos linguístico-discursivos	Gêneros discursivos ligados ao tema central - mercado de trabalho; Atividades que levam à identificação dos elementos linguístico-discursivos.
<b>Escolha dos textos</b>	-Qualidade do conteúdo -Textos que instiguem à discussão	Busca de textos relacionados aos interesses demonstrados pelos alunos nas respostas ao questionário.
<b>Análise dos gêneros discursivos</b>	-Função do gênero -Composição -Distribuição de informações -Grau de informação presente -Intertextualidade -Recursos coesivos -Coerência -Gramática como consequência	Gêneros discursivos diversos, com atividades que levam à identificação dos elementos linguístico-discursivos; Gramática ensinada a partir da sua decorrência nos gêneros vistos.
<b>Temáticas</b>	-Alunos participam da escolha -Temas significativos	Tema escolhido a partir das necessidades apontadas nos questionários aplicados com o público-alvo.
<b>Língua a ser utilizada</b>	Possibilidade de discussão em Língua Materna	Algumas discussões, mais complexas, são sugeridas já em língua materna; Outras estão escritas em LI, podendo ser respondidas em Língua Materna.
<b>Uso da língua</b>	Situações significativas	Busca da contextualização por meio da situação narrada ao longo da unidade e das discussões.
<b>Produção textual</b>	Situações reais de uso; Objetivo claro; Adequação ao gênero; Disponibilidade de Recursos pedagógicos.	Produção escrita com situações reais de uso; Pesquisa no Google, Google tradutor e professor como auxiliares na escrita.
<b>Referencial teórico</b>	Pedagogia crítica	Busca no decorrer da unidade de ações que viabilizem aos alunos a transformação da realidade, ao ensinar o uso de ferramentas para



		seu aprendizado autônomo e participação social.
	Leitura crítica	Nas discussões propostas.
<b>Itens a serem trabalhados nos textos verbais e não-verbais</b>	Gênero	Gêneros notícia, anúncio, currículo, entrevista oral e escrita, pôster e meme.
	Aspecto Cultural/Interdiscurso	Aspectos trabalhados nos gêneros anúncio, currículo e entrevista.
	Variedade Linguística	Gênero currículo – questão.
	Análise Linguística	Análise de acordo com a capacidade esperada dos alunos de Ensino Médio.
	Atividades: -Pesquisa -Discussão -Produção de texto	Pesquisa na internet, entrevista com demais alunos da sala; Diversos momentos para discussão; Produção textual com o auxílio de ferramentas digitais e do professor.
<b>Avaliação</b>	Diagnóstica Processual Contínua Crítica	Avaliação por meio das produções e <i>feedback</i> dos alunos.

Fonte: Da autora.

### 3.7 Princípios para a elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas

Como base para a elaboração do MED, apoiei-me, além dos documentos oficiais, também nos princípios citados por Tomlinson e Masuhara (2005) bem como nas etapas para produção do material e no ensino baseado em tarefas, princípios mencionados por Leffa (2007), por considerar tais premissas essenciais na condução da produção de materiais didáticos para o ensino de línguas. Segundo Leffa (2007), a produção de materiais didáticos deve envolver no mínimo quatro momentos, quais sejam: a análise, o desenvolvimento, a implementação e a avaliação do material. Devido à limitação de tempo do curso de mestrado, este *e-book* restringe-se a apresentar os dois primeiros momentos, sendo esses a análise e um exemplo de desenvolvimento.

Tomlinson e Masuhara (2005) discorrem sobre como devem ser os textos de um material para o ensino de línguas. Primeiramente, ressaltam que tais textos devem ser significativos, e “que os alunos possam ‘sentir’ o texto de tal forma que alcancem uma interação entre o texto e seus sentidos, sentimentos, visões e intuições” (TOMLINSON; MASUHARA, 2005, p. 34).

Quanto às fontes dos textos, estas devem ser diversificadas, incluindo fontes da literatura, músicas, jornais, revistas, livros de não-ficção, programas de rádio ou televisão, ou filmes (TOMLINSON; MASUHARA, 2005, p. 34-35). Os gêneros

textuais devem também ser diversos, além de estarem adequados ao nível linguístico, cognitivo e emocional dos educandos, e que seu conteúdo possa contribuir para o desenvolvimento pessoal dos mesmos. Os textos podem oferecer a experiência do uso de uma habilidade específica ou de várias habilidades de leitura/compreensão oral, além de permitir a experiência do uso da habilidade de forma parecida a situações além da sala de aula. O material deve incluir amostras e informações do contexto suficientes para que se possam fazer generalizações sobre o item ou característica linguística no foco do ensino (TOMLINSON; MASUHARA, 2005).

Quanto ao tipo de atividades, os autores sugerem que primeiro sejam disponibilizadas atividades de prontidão, as quais devem ser apresentadas em Língua Materna aos alunos de níveis básicos de LE. Essas atividades podem ser de visualização, de desenho, atividades que levem a associações de ideias, criação de mímicas, articulação de opiniões, recontagem de episódios pessoais, compartilhamento de conhecimento sobre o tema, ou que estimulem os alunos a fazerem previsões sobre o tema a ser tratado. Em seguida, devem ser oferecidas atividades experienciais, de pré-leitura ou compreensão oral, sendo estas “atividades mentais que contribuam para a representação do texto” (TOMLINSON; MASUHARA, 2005, p. 37), as quais podem ser de predição, de imaginação sobre o tema ou ainda de encenação. Após a apresentação do texto, seja ele oral ou escrito, são sugeridas atividades de reação à apreensão das informações, sendo estas de representação mental pós-leitura/compreensão oral. Como exemplos, Tomlinson e Masuhara (2005) citam a reflexão sobre sentimentos e opiniões relacionados ao texto; a visualização, desenho ou mímica de partes do texto; a exposição oral sobre o personagem favorito; a exposição de opinião sobre o texto, ou ainda um resumo oral das informações.

Após essa etapa, devem ser propostas atividades de desenvolvimento, ou seja, de produção linguística significativa com base nas representações que os alunos formaram do texto, seu entendimento do texto e a conexão que fizeram com sua própria vida. Tais atividades podem ser elaboradas em pares ou grupos. Estas podem ser a reescrita da história com base em sua realidade, uma sugestão de continuação do texto ou ainda a apresentação de pontos fracos e fortes de algo apresentado no texto. Por fim, sugere-se que se proponham atividades de reação à entrada de informações, as quais levem os alunos de volta ao texto. Essas

atividades podem ser de interpretação, por meio de perguntas profundas sobre o tema, debates, análises críticas, entrevistas com os personagens ou com o autor, ou mesmo tarefas de conscientização a respeito dos itens linguísticos, das estratégias comunicativas, das características do gênero ou do tipo do texto (TOMLINSON; MASUHARA, 2005).

Quanto às características da estrutura do material, esta deve ser flexível e estar completa nos materiais. No momento da utilização, não há a necessidade de se seguir todos os estágios da estrutura, da mesma forma que a sequência de algumas atividades pode variar, havendo a possibilidade de concentração em algum tipo de atividade, de acordo com a necessidade. Cabe aos professores que irão utilizar o material a tarefa de decidir quais estágios devem compor suas aulas, e qual sequência de atividades irão adotar (TOMLINSON; MASUHARA, 2005).

As temáticas abordadas devem ser universais, de fácil identificação e conexão por parte da maioria dos alunos, levando-os a relacionarem o conteúdo visto em sala de aula com suas próprias vidas. Os autores citam exemplos como “nascimento, crescimento, formação acadêmica, início da carreira, paixão, casamento e velhice” (TOMLINSON; MASUHARA, 2005, p. 35).

Os autores também destacam a relevância da aparência e da clareza de um material didático. Quanto ao *layout*, este desempenha um papel significativo no material, de modo a atrair a atenção dos alunos, oferecer um enfoque em certos momentos da aula, apresentar uma sequência natural das atividades e textos, atrair reações estéticas, oferecer consistência no que se é proposto, além de “causar impacto ao se distanciar dramaticamente do layout tradicional” (TOMLINSON; MASUHARA, 2005, p. 59). Em relação ao *design*, este envolve “decisões gerais sobre a utilização de cor, ícones, fontes, caixas, itálicos, ilustrações, músicas etc. para tornar o material mais atraente e mais fácil de usar” (TOMLINSON; MASUHARA, 2005, p. 60). Para que um material seja avaliado como possuidor de um bom *design*, deve ser atraente, harmonioso, impactante, claro do ponto de vista funcional, de fácil utilização, além de apresentar uma boa relação custo-benefício.

A tabela a seguir resume os princípios citados por Tomlinson e Masuhara (2005):

Tabela 2: Princípios para elaboração de material didático – Tomlinson e Masuhara (2005).

Tomlinson e Masuhara	
<b>Textos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Significativos;</li> <li>• Fontes diversas;</li> <li>• Diferentes gêneros;</li> <li>• Adequado ao nível linguístico, cognitivo e emocional dos alunos;</li> <li>• Contribuição para o desenvolvimento pessoal;</li> <li>• Textos base para aula de leitura/compreensão oral apresentando situações reais;</li> <li>• Textos para ensinos de idiomas com amostras suficientes para generalização de características linguísticas.</li> </ul>
<b>Tipos de atividades – Estrutura</b>	<p style="text-align: center;"><b>Atividades de Prontidão</b> (em L1 para níveis básicos):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Visualizar;</li> <li>• Desenhar;</li> <li>• Pensar em associações;</li> <li>• Fazer mímicas;</li> <li>• Articular suas opiniões;</li> <li>• Recontar episódios de sua vida;</li> <li>• Compartilhar seu conhecimento;</li> <li>• Fazer previsões.</li> </ul>
	<p style="text-align: center;"><b>Atividades experienciais</b> – Pré-leitura/compreensão oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Predição;</li> <li>• Imaginação sobre o tema;</li> <li>• Encenação.</li> </ul>
	<p style="text-align: center;"><b>Atividades de reação à apreensão de informações:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexão sobre sentimentos e opiniões relacionados ao texto;</li> <li>• Visualização, desenho ou mímica de partes do texto;</li> <li>• Exposição oral sobre o personagem favorito;</li> <li>• Opinião sobre o texto;</li> <li>• Resumo oral.</li> </ul>
	<p style="text-align: center;"><b>Atividades de desenvolvimento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reescrita da história com base em sua realidade;</li> <li>• Sugestão de continuação do texto;</li> <li>• Pontos fracos e fortes de algo apresentado no texto.</li> </ul>
	<p style="text-align: center;"><b>Atividades de reação à entrada de informações</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tarefas de interpretação: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Perguntas profundas;</li> <li>○ Debates;</li> <li>○ Análises críticas;</li> <li>○ Entrevistas com os personagens ou com o autor.</li> </ul> </li> <li>• Tarefas de Conscientização (conscientização sobre a forma dos itens linguísticos, estratégias comunicativas, características do gênero, características do tipo do texto).</li> </ul>
<b>Características da Estrutura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Flexível;</li> <li>• Deve estar completa nos materiais;</li> <li>• Professores decidem quais atividades utilizar.</li> </ul>
<b>Temáticas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Universais.</li> </ul>
<b>Aparência e clareza</b>	<p>O <i>Layout</i> deve:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• atrair a atenção;</li> <li>• oferecer um enfoque;</li> <li>• apresentar uma sequência natural;</li> <li>• atrair reações estéticas;</li> <li>• oferecer consistência;</li> <li>• causar impacto ao se distanciar dramaticamente do <i>layout</i> tradicional.</li> </ul>

	<p style="text-align: center;"><i>Design</i> – os materiais devem ser:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• atraentes;</li><li>• harmoniosos;</li><li>• impactantes;</li><li>• claros do ponto de vista funcional;</li><li>• de fácil utilização, e</li><li>• apresentar uma boa relação custo-benefício.”</li></ul>
--	---

**Fonte:** Da autora, adaptado de Tomlinson e Masuhara (2005).

#### 4 O PRODUTO EDUCACIONAL: *PLAY* NO INGLÊS

Apresento no [Apêndice](#) o produto educacional produzido – Material Educacional Digital – intitulado “*Play* no Inglês”. A escolha desse título faz referência a um jargão bastante utilizado nas redes sociais, como “*play* nas férias”, ou “*play* no fds/fim de semana”, indicando o início desses acontecimentos. Ao dar o “*Play* no Inglês”, o aluno dará início à sua jornada rumo ao aprendizado dessa língua.

Os passos para sua realização foram:

- Verificação dos materiais já existentes para o contexto;
- Pesquisa sobre o histórico da EJA no Brasil;
- Análise das pesquisas realizadas sobre novas tecnologias para a EJA em LI;
- Verificação do perfil dos alunos que frequentam a EJA nas escolas públicas e quais são seus interesses;
- Análise de documentos oficiais da EJA para descobrir quais são as expectativas relativas a essa modalidade de ensino;
- Busca e análise de princípios contidos em livros a respeito da elaboração de materiais para o ensino de línguas.

Como já mencionado, o MED está disponibilizado em formato separado, de forma a atender diferentes possíveis públicos leitores: formadores e/ou professores em formação, pesquisadores e desenvolvedores de materiais que tenham interesse em conhecer os princípios e percurso da produção ou para professores que desejam somente utilizar o material. O MED também encontra-se disponível no link <http://bit.ly/playnoingles> <http://www.calameo.com/books/005268614ed133e6d29fb>.

Cada uma das duas unidades do MED está dividida em 10 lições<sup>6</sup>, as quais são inter-relacionadas, porém cabe ao professor escolher quais lições irá utilizar, e em qual ordem, levando em consideração suas particularidades, sua prática e as possibilidades oferecidas pelo meio, corroborando com a visão de Leffa (2017) de que “nada é definitivo e tudo que o professor planeja precisa ser constantemente adaptado para corresponder às mudanças constantes no contexto de aprendizagem” (p. 261). Assim, a unidade pode e deve ser adaptada de acordo com cada realidade

---

<sup>6</sup> Cada lição das unidades foi pensada para 4 horas/aula, pois é desse modo que normalmente organiza-se o trabalho na EJA – 4 horas/aula por encontro.

local. Calcula-se, portanto, 80 horas/aula para a utilização do MED, podendo variar a partir do desempenho de cada turma, dos recursos digitais disponibilizados e das lições escolhidas por cada professor. Levando em consideração a carga horária de 128 horas do Ensino Médio da EJA, as 48 horas restantes seriam utilizadas para atividades extraclasse, avaliações e reavaliações e outras atividades de acordo com o planejamento de cada professor.

A linguagem utilizada varia entre inglês e português, sendo a LI utilizada na maior parte do tempo, levando em consideração a necessidade do contato com essa língua para a internalização dos estudantes. Já a língua portuguesa é utilizada (1) na indicação dos objetivos da unidade, para que fique explícito aos alunos aonde se quer chegar a partir da promoção das atividades; (2) para a estimulação de discussões mais complexas entre os alunos, as quais poderão ocorrer em língua materna, visando à conexão do assunto com suas vivências e ideologias; (3) na explicação de alguns termos e para algumas dicas em caixas de diálogo, para que fique claro ao aluno o sentido dessas expressões, além de explicações gramaticais; (4) na autoavaliação, ao final da unidade e (5) na narrativa das personagens centrais das unidades, explicitados a seguir.

Durante as unidades, narra-se a história de personagens brasileiros, sendo indicados quais procedimentos eles deve realizar para cumprir algumas tarefas na busca de seus sonhos. A escolha dessas narrativas dá-se na tentativa de criar uma conexão com as tarefas a serem desempenhadas e a vida real, mostrando aos alunos em que momentos eles também poderão utilizar os conhecimentos e ferramentas ali especificados.

As imagens utilizadas no material encontram-se com o endereço de onde foram retiradas. Aquelas que não possuem a atribuição de autoria ou o endereço da internet foram retiradas do site [pixabay.com](http://pixabay.com), e pertencem ao usuário [PublicDomainPictures](https://www.publicdomainpictures.com/), o qual atrelou suas imagens à licença “CC0 Creative Commons”, permitindo a utilização sem a referência ao autor; ou da plataforma do [canva.com](http://canva.com), com a mesma licença, livre de atribuição do autor.

O *layout* (disposição estrutural das partes) e o *design* (aparência e função dos materiais), partes que devem ter atenção especial em um bom material didático (TOMLINSON; MASUHARA, 2005), foram realizados a partir do site [canva.com](http://canva.com), o qual dispõe de diversos elementos que auxiliam nessa tarefa, como imagens

gratuitas diferentes fontes, formas, fundos, além de apresentar a possibilidade do carregamento de outras imagens e do salvamento do arquivo no formato PDF.

O material ora descrito contém algumas seções, como “*Reading time*”, “*Reflecting...*”, “*Listening time*”, “*Writing time*”, “*Sharing time*”, acompanhadas de ícones, os quais auxiliam os alunos a perceberem qual o intuito das propostas que virão a seguir. Na seção de *Listening*, há em uma das unidades a sugestão de um vídeo produzido por falantes australianos, e na outra unidade foi inserida uma gravação de áudio feita por falantes de inglês brasileiros, demonstrando as diferenças na pronúncia que podem ser encontradas a fim de valorizarmos a pluricentralidade<sup>7</sup> da LI nos dias de hoje.

Apresento a seguir as tabelas organizadoras de conteúdos de cada unidade do MED:

**Tabela 3:** Planejamento da Unidade Didática "Work & Tech tools".

## Unit 1 - Work & Tech tools

**Objetivo Geral:** Oferecer oportunidades de reflexão sobre a relação entre a língua inglesa e a utilização de ferramentas digitais para o desenvolvimento da criticidade, para uma maior valorização no mercado de trabalho e para seu aprendizado autônomo, promovido por meio do Letramento Digital.

**Objetivos específicos - Ao final dessa unidade, os alunos poderão:**

- Entender sobre as diversas possibilidades de fonte de renda existentes na atualidade, dentro e fora do país; (Lição B)
- Reconhecer as relações entre a língua inglesa e o uso de ferramentas digitais; (Lições A, B, C, D, F, G, H, J)
- Interpretar anúncios de emprego em inglês; (Lição F)
- Utilizar ferramentas tecnológicas (criação de conta de e-mail, pesquisa no Google, criação de mapa mental, criação de currículo) para seu desenvolvimento pessoal e profissional; (Lições A, B, C, D, E, F, G, H, I, J)
- Usar a língua inglesa para criar um currículo e se apresentar em uma entrevista de emprego. (Lições G, I)

Lição	Objetivos Específicos	Conteúdo	Letramento Digital
-------	-----------------------	----------	--------------------

<sup>7</sup> Segundo Clyne (1991, p.1–2), línguas pluricêntricas são aquelas que possuem “vários centros que interagem”, de maneira dinâmica, sendo que cada centro fornece diferentes normas para cada variedade nacional, como é o caso da LI na atualidade.



A	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprender termos em inglês relacionados à utilização de ferramentas digitais e navegação na internet;</li> <li>- Aprender a criar uma conta de e-mail.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocabulário e expressões relacionados a atividades na internet.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Manipulação, armazenamento e compartilhamento de dados e informações;</li> <li>-Modos de se ler, escrever e se comunicar possibilitados pelas mídias digitais;</li> <li>-Aprendizagem baseada em tarefas.</li> </ul>
B	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discutir e refletir sobre as diversas possibilidades de fonte de renda existentes na atualidade;</li> <li>- Aprender a realizar uma pesquisa no Google;</li> <li>- Aprender a utilizar o Google Tradutor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocabulário e expressões relacionados a atividades na internet.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Modos de se ler, escrever e se comunicar possibilitados pelas mídias digitais;</li> <li>- Aprendizagem baseada em tarefas.</li> </ul>
C	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar estratégias de leitura para interpretação de textos;</li> <li>- Aprender a criar um mapa mental;</li> <li>- Criar um mapa mental online.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gênero – Notícia;</li> <li>- Vocabulário – Profissões;</li> <li>- Expressões ligadas ao tema.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprendizagem baseada em tarefas</li> <li>- Conhecimentos ou habilidades linguísticas específicas;</li> <li>- Aprendizagem autoiniciada ou colaborativa;</li> <li>- Criação de conteúdo;</li> <li>- Manipulação, armazenamento e compartilhamento de dados e informações.</li> </ul>
D	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar a ferramenta StudyBlue para fixação de vocabulário;</li> <li>-Discutir sobre os empregos mais comuns na Austrália, comparando criticamente com a situação do Brasil.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocabulário – profissões;</li> <li>- Práticas de leitura: Leitura Crítica/ Intencionalidade;</li> <li>- Vocabulário e expressões relacionados a atividades na internet.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Heterogeneidade de vozes e posições;</li> <li>- Aprendizagem colaborativa;</li> <li>- Criação de conteúdo;</li> <li>- Criar significados multimodais;</li> <li>- Conhecimentos ou habilidades linguísticas específicas;</li> <li>- Manipulação, armazenamento e compartilhamento de dados e informações;</li> <li>- Fortalecimento de grupos e redução de desigualdades;</li> <li>- Produção de textos multimodais;</li> <li>- Aprendizagem baseada em tarefas.</li> </ul>
E	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprender a utilizar pronomes relativos e interrogativos em inglês.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relative clauses;</li> <li>-WH question words.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modos de se ler, escrever e se comunicar possibilitados pelas mídias digitais;</li> <li>- Conhecimentos ou habilidades linguísticas específicas.</li> </ul>
F	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar estratégias de leitura para interpretação de anúncios;</li> <li>-Utilizar o Google para pesquisa;</li> <li>-Desenvolver capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas do gênero Anúncio de emprego;</li> <li>-Refletir criticamente sobre valores no mercado de trabalho relacionados a</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gênero Anúncio de emprego;</li> <li>- Práticas de leitura: Leitura Crítica/ Letramento Crítico/Intencionalidade;</li> <li>-Vocabulário relacionado ao tema.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Heterogeneidade de vozes e posições;</li> <li>-Modos de se ler, escrever e se comunicar possibilitados pelas mídias digitais;</li> <li>-Integração de conteúdo do projeto, materiais, recursos, tecnologias, estratégias de ensino e interação.</li> </ul>

	gênero/sexo.		
G	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas do gênero Currículo;</li> <li>- Interpretar currículo;</li> <li>- Completar cadastro com informações básicas em inglês;</li> <li>- Escrever currículo em inglês em plataforma digital.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gênero Curriculum vitae;</li> <li>- Prática de leitura: Leitura Crítica/Intencionalidade;</li> <li>- Prática de Escrita - Informatividade;</li> <li>- Vocabulário relacionado ao tema.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Criação de conteúdo;</li> <li>- Conhecimentos ou habilidades linguísticas específicas;</li> <li>- Manipulação, armazenamento e compartilhamento de dados e informações;</li> <li>- Modos de se ler, escrever e se comunicar possibilitados pelas mídias digitais;</li> <li>- Produção de textos multimodais;</li> <li>- Aprendizagem baseada em tarefas.</li> </ul>
H	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpretar entrevista em inglês oral e escrita;</li> <li>- Interpretar texto relacionado a dicas para uma boa entrevista;</li> <li>- Criar mapa mental online.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gênero entrevista oral e escrita;</li> <li>- WH question words;</li> <li>- Prática de Escrita – Interlocutor, intencionalidade, pontuação;</li> <li>- Vocabulário relacionado à temática.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produção de textos multimodais;</li> <li>- Manipulação, armazenamento e compartilhamento de dados e informações;</li> <li>- Modos de se ler, escrever e se comunicar possibilitados pelas mídias digitais;</li> <li>- Aprendizagem colaborativa;</li> <li>- Criação de conteúdo;</li> <li>- Integração de conteúdo do projeto, materiais, recursos, tecnologias, estratégias de ensino e interação.</li> </ul>
I	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Criar questões relativas a uma entrevista de emprego em inglês;</li> <li>- Encenar entrevistas de emprego – perguntas e respostas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gênero entrevista de emprego;</li> <li>- WH questions;</li> <li>- Práticas de Oralidade - Adequação do discurso ao gênero e turnos de fala;</li> <li>- Vocabulário relacionado à temática.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprendizagem colaborativa;</li> <li>- Criação de conteúdo;</li> <li>- Conhecimentos ou habilidades linguísticas específicas;</li> <li>- Manipulação, armazenamento e compartilhamento de dados e informações;</li> <li>- Modos de se ler, escrever e se comunicar possibilitados pelas mídias digitais;</li> <li>- Integração de conteúdo do projeto, materiais, recursos, tecnologias, estratégias de ensino e interação;</li> <li>- Heterogeneidade de vozes e posições;</li> <li>- Produção de textos multimodais;</li> <li>- Aprendizagem baseada em tarefas.</li> </ul>
J	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Praticar a forma verbal imperativa;</li> <li>- Criar pôster online relacionado a dicas para uma boa entrevista de emprego, ou para conseguir um emprego;</li> <li>- Criar mural de empregos da escola (online - Padlet ou Facebook/outra rede social da escola e/ou ainda em mural físico), para que todos possam divulgar Job</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gênero Pôster/Meme;</li> <li>- Verbo no modo imperativo.</li> <li>- Autoavaliação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprendizagem colaborativa;</li> <li>- Criação de conteúdo;</li> <li>- Manipulação, armazenamento e compartilhamento de dados e informações;</li> <li>- Modos de se ler, escrever e se comunicar possibilitados pelas mídias digitais;</li> <li>- Conhecimentos ou habilidades linguísticas específicas.</li> <li>- Integração de conteúdo do projeto, materiais, recursos, tecnologias, estratégias de ensino e interação;</li> </ul>

Opportunities. -Autoavaliar a aprendizagem.	-Formas concretas de engajamento cívico; -Expressão de visões de mundo para uma audiência global.
--	--

**Fonte:** Da autora.

**Tabela 4:** Planejamento da Unidade Didática "It's Time to Travel!".

## Unit 2 - It's Time to Travel!

**Objetivo Geral:** Contribuir para o conhecimento da linguagem utilizada para comunicação em viagens internacionais, ao mesmo tempo que contrasta nossa cultura com outros contextos. Além disso, procura-se incentivar a utilização de ferramentas digitais como auxiliares na construção do conhecimento autônomo, assim como promover a criticidade em relação ao status da língua inglesa na sociedade atual e aos padrões linguísticos e comportamentais brasileiros.

**Objetivos específicos** - Ao final dessa unidade, os alunos poderão:

- Colaborar para a desmistificação da LI como língua hegemônica em seu meio social, refletindo sobre a relevância de também e aprender outros idiomas; (Lição A)
- Conscientizar-se sobre as diferenças encontradas entre o inglês falado em localidades diversas; (Lição A)
- Aprender expressões e vocabulário básicos normalmente utilizados em aeroportos e restaurantes; (Lições B, D, E)
- Utilizar ferramentas digitais para seu aprendizado autônomo; (Lições A, B, C, D, G, H, I)
- Interpretar gêneros discursivos relacionados a viagens, como cartões de embarque, passagens de diferentes meios de transporte, folhetos de viagem e cartões postais; (Lições B, H, I)
- Conhecer a cultura local de alguns países; (Lições C, E, F, H, I)
- Utilizar estratégias de leitura para compreensão geral e detalhada de textos e vídeos; (Lições B, C, E, H, I)
- Aprender e revisar tópicos gramaticais de maneira contextualizada, como: estrutura linguística negativa do presente simples, reconhecer advérbios e compreender sua utilização nos textos, gerúndio, tempos verbais simples; (Lições C, H, I)
- Trabalhar de forma coletiva para um objetivo em comum; (Lições D, E, F, J)
- Divulgar sua cultura para uma audiência global, por meio de vídeos, posts, pôster online e cartão postal; (Lições F, I, J)
- Autoavaliar sua aprendizagem. (Lição J)

Lição	Objetivos Específicos	Conteúdo	Letramento Digital
A	-Refletir sobre o uso da língua inglesa no âmbito internacional; -Aprender a utilizar a ferramenta Linguee; -Aprender expressões utilizadas no aeroporto em viagens internacionais; -Aprender a encontrar vídeos no Youtube.	-Vocabulário e expressões utilizadas em aeroporto.	- Heterogeneidade de vozes e posições; -Manipulação, armazenamento e compartilhamento de dados e informações; -Modos de se ler, escrever e se comunicar possibilitados pelas mídias digitais; -Aprendizagem colaborativa;

B	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpretar cartões de embarque em inglês;</li> <li>- Reconhecer as características do gênero cartão de embarque por meio de comparação com outros exemplos do gênero.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gênero – cartão de embarque;</li> <li>- Práticas de Leitura – Identificação do tema; Intencionalidade; Léxico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Colaboração;</li> <li>- Aprendizagem baseada em tarefas.</li> </ul>
C	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer fatos relacionados à cultura australiana, comparando-a com a cultura brasileira;</li> <li>- Refletir sobre a utilização de transporte público;</li> <li>- Utilizar estratégias de leitura para interpretação de textos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Práticas de leitura – Identificação do tema; Intertextualidade; Intencionalidade; Léxico; Coesão e coerência; Funções das classes gramaticais no texto;</li> <li>- Revisão – forma negativa no presente simples;</li> <li>- Uso dos advérbios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolvimento de habilidades para compreender não somente textos em uma página da Internet, mas o conjunto multimodal de escrita, imagens, layout, gráficos, som e hiperlinks;</li> <li>- Manipulação, armazenamento e compartilhamento de dados e informações.</li> </ul>
D	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpretar menus e sites relacionados ao cardápio de restaurantes;</li> <li>- Trabalhar colaborativamente para um objetivo em comum;</li> <li>- Aprender a utilizar o QR code.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocabulário relacionado à alimentação em restaurantes e lanchonetes;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manipulação, armazenamento e compartilhamento de dados e informações;</li> <li>- Modos de se ler, escrever e se comunicar possibilitados pelas mídias digitais;</li> <li>- Aprendizagem baseada em tarefas;</li> <li>- Aprendizagem autoiniciada ou colaborativa;</li> <li>- Criação de conteúdo;</li> <li>- Desenvolvimento de habilidades para compreender não somente textos em uma página da Internet, mas o conjunto multimodal de escrita, imagens, layout, gráficos, som e hiperlinks.</li> </ul>
E	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprender expressões básicas para comunicação em restaurantes;</li> <li>- Aprender sobre a cultura de outros locais em contraste com a cultura brasileira;</li> <li>- Refletir criticamente sobre hábitos sociais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocabulário e expressões utilizados em restaurantes e lanchonetes;</li> <li>- Compreensão oral de diálogo e Letramento crítico;</li> <li>- Palavras que expressam gentileza.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Heterogeneidade de vozes e posições;</li> <li>- Ligação das identidades dos estudantes com as questões sociais;</li> <li>- Conhecimentos ou habilidades linguísticas específicas;</li> </ul>
F	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comparar os costumes brasileiros em restaurantes/lanchonetes com os costumes de outros países;</li> <li>- Produzir conteúdo relacionado à temática.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocabulário e expressões utilizados em restaurantes e lanchonetes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produção de textos multimodais;</li> <li>- Manipulação, armazenamento e compartilhamento de dados e informações;</li> <li>- Modos de se ler, escrever e se comunicar possibilitados pelas mídias digitais;</li> <li>- Aprendizagem colaborativa;</li> <li>- Criação de conteúdo;</li> <li>- Integração de conteúdo do projeto, materiais, recursos, tecnologias, estratégias de ensino e interação;</li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>-Aprendizagem baseada em tarefas;</li> <li>-Expressão de visões de mundo para uma audiência global.</li> </ul>
G	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Revisar o conteúdo aprendido nas últimas lições;</li> <li>-Aprender a utilizar a ferramenta Quizlet para seu aprendizado autônomo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Vocabulário, expressões e frases relacionadas à temática.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Produção de textos multimodais;</li> <li>-Manipulação, armazenamento e compartilhamento de dados e informações;</li> <li>-Modos de se ler, escrever e se comunicar possibilitados pelas mídias digitais;</li> <li>-Aprendizagem colaborativa;</li> <li>-Criação de conteúdo;</li> <li>-Integração de conteúdo do projeto, materiais, recursos, tecnologias, estratégias de ensino e interação;</li> <li>-Aprendizagem baseada em tarefas;</li> <li>-Conhecimentos ou habilidades linguísticas específicas.</li> </ul>
H	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Interpretar folheto de viagem em inglês;</li> <li>-Aprender sobre os diferentes tipos de moedas internacionais;</li> <li>-Aprender e revisar tópicos gramaticais específicos – gerúndio e advérbios;</li> <li>-Realizar atividades online.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Gênero – folhetos de viagem;</li> <li>-Práticas de leitura – Identificação do tema; Intencionalidade; Léxico; Coesão e coerência; Funções das classes gramaticais no texto.</li> <li>-Gerúndio;</li> <li>-Advérbio de quantidade – diferenças do uso em inglês</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Conhecimentos ou habilidades linguísticas específicas.</li> </ul>
I	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Aprender a interpretar cartões postais;</li> <li>-Revisar aspectos linguísticos;</li> <li>-Desenvolver capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas do gênero cartão postal;</li> <li>-Produzir cartão postal em inglês utilizando ferramentas digitais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Gênero – cartão postal;</li> <li>-Práticas de leitura – Identificação do tema; Intencionalidade; Léxico;</li> <li>-Tempos verbais simples (passado, presente e futuro);</li> <li>-Práticas de escrita – Tema do texto; Interlocutor; Finalidade do texto; Condições de produção; Léxico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Criação de conteúdo;</li> <li>-Expressão de identidade;</li> <li>-Produção de textos multimodais;</li> <li>- Modos de se ler, escrever e se comunicar possibilitados pelas mídias digitais;</li> <li>-Desenvolvimento de habilidades para compreender não somente textos em uma página da Internet, mas o conjunto multimodal de escrita, imagens, layout, gráficos, som e hiperlinks;</li> <li>-Aprendizagem baseada em tarefas;</li> <li>- Conhecimentos ou habilidades linguísticas específicas.</li> </ul>
J	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Criar vídeo a ser divulgado para uma audiência global;</li> <li>-Criar pôster online;</li> <li>-Compartilhar a opinião para uma audiência</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Gênero - Infográfico;</li> <li>-Práticas de escrita – Tema do texto; Interlocutor; Finalidade do texto; Condições de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Aprendizagem colaborativa;</li> <li>-Criação de conteúdo;</li> <li>-Manipulação, armazenamento e compartilhamento de dados e informações;</li> <li>-Modos de se ler, escrever e se</li> </ul>

	<p>global; -Comunicar-se por meio de cartão postal, físico ou digital; -Autoavaliar a aprendizagem.</p>	<p>produção; Léxico; -Práticas de Oralidade – Adequação do discurso ao gênero; Adequação da fala ao contexto; Marcas linguísticas; Pronúncia; -Autoavaliação.</p>	<p>comunicar possibilitados pelas mídias digitais; -Conhecimentos ou habilidades linguísticas específicas. Integração de conteúdo do projeto, materiais, recursos, tecnologias, estratégias de ensino e interação; -Formas concretas de engajamento cívico; -Expressão de visões de mundo para uma audiência global.</p>
--	---	---	--

**Fonte:** Da autora.

## 5 REFLEXÕES DA PROFESSORA/PESQUISADORA DE EJA SOBRE ESSA EXPERIÊNCIA

Este *e-book* apresenta o processo de produção de um MED para o contexto de ensino de EJA, na disciplina de LI para o Ensino Médio utilizando ferramentas digitais para o desenvolvimento do LD. As pesquisas resultantes desse processo têm por intuito também ter a função de subsídios para a formação de professores com foco neste contexto de ensino. Para descobrir quais as características de um material de EJA de LI com base no LD, investiguei quais são os materiais existentes para o Ensino Médio na EJA e qual o histórico dessa modalidade de ensino no Brasil, realizei um mapeamento sobre as pesquisas na área de novas tecnologias para a EJA em LI, investiguei sobre o perfil dos professores e alunos desse contexto, analisei quais os princípios contidos nos documentos oficiais das escolas públicas nessa modalidade de ensino e em livros a respeito da elaboração de materiais para o ensino de línguas.

Para a realização da pesquisa descrita neste *e-book*, fundamentei-me na concepção de professor pesquisador, de acordo com a definição de Cochran-Smith e Lytle (1999) de “investigação-como-postura” (p. 289), sendo o professor detentor do papel de investigador de sua prática, aliando-se à teoria para tal ação. Para a organização do *e-book*, tive como base os questionamentos: “Qual é o público atendido pela EJA?”, “O que o mapeamento sobre pesquisas e materiais nessa área nos diz?” e “Quais princípios emergem dos documentos oficiais e de livros para a produção de um MED para o ensino de LI na EJA?”. A tabela abaixo resume de que forma este *e-book* foi estruturado, qual foi a ação tomada diante de cada questionamento e de que forma ocorreu a coleta de dados em cada etapa.

**Tabela 5:** Estrutura do *e-book*.

Perguntas orientadoras	Ação	Coleta de dados
Qual é o público atendido pela EJA?	Descobrir o histórico da EJA no Brasil e qual seu contexto atual; Verificar o perfil, interesses e necessidades dos alunos e professores que atuam nesse contexto.	Análise de documentos oficiais e pesquisas sobre o histórico da EJA; Questionário com professores e alunos de EJA.
O que o mapeamento sobre	Analisar pesquisas realizadas	Pesquisa Bibliográfica –

pesquisas e materiais nessa área nos diz?	sobre o ensino de LI na EJA e sobre o desenvolvimento do LD nesse contexto; Verificar quais são os materiais já existentes para esse público.	dissertações e teses;  Busca na internet por materiais.
Quais princípios emergem dos documentos oficiais e de livros para a produção de um MED para o ensino de LI na EJA?	Analisar livros sobre a elaboração de materiais para o ensino de línguas; Analisar os documentos oficiais da EJA para descobrir quais são as expectativas relativas ao ensino de LI para esse público.	Análise de conteúdo;  Análise dos documentos: DCEs – EJA (PARANÁ, 2006); DCEs – LEM (PARANÁ, 2008);

**Fonte:** Da autora.

Ao buscar materiais para a disciplina de LI da EJA na etapa equivalente ao Ensino Médio, encontrei apenas um livro didático, aprovado no PNLD de 2014, porém constatei que o mesmo não se encontra nas escolas nas quais os professores respondentes do questionário atuam.

Não encontrei pesquisas que investigassem resultados da utilização de ferramentas digitais para o ensino de LI na EJA – Ensino Médio, no contexto de escolas públicas. Portanto, passei a analisar os resultados de investigações sobre o uso dessas tecnologias para o ensino de LI para jovens e adultos de outros contextos, entre dissertações e teses. Tais pesquisas são baseadas de forma geral em teorias que priorizam a interatividade como base para o aprendizado, e indicam unanimemente uma melhora na aquisição LI ao se inserir ferramentas digitais.

Ao investigar o perfil dos professores de escolas públicas que atuam na EJA com a disciplina de LI, constatei que todos acessam a internet todos os dias, e possuem dispositivos como notebook e smartphone e que têm interesse em aprender a utilizar ferramentas digitais com seus alunos, considerando a relevância dessas práticas para o ensino-aprendizagem de LI. Quanto ao perfil dos alunos, pude confirmar que a maioria também acessa a internet diariamente, principalmente redes sociais. Além disso, a grande maioria demonstra interesse em aprender a LI por meio de ferramentas digitais no computador ou celulares.

Para a análise dos documentos oficiais no contexto de EJA – Ensino Médio, na disciplina de LI, destaquei os princípios norteadores encontrados nas Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos do estado do Paraná – DCE-EJA (PARANÁ, 2006) e nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua



Estrangeira Moderna – DCE-LEM (PARANÁ, 2008), organizando-os também em formato de tabela, de maneira resumida, facilitando a visualização para a elaboração do MED e para os leitores deste *e-book*.

Com base nos resultados encontrados, elaborei um MED a ser utilizado para o público da EJA, na etapa do Ensino Médio, para a disciplina de LI, baseado no LD. Cabe ao professor escolher quais lições apresentadas em cada unidade didática do MED serão pertinentes aos seus alunos, de acordo com suas vivências, gostos e faixa etária. Além disso, este *e-book* apresenta subsídios para a formação de professores ainda na graduação, nas disciplinas que apresentem o contexto de EJA, e também para formação continuada, levando em consideração a falta de materiais para ambos os públicos que desejem se aprofundar seus conhecimentos nessa área de ensino, além da falta de formação específicas para os professores atuantes na EJA, como observado na pesquisa com os docentes.

A produção do MED também gerou expectativas e, ao mesmo tempo, alguns receios, devido à responsabilidade de se apropriar de teorias e princípios de documentos norteadores da educação para empregar na prática as ideias propostas nesses textos. Durante o percurso como pesquisadora, também tive a oportunidade de rever conceitos enquanto professora, os quais refletiram diretamente em minha prática em sala de aula. Da mesma forma, acredito que o conteúdo deste *e-book* trará contribuições significativas para outros pesquisadores e professores que tenham interesse na investigação e/ou atuem profissionalmente nessa área. Mesmo tendo como o foco o contexto de EJA, os preceitos e o material elaborado podem ser considerados para outros contextos de ensino de LI, por meio da adaptação de acordo com a necessidade de cada público-alvo. A experiência de participar de um mestrado profissional deveria ser parte da formação de todos docentes, pois, embora possamos apresentar os resultados da pesquisa, as mudanças e crescimento alcançados nesse percurso são vivências únicas e intransferíveis.

A intenção não é fornecer um material estático, mas que, conforme Leffa (2017), possa ser adaptado e modificado por outros docentes. A princípio, tinha-se como propósito para o MED o cumprimento das etapas de análise, desenvolvimento, implementação e avaliação (LEFFA, 2007), e assim, alcançar o design crítico, o qual consiste na ideia de planejar, testar a produção e, posteriormente, replanejar (LEFFA, 2017). Porém, devido ao prazo destinado ao curso de mestrado, limitei-me à análise e o desenvolvimento do material didático. Dessa forma, fica como

sugestão para próximas pesquisas tal testagem e refacção, assim como um prosseguimento na elaboração de unidades com diferentes temáticas a partir dos preceitos aqui descritos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, N. A. *et al.* **Viver, aprender:** Linguagens e códigos – Ensino Médio. São Paulo: Global, 2013. 608 p.

AZEVEDO, B. A. **Materiais didáticos para classes de educação de jovens e adultos na visão de professoras.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

BARCELOS, A. M. F. Lugares (im)possíveis de se aprender inglês no Brasil: crenças sobre aprendizagem de inglês em uma narrativa. In: LIMA, D. C. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011. p. 147-158.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Persona, 1977.

BARRETO, J. C. **Educação de adultos na ótica freireana.** Salvador: Seminário Latino Americano de Educação de Adultos, 1986.

BRASIL. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 027833, col. 1, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Guia dos Livros Didáticos do PNLD EJA 2014.** Natal: EDUFRRN, 2014. Disponível em: <[http://www.fnnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro\\_Didatico\\_PNLD/Guias/PNLD\\_2014\\_EJA/pnld\\_eja2014.pdf](http://www.fnnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Guias/PNLD_2014_EJA/pnld_eja2014.pdf)>. Acesso em: 16 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio:** linguagens códigos e suas tecnologias. Vol.1. Brasília: MEC/SEB, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Estrangeira. Brasília: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BREGEIRO, E. T. **Aprender inglês sob a perspectiva de alunos de EJA:** necessidades, expectativas e preferências do 1º termo Médio. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2010.

BRITO, B. M. S. **Jovens e adultos em processo de escolarização e as tecnologias digitais:** quem usa, a favor de quem e para quê?. 2012. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

CARVALHO, R. V. A juventude na Educação de Jovens e Adultos: uma categoria provisória ou permanente? In: IX Congresso Nacional de Educação Educere e III Encontro Sul-Brasileiro de Psicopedagogia ESBPp, 2009, Curitiba. **Anais do IX Congresso Nacional de Educação Educere**. Curitiba: Champagnat, 2009, vol. 1. p. 7803-7815.

CLYNE, M. Introduction. In: CLYNE, M. (org.) **Pluricentric Languages:** Differing Norms in Different Nations. Berlin: Mouton de Gruyter, 1991. p. 1-9.

COCHRAN-SMITH, M., LYTLE, S. L. Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. In: PEARSON, P.; IRAN-NEJAD, A. (Orgs.) **Review of Research in Education**, Jan. 1999; v. 24: p. 249-307. Washington, American Educational Research Association. Disponível em: <<http://rre.sagepub.com/cgi/content/short/24/1/249>>. Acesso em: 19 jun. 2017.

COELHO, L. A. **As relações dos alunos da EJA com as tecnologias digitais:** implicações e possibilidades na vida de cada um. 2011. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2011.

CURTO, V. **O acesso às práticas de letramento digital na Educação de Jovens e Adultos**. 2011. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2011.

DOOLY, M.; SADLER, R. Becoming little scientists: Technologically-enhanced project-based language learning. **Language Learning and Technology**, 20(1), 2016, p. 54-78. Disponível em: <<http://llt.msu.edu/issues/february2016/doolysadler.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2016.

EI KADRI, M. S.; RAMOS, M. A. V.; DAINEZI, B. D. **Reflexões sobre a pesquisa no Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas**. No prelo.

EL KADRI, M. S. *et al.* Developing English Language Teachers' Professional Capacities through Digital and Media Literacies: A Brazilian Perspective. In.: YILDIZ, M. N.; KEENGWE, J. (orgs.). **Handbook of Research on Media Literacy in the Digital Age**. Information Science Reference: Hershey, 2016.

FINARDI, K. R.; PORCINO, M. C. Tecnologia e Metodologia no Ensino De Inglês: Impactos da Globalização e da Internacionalização. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 66, p. 239-283, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ides/n66/0101-4846-ides-66-00239.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2017.

FINARDI, K.; PREBIANCA, G.; MOMM, C. Tecnologia na Educação: o caso da Internet e do Inglês como Linguagens de Inclusão. **Revista Cadernos do IL**, v. 46, p. 193-208, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GENSE, J. M. C. **O ensino de língua inglesa e o uso de portais de conteúdo para a construção de ambientes de aprendizagem**. 2011. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Presidente Prudente, 2011.

HAFNER, C. A.; CHIK, A.; JONES, R. H. Digital literacies and language learning. **Language Learning & Technology**, 19(3), 2015, p. 1–7. Disponível em: <<http://llt.msu.edu/issues/october2015/commentary.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2016.

KAPP, K. **The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education**. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

LANDIM, D. P. S. **O Inglês da EJA para a vida: letramentos sociais e escolares refletidos**. 2015. 239 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, V. J. (Org.). **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. 2.ed. Pelotas: Educat, 2007. p. 15-42.

\_\_\_\_\_. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D. C. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola, 2011. p. 15-31.

\_\_\_\_\_. Produção de Materiais para o Ensino de Línguas na Perspectiva do Design Crítico. In: TAKAKI, N. H.; MONTE MOR, W. **Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens**. 1 ed. Campinas: Pontes Editores, 2017. v. 1. p. 243-265.

LINHARES, L. L. Paulo Freire: por uma educação libertadora e humanista. In: VIII Congresso Nacional de Educação da PUCPR, 8, III Congresso Ibero-Americano sobre violências nas escolas, 3, 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2008. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/729\\_522.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/729_522.pdf)>. Acesso em: 05 ago. 2017.

LIVINGSTONE, S.; HADDON, L. Introduction. In: LIVINGSTONE, S.; HADDON, L. (orgs.) **Kids online: opportunities and risks for children**. The Policy Press: Bristol, 2009. p. 1-6.

LOPES, P. R. L. **Inglês para terceira idade: investigando o contexto UnATI/UERJ visando à elaboração de materiais didáticos**. 2014. 163 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

MAGNABOSCO, G. G. Hipertexto e gêneros digitais: modificações no ler e escrever? **Conjectura**, vol. 14, n. 2, maio-ago. 2009. p. 49-63.

MARQUES, D. M. **Contribuições dos letramentos digital e visual na aprendizagem de língua inglesa**. 2012. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2012.

MOITA LOPES, L. P. **Inglês no mundo contemporâneo**: ampliando oportunidades sociais por meio da educação. Texto-base do Simpósio da TIRF (TESOL International Research Foundation), realizado em São Paulo, 2005.

\_\_\_\_\_. Os novos letramentos digitais como lugares de construção de ativismo político sobre sexualidade e gênero. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, vol. 49, nº 2, jul/dez, pp. 393-417. UFRJ. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/06.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2016.

OLIVEIRA, H. Q. **Alunos em situação de retenção reconstruindo o cotidiano escolar**: um estudo sobre avaliação e identidade em pequenas histórias. 2015. 184 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

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

PAIVA, V. L. M. O. Aprendendo Inglês no Ciberespaço. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Interação e aprendizagem em ambiente virtual**. 2 ed. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 319-356.

\_\_\_\_\_. Ilusão, Aquisição ou participação. In: LIMA, D. C. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011. p. 33-46.

PALLU, P. H. R. **Língua inglesa e a dificuldade de aprendizagem da pessoa adulta**. Curitiba: Pós-escrito, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Estrangeira Moderna**. Curitiba: SEED, 2008.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: SEED, 2006.

\_\_\_\_\_. **Manual de Orientações Educação de Jovens e Adultos – EJA, Ensino Fundamental – Fase II e Ensino Médio**. Curitiba: SEED, 2012. Disponível em: <[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/manual\\_orientacoes\\_eja\\_2012.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/manual_orientacoes_eja_2012.pdf)>. Acesso em: 25 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Programas e Projetos: Paraná Alfabetizado**. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=62>>. Acesso em: 25 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE**, 2014. Curitiba: SEED/PR., 2016. V.1. (Cadernos PDE).

PEREIRA, S. K. **A Utilização de Software na Educação de Jovens e Adultos: Uma alternativa para o ensino da Língua Inglesa no NAES-Gaspar**. 2006. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2006.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 125-139.

PINTO, C. M.; LEFFA, V. Investigação Brasileira sobre letramento digital: metanálise qualitativa de resumos. In: SILVA, K. A.; ARAÚJO, J. (Orgs.). **Letramentos, discursos midiáticos e identidades: novas perspectivas**. Campinas: Pontes, 2015. p. 349-377.

PIZZOLATO, C E. A sala de aula de língua estrangeira com adultos da terceira idade. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (Org.). **Ensinar e Aprender Língua**



**estrangeira nas diferentes idades:** Reflexões para professores e formadores. São Paulo: Claraluz, 2008. p. 237-253.

PRADO, V. V. **Construindo um espaço de vivência e aprendizagem na aula de inglês na EJA.** 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

PRADO, V. V.; LANGE, C. P.; SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. O ensino de línguas adicionais na EJA: quando a aula de Inglês pode fazer a diferença. In: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula:** ensinando línguas adicionais no Brasil. 1 ed. Pelotas, 2014. p. 137-170.

RAMOS, M. A. V. Ensino de Língua Inglesa na EJA: Uma proposta de Material Educacional Digital. In: Jornada sobre Ensino-Aprendizagem de Línguas em Ambientes Virtuais, VIII, 2017, São Paulo. Não publicado.

RAMOS, R. C. G.; RAMOS, S. T. M.; ASEGA, F. K. Google drive: potencialidades para o design de material educacional digital (med) para ensino de línguas. In: **The ESPECIALIST:** Descrição, Ensino e Aprendizagem. v. 38 n. 1. jan-jul 2017. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.23925/2318-7115.2017v38i1a6>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

ROCHA, C. H. Formação cidadã, tecnologia e ensino de línguas na perspectiva do letramento crítico. In: Colóquio Nacional de Estudos Linguísticos e Literários, 2014, Sinop - MT. **Multiletramentos, educação, linguagem e sociedade**, 2014. v. 1. p. 08-18.

SANTIAGO, C. A. B. **Uma situação de aprendizagem de língua inglesa com alunos da EJA:** percepções sobre uma unidade didática e a aprendizagem. (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2008.

SANTOS, L. M. A.; GAMERO, R.; GIMENEZ, T. N. **Letramentos Digitais, Interdisciplinaridade e Aprendizagem de Língua Inglesa por Alunos de Ensino Médio.** Campinas, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v53n1/v53n1a05.pdf>>. Acesso em: 19 jun 2016.

SANTOS, L. S. **Sob medida: uma proposta de material didático de língua estrangeira (inglês) para aprendizes de um curso de ensino médio profissionalizante de jovens e adultos, na modalidade PROEJA.** 2010. 252 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SARNIGHAUSEN, V. C. R. **Revisão sistemática e metassíntese:** medições de gases de efeito estufa (GEE) emitidos pela pecuária bovina brasileira. 2011. 133 p. Tese (Doutorado em Ciências)- Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2011.

SEBBA, S. C. O. **Diagnóstico do perfil do ensino de inglês nas escolas públicas do ensino médio de Catalão:** desafios e perspectivas. 2013. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2013.

SILVA, C. H. D. **Letramento, Gêneros do Discurso e Práticas Sociais:** Ensino de Línguas Adicionais na Educação de Jovens e Adultos. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SILVA, D. J. A. **Os adultos e aprendizagem do inglês:** uma análise da relação de estudantes da Educação de jovens e adultos com uma língua estrangeira. 2011. 137 f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

SILVA, J. A. **Um estudo sobre as especificidades dos/as educandos/as nas propostas pedagógicas de educação de jovens e adultos – EJA:** tudo junto e misturado! 2010. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2010.

SILVA, J. G. S. L. **O ensino de língua inglesa na EJA:** uma experiência a partir do People's Museum. 2015. 182 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 23, n. 81, p.143-160, dez. 2002.

SOUZA, J. E. P. **Informática na EJA**: contribuições da teoria histórico-cultural. 2010. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

TAKEUCHI, M. R. **Análise material de livros didáticos para educação de jovens e adultos**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

TERRA, M. R. Um recorte do letramento em inglês no Brasil: o ponto de vista do aprendiz adulto. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (Org.). **Ensinar e Aprender Língua estrangeira nas diferentes idades**: Reflexões para professores e formadores. São Paulo: Claraluz, 2008. p.169-193.

TOMLINSON, B.; MASUHARA, H. **A Elaboração de materiais para cursos de idiomas**. São Paulo: SBS, 2005.

VAN DEN AKKER, J. Principles and Methods of Development Research. In: VAN DEN AKKER, J. *et al.* (Orgs.) **Design Approaches and Tools in Education and Training**. Netherlands: Kluwer Academic Publisher, 1999 p. 1-14.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

## **SOBRE A AUTORA**

Michelle Andressa Vieira Ramos é licenciada em Letras Inglês-Português (UENP-PR), especialista em Ensino de Língua Inglesa e Uso de Novas Tecnologias (Estácio) e em Metodologia do Ensino Superior na EAD (FAEL). Atualmente, é aluna do Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM – UEL-PR). Atua como professora efetiva de Língua Inglesa e Língua Portuguesa na rede estadual do Paraná. Tem interesse de investigação na área de ensino de línguas em escolas públicas, com ênfase na produção de material didático, no uso de novas tecnologias e no ensino para jovens e adultos.

## APÊNDICE

## APÊNDICE A: Questionário – Professores

# Professor ou ex-professor de EJA de Língua Inglesa: Precisamos de sua resposta!

Questionário sobre EJA e material didático... Prometemos que será rápido!

\* Required

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante:

Sou Michelle Andressa Vieira Ramos, aluna do curso de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM) na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Estou realizando esta pesquisa sob supervisão da professora Michele Salles El Kadri, com o objetivo de conhecer o profissional atuante na EJA, quais recursos são utilizados nessa modalidade de ensino e com a finalidade de produção de material didático para esse público. Sua participação é voluntária e se dará por meio da resposta a este questionário online. Se você decidir não participar, ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Durante a análise e publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Todas as informações que permitam identificá-lo(a) serão omitidas. Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico, além de poder ter acesso ao material fruto dessa pesquisa, provavelmente até o final de 2017. Você não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração ao participar da pesquisa. Dúvidas? Contate-me: [michelleveirasap@hotmail.com](mailto:michelleveirasap@hotmail.com)

Consinto em participar deste estudo: \*

Sim

Não

NEXT

Never submit passwords through Google Forms.

\* Required

## Perfil do professor da EJA

Queremos conhecer um pouco sobre você...

Há quanto tempo você trabalha/trabalhou na Educação de Jovens e Adultos (EJA)? \*

- Há menos de 1 ano;
- Entre 1 e 5 anos;
- Entre 5 e 10 anos;
- Há mais de 10 anos.

Você atua/já atuou com Língua Inglesa na EJA na(s) etapa(s) equivalente(s) ao...

- Ensino Fundamental I
- Ensino Fundamental II
- Ensino Médio
- Curso Técnico

Qual sua formação acadêmica? Assinale todas as alternativas que a defina: \*

- Graduação em Letras - completa;
- Graduação em Letras - cursando;
- Outra graduação;
- Especialização em Educação de Jovens e Adultos - cursando ou completa;
- Outra especialização;
- Other: \_\_\_\_\_

**Por que você trabalha/trabalhou na modalidade da EJA? \***

- Por ser um público fácil de trabalhar;
- Por gostar de trabalhar com alunos adultos;
- Pois foi onde tive oportunidade de trabalhar;
- Por não ter outra opção;
- Pois eram as aulas que tinham disponíveis no turno que eu poderia/gostaria de trabalhar;
- Por sempre estar mudando de alunos;
- Por ter várias aulas na semana com a mesma turma;
- Se pudesse, trabalharia apenas na modalidade da EJA;
- Other: \_\_\_\_\_

**Com que frequência você acessa à internet? \***

- Todos os dias;
- De três a quatro dias na semana;
- De um a dois dias na semana;
- De duas a três vezes no mês;
- Raramente;
- Não costumo acessar à internet.



Qual(is) dispositivo(s) abaixo você possui? \*



Computador Desktop



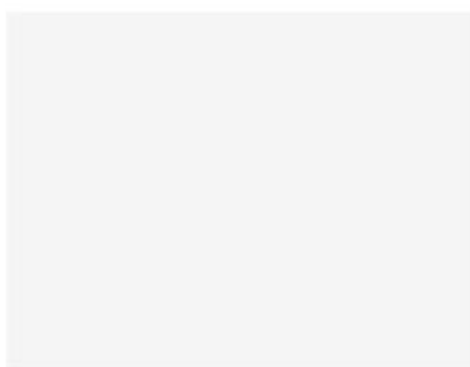
Notebook



Celular/Smartphone



Tablet/Ipad



Nenhum dos dispositivos listados acima.

BACK

NEXT

Never submit passwords through Google Forms.

## Ensino de Inglês na EJA

Você costuma falar em inglês com seus alunos?

- Sim, a todo tempo
- Sim, o máximo possível
- Às vezes
- Quase nunca

Quanto ao livro didático na EJA, você...

- Utiliza livros didáticos próprios de EJA - Ensino Fundamental;
- Utiliza livros didáticos próprios de EJA - Ensino Médio;
- Utiliza livros didáticos do Ensino Regular - Ensino Fundamental;
- Utiliza livros didáticos do Ensino Regular - Ensino Médio;
- Não utiliza livro didático, pois não há disponível para o público com o qual atua/atuou;
- Não utiliza livro didático, pois considera o(s) disponível(is) incompatível(is) com as turmas de EJA;
- Other: \_\_\_\_\_

Você utiliza outros materiais em suas aulas? Se sim, qual(is)?



- Não utilizo.
- Dicionários;
- Gramáticas;

- Materiais em áudio e audiovisuais;
- Revistas e jornais;
- Textos retirados de diferentes fontes (internet, livros paradidáticos, jornais, revistas);
- Textos imagéticos;
- Jogos de tabuleiro;
- Other: \_\_\_\_\_

**Qual(is) critério(s) você costuma utilizar na seleção do material?**

- Se motivará os alunos ao aprendizado da língua;
- Se está de acordo com o nível dos alunos;
- Se está de acordo com as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs);
- Se está de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola;
- Other: \_\_\_\_\_

**Quais temas você considera relevantes para serem trabalhados com alunos de EJA? \***

- Família;
- Viagens;
- Alimentação;
- Mercado de Trabalho;
- Sustentabilidade;
- Sexualidade;
- Qualidade de vida;
- Tecnologia;
- Consumismo;

- Saúde;
- Ética e Cidadania;
- Pluralidade Cultural
- Other: \_\_\_\_\_

**Qual(is) habilidade(s) você tem mais dificuldades em trabalhar com esse público? \***

- Expressão escrita;
- Compreensão escrita (leitura);
- Expressão oral (oralidade);
- Compreensão oral (auditiva);
- Nenhuma.

**Qual(is) seria(m) o(s) motivo(s) dessa(s) dificuldade(s)?**

- Não há dificuldades;
- Vergonha;
- Idade avançada;
- Cansaço;
- Falta de motivação;
- Falta de tempo em sala;
- Quantidade elevada de alunos em sala;
- Falta de materiais;
- Other: \_\_\_\_\_

Caso você tivesse acesso a um novo material para esse público, você gostaria que esse focasse na(s) habilidade(s) de...

- Expressão escrita;
- Compreensão escrita (leitura);
- Expressão oral (oralidade);
- Compreensão oral (auditiva).
- Other: \_\_\_\_\_

BACK

NEXT

Never submit passwords through Google Forms.

## EJA e tecnologia

Você costuma utilizar computadores com seus alunos? \*



- Sim, em todas as aulas;
- Sim, ao menos uma vez na semana;
- Sim, ao menos uma ou duas vezes ao mês;
- Raramente;
- Não, pois não há computadores na escola/os computadores disponíveis não funcionam;
- Não, pois não há acesso à internet na escola;
- Não, pois prefiro ministrar as aulas de forma mais tradicional;

- Não, pois não há acesso à internet na escola;
- Não, pois prefiro ministrar as aulas de forma mais tradicional;
- Não, pois tenho dificuldades na utilização de computadores;
- Não, pois não vejo necessidade;
- Other: \_\_\_\_\_

A maioria de seus alunos possui dispositivos móveis (celular/smartphone, tablet, notebook)? \*



- Não sei informar;
- Não atuo na EJA no momento;
- Sim, mais de 50%;
- Sim, todos;
- Não, são poucos que possuem;
- Não, nenhum possui.
- Other: \_\_\_\_\_

Qual sua opinião sobre o uso de celular como ferramenta pedagógica na EJA? \*



- Considero interessante, e já utilizei/costumo utilizar;
- Considero interessante, nunca utilizei, mas ainda pretendo utilizar;

- Considero interessante, mas nunca utilizei por falta de conhecimento de atividades que possam ser realizadas com o auxílio do celular;
- Considero interessante, mas nunca utilizei, pois poucos alunos têm celular;
- Considero interessante, mas nunca utilizei por medo de perder o controle dos alunos;
- Acho que celular e outros dispositivos devem ser proibidos em sala de aula, pois trazem mais riscos que benefícios;
- Já utilizei e não deu certo;
- Other: \_\_\_\_\_

**Você considera interessante ter um material para EJA, de Língua Inglesa, que ensine como utilizar novas tecnologias em sala de aula? \***

- Sim, gostaria de ter acesso a esse material;
- Sim, mas no momento não teria como utilizá-los com os alunos, por falta de computadores/internet/dispositivos móveis;
- Não; eu até gostaria de ter um material para esse público, porém sem utilização de tecnologia;
- Não acho relevante, pois já tenho materiais suficientes para esse público.
- Other: \_\_\_\_\_

BACK

NEXT

Never submit passwords through Google Forms.

### Já acabou... Mas você gostaria de manter o contato?

Responda a seguir:

Você gostaria de receber o resultado dessa pesquisa? Em caso afirmativo, deixe seu e-mail abaixo; Caso contrário, escreva "NÃO" a seguir:

Your answer

---

E quanto ao material didático para EJA a ser produzido, você gostaria de receber? Novamente: em caso afirmativo, deixe seu e-mail abaixo; Caso contrário, escreva "NÃO" a seguir:

Your answer

---

**Muito obrigada pela sua participação!**



BACK

SUBMIT

Never submit passwords through Google Forms.



# Alunos que frequentam a EJA: Precisamos de sua ajuda!

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante:

Sou Michelle Andressa Vieira Ramos, aluna do curso de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM) na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Estou realizando esta pesquisa sob supervisão da professora Michele Salles El Kadri, com o objetivo de conhecer os alunos que frequentam a EJA, quais recursos são utilizados nas aulas de Língua Inglesa, e com a finalidade de produção de material didático para esse público. Sua participação é voluntária e se dará por meio da resposta a este questionário online. Se você decidir não participar, ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Durante a análise e publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Todas as informações que permitam identificá-lo(a) serão omitidas. Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico, e na produção do material fruto dessa pesquisa. Você não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração ao participar da pesquisa. Dúvidas? Contate-me: [michelleveirasap@hotmail.com](mailto:michelleveirasap@hotmail.com)

Aceito participar dessa pesquisa:

- Sim
- Não

NEXT

Never submit passwords through Google Forms.

\* Required

## Seu perfil

Seção para conhecermos quem são os alunos de EJA na atualidade.

Você frequenta atualmente na EJA: \*

- O Ensino Fundamental II (6º a 9º ano)
- O Ensino Médio (1º, 2º e/ou 3º ano)

BACK

NEXT

Never submit passwords through Google Forms.

## Ensino Médio

Qual é a sua idade? \*

- 15 a 20 anos
- 21 a 30 anos
- 31 a 40 anos
- 41 a 50 anos
- 51 a 60 anos
- Mais de 60 anos

Qual é a sua profissão? \*

- Estudante (somente)
- Estudante e Do Lar
- Comerciante (trabalho no comércio)
- Other: \_\_\_\_\_

Você ficou algum tempo sem estudar? \*

- Não
- Sim, por menos de 2 anos
- Sim, entre 2 e 5 anos
- Sim, entre 6 e 10 anos
- Sim, entre 11 e 20 anos
- Sim, por mais de 20 anos

BACK

NEXT

### Retorno à escola

Por que você parou de estudar? \*

- Para trabalhar
- Por proibição dos pais
- Por proibição do marido ou esposa
- Pois reprovei várias vezes, e desanimei
- Pois tive filho
- Por não gostar de estudar
- Pois não tinha transporte para chegar à escola
- Por falta de condições financeiras
- Other: \_\_\_\_\_

Por que você voltou a estudar? \*

- Para poder ter um emprego e um salário melhor
- Para adquirir mais conhecimento
- Other: \_\_\_\_\_

BACK

NEXT

Never submit passwords through Google Forms.

## EJA e Língua Inglesa

Você acha importante aprender inglês? Por quê? Assinale abaixo a(s) alternativa(s) de acordo com sua opinião: \*

- Não, pois nunca precisarei utilizar.
- Sim, para utilizar em viagens
- Sim, para ter um emprego melhor
- Sim, para entender mais informações na internet
- Sim, para me comunicar com estrangeiros
- Sim, para entender letras de músicas e falas em filmes e seriados
- Sim, para entender a linguagem de alguns jogos
- Other: \_\_\_\_\_

Você já fez curso de inglês em escola de idiomas? \*

- Sim
- Não

Atualmente, você tem contato com o inglês... \*

- Em filmes e seriados
- Ouvindo músicas
- Por meio de jogos de video game, computador e celular
- Na internet
- Other: \_\_\_\_\_

Assinale a(s) alternativa(s) que você considera correta(s) em relação a aprender inglês: \*

- Todos podem aprender inglês, basta querer
- Só aprende a falar bem inglês quem mora um tempo em outro país
- Quanto mais velho, mais difícil fica para aprender outra língua
- Aprender inglês é difícil
- Aprender inglês é chato
- É possível aprender inglês com jogos
- Só se aprende inglês fazendo curso fora da escola
- É possível aprender inglês estudando na EJA
- Other: \_\_\_\_\_

O que você considera mais difícil na aprendizagem de inglês?

- Falar
- Ler
- Escrever
- Ouvir

O que você considera mais fácil na aprendizagem de inglês?

- Falar
- Ler
- Escrever
- Ouvir

E qual dessas habilidades vocês considera mais importante aprender?

- Falar
- Ler
- Escrever
- Ouvir

Qual(is) do(s) tema(s) a seguir você acha interessante(s) para as aulas de inglês?

- Família
- Viagens
- Alimentação
- Mercado de trabalho
- Sustentabilidade
- Sexualidade
- Qualidade de vida
- Tecnologia
- Consumismo
- Saúde
- Ética e Cidadania
- Pluralidade Cultural
- Other: \_\_\_\_\_

Você já cursou ou está cursando a disciplina de inglês na EJA? \*

- Sim, já cursei
- Sim, estou cursando
- Não cursei ainda

BACK

NEXT

Never submit passwords through Google Forms.

## Sua relação com a Tecnologia

Marque abaixo qual(is) dos dispositivos abaixo você possui: \*



Computador desktop



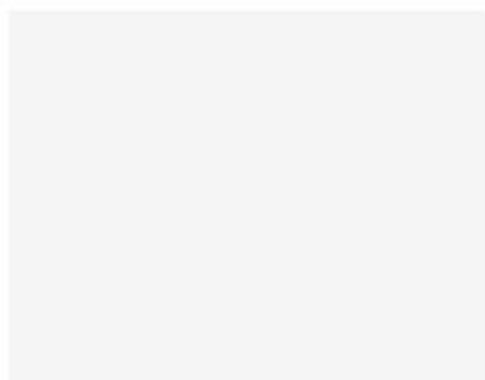
Notebook



Celular/Smartphone



Tablet/Ipad



- Não tenho nenhum desses dispositivos

**Você utiliza computadores nas aulas da EJA? \***

- Sim, quase todos os dias
- Sim, toda semana
- Sim, uma ou duas vezes por mês
- Raramente
- Não, pois não há computadores na escola, ou os que têm não funcionam
- Nunca utilizei, mesmo tendo computadores funcionando na escola
- Other: \_\_\_\_\_

**Você já teve que utilizar o celular em alguma atividade na EJA?  
Escolha a(s) alternativa(s) de acordo com esse uso: \***

- Nunca utilizamos.
- Usamos o tradutor ou dicionário
- Usamos a câmera
- Acessamos a internet para realizar a atividade
- Tivemos jogos com o celular
- Other: \_\_\_\_\_