



COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,
EXTENSÃO E CULTURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

AMANDA GABRIELE DOMINGOS DE SOUZA

NOVAS PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DA LÍNGUA
INGLESA PARA JOVENS E ADULTOS DO PROEJA

Rio de Janeiro

2023

AMANDA GABRIELE DOMINGOS DE SOUZA

**NOVAS PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA PARA
JOVENS E ADULTOS DO PROEJA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Dra. Gabriela Dias Bevilacqua

Rio de Janeiro

2023

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

S729 Souza, Amanda Gabriele Domingos de

Novas perspectivas para o ensino da língua inglesa para jovens e adultos do PROEJA / Amanda Gabriele Domingos de Souza. - Rio de Janeiro, 2023.

78 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Gabriela Dias Bevilacqua.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino. 2. Educação básica - Avaliação - Brasil. 3. Ensino técnico. 4. Ensino profissional. 5. Educação de jovens e adultos (EJA). 6. PROEJA I. Bevilacqua, Gabriela Dias. II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 428

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.



COLÉGIO PEDRO II

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**



AMANDA GABRIELE DOMINGOS DE SOUZA

**NOVAS PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA PARA
JOVENS E ADULTOS DO PROEJA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 15 de setembro de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Gabriela Dias Bevilacqua
Colégio Pedro II
Orientadora

Profa. Dra. Renata Lopes de Almeida Rodrigues
Colégio de Aplicação/ Universidade Federal do Rio de Janeiro

Profa. Dra. Sabrina Araújo de Almeida
Instituto Federal de Educação do Rio de Janeiro/ Campus Engenheiro Paulo de
Frontin



COLÉGIO PEDRO II

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



AMANDA GABRIELE DOMINGOS DE SOUZA

**NOVAS PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA PARA
JOVENS E ADULTOS DO PROEJA**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 15 de setembro de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Gabriela Dias Bevilacqua
Colégio Pedro II
Orientadora

Profa. Dra. Renata Lopes de Almeida Rodrigues
Colégio de Aplicação/ Universidade Federal do Rio de Janeiro

Profa. Dra. Sabrina Araújo de Almeida
Instituto Federal de Educação do Rio de Janeiro/ Campus Engenheiro Paulo de
Frontin

Dedico este trabalho a minha família por me apoiar e motivar, a minha orientadora Gabriela Bevilacqua pelo cuidado e empatia, mas principalmente a Deus que até aqui me ajudou.

RESUMO

SOUZA, Amanda Gabriele Domingos de. **Novas Perspectivas para o Ensino da Língua Inglesa para Jovens e Adultos do Proeja**. 2023. Dissertação de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – Pro-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2023.

Língua inglesa é disciplina obrigatória nas escolas públicas e privadas em todo território brasileiro a partir do segundo segmento do Ensino Fundamental, porém a dificuldade de definir estratégias de trabalho e recursos eficazes que se adaptem à quantidade de alunos de conhecimentos variados em uma mesma sala de aula compromete a validade da disciplina. E, como resultado, ao concluírem os cursos da educação profissional, etapa da educação que prepara os estudantes tanto para a vida social quanto para o mundo do trabalho, muitos alunos não conseguem recorrer a mecanismos básicos de compreensão ou utilização do idioma no ambiente de trabalho, para se beneficiarem das informações disponíveis nas redes ou ainda terem desenvolvido uma relação afirmativa com as aulas. Tendo em vista que o governo federal, através da Matriz de Avaliação da Educação Básica para os inscritos no Enceja, determina como saberes necessários para certificação de proficiência a capacidade de utilizar a língua como instrumento de acesso a informações, outras culturas e grupos sociais. Nos baseamos nas diretrizes preconizadas no documento para apresentar aos professores da língua estrangeira formas de desenvolver uma proposta de ensino que estruturada conceitualmente, pedagogicamente e em termos comunicacionais, promova o desenvolvimento dos estudantes tanto como indivíduos quanto como profissionais. Nosso objetivo foi investigar estratégias para desenvolver um produto educacional capaz de contribuir para que as aulas de língua inglesa sejam um ambiente propício para, além de aprender o idioma, fomentar interações e discussões, valorizar a cultura brasileira, possibilitar acesso a informações, além de motivar o posicionamento crítico e social. Para tanto, fizemos uso do documento Fundamentação das Matrizes de Avaliação da Educação Básica relacionada aos ensinamentos de Perrenoud, Paulo Freire, Kaplún e Leffa.

Palavras-Chave: Matriz de avaliação da educação básica; ensino técnico profissional; língua inglesa; habilidades.

ABSTRACT

SOUZA, Amanda Gabriele Domingos de. **New Perspectives on English Language Teaching for Youth and Adults of Proeja**. 2023. Professional Master's Dissertation in Professional and Technological Education – Dean of Graduate Studies, Research, Extension and Culture, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2023.

English language is a compulsory school subject in public and private schools throughout Brazilian territory from the second segment of Elementary School, but the difficulties of defining effective work strategies and resources that adapt to the number of students of varied knowledge in the same classroom compromises the validity of the discipline. And as a result, upon completing vocational courses, a stage of education that prepares students for both social life and work world, many students are unable to resort to basic mechanisms of understanding or using the language in the workplace, benefit from the information available on the networks or have developed an affirmative connection with the lessons. Given that the Federal Government, through the Basic Education Assessment Matrix for those enrolled in the Enceja, determines as necessary knowledge for proficiency certification the ability to use language as an instrument of access to information, other cultures and social groups. We relied on the guidelines recommended in the document to present to foreign language teachers ways to create teaching resources that, conceptually, pedagogically and communicationally structured, promote the development of students both as individuals and as professionals. Our goal was to investigate strategies to develop an educational product capable of contributing to make the English language classes a suitable environment to, in addition to learning the language, foster interactions and discussions, value the Brazilian culture, enable access to information, and motivate critical and social positioning. Therefore, we used the document Foundation of Basic Education Assessment Matrices related to the teachings of Perrenoud, Paulo Freire, Kaplún and Leffa.

Key-words: Basic Education Assessment Matrices, vocational courses, English language and skills.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CECIERJ - Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro

Cefet - Centro Federal de Educação Tecnológica

EduCAPES -

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EM – Ensino Médio

ENCCEJA - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

FIC – Formação Inicial e Continuada

FIES - Fundo de Financiamento Estudantil

H - Identificação de habilidades na Matriz de Avaliação

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LI – Língua Inglesa

LINFE - Línguas Para Fins Específicos

M - Identificação de competências na Matriz de Avaliação para o Ensino Médio

MEC - Ministério da Educação

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos

PROUNI - Programa Universidade para Todos

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SESC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SESI - Serviço Social da Indústria

SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SESCOOP - Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo

SEST e SENAT - Serviço Social do Transporte e Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte

SiSU - Sistema de Seleção Unificada

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Quadro com a história do ensino de língua inglesa no Brasil	17
Figura 2 – Quadro com as habilidades relacionadas à língua estrangeira da matriz de referência de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias para o Encceja	50
Figura 3 – Material 1 para jovens e adultos disponível na rede – Atividade de abertura	52
Figura 4 – Material 1 para jovens e adultos disponível na rede – Atividade de leitura e interpretação	53
Figura 5 – Material 1 para jovens e adultos disponível na rede – Atividade de gramática	54
Figura 6 – Material 2 para jovens e adultos disponível na rede – Atividade de abertura	56
Figura 7 – Material 2 para jovens e adultos disponível na rede – Atividade de leitura e interpretação	57
Figura 8 – Relação entre a seção Opinion da parte generalista do produto educacional, a Matriz de Avaliação e os ensinamentos de Kaplún e Leffa	61
Figura 9 – Relação entre a seção Reading Comprehension da parte generalista do produto educacional, a Matriz de Avaliação e os ensinamentos de Kaplún e Leffa	61
Figura 10 – Relação entre a seção <i>Você sabia?</i> da parte generalista do produto educacional, a Matriz de Avaliação e os ensinamentos de Kaplún e Leffa	62
Figura 11 – Relação entre a seção <i>Watch and Listen</i> da parte generalista do produto educacional, a Matriz de Avaliação e os ensinamentos de Kaplún e Leffa	62
Figura 12 – Relação entre a seção <i>Writing</i> da parte generalista do produto educacional, a Matriz de Avaliação e os ensinamentos de Kaplún e Leffa	63
Figura 13 – Relação entre o objetivo da atividade <i>Before you read</i> , a Matriz de Avaliação, os eixos de Kaplún e o paradigma de Leffa	65
Figura 14 – Relação entre o objetivo da atividade <i>Encontre no texto</i> , a Matriz de Avaliação, os eixos de Kaplún e o paradigma de Leffa	66
Figura 15 – Relação entre o objetivo da atividade 5, 6 e 7, a Matriz de Avaliação, os eixos de Kaplún e o paradigma de Leffa	66
Figura 16 – Relação entre o objetivo da atividade <i>Project</i> , a Matriz de Avaliação, os eixos de Kaplún e o paradigma de Leffa	67

Figura 17 – Produto educacional disponível na plataforma Mec Red	67
Figura 18 – Formulário de avaliação do produto educacional	68
Figura 19 – Grau de formação dos professores	69
Figura 20 – Tempo de atuação dos professores	69
Figura 21 – Tipo de material utilizado pelos professores	70
Figura 22 – Aceitação de conteúdo generalista na educação profissional.....	70
Figura 23 – Adequação técnica do produto educacional	71
Figura 24 – Reconhecimento das partes relacionadas à <i>Technical Skills</i>	72
Figura 25 – Organização da leitura e interpretação.....	72
Figura 26 – Pontos positivos e negativos – resposta 1.....	73
Figura 27 – pontos positivos e negativos – resposta 2	73

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE JOVENS E ADULTOS.....	17
2 JUSTIFICATIVA.....	26
2.1 AS ESPECIFICIDADES DO MATERIAL DIDÁTICO PARA ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	26
2.2 CARACTERÍSTICAS DO PRODUTO EDUCACIONAL	29
3 REFERENCIAL TEÓRICO	36
4 OBJETIVOS	40
4.1 OBJETIVO GERAL	40
4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	40
5 METODOLOGIA	41
5.1 PROPOSTA METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	41
5.2 PERCURSO METODOLÓGICO	42
5.3 METODOLOGIA DO PRODUTO	43
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO	46
6.1 FUNDAMENTAÇÃO DAS MATRIZES DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ESTUDOS E PROPOSTAS	46
6.2 ANÁLISE DO MATERIAL DISPONÍVEL NA REDE 1	48
6.3 ANÁLISE DO MATERIAL DISPONÍVEL NA REDE 2	52
6.4 PRODUTO EDUCACIONAL - MODELO DE MATERIAL DIDÁTICO EM LÍNGUA INGLESA PARA O PROEJA	54
6.4.1 ESTRUTURA DO PRODUTO.....	56
6.4.2 ESTRUTURA DO PRODUTO - PARTE GENERALISTA	57
6.4.3 ESTRUTURA DO PRODUTO - PARTE TECHNICAL SKILLS	60
6.5 AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	63
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
REFERÊNCIAS	74
APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL	77
APÊNDICE B – FUNDAMENTAÇÃO DAS MATRIZES DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ESTUDOS E PROPOSTAS	78

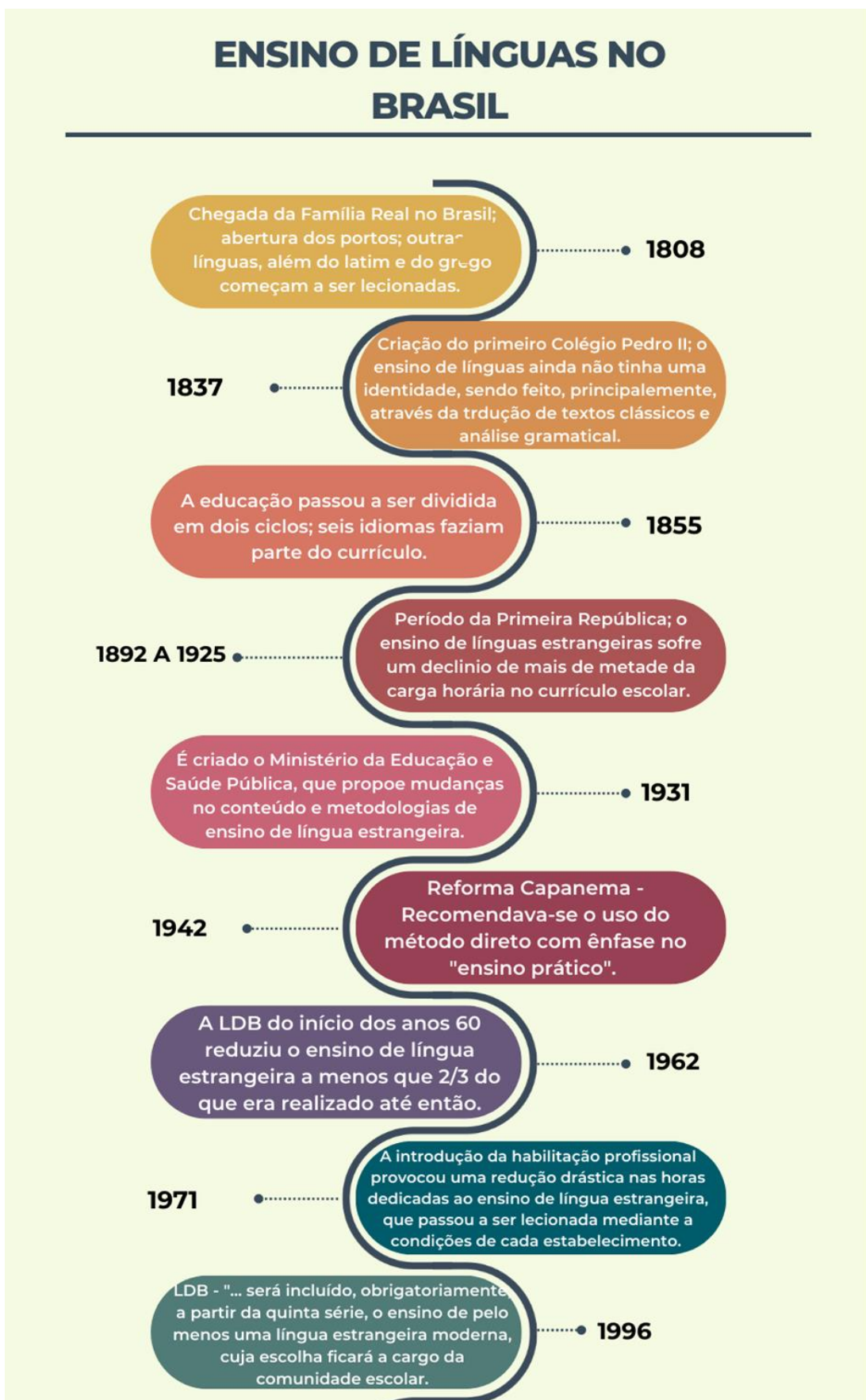
1. INTRODUÇÃO

Podemos afirmar que, no Brasil, o movimento de aprendizagem de uma língua estrangeira iniciou-se a partir do momento em que os portugueses desceram das caravelas e tentaram “negociar” com os povos originários que já habitavam neste solo. O ensino da língua portuguesa, porém, não se deu unicamente pela necessidade de comunicação ou pela intenção de aprendizagem mútua, mas um ato estratégico a fim de converter os indígenas aos costumes e à religião portuguesa. De acordo com o início do ensino de idiomas em terras brasileiras.

Deixando de lado os primórdios da catequização dos índios, quando o próprio português era uma língua estrangeira, e começando com as primeiras escolas fundadas pelos jesuítas, pode-se dizer que a tradição brasileira é de uma grande ênfase no ensino das línguas, inicialmente nas línguas clássicas, grego e latim, e posteriormente nas línguas modernas: francês, inglês, alemão e italiano. (LEFFA, 1999, p.3)

Ainda segundo Leffa (1999, p.2), o ensino de uma língua estrangeira é “[...], uma questão extremamente delicada, onde nem sempre fica claro se estudamos uma língua para servir ao nosso país ou servir aos interesses dos outros.” O que o autor deixa bem claro em seu texto é que o ensino de línguas estrangeiras embora seja tão antigo, nunca encontrou, de fato, uma posição definitiva quanto ao seu objetivo. A motivação para o ensino, assim como a metodologia de trabalho e a importância da aprendizagem têm sido modificadas mediante às mudanças políticas que ocorrem no país, sobretudo, face às necessidades e aos interesses econômicos; gerando, desta forma, incertezas quanto ao que ensinar e como o conteúdo pode agregar resultados na vida pessoal e profissional dos estudantes. Vejamos na figura 1 uma representação de tais mudanças:

Figura 1 - Quadro com a história do ensino de língua inglesa no Brasil



Fonte: a autora, 2023

A história de ensino de línguas estrangeiras e a história da educação de jovens e adultos no Brasil se esbarram em vários momentos; isso porque quando as línguas estrangeiras deixaram de ser um privilégio apenas para os cidadãos das classes mais abastadas, sua aprendizagem passou a estar diretamente relacionada ao serviço e aos interesses do mercado, assim como a educação de jovens e adultos, um exemplo disso foi a abertura dos portos para comércio no início do século XIX. A população portuguesa começou a vir para o Brasil numa grande debandada devido à situação de guerra que estava acontecendo na Europa e, para se instalarem no Brasil precisavam estabelecer aqui um pouco da infraestrutura que possuíam em Portugal. No entanto, não apenas cidadãos ricos desembarcavam nos portos do Brasil, homens pobres também buscavam em nossas terras novas oportunidades. Daí, temos os primeiros movimentos de polarização na oferta de ensino; falar outras línguas, um sinal de status e conhecimento que os filhos da elite detinham, passou a ser uma necessidade, afinal, em troca do custeio e escolta da viagem da Família Real para o Brasil, a Inglaterra passou a ser livre para comercializar seus produtos em nossos territórios. O inglês passou a ser cada vez mais comum no Brasil, conseqüentemente, aprender a língua inglesa passou a ser primordial, porém, com objetivos diferentes face aos níveis sociais dos estudantes.

A política de educação dualista assola até os dias atuais a educação brasileira, ao passo em que aos pobres são oferecidos cursos técnicos / instrumentais, ou seja, metodologia de aula focada na aprendizagem de vocabulário e desenvolvimento de estratégias de leitura para fins específicos voltados para área profissional de interesse, enquanto aos mais abastados, além de poderem ter a oportunidade de aprender a língua na prática, também, são imersos em aulas de escolas e cursos que visam, através de metodologias ativas, suprir os estudantes como uma variada gama de conhecimentos que privilegiam seu direcionamento tanto às *hard skills* quanto às *soft skills* por meio de vivências e atividades baseadas nas letras, nas artes e na ciência.

Dentro da perspectiva de ofertar aulas de língua estrangeira, mais especificamente, aulas de língua inglesa, que viabilizem uma variedade de discussões, que produzam olhares críticos quanto a realidade brasileira e possibilitem a promoção tanto das *hard skills* quanto das *soft skills* dos jovens e adultos que não puderam dar continuidade aos seus estudos na idade apropriada, nos propusemos a desenvolver um modelo de material didático multidisciplinar e não acabado si que

possa ser adaptado aos cursos e necessidades dos estudantes, que tenha a possibilidade de ser ministrado tanto em língua inglesa quanto em língua materna e que também requeira o uso de metodologias ativas. Para tanto, a fim de termos um direcionamento quanto às habilidades a serem desenvolvidas, fizemos uso do que as Matrizes de Avaliação da Educação Básica apontam como saberes necessários aos inscritos no Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja). Para estruturar o material baseamo-nos nos apontamentos feitos pelo professor Leffa (2016) e o professor Kaplún (2002), e ainda, nos debruçamos nos questionamentos de Paulo Freire e Acácia Kuenzer no que se refere a qualidade da educação que queremos para os nossos estudantes.

A Matriz de Avaliação da Educação Básica é um documento que foi criado por pesquisadores e profissionais da educação com o objetivo de descrever as competências e habilidades esperadas ao término de cada ciclo da educação. Sua validade, mediante a pluralidade de um país de dimensões continentais, é muito discutida e nós, em concordância com a parcela da população que reconhece que a educação ofertada aos cidadãos de regiões periféricas é totalmente diferente da educação ofertada aos estudantes de escolas nos grandes centros, não acreditamos que a aplicação de uma avaliação única possa indicar com precisão a situação da educação no Brasil de Norte a Sul, mas concordamos que as habilidades exigidas aos inscritos no Encceja do Ensino Médio, representam o mínimo do que gostaríamos que os cidadãos adultos pudessem colocar em prática em sua vida profissional e também pessoal, principalmente no que se refere a utilizar os conhecimentos básicos da língua estrangeira para ampliar seu acesso à informação, tecnologias e cultura. Em outras palavras, destacamos que estamos cientes que os estudantes da educação profissional de Ensino Médio não serão submetidos ao exame do Encceja, mas as avaliações referentes ao seu estudo acadêmico; porém, ainda assim, sendo os indicadores do Encceja requisitos para determinar os conhecimentos necessários de um adulto, ao nosso entender, ele também deve ser praticado e desenvolvido nas salas de aula.

No que se refere a Leffa e Kaplún, ambos publicaram textos acerca da forma como os materiais podem dialogar com os estudantes. Embora os textos tenham sido escritos separadamente, as ideias dos autores convergem em posicionamentos como a necessidade de uma trajetória entre descobrir o que é de conhecimento dos estudantes até apresentar diferentes aspectos relacionados ao mesmo tema a fim de

criar momentos de reflexão e crescimento de todos os envolvidos no processo de aprendizagem. Além disso, ambos também concordam com a importância de apresentar materiais com recursos visuais e fontes diversificadas, além de produzir recursos que funcionem mais do que um apoio para a sala de aula, mas proporcionem uma experiência de aprendizado. Tanto no desenvolvimento do produto educacional quanto no discorrer do texto da dissertação, Leffa se faz mais presente, uma vez que o mesmo trata especificamente de diversos temas relacionados ao ensino da língua inglesa.

É importante deixar claro que, apesar das “transcrições” e estímulo ao uso da língua inglesa em algumas partes do material, é de nosso conhecimento que fatores como tempo de aula, a quantidade de estudantes em sala, assim como suas distintas realidades somadas às necessidades de recursos audiovisuais que muitas escolas ainda não dispõem dificultam o alcance da fluência. Porém, ainda assim, acreditamos que a apresentação de conteúdo multidisciplinar apropriado à faixa etária pode viabilizar intercâmbio de saberes e desenvolver habilidades úteis para o convívio social e o mundo do trabalho, mas principalmente, promovem o reconhecimento de padrões, vocabulário, cognatos e estruturas que possam ser reproduzidas ou compreendidas em momentos de necessidade.

1.2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE JOVENS E ADULTOS

Não é exagerado afirmar que a educação profissional e tecnológica (EPT) acompanha o homem desde os tempos mais remotos, quando se transferiam os saberes e técnicas profissionais pela observação, pela prática e pela repetição. De geração em geração, eram repassados os conhecimentos sobre a fabricação de utensílios e ferramentas, de instrumentos de caça e outros que possibilitassem o funcionamento das sociedades, garantindo a sobrevivência de homens e mulheres. Aprendia-se por ensaio e erro, repetindo-se os saberes acumulados pela história. (VIEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016, p.2)

O trabalho, que nos seus primórdios, era uma forma de compartilhar saberes e perpetuar histórias e valores de grupo familiar foi perdendo esse espaço, ainda no período da colonização, e dando lugar a formação de trabalhadores, através da aprendizagem mecanizada e com pouco aprofundamento teórico, uma vez que, tanto o trabalho manual quanto os executores destas funções eram considerados de baixo valor, não havia necessidade de investir tempo em qualificação neles.

À elite estava destinada a educação propedêutica, de caráter acadêmico, preparatória para a continuidade dos estudos. A consideração do trabalho manual como uma atividade indigna, sob a ótica dessa elite, predispunha ao repúdio em relação às atividades artesanais e manufatureiras como a carpintaria, a serralheria, a tecelagem, a construção, entre outras. (VIEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016, p.3)

As primeiras instituições a ofertar ensino formal de ofício para jovens aprendizes foram a Casa da Moeda, os Arsenais da Marinha e o Colégio de Fábricas. O Colégio de Fábricas, criado por D. João VI em 1808, foi a primeira instituição pública para a educação de aprendizes no Brasil. Estes centros de ensino atendiam homens livres vindos de Portugal à procura de oportunidades de emprego mediante a abertura dos portos e também do crescimento da indústria no país.

Dentro do propósito do ensino, aos jovens filhos da burguesia era ofertada uma educação voltada para conhecimentos acerca de línguas, ciências, artes, filosofia, etc, que os formava para uma trajetória acadêmica e garantia papéis de destaque na sociedade, desta forma, mantendo as relações de poder. Aos pobres, bastava a educação primária e aprender um ofício para, além de garantir sua sobrevivência, garantir também que ficassem fora das ruas. O ensino realizado nas escolas de instrução técnica e nos cursos assumiam papel de ação de caridade, uma vez que se tratava de órfãos e pobres.

Considerando que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos de fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à nação. (FONSECA, 1961, p.163, apud MAGALHÃES, 2011, p.93)

Nos anos finais do Império, em meio a uma crise, as discussões acerca do rumo da economia e, conseqüentemente, a necessidade de mão-de-obra qualificada eram assuntos que circulavam por todas as classes. Os liberais e os progressistas apostavam na modernização do país, no crescimento e a diversificação da economia, para tanto, defendiam a abolição da escravatura e investimento em conhecimento; a elite preocupava-se com a ocupação dos cidadãos livres, pois homens ociosos significavam possíveis transtornos à segurança pública e à moral e aos bons costumes; a classe trabalhadora se submetia a condições precárias de trabalho para garantir meios de subsistência. Dentro desta perspectiva, são criados o Liceu de Artes e Ofícios (1858) e alguns anos depois, a Escolas de Aprendizagem Artífices (1909).

Inicialmente, a ideia dos Liceus parecia um meio de democratizar a educação, viabilizar oportunidades e oferecer ensino técnico para artistas e operários, uma vez que todo cidadão, independente de classe social e cor de pele podia se matricular. Porém, alguns problemas foram surgindo com o tempo e, mais uma vez, a dualidade na educação se afirmou. Uma das primeiras questões relacionadas aos liceus era ter aulas ministradas por profissionais voluntários de notório saber; o que caiu nas graças das classes mais abastadas, grupos que começaram, de fato, a ocupar o espaço. Não obstante, logo os liceus começaram a assumir características diferentes, o que passou a determinar o tipo de educação que seria ofertada em cada instituição.

A vocação do Liceu de São Paulo, por exemplo, foi a de transformar-se de primitiva escola-oficina para oficina-escola e, logo no início do século XX, para indústria-escola e, finalmente, para verdadeira indústria. O Liceu do Rio de Janeiro, por sua vez, cumpriu o papel de Academia de Belas Artes, destinada às classes populares, sem pretensões de desenvolver as artes úteis, o que caracterizaria a sua existência 130. O Liceu da Bahia, o segundo do Brasil, foi criado como instituição mutualista, beneficente e educacional, destinada a atender necessidades, profissionais e de sobrevivência, de artistas e operários, que experimentavam dificuldades num período em que as relações escravistas de produção se deterioravam e a maioria produtiva da cidade era constituída de trabalhadores livres. (LEAL, 1996, p. 76)

As Escolas de Aprendizes Artífices, criadas já no período da República no mandato do presidente Nilo Peçanha, oferecia aos filhos dos pobres o que acreditavam ser suficiente, ou seja, o ensino primário, a fim de que aprendessem a ler, escrever, fazer cálculos, ter noções de geografia e desenho, que consistia na aprendizagem de formas geométricas, máquinas e peças; além da educação cívica, meio de inculcar nos alunos ideologias de servidão para o crescimento do país e, o diretor da escola era o responsável por estabelecer os conhecimentos a serem alcançados, assim como os métodos a serem utilizados. Em 1978, após anos de reformulações, extinção dos cursos para primeiro seguimento, investimento em formação de profissionais para a formação profissional e a criação de cursos de graduação, estas escolas se tornaram o Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet), importante centro de ensino profissional que busca a democratização da educação e está instalada em várias cidades do estado.

No caso da Escola de Aprendizes Artífices, o objetivo era de desenvolver no seu próprio âmbito estratégias que promovessem, da forma mais eficiente possível, a disciplinarização do menor. Assim, além da própria estruturação do ensino da instituição em torno do trabalho produtivo, [...] (QUELUZ, 2010, p. 72)

As décadas de 30 e 40 do século XX foram períodos de grande movimentação na Educação e na Economia no Brasil. Por um lado, o crescimento da indústria de bens duráveis e não duráveis, a melhoria dos meios de transporte e a criação de companhias como Vale do Rio Doce e Siderúrgica Nacional, impulsionada pelo então presidente Getúlio Vargas. Por outro lado, grupos eram criados em função de discutir o rumo da educação no país. Entre eles, o Conselho Nacional da Educação (1931) que defendia uma reforma educacional, porém ainda focada em ensino para áreas de atuação, neste caso, comércio e contabilidade; e, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que propunha uma escola democrática que viabilizasse oportunidade para todos, contudo, as atividades ainda eram divididas entre cursos de humanidades e ciências e cursos de caráter técnico.

Ainda no mesmo período aconteceu a V Conferência Nacional de Educação que reforçou a ideia da responsabilidade do Estado com a Educação e criou a vinculação de recursos à Educação. A movimentação na economia provocava uma movimentação na educação, uma vez que, a demanda de mão-de-obra especializada aumentava. Outro aspecto importante sobre este período foi o aumento da desigualdade social, pois era visível que a classe trabalhadora, que produzia os bens, não obtinha meios de usufruir do que o país produzia. Em meio a esta movimentação, surgiu a Reforma Capanema, que setorizou a formação profissional em ramos da economia.

A Reforma Capanema, embora fosse um movimento que visasse a "capacitação" do cidadão para o trabalho, foi a reforma que mais valorizou o ensino de línguas, para além da tradução. A Reforma recomendava o uso do método direto, ou seja, com foco na produção oral através de repetições de viabilizassem a memorização de frases prontas e, também, aproximasse a pronúncia da fala nativa; com ênfase em "um ensino prático", ou seja, priorizando vocabulário específico e direcionado às necessidades, certamente visando o mercado.

Recomendava-se o uso do método direto, com ênfase em "um ensino pronunciadamente prático", embora deixando claro que o ensino de línguas deve ser orientado não só para objetivos instrumentais (compreender, falar, ler e escrever) mas também para objetivos educativos ("contribuir para a formação da mentalidade, desenvolvendo hábitos de observação e reflexão") e culturais ("conhecimento da civilização estrangeira" e "capacidade de compreender tradições e ideais de outros povos, inculcando [no aluno] noções da própria unidade do espírito humano"). (LEFFA, 1999, p.10)

Os objetivos instrumentais do ensino da língua estrangeira ou ensino de Línguas para Fins Específicos (LinFE), segundo Hutchinson e Waters (1987 apud Alcântara, 2021, p. 27), “é uma abordagem de aprendizagem de língua baseada nas necessidades do aluno, ou seja, todas as questões como planejamento e material didático, são fundamentadas a partir delas.” Além disso, os autores, segundo Alcântara (2021) também determinam que línguas para inglês específico não se limita a um produto, mas um objetivo a ser alcançado. O que nos leva a considerar dois pontos distintos; o primeiro é que, de fato, não encontraremos um livro que trate das necessidades de todos os estudantes de todos os cursos profissionalizantes, o professor precisará desenvolver o material; e o segundo é que produzimos um material voltado apenas para as necessidades laborais dos alunos, passamos a negar todas as demais.

Porém, voltando a década de 40, como resultado da proposta da reforma Capanema, surgiu o Sistema S.

Em 1942, também, surgiu o chamado Sistema S4, com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai). Em 1943, foi criada a Lei Orgânica da Educação Nacional do Ensino Comercial. Em 1946, foram criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), o Serviço Social do Comércio (Sesc) e o Serviço Social da Indústria (Sesi), impulsionando o atendimento em educação profissional. (VIEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016, p.6)

O Sistema S é um conjunto de instituições mantidas com recursos de empresas dos setores correspondentes, ou seja, o Serviço Social de Aprendizagem Industrial (Senai) é mantido com recursos provenientes da indústria e seu objetivo é disponibilizar cursos técnicos e cursos de faculdade voltados para formação de mão-de-obra e desenvolvimento desta área. Os cursos técnicos podem ser realizados concomitantemente ou posteriormente ao Ensino Médio (EM); a mesma forma de trabalho é aplicada ao Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac). Em parcerias com escolas públicas municipais ou estaduais, ambas as instituições ofertam cursos sem custo para os estudantes do EM com o objetivo de ofertar uma formação profissional nos lugares onde o poder público atua apenas com a formação propedêutica. O Sesi e o Sesc, embora também atuem com a educação, assumem um viés um pouco diferente, tendo como objetivo maior, ofertar atividades de cultura, lazer, esporte e saúde para toda a família de forma gratuita ou com valores abaixo do praticado no mercado. Além do Senai e Senac, com o decorrer dos anos, outras instituições foram sendo criadas, tais como: o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e

Pequenas Empresas (Sebrae), o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), o Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop) e o Serviço Social de Transporte e o Serviço Social de Aprendizagem do Transporte (Sest e Senat).

O contexto em que o Sistema S foi criado - treinamento de pessoal para o trabalho, além da arrecadação compulsória de recursos para sua manutenção - gera até os dias atuais muitos conflitos de opiniões. Assim como a quantidade de cursos livres, seja de idiomas, de artes ou de tecnologias, que se multiplicam dia após dia exatamente com o mesmo propósito de preparar pessoas para o mercado de trabalho.

Em meio a busca por uma fundamentação para a educação profissional, em 1961 é publicada a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e nela, orientações acerca do Colegial (atual Ensino Fundamental) e Ginásio (atual Ensino Médio), ambos com possibilidade de integração com a formação profissional. E, mesmo na LDB, o que se nota é que aos cidadãos que optam pela formação profissional, ela se sobrepõe à educação acadêmica. No Ginásio técnico, por exemplo, as instituições cumprem o currículo específico do curso, porém, apenas quatro disciplinas do curso Ginásial Secundário são obrigatórias. Ou seja, as orientações priorizam as disciplinas técnicas, o que gera um impacto na continuação acadêmica, uma vez que não teve todas as ferramentas necessárias para tal.

Do Ensino Técnico Art. 47. O ensino técnico de grau médio abrange os seguintes cursos: a) industrial; b) agrícola; c) comercial. Parágrafo único. Os cursos técnicos de nível médio não especificados nesta lei serão regulamentados nos diferentes sistemas de ensino. Art. 48. Para fins de validade nacional, os diplomas dos cursos técnicos de grau médio serão registrados no Ministério da Educação e Cultura. Art. 49. Os cursos industrial, agrícola e comercial serão ministrados em dois ciclos: o ginásial, com a duração de quatro anos, e o colegial, no mínimo de três anos. § 1º As duas últimas séries do 1º ciclo incluirão, além das disciplinas específicas de ensino técnico, quatro do curso ginásial secundário, sendo uma optativa. § 2º O 2º ciclo incluirá além das disciplinas específicas do ensino técnico, cinco do curso colegial secundário, sendo uma optativa. § 3º As disciplinas optativas serão de livre escolha do estabelecimento. § 4º Nas escolas técnicas e industriais, poderá haver, entre o primeiro e o segundo ciclos, um curso pré-técnico de um ano, onde serão ministradas as cinco disciplinas de curso colegial secundário. (LDB, 1961, p.9)

Poucos anos depois da primeira LDB, iniciou-se o período da ditadura, 1964 a 1985, houve um movimento em prol do Ensino Médio Técnico para todos, inicialmente foi vista com bons olhos como uma forma promover uma educação igualitária e que abriria oportunidades para todos. Porém, há alguns pontos de atenção que precisam ser mencionados sobre este período: o primeiro se refere a necessidade de gerar rapidamente mão-de-obra para atender as necessidades econômicas do país; o

segundo, foi a busca por escolas particulares, que ainda conseguiam garantir que os estudantes tivessem acesso aos conteúdos necessários para ingressar no ensino superior, o que a população mais pobre não tinha condições de fazer; um outro ponto importante é quanto ao ensino das línguas estrangeiras, a carga horária nas escolas diminuiu drasticamente, o que funcionou como uma alavanca para o crescimento dos cursos de idiomas no Brasil.

“destaca-se como aspecto relevante, e, ao mesmo tempo, polêmico, o caráter de profissionalização obrigatória do ensino de 2.º grau, imposto por um governo autoritário com o discurso de atendimento à crescente demanda das classes populares por acesso a níveis mais elevados de escolarização, acarretando, da mesma forma, uma forte pressão pelo aumento de vagas no ensino superior. Associado a esses fatos, reside o interesse do governo militar no desenvolvimento de uma nova fase de industrialização subalterna, conhecido historicamente como o milagre brasileiro. Tal projeto demandava por mão de obra qualificada com técnicos de nível médio, para atender a tal crescimento, possibilitada pela formação técnica profissionalizante em nível de 2.º grau, que “garantiria” a inserção no “mercado de trabalho”, devido ao crescente desenvolvimento industrial, marcado pela intensificação da internacionalização do capital” (VIEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016, p.7 apud Escott; Moraes, 2012, p. 1496)

Em 1996, uma nova LDB propõe a junção da educação regular e com a educação técnica, sem que a segunda se sobreponha à primeira.

Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Parágrafo Único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional. Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos. Parágrafo Único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados terão validade nacional. Art. 42. As escolas técnicas e profissionais, além dos cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade. (LDB, 1996, p.14)

Esta mudança de olhar foi um passo importante para o que viria a seguir, a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Em 2008 teve início no Brasil uma proposta político-pedagógica inovadora do governo federal que, diferente de todas as tendências até então, visava construir um ambiente que agregasse a formação acadêmica e também preparasse os estudantes para o mundo do trabalho, que a partir de uma formação contextualizada articulando trabalho, ciência, cultura, princípios e valores que não moldassem pessoas para ofícios, mas,

através de uma formação ampla, oferecesse meios que viabilizassem o reinventa-se mediante as suas próprias expectativas de desenvolvimento acadêmico e profissional, com docentes que atuassem em todos os segmentos da educação, as instituições ofertam a Educação Básica com cursos de Ensino Médio integrados à Educação Profissional com ênfase a tecnologia e conhecimento científico e Ensino Superior, incluindo Pós-graduação Lato e Stricto Sensu. A integração entre ensino acadêmico e ensino técnico se faz necessário para a emancipação e posicionamento crítico dos cidadãos.

[...] o Instituto Federal aponta para um novo tipo de instituição, identificada e pactuada com o projeto de sociedade em curso no país. Representa, portanto, um salto qualitativo em uma caminhada singular, prestes a completar cem anos. Trata-se de um projeto progressista que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana, proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade. Trata-se, portanto, de uma estratégia de ação política e de transformação social. (PACHECO, 2019, p.16)

A Educação Básica é um direito que todos os cidadãos têm e, ao Ensino Médio, cabe a formação do indivíduo para a prática social e o trabalho como princípio educativo (LDB, 1996). Porém, algumas iniciativas e políticas como as descritas acima distanciaram os estudantes da proposta tão defendida de Marise Ramos (2008, p.3) acerca da Politecnia: “Politecnia significa uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas” e também da formação omnilateral do sujeito: “uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo.”

A partir disso, conseguimos entender o motivo de mesmo depois de tantos anos da relação de ensino/aprendizagem da língua estrangeira, o resultado das aulas ainda não ter alcançado nível de qualidade que garanta que ao entrar na universidade, os estudantes consigam ler e interpretar textos necessários para sua formação acadêmica (KUENZER, 2000), ou ainda, utilizar o idioma mesmo que de forma básica na sua rotina pessoal ou profissional para extrair informações em textos de ampla divulgação. A limitação do Ensino Médio (EM), que se estende ao EJA e ao Proeja, mostra-se ainda mais preocupante visto que se trata da etapa que direciona os estudantes para a continuação da vida acadêmica ou profissional sob diretrizes que propõem “ampliar as perspectivas em relação à vida pessoal e profissional.” (BNCC,

2018). Contudo, observamos que as estratégias pedagógicas, assim como os materiais utilizados para a ministração das aulas desses grupos não refletem o que se espera que os estudantes alcancem ao término dessa etapa de seus estudos. Saviani (2009) remete a precariedade didático-pedagógica dos docentes aos históricos ensaios intermitentes de formação que valorizam em demasia o domínio do conhecimento do conteúdo a ser lecionado em detrimento das estratégias de ensino. Sendo assim, acreditamos ser imperativo que tanto o material didático quanto às estratégias adotadas nas aulas do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) sejam, de fato, adaptadas às necessidades e urgências desse público para além da formação de mão-de-obra, mas um meio de acesso a mais informação e formação. Segundo Fávaro e Ireland (2007, p.63)

“Embora nos falte uma boa psicologia do adulto e a construção de tal psicologia esteja, necessariamente, fortemente atrelada a fatores culturais, podemos arrolar algumas características dessa etapa da vida que distinguiria, de maneira geral, o adulto da criança e do adolescente. O adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daquele da criança e do adolescente. Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre outras pessoas. Com relação a inserções em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa da vida em que se encontra o adulto fazem com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação com a criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem”. (FÁVARO; IRELAND, 2007, p.63)

2. JUSTIFICATIVA

2.1 - AS ESPECIFICIDADES DO MATERIAL DIDÁTICO PARA ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Sobre a produção de conteúdo didático para jovens e adultos, Filatro e Cairo (2016, p.55) relatam a necessidade de mudanças “em resposta às transformações econômicas, políticas e sociais que fundamentam a chamada Era do Conhecimento”, que pode ser caracterizada pela valorização da criatividade, autonomia, conhecimento científicos, culturais e artísticos. As autoras também citam Knowles (1998) e sua teoria sobre o processo de aprendizagem dos adultos, que “segue acumulando cada vez mais experiências, que se constituem em importante banco de recursos para o desenvolvimento de sua aprendizagem autônoma.” Ainda baseadas na teoria de Knowles (1998), as autoras explicam que a aprendizagem dos adultos é voltada para seu papel social na sociedade e também para uso imediato.

As implicações dos movimentos andragógicos e heutagógicos para a produção de conteúdos educacionais se dá em várias instâncias, que vão desde a busca por uma perspectiva transdisciplinar na organização dos conteúdos, passando pela superação de abordagens estanques sobre o ensino-aprendizagem e avançando até modos de produção tão inovadoras quanto as necessidades de aprendizagem do século XXI. (FILATRO; CAIRO, 2016, p.55)

Em concordância com as autoras e tomando a minha trajetória profissional como professora de língua inglesa como base, acreditamos que seja pertinente pontuar aqui algumas questões que permeiam o ensino da língua para jovens e adultos até os dias atuais. Podemos começar com a dificuldade de encontrar materiais de inglês para serem usados nas aulas dos segmentos EJA, o que normalmente encontramos são materiais juvenis que não refletem a realidade de um estudante adulto já inserido no mercado de trabalho; mais difícil ainda é encontrar material educacional para o Proeja que não se limite a memorização de vocabulário específico, possivelmente devido às inúmeras variáveis relacionadas aos segmentos, tais como: cursos específicos e necessidades específicas de uso dos estudantes, o que acaba por deixar a cargo dos professores a responsabilidade de criar ou adaptar conteúdo.

Sendo assim, mediante a escassez de material didático pronto no mercado que satisfaça os objetivos de aula do segmento do Proeja, torna-se necessário a produção do mesmo, porém, esta não é uma tarefa simples ou fácil, pois há elementos para além do conhecimento da língua que se leciona necessários para que o material alcance seu objetivo, tais como conteúdos conceituais (conhecimentos acumulados

ao longo da vida), conteúdos procedimentais (capacidade de colocar em prática os conhecimentos armazenados) e os conteúdos atitudinais (referem-se aos aspectos sociais e afetivos da aprendizagem).

Quanto ao ensino de línguas estrangeiras para fins específicos, para Alcântara (2021, p. 30) “[...] o ensino de LinFE não deve ser visto como um produto, e sim uma abordagem em aprendizagem da língua, na qual as decisões sobre metodologia e conteúdo devem ser fundamentadas nas necessidades e desejos do aprendiz.” O que está em total concordância com o que propomos como produto educacional, ou seja, modelos materiais de língua inglesa não acabados em si que possam ser adaptados aos objetivos de uso dos estudantes mediante ao curso realizado, região e característica dos estudantes, sem a obrigatoriedade de reprodução de todas as seções, somadas a união de conteúdo generalista com característica multidisciplinar e conteúdo técnico específico ao curso realizado pelos estudantes. Afinal, consideramos que resumir necessidades e desejos de aprendizagem à aquisição de conteúdo para realização do trabalho significa ignorar a proposta marxista de trabalho como princípio educativo, que Ramos (2016, p.5), descreve como “educação para o trabalho em que o norte da formação seja a inclusão social, laboral e política dos sujeitos, numa perspectiva integrada.”

Quanto ao ensino da língua estrangeira na educação profissional resumido a leitura e aquisição de vocabulário técnico, posso relatar por experiência própria que não surte resultados. Tendo em vista que, nas ocasiões em que atuei como intérprete, percebia que todos os trabalhadores de nível técnico conheciam nomes de equipamento, peças e manobras, mas não conseguiam transmitir, ler ou escrever informações simples como: “o equipamento parou.” Mesmo o verbo “parar” na língua inglesa sendo tão comum no vocabulário da língua portuguesa por estar presente em controles remotos de televisão ou jogos; os trabalhadores nem ao menos conseguiam compreender a ideia geral de e-mails ou ler textos simples relacionados a sua prática diária. Em outras palavras, tudo que se destacava do vocabulário técnico aprendido isoladamente deixava de ser compreendido pelos trabalhadores, lhes restando apenas rotular equipamentos e manobras.

Volto a reforçar que pode ser que o modelo de recurso educacional não viabilize que os estudantes alcancem a fluência oral no decorrer dos anos dedicados ao curso de formação profissional e isso pode ser justificado pela falta de estrutura e a quantidade de alunos na sala de aula, além, também, da percepção do professor

acerca de como e quais habilidades priorizar face as necessárias do grupo, assim como seus objetivos, ou seja, o foco do produto educacional não é se apresentar como um recurso finalizado, mas uma proposta flexível e multidisciplinar que tem como expectativa garantir que mesmo se tratando da educação profissional, as aulas de língua inglesa, assim como as demais disciplinas, assumam seu papel social; também não achamos que o vocabulário técnico não precise ser lecionado, o que estamos propondo é pensar em um modelo de material que leve os estudantes a refletir sobre si próprio e posicionar-se criticamente ao mesmo passo que aprende sobre o trabalho, sendo imerso em conhecimento sobre estruturas, vocabulário técnico, cognatos, entre outros, que permitam o desenvolvimento do estudante para além de memorizar vocabulário ou ser preparado para submeter-se a exames. Visamos o desenvolvimento omnilateral do indivíduo e, isto passa por estimular o desejo de aprender um pouco mais sobre esta língua estrangeira como forma de crescimento pessoal, cultural e/ou profissional.

Língua inglesa é disciplina obrigatória nos currículos escolares desde o sexto ano do ensino fundamental e o que se exige da disciplina é que ao término do Ensino Médio, os discentes tenham desenvolvido o suficiente das quatro habilidades - leitura, compreensão auditiva, fala e escrita – para, segundo a BNCC do Ensino Médio (2017) interagir com os meios de comunicação, lidar com questões cotidianas, conhecer e reconhecer elementos culturais não apenas de seu próprio país, mas também de países estrangeiros com o objetivo tanto de criar sentimento de pertencimento e reconhecimento quanto sanar questões relacionadas a preconceitos. E, para tanto, a forma mais prática de trabalhar currículo e temas em sala de aula é a partir dos recursos didáticos.

Há uma infinidade de questões relacionadas aos recursos didáticos que impedem que se alcancem esses objetivos, tais como: conteúdo descontextualizados com a realidade da maioria dos brasileiros, supervalorização de culturas estrangeiras em detrimento da cultura brasileira, e também a preferência por temas genéricos e não atuais, como consequência do processo de produção e durabilidade do material. O que não nos posiciona como avessos aos livros didáticos, mas como educadores, defendemos a ideia de que todos os profissionais da educação precisam ser capazes de produzir materiais didáticos eficazes, condizentes com a realidade do corpo discente, em concordância com o que currículo determina e que dê voz ao

alunado. Tudo isso dentro de uma estrutura que proporcione uma experiência completa de aprendizagem a partir do que foi proposto.

Particularmente, já vivenciei e testemunhei situações nas quais a admiração e a preferência por materiais importados ficaram evidentes em falas e comportamentos de alunos, professores e responsáveis por cursos. A visão do falante nativo como autoridade linguística e modelo a ser seguido parece se esconder nesta concepção. Uma das principais consequências práticas desta adoção preferencial por materiais importados é a maior probabilidade de incompatibilidade entre contextos, objetivos e recursos de aprendizagem. Outra questão que merece ser mencionada é a generalização da cultura do aluno-alvo. No caso do ensino da língua inglesa no Brasil, é possível que haja reforço desta relação de autoridade, uma vez que a língua-alvo é considerada como língua de primeiro mundo e o aluno-alvo vive no terceiro mundo. (VILAÇA, 2009, p.9)

Para o presente trabalho, nos dedicamos a apresentar formas de desenvolver recursos educacionais baseados nas competências e habilidades exigidas aos inscritos no Enceja a nível de Ensino Médio, e descritas no documento Matrizes de Avaliação da Educação Básica. A matriz se faz útil, neste caso, como parâmetro de competências e habilidades indicadas como necessárias para consideração da proficiência do estudante em Língua Inglesa. Os recursos educacionais também devem estimular o diálogo apropriado à faixa etária a fim de promover a troca de experiência para crescimento de todos os envolvidos, apresentar vocabulário, termos e situações relacionadas à formação profissional, incentivar a participação de todos e motivar a querer aprender mais sobre a língua.

2.2 CARACTERÍSTICAS DO PRODUTO EDUCACIONAL

Por muitos anos as estratégias mais comuns utilizadas para ensinar línguas estrangeiras eram a leitura de livros clássicos, tradução e análise gramatical. Estas formas de ensino refletiam o que se esperava dos estudantes - conhecimento formal e elitizado que reafirmassem a relação de status que conhecer idiomas impunha na sociedade.

A necessidade de mão-de-obra qualificada para atender a demanda de trabalho exigiu mudanças na forma de ensino. Os estudantes precisavam aprender conteúdo prático e de forma mais rápida. Não havia, para os filhos dos trabalhadores e os próprios trabalhadores, tempo e “necessidade” para tanto (leitura de clássico, análise gramatical, etc). Eles precisavam falar a língua de forma prática; com isso, o método direto ganhou força. O método direto de ensino consiste em um aprendizado mais

prático, como foco nas demandas do dia a dia e na produção oral, ênfase na repetição de frases a fim de aproximar a pronúncia à dos falantes nativos e diálogos que simulam situações que os estudantes tenham que lidar corriqueiramente, ou seja, ser treinado para utilizar a língua em uma situação de necessidade. Essa mudança tornou-se ainda mais urgente na década de 40 do século XIX a partir das interferências da Reforma Capanema no que tange ao ensino de língua inglesa nas escolas.

A Reforma Capanema, 1942, embora também visando treinamento de mão-de-obra, foi o movimento de maior relevância para o ensino de línguas estrangeiras no país. O ministro Capanema defendia que os estudantes deveriam ter sólidos conhecimentos acerca de cultura geral, além de elevada consciência patriótica e humanística (CHAGAS, 1957, p. 94 *apud* LEFFA et al., 2016). Portanto, o ensino de línguas precisava de conteúdo, metodologia e práticas adequadas para que este objetivo fosse alcançado. A valorização e expansão de ensino da língua se deve ao fato de que neste período, com a Segunda Guerra Mundial, o Brasil se tornou um importante exportador de matéria-prima e supriu os Estados Unidos da América com recursos minerais; parceria que resultou na implantação e modernização de indústrias no Brasil.

A partir da década de 1960, o ensino de língua estrangeira começou a perder forças em carga horária semanal – a carga horária do ensino de línguas foi reduzida a menos de 2/3 do que era durante a Reforma Capanema, além de o conteúdo e aplicação ficarem sob a responsabilidade dos conselhos estaduais de educação.

Atualmente, a modalidade de ensino denominada Educação Básica tem duração média de quinze anos, porém, apenas nos últimos sete anos deste ciclo, o ensino da língua inglesa se torna obrigatório, tendo dois tempos de aula com cinquenta minutos cada. A desvalorização do ensino da língua tem um impacto negativo, sobretudo, no que se refere à utilidade das aulas, a aplicabilidade dos conteúdos e as práticas utilizadas pelos docentes da língua.

Partimos da seguinte indagação: o que deve aprender o aluno da escola média ao cursar uma disciplina de língua estrangeira? Aqui a pergunta ainda posterga o conteúdo programático das unidades de ensino. Cabe, antes de tudo, refletir sobre os alvos maiores do aprendizado. Uma resposta abstrata poderia ser a seguinte: o aluno deverá apropriar-se do conhecimento e das aptidões que venham propiciar-lhe o melhor desenvolvimento social e pessoal; ou ainda: o processo de apropriação de outra língua deve habilitá-lo a comportar-se como elemento útil na sociedade. (KUENZER, 2000, p.115)

A escolha do material didático, sejam os livros ou os recursos extras que os

professores utilizam para facilitar a compreensão do conteúdo das aulas, tem papel importante na condução do que se espera que os estudantes alcancem.

Hoje, o livro didático ampliou sua função precípua. Além de transferir os conhecimentos orais à linguagem escrita, tornou-se um instrumento pedagógico que possibilita o processo de intelectualização e contribui para a formação social e política do indivíduo. O livro instrui, informa, diverte, mas, acima de tudo, prepara para a liberdade. (SOARES, 2008, p.1)

Cientes da importância dos recursos educacionais para o bom andamento das aulas, o governo federal viabiliza a compra de obras didáticas e literárias, assim como materiais de apoio à prática educativa para estudantes e profissionais de escolas públicas, instituições comunitárias, instituições sem fins lucrativos, além das instituições conveniadas ao Poder Público através do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) para todos os segmentos da Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, onde se inclui as modalidades EJA e Proeja.

O MEC realizou editais para aquisição de livros para a modalidade EJA entre os anos 2010 e 2013 para o nível Fundamental e também para o nível Médio, porém, o mesmo nunca aconteceu para a modalidade Proeja.

A dificuldade com atividades próprias para o PROEJA no Ensino Médio ainda são maiores se considerarmos a variedade de cursos técnicos oferecidos e a proficiência do professor de línguas para aliar o ensino da LI ao perfil do curso técnico. Essa escassez de materiais didáticos específicos tem levado muitos docentes a usarem os materiais de ensino regular, não raro sem as necessárias adequações, constituindo-se tão somente por uma redução de conteúdos. (REPOLÉS, 2016, p.7)

O Proeja visa ofertar a Educação Básica juntamente com os conhecimentos relacionados a uma atividade laboral a fim de inserir os jovens e adultos no mundo de trabalho. As disciplinas são apresentadas com o objetivo de ajudar o estudante em seu desenvolvimento integral e, com a língua inglesa, não é diferente, objetiva-se preparar o sujeito para suas relações sociais e profissionais. Porém se o foco das aulas se concentra na memorização de vocabulário técnico ou ainda na prática repetitiva de leitura e interpretação com o fim de prepará-los para o vestibular, podemos afirmar que tanto o ensino para desenvolvimento pessoal e social quanto o ensino para o desenvolvimento profissional ficam deficientes.

Vale reafirmar que não nos opomos a ideia de ensinar vocabulário específico, desde que o conteúdo vislumbre objetivos mais abrangentes, tais como situações que assolam a realidade do povo brasileiro, situações reais nas quais adultos são

expostos, além de atualidades com o fim de desenvolver o posicionamento crítico. Pois entendemos que ao expor o estudante ao idioma de forma mais ampla, não faremos dele bilíngue, mas alguém que possa interagir com a língua de forma mais positiva, ou ainda visualizar mais facilmente mecanismos de comunicação. Afinal, o objetivo é que haja a possibilidade de troca de conhecimentos para o crescimento profissional, pessoal e, também, interações sociais.

Um outro agravante relacionado ao planejamento das aulas, assim como preparação de materiais com o objetivo de apresentar vocabulário e situações de trabalho muito específicas, está na dificuldade de encontrar professoras de língua inglesa que tenham conhecimento técnico na variedade de cursos que a modalidade oferece. Somada a realidade de turmas grandes e estudantes que precisam priorizar suas responsabilidades da vida adulta como trabalho e a família.

Por meio das entrevistas, na categoria análise “perfil do professor”, evidenciou-se que a rotatividade daqueles envolvidos com a educação dos jovens e adultos é grande, assim como a falta de especialização na disciplina lecionada. Embora tendo uma formação em português e inglês, os professores tiveram maior experiência de trabalho com aulas de Língua Portuguesa. As especializações tendem para a área de Português e Literatura, a experiência com a modalidade era inicial e nenhum deles havia estudado sobre a EJA durante a graduação. (REPOLÊS, 2016, p.5)

Além dos apontamentos feitos acima, também acreditamos que o modelo de material adequado para os estudantes jovens e adultos que estão cursando a educação profissional precisa apresentar conteúdo atraente, atual, contextualizado, que promova espaço para discussões de assuntos sociais - seja em língua estrangeira ou em língua materna - ao mesmo passo que os prepara para o mundo do trabalho. No que se refere a construção técnica do mesmo, algumas etapas precisam ser respeitadas para que tanto o objetivo geral da disciplina quanto os objetivos específicos – o que se deseja desenvolver a partir do material – sejam alcançados com clara compreensão de início, meio e fim. Kaplún (2003) defende que o material didático precisa ser pensado em três eixos para que sua mensagem educativa seja transmitida: o eixo conceitual, o eixo pedagógico e o eixo comunicacional.

O eixo conceitual se refere ao conhecimento do tema ou temas que serão explorados. Ou seja, é preciso conhecer o conteúdo a fundo, fazer pesquisas, identificar os maiores especialistas relacionados aos temas e reconhecer opiniões convergentes. Isso é o que dará riqueza ao material e proporcionará aos usuários uma ampla visão do assunto. Se tratando do ensino da língua inglesa na modalidade

Proeja, a forma mais prática de trabalho para o professor é a partir da leitura e interpretação de texto, considerando que o mesmo não poderia ter uma conversa aprofundada com os estudantes de formação técnica em Química, por exemplo, se este não é um assunto de seu conhecimento.

Partindo do entendimento que um material se divide em temas e subtemas, e que aqui propomos uma visão mais ampla do conteúdo e participação dos estudantes para além de práticas e estratégias de leitura e interpretação de textos, sugerimos que o professor inicie seu material falando sobre responsabilidades urbanas, envolvendo os estudantes em discussões acerca da situação do lixo, responsabilidade social, órgãos públicos responsáveis; pedir opinião, dar exemplos, falar sobre fatos reais, apresentar propostas e soluções existentes apresentam-se como forma de enriquecer o material, as discussões e expor vocabulário importante; criar atividades de escrita torna-se uma forma de utilizar vocabulário e estrutura gramatical; por fim, ao iniciar o momento da aula a relacionado ao conhecimento técnico, feito através de leitura e interpretação de textos sobre assuntos específicos, tais como Resíduos Sólidos nas Afluentes dos Rios ou estudo Bactérias que se Alimentam de Resíduos Sólidos na Água, os estudantes já exploraram e esta etapa do processo de aprendizagem torna-se mais fluída e contextualizada, de forma que tenham sido trabalhado conteúdos que se referem ao crescimento como indivíduo e também a área profissional.

O eixo pedagógico está relacionado ao caminho a ser seguido a partir do que reconhecemos como conhecimentos prévios, ou, como Kaplún prefere, ideias construtoras, dos estudantes ao que desejamos que ele alcance. Identificar essas ideias construtoras é vital para determinação do eixo conceitual, afinal, o objetivo do eixo pedagógico está em acrescentar, desconstruir concepções, construir e reconstruir novos conhecimentos. E a melhor forma de identificar as ideias construtoras dos estudantes, além de levar em consideração idade, gênero, entre outros, é conversando com os próprios estudantes. Esta etapa do material está muito relacionada à etapa anterior, afinal, a partir dos conceitos também definimos o eixo pedagógico. Agora, pensando na formação técnica em Farmácia. Se o objetivo técnico é falar sobre Saúde Pública, por que não iniciar o conteúdo de aula abrindo espaço para discussões acerca de temas como dietas da moda e envenenamento acidental. Cada um destes temas pode servir de reflexão para situações de risco que ignoramos diariamente. Apresentação de ideias contrastantes, apresentação de novos conhecimentos de modo gradual, aplicação dos conceitos a realidade dos próprios

alunos são formas de trabalhar o eixo pedagógico.

Sobre o eixo comunicacional, KAPLÚN (2003, p.54) reforça a ideia de ter um repertório variado: “A primeira coisa é ter um bom banco de experiências, códigos, histórias e imagens que provêm dos próprios destinatários. Odores e sabores, costumes e piadas, causos e detalhes culturais de todo o tipo [...]”. O eixo comunicacional está relacionado à ligação do recurso pedagógico com seu usuário, o que faz o material ser atrativo e interessante, conteúdo real e palpável. Numa época de tantos recursos interativos, os materiais impressos precisam se ajustar aos novos padrões exigidos por esta geração de estudantes, seja através de imagens, senso de criatividade ou um bom acervo de histórias para contar.

Seguindo com a pesquisa sobre possíveis formas de produzir materiais adequados aos estudantes da modalidade Proeja, recorreremos ao estudo de Leffa (2016) sobre produção de materiais de ensino de línguas. Leffa explica que a produção de um material deve passar ciclicamente por, pelo menos, quatro momentos: análise, desenvolvimento, implementação e avaliação. A análise refere-se à identificação do público, conhecimentos prévios, expectativas e necessidades. O desenvolvimento é a etapa seguinte a análise onde os objetivos gerais (para períodos maiores) e objetivos específicos (para períodos menores) são definidos. Nesta etapa também é definida a abordagem. E, de acordo com LEFFA (2016), há seis grandes abordagens.

As seis abordagens a que Leffa se refere são: abordagem estrutural, cujo foco está na aprendizagem de vocabulário e regras gramaticais, uma desvantagem desta abordagem é que ela valoriza mais as regras do que o contexto; abordagem nacional/funcional, ou seja, foco na aprendizagem para usos específicos, ou seja, o que escrever em determinadas situações; abordagem situacional, como o próprio nome diz, repetir diálogos com sequências típicas de frases baseadas em situações comuns na vida da maioria das pessoas; abordagem baseada em competências, cujo foco é na compreensão de todos os aspectos da língua para colocá-la em prática mediante aos desafios apresentados pelos professores; Aprendizagem baseada em tarefa apresenta a aprendizagem com a finalidade de realizar uma tarefa; Aprendizagem baseada em conteúdo é a que nos parece mais condizente com o que temos levantado no decorrer desta dissertação, pois esta dá ênfase ao conteúdo e, a partir dele, cria mecanismos para que os estudantes aprendam a língua de forma que ela seja aplicável ao seu contexto de vida.

A produção em massa de recursos educacionais desenvolvidos especificamente para o Proeja pode ser muito complexa mediante a variedade de cursos oferecidos e as especificidades das regiões onde estes cursos estão. Sendo assim, a produção de recursos que sigam as estruturas já explicitadas e a disponibilização dos mesmos em um ambiente de armazenagem comum aos docentes, mesmo que de campi diferentes, pode ser um início para a mudança de perspectivas quanto às aulas de língua inglesa nas escolas; sobretudo, as aulas na modalidade Proeja.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

A partir do entendimento da necessidade de adequação dos recursos didáticos de ensino de língua inglesa direcionado a jovens e adultos do ensino profissional, desenvolvemos modelos de materiais voltados a professores de língua inglesa cujo objetivo é fazer das aulas um ambiente rico em discussões, propício para estimular novos olhares para a situação social na qual estamos inseridos e aprender a língua de forma significativa. Para tanto, fizemos uso do que o governo federal preconiza na Matriz de Avaliação da Educação Básica, recorremos aos estudos sobre competências e habilidades de Perrenoud, os ensinamentos de Paulo Freire quanto à importância de estimular a criticidade e a estrutura de material de leitura e interpretação para alunos com pouco conhecimento no idioma desenvolvido por Leffa.

A Matriz de Avaliação da Educação Básica é um documento que determina os parâmetros de excelência necessários ao fim de cada ciclo escolar, em outras palavras, a matriz de avaliação visa averiguar se os alunos conseguiram alcançar as habilidades e competências esperadas e, a partir do seu resultado, ser um recurso para melhorias das políticas públicas no país. Detalhadamente desenvolvida por professores, especialistas e pesquisadores da educação a fim de orientar os docentes acerca das habilidades necessárias aos estudantes para a vida acadêmica, profissional e social, o documento tornou-se a base para a elaboração de itens presentes em avaliações e exames de larga escala como Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), como está disponível no site do Inep <<https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/fundamentacao-das-matrizes-de-avaliacao-da-educacao-basica-estudos-e-propostas>>

Nosso objetivo ao usarmos a Matriz de Referência de Avaliação da Educação Básica é nos beneficiarmos dos estudos quanto a habilidades de competências para desenvolvermos recursos didáticos contextualizados que proporcionem mais do que o conhecimento da língua estrangeira, mas o desenvolvimento de cada estudante como sujeito consciente e crítico. Porém, antes de continuarmos, é importante ressaltar que nosso objetivo não é defender ou criticar o sistema de avaliação de larga escala. É do nosso conhecimento as polêmicas que permeiam esse tipo de avaliação.

Paralelamente aos sistemas nacionais, vários estados e municípios também organizaram sistemas locais e regionais de avaliação das aprendizagens. Todas essas iniciativas indicam a progressiva institucionalização da avaliação como mecanismo importante para subsidiar o processo de formulação e monitoramento de Políticas Públicas responsáveis e transparentes que devem nortear o aprimoramento de ações de melhoria da aprendizagem. Mais do que isso, a consolidação da política de avaliação educacional no Brasil é hoje instrumento fundamental do processo de prestação de contas à sociedade e de enriquecimento do debate público sobre os desafios da educação no país. (CASTRO, 2009, p.273)

Enquanto alguns estudiosos enxergam possibilidades de melhorias nas políticas públicas, outros questionam a validade de uma avaliação única aplicada em um país de escala continental e plural, além de lançarem dúvidas quanto ao resultado na prática.

Iniciativas dessa natureza revelam a crença dos formuladores das políticas educacionais de que os testes têm se constituído em meio promissor da melhoria da qualidade do ensino. Ficam as questões: aplicar mais provas é uma resposta ou, melhor, é uma solução para aprimorar o desempenho dos estudantes nas provas? Ou, ainda, as avaliações em larga escala têm propiciado a melhoria da qualidade da educação? (SOUZA, 2014, p.410)

Perrenoud, teórico de referência nos estudos acerca de competências e habilidades, em uma entrevista define competência como um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com eficácia uma série de situações. Ele ainda defende que as competências a serem desenvolvidas precisam estar atreladas ao contexto social e profissional dos estudantes e que um grande erro que as escolas cometem é exceder os esforços em conteúdos disciplinares e avaliações formativas e não dedicar tempo suficiente para a prática, vislumbrando resultados em longo prazo, o que não é uma realidade para todos.

São múltiplos os significados da noção de competência. Eu a definirei aqui como sendo uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos. No sentido comum da expressão, estes são representações da realidade, que construímos e armazenamos ao sabor de nossa experiência e de nossa formação. Quase toda ação mobiliza alguns conhecimentos, algumas vezes elementares e esparsos, outras vezes complexos e organizados em redes. (PERRENOUD, 1999, p.4)

Visto a definição de Perrenoud quanto ao sentido de competências, podemos estabelecer a principal diferença entre habilidade e competência através do seguinte exemplo: "saber falar inglês fluentemente não significa que um indivíduo possa ser um professor de língua inglesa". Falar inglês fluentemente é uma das habilidades necessárias para ser um professor de língua inglesa, porém, para ser um professor

competente, o indivíduo também precisa conhecer práticas pedagógicas diversificadas, ter habilidade para aplicá-las e ter habilidades sociais, afinal, ele está se relacionando com pessoas em diferentes contextos de vida, ter habilidades reflexivas, assim como habilidades analíticas para lidar com situações inesperadas em sala de aula, ou seja, para exercer a função de docente, um indivíduo precisa ter um conjunto de habilidades que o tornem competente no que faz. Em outras palavras, a habilidade é o "saber fazer algo com perícia", enquanto a competência é o conjunto de saberes necessários para exercer uma atividade.

Acreditamos que, para o desenvolvimento das competências e habilidades também se faz necessário planejar e estruturar os recursos didáticos, afinal, eles podem exercer a função de nortear cada uma das atividades e das discussões que acontecerão em sala de aula, assim como forma de conduzir o conteúdo desde a introdução do tema até o objetivo que se espera alcançar. O professor Vilson José Leffa (2016, p.12) defende que “ao produzir seu próprio material, o professor tem mais condições de atender aos interesses e necessidade de seus alunos.”

Sobre a história do ensino na língua, o professor explica que o Brasil tem o hábito histórico de copiar práticas que estão sendo aplicadas em outros países e, embora isso não seja errado, a prática acaba chegando aos nossos alunos com um certo atraso, “geralmente com um retardo de alguns decênios, tanto em termos de conteúdo (línguas escolhidas) como de metodologia (método da tradução, método direto etc.).” Tendo como consequência a histórica dificuldade em estabelecer a real função do ensino.

o ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional, resgatando parte de sua história e mostrando os movimentos de centralização e descentralização de seu ensino, os períodos de ascensão e declínio da língua estrangeira, os momentos de construção e de destruição – e das trabalhosas reconstruções para tentar recuperar os estragos feitos por certas legislações. (LEFFA, 2016, p.50)

Quanto aos professores, Leffa cita os saberes óbvios para conduzir uma aula, tais como conhecimento do conteúdo, conhecimento de metodologias, traços de personalidade essenciais, por exemplo, paciência, flexibilidade, organização, honestidade, humildade, sensibilidade, entre outros. E, ele explica quais são os diferenciais de um professor: criatividade, intuição e paixão.

Uma aula tem componentes espaciais e temporais; não só acontece dentro de quatro paredes, como também acontece num espaço de tempo, envolvendo o encontro de pessoas que interagem entre si, exercendo diferentes papéis, falando como alunos e como professor. A aula como arte, pode estar centrada no professor, no aluno ou na tarefa que esteja sendo

executada. Não privilegia necessariamente o aluno sobre o professor. Às vezes pode até estar centrada no professor. (LEFFA, 2016, p.74)

No que tange ao uso do recurso didático como meio para o desenvolvimento do estudante como sujeito crítico, participativo e consciente da sua posição no mundo, usamos como base o legado de Paulo Freire. Freire defendeu a ideia de uma educação não bancária, problematizadora que leve o sujeito a reconhecer sua posição na sociedade.

Este é um fato de importância indiscutível para o investigador da temática ou do 'tema gerador'. A questão fundamental, neste caso, está em que, faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão, captando-a em pedaços no qual não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la. E não podem porque, para conhecê-la, seria necessário partir do ponto inverso. Isto é, lhes seria indispensável ter antes a visão totalizada do contexto para, em seguida, separarem ou isolarem os elementos ou as parcialidades do contexto, através de cuja cisão voltariam com mais clareza à totalidade analisada. (FREIRE, 1987, p.61)

Temas geradores atuais e significativos estimulam o diálogo necessário para a interação, participação e dialogicidade em sala de aula.

Daí que, para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade comece não quando o educador-educanda se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação. (FREIRE, 1987, p. 53)

A qualidade do ensino de língua estrangeira vem sendo discutidas há anos. "O ensino de língua estrangeira na escola tem tido resultados, em geral, bem precário" (KUENZER, 2000, p. 114). Esta fala resume os resultados alcançados depois de tantos anos de estudo da língua baseada em excesso de exposições a regras gramaticais, livros didáticos que não refletem as necessidades dos brasileiros, além de conteúdo descontextualizado e não significativo que não geram momentos de reflexão e interação entre os envolvidos.

O aluno deverá apropriar-se do conhecimento e das aptidões que venham propiciar-lhe um melhor desenvolvimento social e pessoal; ou ainda: o processo de apropriação de outra língua deve habilitá-lo a comportar-se como elemento útil na sociedade. (KUENZER, 2000, p.115)

4 OBJETIVOS

Para contemplar o objetivo geral deste trabalho, os objetivos específicos foram apresentados em sequência de acordo com o Referencial Teórico.

4.1 OBJETIVO GERAL

Desenvolver modelos de recursos didáticos em língua inglesa contextualizados à realidade de jovens e adultos de cursos profissionalizantes a partir do que a Matriz de Avaliação da Educação Básica do Enceja preconiza como saberes necessários para avaliação da proficiência no idioma. Com isso, vislumbrar formas de desenvolver materiais que não se limitem ao ensino de vocabulário técnico, mas ao desenvolvimento do indivíduo e posicionamento crítico.

4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Investigar a Matriz de Avaliação da Educação Básica de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias para o Enceja;
- Analisar as competências e habilidades dessa matriz relacionadas à língua inglesa;
- Pesquisar materiais que possam desenvolver as competências e habilidades relacionadas à língua inglesa para a proficiência de jovens e adultos;
- Pesquisar estruturas de organização de conteúdo em recursos didáticos para o ensino de língua inglesa;
- Desenvolver modelos de materiais orientados aos professores de língua inglesa de cursos profissionalizantes direcionados a jovens e adultos, inclusive o Proeja.

5 METODOLOGIA

5.1 PROPOSTA METODOLÓGICA DA PESQUISA

Para este trabalho foi realizado o método de pesquisa documental a partir de uma abordagem qualitativa. A pesquisa documental visa coletar e analisar dados sistematizados. “A pesquisa documental, bem como outros tipos de pesquisa, propõe-se a produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos, segundo Sá-Silva; Almeida & Guindani, (2009 apud KRIPKA; SCHELLER; BENOTTO, 2015, p. 57). Quanto ao material que pode ser utilizado para a validação do método de pesquisa documental, Kripka; Scheller; Benotto (2015, p.243) definem que “Os instrumentos para constituição de dados geralmente utilizados são: questionários, entrevistas, observação, grupos focais e análise documental.”

A opção pela abordagem qualitativa se deu pela possibilidade de relacionar e gerar novas perspectivas de uso para os estudos referentes a competências e habilidades preconizadas nas Matrizes de Referência de Avaliação da Educação Básica. Mediante ao histórico de inadequação de conteúdo para aulas de jovens e adultos, tais dados informados nas matrizes se apresentam como potencial referência para o desenvolvimento de recursos didáticos contextualizados para as aulas de língua inglesa e que atendam às expectativas e necessidades dos alunos da modalidade Proeja. Segundo Flick (2009, p.20), “a pesquisa qualitativa é de particular relevância aos estudos das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida”.

Para a realização da pesquisa documental foram utilizados documentos como a LDB, a BNCC, mas, principalmente, a Fundamentação das Matrizes de Avaliação da Educação Básica: Estudos e Propostas.

No contexto da pesquisa qualitativa, a análise documental constitui um método importante seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. Assim o pesquisador irá extrair os elementos informativos de um documento original a fim de expressar seu conteúdo de forma abreviada, resultando na conversão de um documento primário em documento secundário. (KRIPKA, SCHELLER e BENOTTO, 2015, p.3)

A Matriz de Avaliação da Educação Básica estabelece para os inscritos no Enceja a nível de Ensino Médio competências e habilidades que consideramos

fundamentais para todos os estudantes que estão finalizando o ciclo do Ensino Básico. As habilidades são saberes desenvolvidos a partir de um currículo e as competências se referem ao conjunto de habilidades que juntas tornam o indivíduo capaz de exercer funções, resolver problemas etc. Sendo assim, entendemos ser útil nos valermos dessas diretrizes já sistematizadas para propor aos docentes de língua inglesa, novas perspectivas de recursos didáticos para os alunos do Proeja.

5.2 PERCURSO METODOLÓGICO

O desenvolvimento da pesquisa se iniciou a partir da observação das dificuldades dos estudantes de relacionar o vocabulário encontrado em jogos, peças publicitárias, redes sociais e produtos do dia a dia com o seu significado ou conteúdo estudado nas aulas de língua inglesa. Em busca por respostas, encontramos em Acácia Kuenzer os questionamentos acerca da inadequação dos conteúdos de língua inglesa para jovens e adultos, e necessidade de ajustes das práticas pedagógicas para que os estudantes, ao finalizarem o Ensino Médio, consigam, minimamente, reconhecer elementos em textos que viabilizem acesso a informações, cultura ou, até mesmo, para que possam se submeter a avaliação do Enem.

Reconhecidas as necessidades, iniciamos a nossa busca por estudos, instrumentos ou documentos que determinam os conhecimentos necessários para que estudantes jovens e adultos sejam considerados usuários proficientes de uma língua. A princípio, cogitamos a utilização do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas, mas logo chegamos à conclusão de que o mesmo não era apropriado, uma vez que não buscamos a fluência na língua, mas o uso acurado dentro das necessidades de um estudante que busca utilizar o idioma para interações básicas e rotineiras no seu ambiente de trabalho, além das necessidades comuns diárias.

Nossa pesquisa nos levou ao documento *Fundamentação das Matrizes de Avaliação da Educação Básica: Estudos e Propostas* (2014). Segundo o próprio documento, a matriz visa “fomentar reflexões e debates necessários à construção de um sistema nacional de avaliação que, de fato, contribua para a melhoria da educação brasileira em suas várias instâncias, das escolas aos sistemas de ensino.” E, considerando que nosso objetivo seja apresentar formas de produzir de recurso didático contextualizado à realidade de jovens e adultos dos cursos profissionalizantes, incluindo o Proeja, chegamos à conclusão de que sendo o objetivo

da matriz preconizar os conhecimentos necessários que determinam o êxito dos ciclos escolares, recomendamos que tais conhecimento - ou habilidades e competências - cobrados nas avaliações sejam incorporados aos recursos didáticos das aulas regulares.

A escolha pela matriz do Encceja a nível de EM se deu devido a faixa etária e possibilidade de ingresso aos cursos superiores e, também, ao mundo do trabalho. No que se refere a competência na língua inglesa para ser considerado proficiente, a Matriz determina ser necessário “M2 – Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.” A partir disso, recorreremos aos ensinamentos de Paulo Freire a fim de elaborar recursos educacionais contextualizados e significativos que exigem dos professores um posicionamento didático crítico ao introduzir os conteúdos da língua estrangeira, além da valorização da cultura brasileira.

Na etapa seguinte, analisamos recursos didáticos disponibilizados na internet para o EJA, uma vez que não encontramos recursos específicos para o Proeja. E constatamos que tais recursos apresentam as seguintes características - ou apresentam conteúdo infantilizado ou trazem blocos de textos chapados em páginas brancas sem atrativos visuais que se comuniquem com os estudantes, por sua vez, exigindo apenas memorização de vocabulário, leitura e interpretação.

Mediante os estudos, comparações e análises, desenvolvemos o modelo de recurso educacional Modelo de Material Didático em Língua Inglesa para o Proeja.

5.3 METODOLOGIA DO PRODUTO

Realizada a definição do referencial teórico, começamos a pensar em temas a serem abordados e partes constituintes de cada unidade - como é chamado cada bloco de atividade divididas por temas.

Inicialmente, desenvolvemos apenas a parte generalista do material com o objetivo de estimular o posicionamento crítico e discussões acerca das realidades sociais no Brasil; nesta parte do material, buscamos apresentar situações sociais comuns da vida de um brasileiro adulto, incentivamos o posicionamento e participação ativa dos estudantes, traduzimos parte do material para dar autonomia aos estudantes, apresentamos um modelo de transcrição fonética a fim de despertar o interesse de pronunciar algumas palavras e propomos um projeto ao término de cada

unidade com o objetivo de estimular mais discussões acerca do tema proposto e criar espaços de cooperação e compartilhamento de saberes através de trabalhos em grupo. Até este momento, todo o material tinha sido desenvolvido no Canva por considerarmos a parte visual do material um atrativo importante na interação dos estudantes com o mesmo. Porém, ao pensar na disponibilidade de tempo e acesso da maioria dos profissionais da educação, achamos conveniente produzir o modelo de material no *Word*, ferramenta de mais fácil manuseio e conhecimento de todos os profissionais, porém, sem renunciarmos aos recursos visuais.

Ao nosso ver, o conteúdo do material generalista seria suficiente no que diz respeito à formação dos estudantes do curso profissional, uma vez que o objetivo sempre tenha sido ofertar material contextualizado que refletisse a realidade dos estudantes e inserisse assuntos relacionados ao mundo do trabalho. Porém, ao sermos questionadas, mais de uma vez, acerca da instrumentalidade do material, decidimos acrescentar a parte que chamamos de *Technical Skills*, focada na leitura e interpretação de textos relacionados ao mundo profissional, neste caso, mais especificamente adequado aos estudantes do curso técnico em administração.

Após a conclusão de ambas as partes - generalista e técnica -, o material foi enviado a um outro profissional de língua inglesa para revisão enquanto a Ficha de Avaliação técnica era produzida. Em seguida, a prioridade passou a ser o registro do material em uma plataforma de acesso gratuito a fim de enviá-lo o quanto antes para avaliação de professores de língua inglesa de cursos profissionalizantes. Não com o propósito de testá-lo em sua totalidade em sala de aula, pois, mediante ao filtro - professor de língua inglesa de curso profissionalizante de administração - deixaria nossa busca demasiadamente limitada, mas, a partir das atividades e distribuição de conteúdo aplicado no material recebermos um retorno quanto a sua validade para a modalidade proposta. Porém, nos deparamos com alguns obstáculos, o primeiro foi que a Plataforma EduCAPES estava fazendo registro de apenas alguns cursos temporariamente e o meu curso não estava na lista dos contemplados; então, iniciamos uma procura por outras plataformas até encontrarmos a Mec Red.

Passados quase um mês após inclusão do produto na plataforma, ainda não era possível acessá-lo ou visualizá-lo, então fiz contato com os mesmos e em poucos dias fui informada que devido a mau funcionamento técnico, seria disponibilizado um link para acesso ao produto até que tudo se resolvesse. Somente após um mês e dez

dias após a inserção do material na plataforma foi possível enviar os links para os professores de língua inglesa.

Desde o início da pesquisa e da elaboração desta dissertação definimos que o produto desenvolvido seria avaliado apenas por professores de língua inglesa de cursos profissionalizantes, incluindo o Proeja, não sendo aplicados aos estudantes em aula, também devido a uma série de questões que antecederam a sua produção; a primeira, a troca de orientação que aconteceu cinco meses antes da qualificação, impossibilitando registro do produto em tempo hábil na Plataforma Brasil; conseqüentemente a troca de orientação, também ocorreu a adequação de tema com a nova orientação e o período de férias escolares. Sendo assim, o produto é disponibilizado aos professores de língua inglesa para que possam comentar sua viabilidade de uso com o grupo proposto, considerando que o mesmo é passível de ajustes não apenas aos diversos cursos de formação profissionalizante, mas também oferece possibilidades para a partir de sua forma de trabalho e interação com o grupo, tanto a parte generalista quanto a parte técnica se ajustem às necessidades e aos objetivos do grupo.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

6.1 FUNDAMENTAÇÃO DAS MATRIZES DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ESTUDOS E PROPOSTAS

O documento Fundamentação das Matrizes de Avaliação da Educação Básica: Estudos e Propostas (2014) foi elaborado por profissionais da educação e pesquisadores que propunham promover uma ampla discussão acerca da Educação Básica e uma reformulação teórico-metodológica das avaliações de larga escala no Brasil. Segundo o referido documento (2014, p.10).

No sentido estrito, o objetivo principal foi buscar embasamento necessário para a reformulação dos documentos de matrizes de referência, como forma de adequar as habilidades, os conteúdos e os objetos de conhecimento atualmente avaliados, em consonância com a legislação, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e as específicas de cada etapa.

No documento, nosso interesse esteve centrado nos saberes preconizados como necessários para certificação no Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), teste aplicado anualmente aos sujeitos que não puderam concluir seus estudos na dita idade apropriada, não estão matriculados na rede básica de ensino, mas desejam obter diploma de conclusão do ciclo escolar - fundamental ou médio - possivelmente para fins acadêmicos ou profissionais. Segundo descrito no documento, o teste do Encceja é estruturado com base nas competências que expressam as possibilidades de jovens e adultos compreenderem e realizarem tarefas relacionadas aos seguintes eixos cognitivos: domínio das linguagens; compreensão de fenômenos; enfrentamento e resolução de situações-problema; capacidade de argumentação; e elaboração de propostas. As questões “valorizam as vivências e experiências dos sujeitos”.

Ao que se refere aos saberes exigidos em Linguagens, Códigos e suas Tecnologias a nível de Ensino Médio, o documento (2014, p.138) lista:

Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica. II. Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas. III. Selecionar, organizar, relacionar e interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema. IV. Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em

situações concretas, para construir argumentação consistente. V. Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

E, mais especificamente no âmbito dos saberes de língua inglesa, a matriz orienta “conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais”, tendo as habilidades distribuídas por esta competência de acordo com a figura 2.

Figura 2 - Quadro com as habilidades relacionadas à língua estrangeira da matriz de referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias para elaboração do Encceja

H6	Reconhecer temas de textos em LEM e inferir sentidos de vocábulos e expressões neles presentes.
H7	Identificar as marcas em um texto em LEM que caracterizam sua função e seu uso social, bem como seus autores/interlocutores e suas intenções.
H8	Utilizar os conhecimentos básicos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.
H9	Identificar e relacionar informações em um texto em LEM para justificar a posição de seus autores e interlocutores.
H10	Reconhecer criticamente a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural.

Fonte: A autora a partir da matriz de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias para o Ensino Médio, 2023.

Estamos cientes quanto às discussões acerca da validade dos resultados das avaliações de larga escala, e também não nos posicionamos favoravelmente às mesmas, afinal, em um país tão plural e de proporções continentais como o Brasil, esperar resultados uniformes não é, nem mesmo, razoável. Desta forma, esclarecemos que o nosso objetivo é nos beneficiarmos dos estudos quanto às competências e habilidades apontadas na Matriz de Avaliação para certificar um sujeito a nível de Ensino Médio, para utilizá-las como parâmetro para o desenvolvimento de material de língua inglesa para uso na educação profissional em instituições de ensino, inclusive no Proeja, pois traduzem o mínimo que um brasileiro precisa para utilizar o idioma em seu próprio país.

6.2 ANÁLISE DO MATERIAL DISPONÍVEL NA REDE 1

O primeiro material didático que analisamos está disponível em <<http://projetoeduc.cecierj.edu.br/eja.php>>, é composto por dois volumes e cada volume é composto por duas unidades. O material, que apresenta conteúdo para todas as disciplinas, é resultado de uma parceria entre a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro e a Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro – Fundação CECIERJ com o objetivo de produzir recursos educacionais que atendam às necessidades dos estudantes jovens e adultos. Não encontramos, na seção Material do Aluno, o material destinado aos estudantes; porém, encontramos o material completo na seção Material do Professor, incluindo um guia de procedimentos que visa apresentar o objetivo de cada uma das atividades detalhadamente, além de apresentar formas de utilizar o material com os estudantes.

Iniciamos nossa análise do material pela seção, como é chamado cada bloco do material, chamada Talking about *E-mails*. Esta seção se inicia com um texto explicativo em português sobre o que são acrônimos e abreviações e um quadro com exemplos de acrônimos; em seguida, há um modelo de e-mail em língua inglesa com o objetivo de fazer uma reclamação acerca de um defeito em um computador; há ainda três perguntas, em língua portuguesa, sobre o conteúdo. E, a unidade finaliza com a sugestão de duas atividades: a primeira consiste em solicitar que os estudantes identifiquem os verbos no *Simple Past* e a segunda sugere que os estudantes pesquisem o uso do modal *Would*. O material do professor traz também uma seção chamada de Atividades Complementares cujo objetivo é praticar o *Simple Past* através de um diálogo sobre entrevista de emprego seguida por um exercício de múltipla escolha e uma atividade de completar o texto *Romeo and Juliet* com os verbos no passado.

Figura 3 - Material 1 para jovens e adultos disponível na rede - Atividade de abertura do material

Atividade 1

Acronyms & Abbreviations

Os Acrônimos e as Abreviações têm feito parte da cultura da linguagem da internet. Eles foram criados, conhecidos e espalhados na CMC (Comunicação Mediada por Computador). Mas, como podemos diferenciá-los? Ao Acrônimo (*Acronym*) podemos dizer que se trata de um "processo pelo qual é criada uma nova palavra, partindo das primeiras letras de uma ou mais palavras originais". Quanto à Abreviatura (*Abbreviation/shorthand*), podemos compreendê-la como um "acrônimo ou forma representativa de uma palavra, usando-se alguma(s) letra(s) ou sílaba(s) que a compõe(m). Pode ser também a representação da palavra por meio de um sinal" (SAWAYA, Márcia Regina. Dicionário de Informática e Internet. — São Paulo: Nobel, 1999). Observe a seguir alguns exemplos de acrônimo encontrados em e-mails, *messages* e *sites*:

#1	Number one
\$	Dollar, money
&	Ampersand - Represents The Word 'And'
10Q	Thank you
10X	Thanks
2U2	To You Too
4	For
4E4	Forever
4U	For You

Fonte: <<http://projetoeduc.cecierj.edu.br/eja/material-professor/modulo-04/LINGUA-ESTRANGEIRA-MOD04-VOL01.pdf>> página 28, 2015.

Figura 4 - Material 1 para jovens e adultos disponível na rede - Atividade de leitura e interpretação

From: Susan Meryon<meryon@yourmail.net>

Subject: Problems with my computer.

Date: 10/23/2014

To: Smart Center

Dear Mr. Bradson,

I wish to complain about the computer that I purchased on 09/25/2014.

I am complaining because it is not working properly. It sometimes does not turn on. To solve this problem, I would like you to change the computer.

When I first observed this problem, I contacted the manager, Mr. Tompson, at your company, and, unfortunately, I was told that nothing could be done about my problem. A/W I believe that this response is unfair because followed all the steps to have a warranty to cover it. I would like a written statement explaining your company's position and what you will do about my complaint.

I look forward to hearing from you as soon as possible to resolve this problem.

I am attaching copies of my receipt.

10Q,

John.

Com base no texto do e-mail, responda às seguintes perguntas:

1. É possível inferir a idade do autor do e-mail? Em que faixa etária você acredita que ele se encontra, a julgar pelo conteúdo do texto?

2. Você acha que a mensagem ficou informal com a inclusão dos acrônimos?

3. Você usaria um acrônimo para mensagens com este conteúdo? Quais outros conteúdos aceitam o uso de acrônimos?

Fonte: <<http://projetoeduc.cecierj.edu.br/eja/material-professor/modulo-04/LINGUA-ESTRANGEIRA-MOD04-VOL01.pdf>>, página 29, 2015.

Figura 5 - Material 1 para jovens e adultos disponível na rede - Atividade de gramática

Atividade 2

Uma atividade extra, interessante, consiste em examinar um e-mail de reclamação e pedir para o aluno examinar os tempos verbais utilizados. O aluno perceberá um grande uso do Simple Past (I purchased... / I bought... / I didn't like...), ao lado do Simple Present (I wish to complain... / I believe that...). Outra ideia seria fornecer ao aluno o texto do e-mail com lacunas, solicitando-lhe que as preencha com o Simple Past ou o Simple Present.

Atividade 3

Como o conceito de registro foi trabalhado nesta unidade, pode ser também interessante chamar a atenção para o uso do "would", como em "I would like to..." ou "I would like a...". Pode-se solicitar ao aluno que pesquise as ocasiões em que este verbo modal – "would" – é utilizado na Língua Inglesa.

Um site interessante para ajudá-lo nesta atividade você pode encontrar em: <http://www.businessenglishonline.net>

Fonte: <<http://projetoceeduc.cecierj.edu.br/eja/material-professor/modulo-04/LINGUA-ESTRANGEIRA-MOD04-VOL01.pdf>>, página 30, 2015.

Identificamos no material alguns conceitos importantes para o público em questão, tais qual: o uso de e-mail como ferramenta de comunicação de extrema importância em ambientes corporativos adaptado a uma situação pessoal, entrevista de emprego como uma situação comum na vida de jovens e adultos, além do texto clássico da literatura inglesa, *Romeo e Julieta*, como forma de apresentar aspectos culturais aos estudantes. O guia do professor estabelece papel crucial na condução das aulas, uma vez que sugere uma quantidade muito maior de atividades a serem feitas em sala de aula, porém, deixando sobre total responsabilidade dos professores a determinação do conteúdo a ser trabalhado, destituindo os estudantes do mínimo de autonomia ao estudar o conteúdo. Como professora de língua inglesa, eu classifiquei o material como esvaziado; eu também aproveitaria o tema para falar sobre os acrônimos e as abreviações atuais utilizadas nas redes sociais com o fim de motivar a participação de todos.

Logo na sequência, há um novo texto, agora em inglês, descrito como Atividade 01 e intitulado "*What Do Teens Really Think of E-mails*"? O texto traz alguns cognatos, o que facilita a compreensão. Após a leitura, os estudantes são direcionados a responder três perguntas sobre o e-mail: a primeira sobre a percepção quanto a idade de quem o escreveu; a segunda, sobre o grau de formalidade do e-mail; e a terceira, sobre os acrônimos vistos anteriormente. Quanto ao conceito pedagógico, - mais uma

vez, repito que foi sugerido acréscimo de atividades extras – mas o conteúdo gramatical apontado no guia não foi apresentado em nenhum momento no material. Quanto ao conceito comunicacional, o material não se mostra atraente de forma alguma, pois é todo preto, branco, azul e cinza. A meu ver, ficou faltando um espaço para opiniões, discussões quanto a dificuldade de troca de aparelhos quebrados ou durabilidade dos equipamentos mais modernos, temas que envolveriam os estudantes a questões que nos cercam. Sabemos que não seria possível conduzir as discussões em língua estrangeira; sendo assim, as opções seriam incluir perguntas de múltipla escolha que dariam um certo controle e direcionamento à conversa ou apenas “abrir” a aula para um momento de troca, afinal, contrariamente ao que se pratica, as aulas de língua estrangeira também devem cumprir seu papel social de orientar, conscientizar, problematizar etc., independentemente do idioma em que se faça isso.

6.3 ANÁLISE DO MATERIAL DISPONÍVEL NA REDE 2

O segundo material analisado foi disponibilizado na internet pela equipe da Secretaria de Educação da Prefeitura de São Sebastião a fim de servir como um recurso voltado aos estudantes da modalidade de jovens e adultos como meio auto instrucional de desenvolver suas habilidades no período da pandemia, 2021.

Na parte de língua inglesa do material, o primeiro aspecto a chamar atenção é que mesmo sendo um material para o EJA, o “ícone” que marca a divisão das seções é um peixe de óculos chamado Mr. Peixinho, um claro indicador do que mencionamos anteriormente neste trabalho, o aspecto infantil que os materiais para este público apresentam. E, um outro indicador disso são as fábulas apresentadas na unidade que, embora trate de fábulas estrangeiras e também brasileiras, ao invés do que acontece muitas vezes nos materiais de língua inglesa, que priorizam a cultura e história de outros países, evidenciam a falta de prioridade com o grupo em questão. Não nos opomos ao uso do gênero textual como forma de apresentar e discutir a cultura, porém, a forma como o mesmo está disposto no material evidencia a falta de adaptação para o público-alvo.

Um aspecto interessante do material é a variação do uso de língua inglesa e língua portuguesa. Por se tratar de um material autoinstrucional, esta é uma ideia válida e, que eu decidi acrescentar no modelo de material que desenvolvi como produto educacional, acreditando que a estrutura ajude a desenvolver a autonomia

dos estudantes, assim como os trechos em inglês que apresentam um tipo de transcrição para que os estudantes se arrisquem a pronunciar as palavras. Sabemos que isso não será suficiente para que os estudantes falem em inglês durante as aulas, mas achamos importante que consigam relacionar o que escrevem e leem a forma aproximada de pronunciar as palavras como forma de aumentar a curiosidade e possível interesse em aprender mais sobre a língua posteriormente.

O material utilizou recursos como QR Code e links anexos para transportar os estudantes para outras leituras, das quais eles já haviam extraído vocabulário e informado o significado. Outro aspecto positivo é que as perguntas em inglês são seguidas de sua tradução. O material também apresenta uma seção explicando em português o que são fábulas, o que considero importante, afinal, além de ser o tema da unidade, é necessário pensar que a aprendizagem da língua estrangeira pode e deve estar vinculada a diversos tipos de conhecimentos. Vejamos nas figuras abaixo, partes do segundo material encontrado na rede.

Figura 6 - Material 2 para jovens e adultos disponível na rede - Atividade de abertura

LÍNGUA INGLESA

#AprendendoEmCasa

Let's start!

Hello! How are you doing?
(RELOU! RAL AR IU DUIN?)

Me conte: Você se lembra de alguma fábula que te contaram?
Hoje vamos estudar e rever esse gênero literário através de uma história que é uma verdadeira lição de vida.
Ela foi criada por Esopo, que viveu na Grécia Antiga e até hoje inspira escritores e leitores com as Fábulas de Esopo. Vamos lembrar de algumas delas por meio de belíssimas pinturas.
Let's go!(LÉTS GOL)

Learning more!

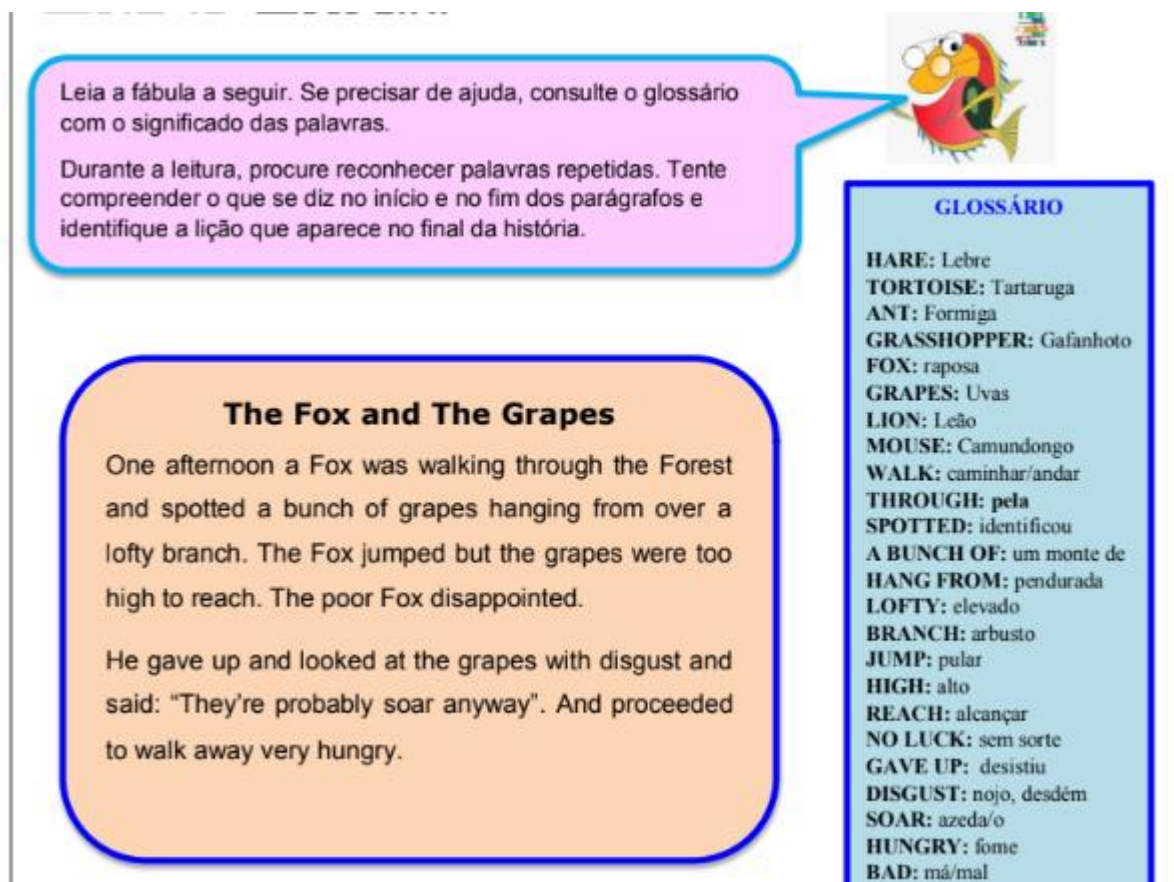
AS ESCRITAS EM AZUL SÃO INDICAÇÕES DE PRONÚNCIA, PARA VOCÊ LER EM VOZ ALTA, OK?

1. OBSERVE AS IMAGENS E RELACIONE CADA UMA COM OS TÍTULOS DAS FÁBULAS DE ESOP

DO YOU KNOW ANY OF THESE FABULOUS FABLES?
(Você conhece alguma dessas fabulosas fábulas?)

Fonte: <https://drive.google.com/file/d/1TpgMjBjw9Cn5kKN11BIE_FcohydHhHck/view>, 2021.

Figura 7 – Material 2 para jovens e adultos disponível na rede - Atividade de leitura e interpretação



Leia a fábula a seguir. Se precisar de ajuda, consulte o glossário com o significado das palavras.

Durante a leitura, procure reconhecer palavras repetidas. Tente compreender o que se diz no início e no fim dos parágrafos e identifique a lição que aparece no final da história.

The Fox and The Grapes

One afternoon a Fox was walking through the Forest and spotted a bunch of grapes hanging from over a lofty branch. The Fox jumped but the grapes were too high to reach. The poor Fox disappointed.

He gave up and looked at the grapes with disgust and said: "They're probably soar anyway". And proceeded to walk away very hungry.

GLOSSÁRIO

HARE: Lebre
TORTOISE: Tartaruga
ANT: Formiga
GRASSHOPPER: Gafanhoto
FOX: raposa
GRAPES: Uvas
LION: Leão
MOUSE: Camundongo
WALK: caminhar/andar
THROUGH: pela
SPOTTED: identificou
A BUNCH OF: um monte de
HANG FROM: pendurada
LOFTY: elevado
BRANCH: arbusto
JUMP: pular
HIGH: alto
REACH: alcançar
NO LUCK: sem sorte
GAVE UP: desistiu
DISGUST: nojo, desdém
SOAR: azeda/o
HUNGRY: fome
BAD: má/mal

Fonte: https://drive.google.com/file/d/1TpgMjBjw9Cn5kKN11BIE_FcohydHhHck/view, 2021.

6.4 PRODUTO EDUCACIONAL - MODELO DE MATERIAL DIDÁTICO EM LÍNGUA INGLESA PARA O PROEJA

O produto educacional foi desenvolvido com o propósito de apresentar aos docentes de língua inglesa formas de produzir recursos didáticos contextualizados à realidade dos estudantes matriculados na educação profissional, incluindo o Proeja. Nosso objetivo não é apresentar um material finalizado cujo as partes devam ser replicadas, mas garantir alguns pontos específicos quanto ao ensino da língua inglesa para jovens e adultos da educação profissional: o primeiro é que apesar da natureza dos cursos, não podemos abandonar a finalidade essencial das aulas, independente da disciplina, que é a promoção profissional e também social dos indivíduos; o segundo é apresentar soluções variadas mediante às necessidades e expectativas do grupo, seja inserindo formas de estimular a fala, seja a partir da produção de projetos em grupo ou ainda alguma outra necessidade identificada pelo professor; o terceiro

está pautado na necessidade de um visual atrativo, afinal, em tempos de telas, micro telas e mundo interativo, textos chapados em uma folha branca podem não atrair a atenção dos estudantes; e, por fim, sugerir um material/abordagem promova um ambiente de discussões a respeito de situações atuais no Brasil e no mundo, estimular o pensamento crítico e a valorização das culturas, ao mesmo passo que apresentamos vocabulário e temas relacionados ao mundo do trabalho e evidenciamos a interpretação textual, principal habilidade de língua estrangeira exigida em avaliações como vestibular e exame de admissão em mestrado e doutorado.

Desta forma, a língua inglesa atua como agente introdutório de reflexões tendo como meta o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, como estabelece a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 2022) acerca das finalidades das disciplinas do Ensino Médio.

O produto educacional Modelo de Material Didático em Língua Inglesa para o Proeja, é composto por três unidades e dividido em duas partes: a primeira parte, que acreditamos poder ser comum a todos os cursos da educação profissional, tem um viés mais generalista e a segunda parte, que chamamos de *technical skill*, tem seu enfoque na interpretação textual e aquisição de vocabulário específico para a área de formação, neste caso, o curso Técnico em Administração. Listamos como fontes norteadoras para a elaboração do produto dois vieses: as competências e habilidades necessárias aos inscritos no Encceja ao nível de Ensino Médio e preconizadas no documento chamado Fundamentação das Matrizes de Avaliação da Educação Básica: Estudos e Propostas (2014) no Eixo Cognitivo Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias; e, as propostas de Kaplún (2003) e Leffa (2016) quanto ao desenvolvimento de materiais didáticos que proporcionem aos estudantes uma percepção ampla do conteúdo a ser trabalhado.

Quanto aos autores especialistas em produção de materiais, destacamos os professores Gabriel Kaplún e Vilson Leffa. Ambos concordam que os recursos didáticos são peças fundamentais para os desdobramentos das aulas, sejam eles livros de editoras ou materiais produzidos pelos próprios professores para atender suas turmas, pois, a partir deles são apresentados os assuntos, os objetivos da aula e a disposição do conteúdo está diretamente relacionada à abordagem que será

usada em aula. Kaplún (2003) e Leffa (2016) escreveram verdadeiros manuais sobre a forma de desenvolver materiais completos no que se refere a organização do conteúdo, aspectos estéticos e a relação do material com o estudante, mas acima de tudo, esclarecem a importância de ter clareza quanto ao que se deseja alcançar. Ao produzir um material com foco em leitura e interpretação, neste momento falando especificamente sobre material de língua estrangeira, o ponto alto do mesmo não pode ser a própria língua, o assunto e a forma de abordá-lo são os meios de atrair o interesse dos estudantes; é necessário entender quanto um estudante sabe sobre o tema, apresentá-lo a partir de pontos de vista variados, utilizar recursos visuais diferentes e pensar na relevância da discussão para o seu cotidiano.

Como já dizia Freire (1996), “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” Reconhecemos que o processo de desenvolvimento de um recurso didático é trabalhoso e requer tempo de pesquisa e produção, mas, como profissionais da educação entendemos a necessidade do mesmo para evitar desdobramentos com o descrito por Kuenzer (2000), “O ensino de Língua Estrangeira na escola tem tido resultados, em geral, bastante precários.” Sendo assim, esperamos que este produto represente novas formas de produzir conteúdo e de direcionar as aulas, visando, principalmente, o desenvolvimento dos estudantes.

6.4.1 ESTRUTURA DO PRODUTO

O Produto Educacional, Modelo de Material Didático em Língua Inglesa para o Proeja, foi todo produzido no Word doc., um processador de texto da Microsoft de fácil manuseio. Todas as imagens são da plataforma Freepik < <https://br.freepik.com/>>, um banco de imagens com licença para uso e, todos os links das imagens estão disponíveis no Apêndice, assim como os links dos demais recursos encontrados no material.

No que se refere à estrutura e distribuição das atividades, como mencionado anteriormente, o material se divide em uma parte que consideramos poder ser comum a todos os cursos, e uma parte destinada a aquisição de conhecimentos específicos da formação. Nos posicionando em concordância com a proposta de Henri Wallon ao assumir a presidência do Ministério da Educação Nacional no período pós-guerra, a

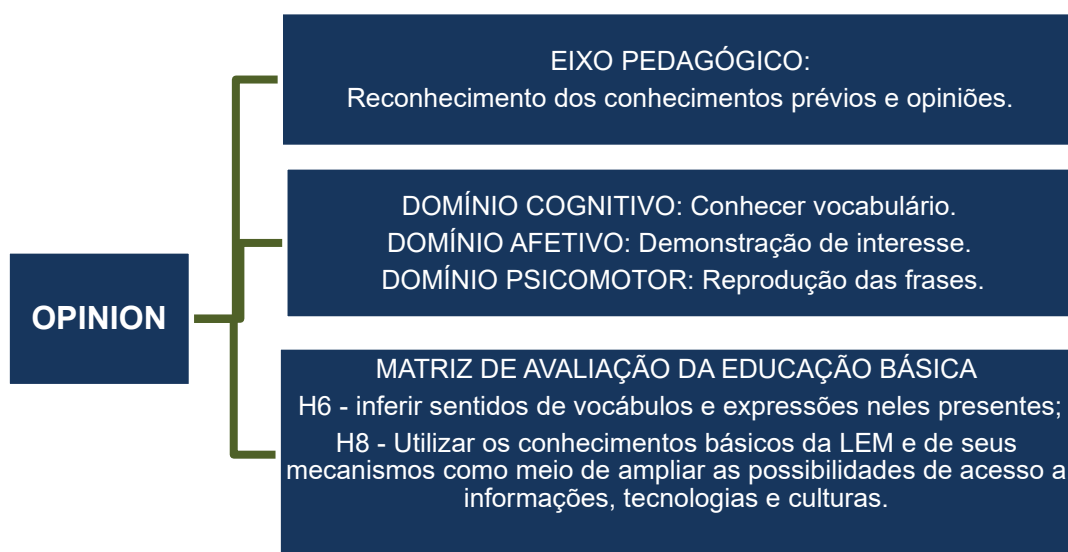
fim de reestruturar a educação francesa, que dizia que para se alcançar uma sociedade justa era necessário ter uma educação justa. E que para tanto, as ações educativas teriam como base, resumidamente, a Justiça e a Dignidade (educação de qualidade para todos, independente de classe social, etnia, origem e/ou cargos pretendidos), Orientação e a Cultura Geral (educação para a cidadania e compreensão dos problemas que rondam a sociedade como prioridade, e depois, a orientação para o trabalho), Mahoney e Almeida (2005).

Seguindo esta premissa, na parte generalista do material utilizamos a lógica de Kaplún (2003) quanto às representações necessárias para que o material seja uma experiência de aprendizado - o eixo conceitual (seleção e organização do conteúdo apresentando diferentes pontos de vista e diferentes fontes a fim de enriquecer as discussões), o eixo pedagógico (estabelecer um ponto de partida e o que se deseja alcançar; desta forma iniciando as atividades a partir do reconhecimento dos conhecimentos prévios dos estudantes) e o eixo comunicacional (toda parte criativa que prende a atenção, sugere informações e rompe com os moldes monótonos e previsíveis). Seguindo para a lógica de Leffa (2016), aplicada principalmente na parte do material chamada de *Technical Skills*, utilizamos as estratégias de leitura de uma língua estrangeira na perspectiva de um estudante que tem pouco conhecimento na língua; as atividades são divididas entre rastreamento para localizar informações específicas, leitura dos pontos principais, leitura detalhada e leitura crítica. Ainda sob o olhar do professor Leffa e dentro das etapas listadas, selecionamos os objetivos específicos de cada uma das atividades no material: Domínio Cognitivo (conhecer vocabulário relacionado a um determinado tópico e análise de textos escritos); Domínio Afetivo (demonstração de interesse no tópico); Domínio Psicomotor (reprodução das sentenças que ouve e fala), aqui menos trabalhado.

6.4.2 ESTRUTURA DO PRODUTO - PARTE GENERALISTA

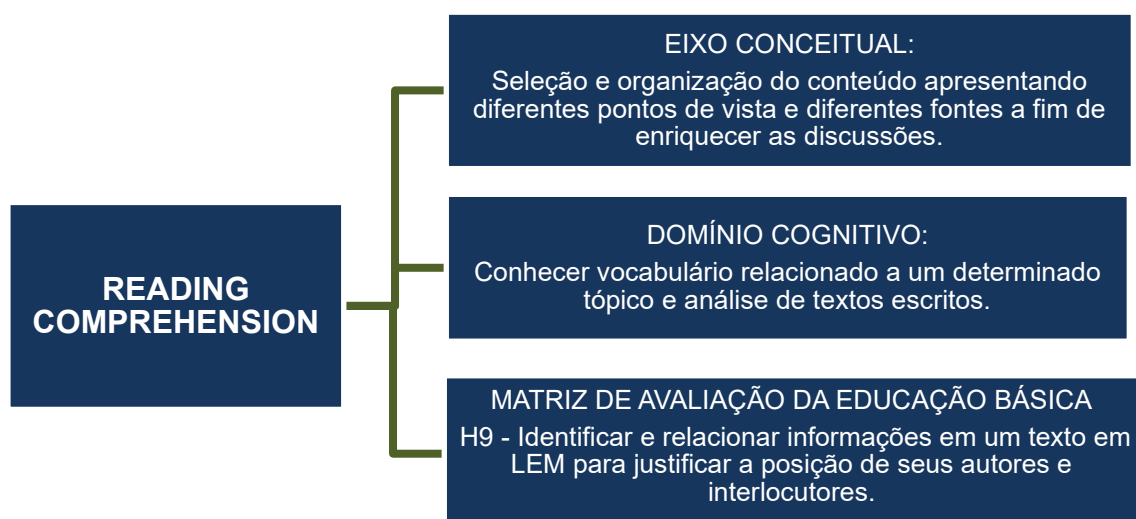
Veja nos quadros abaixo como, na elaboração das atividades apresentadas na parte generalista do produto educacional, a Matriz de Avaliação da Educação Básica, os eixos sugeridos por Kaplún e os objetivos de domínio apresentados pelo Leffa estão distribuídos de acordo com as seções do produto.

Figura 8 - Relação entre a seção *Opinion* da parte generalista do produto educacional, a Matriz de Avaliação e os ensinamentos de Kaplún e Leffa.



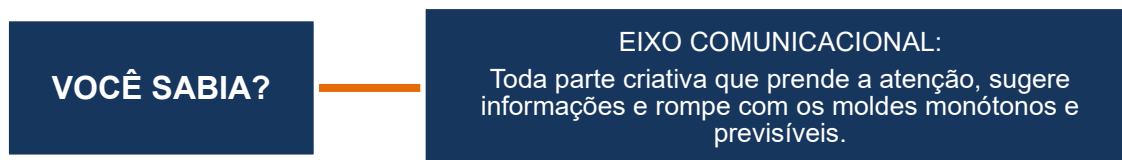
FONTE: A autora, 2023.

Figura 9 - Relação entre a seção *Reading Comprehension* da parte generalista do produto educacional, a Matriz de Avaliação e os ensinamentos de Kaplún e Leffa.



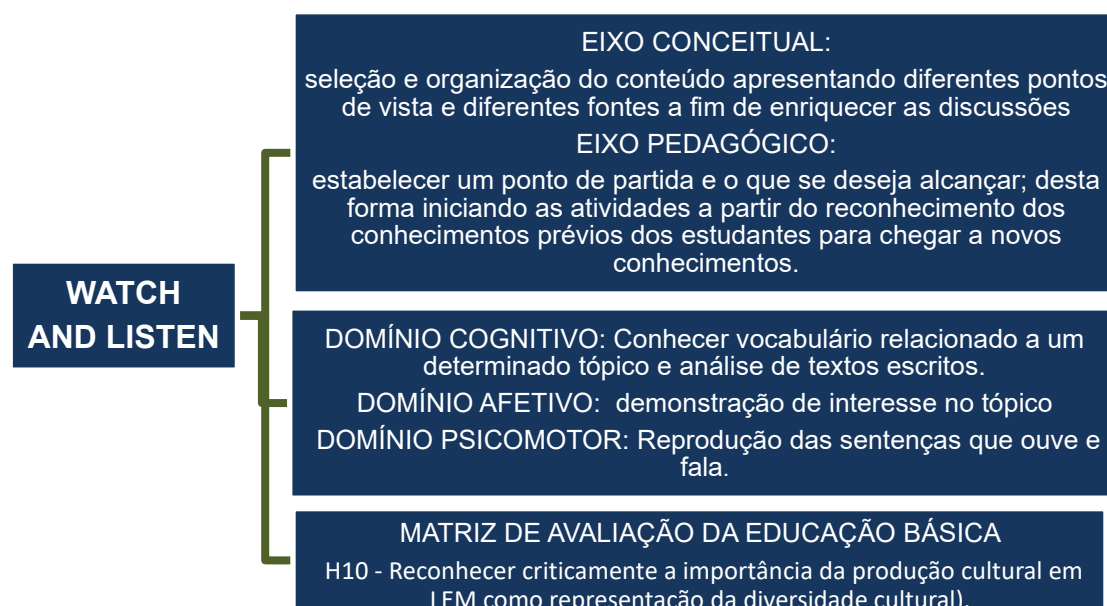
FONTE: A autora, 2023.

Figura 10 - Relação entre a seção *Você sabia?* da parte generalista do produto educacional, a Matriz de Avaliação e os ensinamentos de Kaplún e Leffa



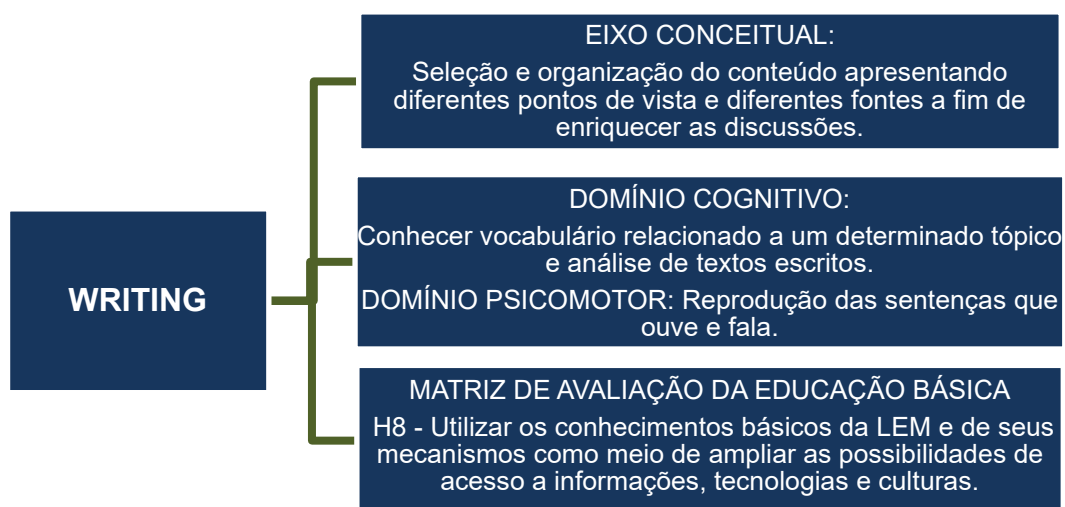
FONTE: A autora, 2023.

Figura 11 - Relação entre a seção *Watch and Listen* da parte generalista do produto educacional, a Matriz de Avaliação e os ensinamentos de Kaplún e Leffa



FONTE: A autora, 2023.

Figura 12 - Relação entre a seção *Writing* da parte generalista do produto educacional, a Matriz de Avaliação e os ensinamentos de Kaplún e Leffa.



FONTE: A autora, 2023.

6.4.3 ESTRUTURA DO PRODUTO - PARTE *TECHNICAL SKILLS*

Acreditamos que o conhecimento específico da língua é importante, porém, quando acompanhado de conteúdo de conhecimento geral. Sendo assim, após a realização das atividades da primeira parte do material, parte generalista que também atua como introdução e reconhecimento dos saberes dos estudantes, iniciamos a segunda parte da unidade com conteúdo ligado ao curso técnico. Para este material foi escolhido o curso Técnico em Administração.

Após uma pesquisa acerca da matriz curricular do curso Técnico em Administração ministrado na modalidade Proeja, identificamos que as disciplinas específicas para o curso são: Relações Interpessoais, Informática, Introdução à Administração, Noções de Contabilidade, Gestão Financeira Empresarial, Comércio Eletrônico e Planilha Eletrônica Aplicada, Gestão de Custos, Gestão da Qualidade, Redação Empresarial e Oficial, Cooperativismo Associativismo, Administração de Materiais, Patrimônio e Logística, Gestão de Negócios, Gestão de Pessoas, Marketing, Tópicos Contemporâneos e Ética Profissional. E, para este modelo de material, selecionamos os temas Relações Interpessoais, na unidade 02, Introdução

a Administração, unidade 03, e Entrevista de Emprego, na unidade 01 que, embora não seja uma disciplina apontada no currículo, sua preparação se faz necessária também em sala de aula.

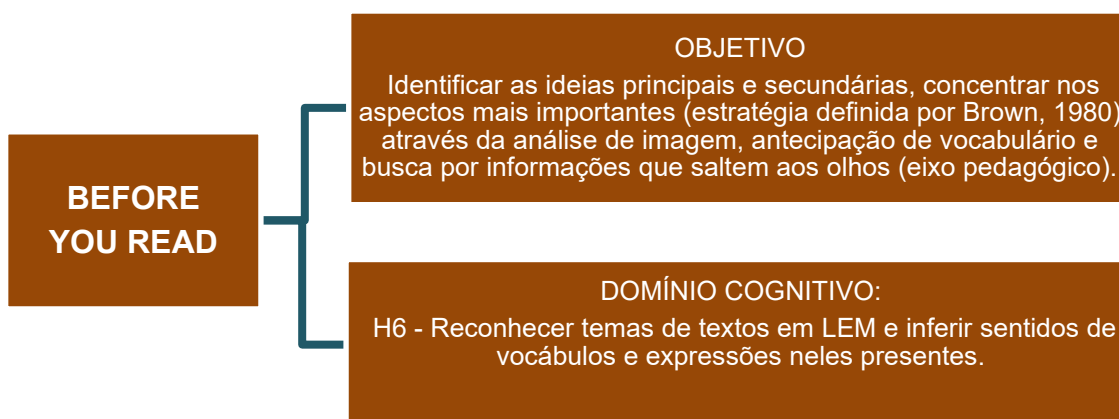
Vale ressaltar que a seção do material chamada *Technical Skills* é baseada na leitura e interpretação, acúmulo de vocabulário e desenvolvimento de projeto. Os textos aqui apresentados foram encontrados na internet através da busca English as a Second Language (ESL) lesson plan for Business English; e, foram feitos ajustes, acréscimo dos exercícios e dado os devidos créditos. Ao trabalhar com leitura e interpretação de texto, utilizamos os conceitos de BROWN (1980) que Leffa explica a respeito das estratégias que definem um leitor eficiente. Como descrito em seu texto, o leitor precisa determinar o objetivo da leitura, identificar as ideias principais e secundárias, concentrar nos aspectos mais importantes, avaliar constantemente sua compreensão, avaliar se está alcançando o propósito da leitura e decidir quais estratégias seguir caso tenha se perdido no decorrer da leitura. Considerando ainda as estratégias de leitura de textos em língua estrangeira, Leffa classifica-os dentro de três paradigmas: modelos em três paradigmas fundamentais: “(1) o paradigma aluno-não-sabe, (2) o paradigma alguns-alunos-sabem e (3) o paradigma todos-os-alunos-sabem”. Para este trabalho, vamos nos basear no paradigma aluno-não-sabe. Os estudantes dentro deste paradigma requerem mais a atenção do professor que precisa motivá-lo a descobrir as informações a partir dos cognatos e outras palavras que reconhece na língua estrangeira, observar títulos e imagens, arriscar alguns palpites baseados em seu conhecimento de mundo, buscar informações principais e ignorar o que não consegue compreender.

A parte do material destinada ao inglês mais generalista, não segue uma ordem ou estrutura muito rígida. Podendo as habilidades serem mais ou menos exploradas em cada unidade. Diferentemente do material específico que, embora o número de atividades possa variar, a estrutura de desenvolvimento é exatamente a mesma. O objetivo de cada unidade é estimular a leitura e a autonomia, em busca de prepará-los para o mundo profissional onde culturas e línguas se relacionam diretamente. É importante deixar claro que a transcrição fonética apresentada no material não é como a padrão estudada nas universidades ou apresentadas nos dicionários, isso porque, a ideia é induzir o estudante a tentar falar as palavras da forma que fique mais fácil para ele(a) sem termos que ensinar formas de pronunciar os sons na língua

estrangeira e fazer desta mais uma barreira para a aprendizagem. O vocabulário e as estruturas gramaticais são apresentados de forma dedutiva, ou seja, à medida que o estudante utiliza os termos, eles chegam à conclusão do que se trata. Porém, acreditamos que em algumas turmas haverá a necessidade de complementar o material com recursos extras para se alcançar o resultado esperado.

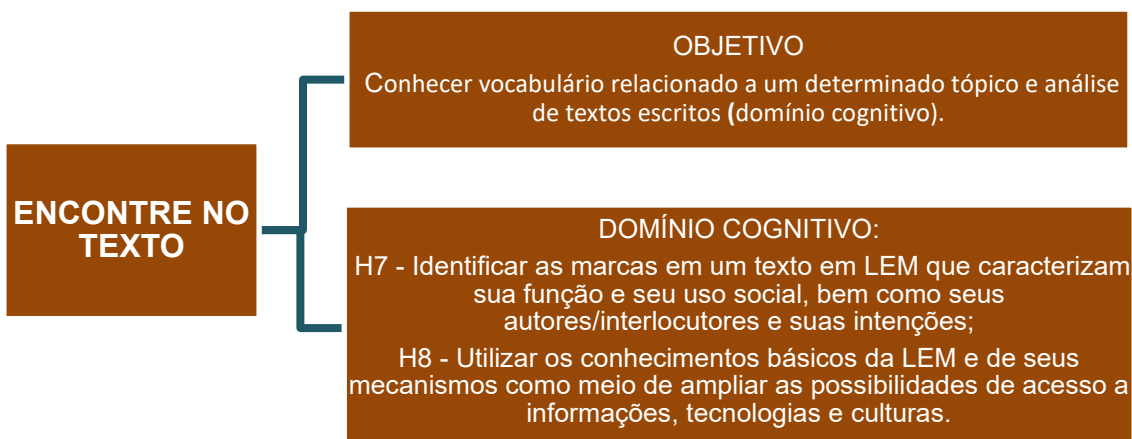
Assim como na parte generalista, cada uma das atividades na parte *technical skills* integra o que a Matriz de Avaliação sugere como competência necessária, juntamente a um dos eixos de Kaplún e o paradigma “*aluno-não-sabe*” do Leffa. Veja como as partes estão representadas nas figuras abaixo.

Figura 13 - Relação entre o objetivo da atividade *Before you read*, a Matriz de Avaliação, os eixos de Kaplún e o paradigma de Leffa



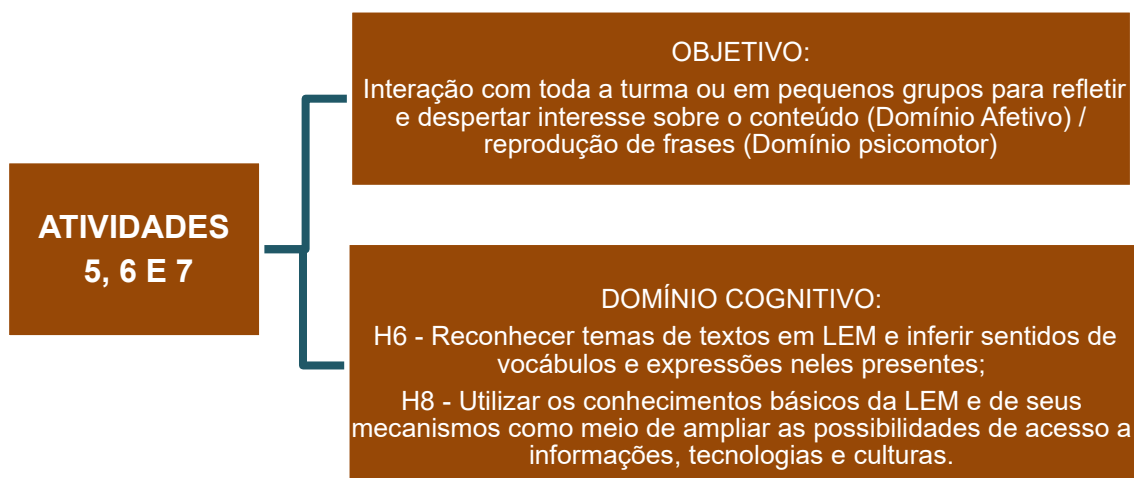
FONTE: A autora, 2023.

Figura 14 - Relação entre o objetivo da atividade *Encontre no texto*, a Matriz de Avaliação, os eixos de Kaplún e o paradigma de Leffa



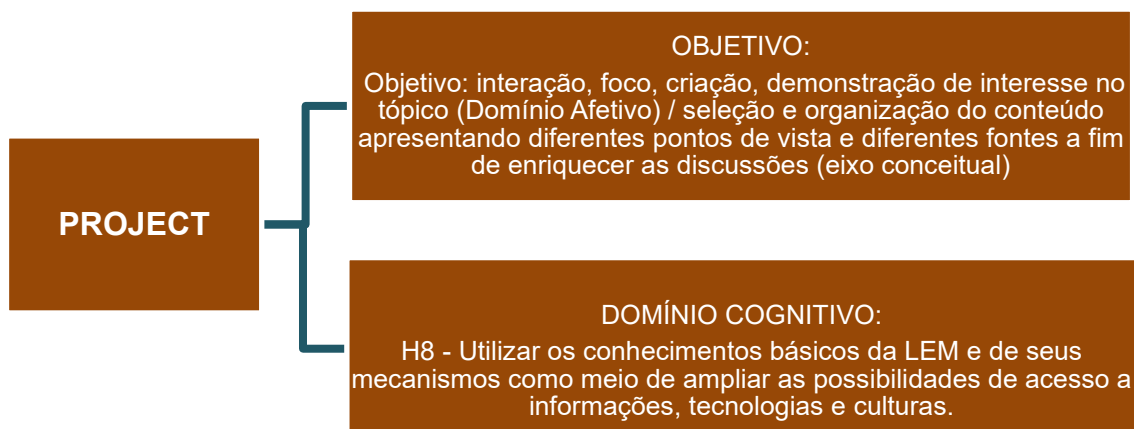
FONTE: A autora, 2023.

Figura 15 - Relação entre o objetivo da atividade 5, 6 e 7, a Matriz de Avaliação, os eixos de Kaplún e o paradigma de Leffa



FONTE: A autora, 2023.

Figura 16 - Relação entre o objetivo da atividade *Project*, a Matriz de Avaliação, os eixos de Kaplún e o paradigma de Leffa



FONTE: A autora, 2023.

6.5 AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

No período entre a primeira quinzena de maio e a primeira semana de agosto, o produto educacional ficou disponível na plataforma MEC RED e teve 62 visualizações e foi baixado 16 vezes.

Figura 17 – Produto Educacional disponível na plataforma Mec Red

The screenshot displays the interface of the Mec Red platform. At the top, there is a navigation bar with the text 'PLATAFORMA MEC DE RECURSOS EDUCACIONAIS DIGITAIS' and links for 'CONTEÚDO', 'MENU', and 'RODAPÉ'. Below this, the 'MEC RED' logo is visible along with a search bar and a 'PUBLICAR RECURSO' button. The main content area shows a resource titled 'Modelo de Material Didático em Língua Inglesa para o Projea'. The resource is associated with the 'Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede - ProfEPT' and is authored by Amanda Gabriele Domingos de Souza and Gabriela Dias Bevilacqua. It is categorized as a 'Plano de Aula' (Lesson Plan) and is linked to 'Língua Inglesa - Sociologia - Outros' components. The page also indicates 62 views and 16 downloads/accesses. At the bottom, there are buttons for 'REPORTAR ABUSO OU ERRO', 'COMPARTILHAR', 'GUARDAR', and 'BAIXAR RECURSO'.

FONTE: Plataforma Mec Red < <https://plataformaintegrada.mec.gov.br/recurso/360119>>, 2023.

Não foram feitos comentários acerca do material, mas acreditamos que a quantidade de acesso reflita possível interesse no conteúdo, uma vez que não tenham sido feitos pelos convidados a analisar o produto. No período em que os convites foram feitos, não estava sendo possível acessar o produto através da plataforma, sendo assim, a maioria dos professores receberam o material em PDF.

Foram enviados dez convites para avaliação do produto educacional, dos quais, apenas um respondeu. O pedido consistia em avaliar o produto e, em seguida, responder o formulário que segue abaixo.

Figura 18 – Formulário de Avaliação do Produto Educacional

The image shows a Google Forms interface. At the top, there is a decorative header with a colorful, abstract wave pattern in shades of purple, orange, yellow, and blue. Below this, a purple tab indicates 'Seção 1 de 3'. The main title of the form is 'Avaliação de Produto Educacional', with a subtitle 'Modelo de Material Didático em Língua Inglesa para o Proeja'. The form content is displayed in a light blue box with a title 'APRESENTAÇÃO'. The text of the form reads: 'O presente material foi desenvolvido com o propósito de apresentar aos docentes de língua inglesa formas de produzir recursos didáticos contextualizados à realidade dos jovens e adultos matriculados no PROEJA. Nosso objetivo é sugerir um material que promova um ambiente de discussões a respeito de situações atuais no Brasil e no mundo, estimular o pensamento crítico e a valorização das culturas, ao mesmo passo que apresentamos vocabulário e temas relacionados ao mundo do trabalho e evidenciamos a interpretação textual, principal habilidade de língua estrangeira exigida em avaliações. Desta forma, a língua inglesa atua como agente introdutório de reflexões tendo como meta o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, como estabelece a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 2022) acerca das finalidades das disciplinas do Ensino Médio.' To the right of the form content, there is a vertical toolbar with icons for adding, deleting, and other editing functions.

FONTE: A autora

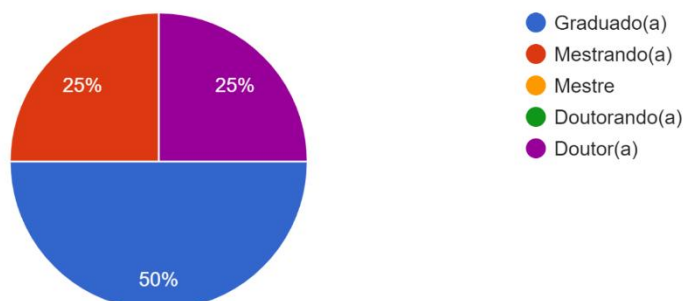
A pesquisa, realizada no Google Forms, consistiu em três partes: texto de apresentação do material, perfil do profissional de língua inglesa atuante na educação profissional e adequação do material para o público-alvo. Mesmo com todo o tempo de espera, recebemos apenas quatro respostas, duas delas já no mês de agosto.

Os dados coletados acerca do perfil dos professores são apresentados nas figuras 19, 20, 21 e 22, a adequação e a validade do material estão representadas nas figuras 23, 24, 25, 26 e 27.

Figura 19 – Grau de formação dos professores

1. Grau de formação:

4 respostas

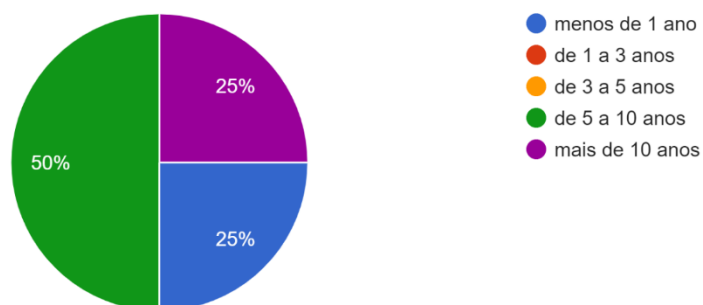


FONTE: Dados da pesquisa

Figura 20 – Tempo de atuação dos professores

Tempo de atuação como professor(a) de língua inglesa na educação profissional de jovens e adultos:

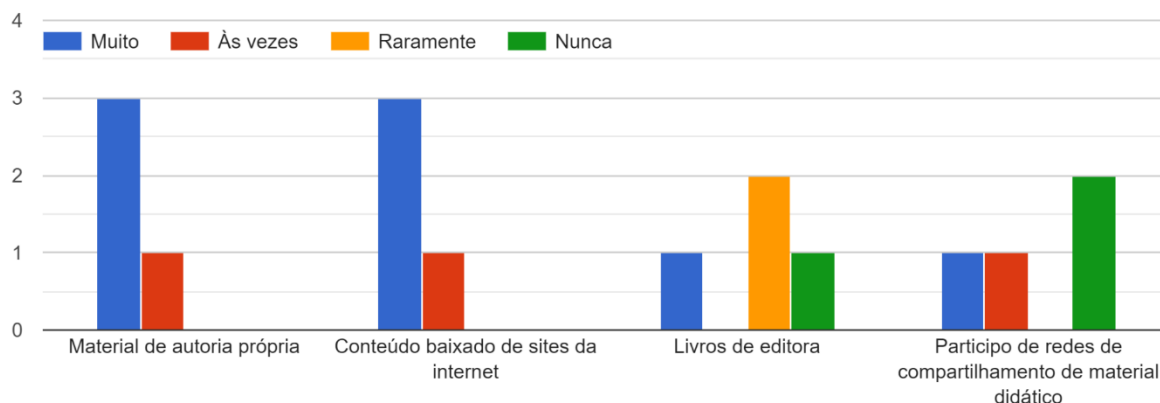
4 respostas



FONTE: Dados da pesquisa

Figura 21 – Tipo de material utilizado pelos professores

Que tipo de material você utiliza nas suas aulas? Indique a frequência.

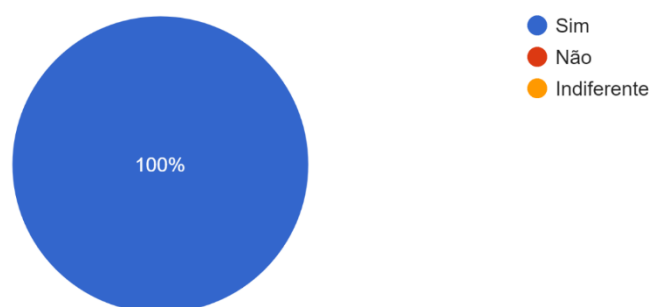


FONTE: Dados da pesquisa

Figura 22 – Aceitação de conteúdo generalista na educação profissional

Você considera que para os alunos da educação profissional seja importante ter um material com conteúdo mais generalista (que contribua para o desenvolvimento do estudante como ser humano)?

4 respostas



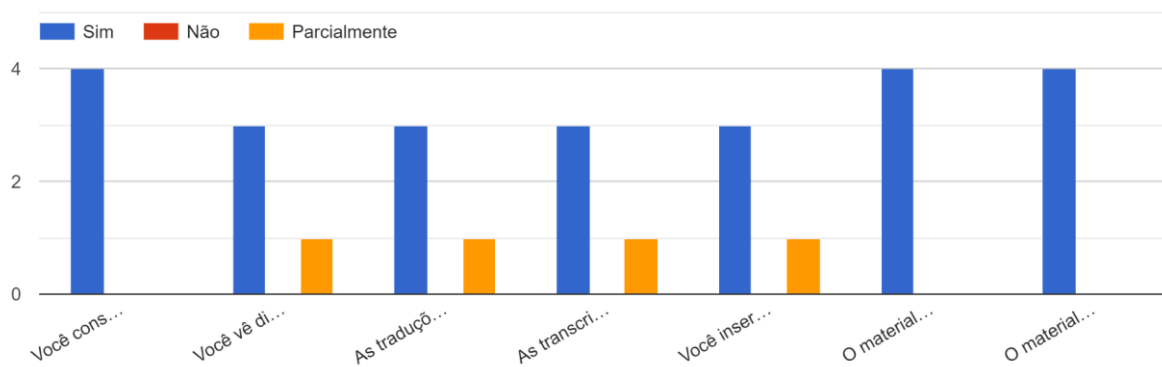
FONTE: Dados da pesquisa

De acordo com os gráficos é possível perceber que embora o grau de formação e o tempo de atuação dos profissionais sejam bem variados, a maioria produz seus próprios materiais de aula ou faz uso de conteúdo baixado de sites da internet, que, geralmente, precisa de ajustes ou algum tipo de adequação. E, um pensamento que

é unânime entre os respondes é que não estamos mais no tempo de pensar as aulas de língua inglesa como ambiente de memorização de vocabulário para o trabalho.

Sobre a adequação técnica do produto educacional, o primeiro gráfico se refere ao tipo de atividades utilizadas no material através das seguintes perguntas: 1. Você considera que o material contribui para o desenvolvimento do estudante do Proeja como ser humano? / 2. Você vê diferença de objetivos entre a parte generalista do material e a parte técnica? / 3. As traduções motivam a participação dos estudantes? / 4. As transcrições adaptadas motivam a participação dos estudantes? / 5. Você inseriria transcrições adaptadas em suas atividades de ensino? / 6. O material dispõe de variedade de recursos suficientes para apresentar aos estudantes diferentes pontos de vista e conteúdo para ajudá-los a posicionarem-se criticamente? / 7. O material dispõe de variedade de recursos suficientes para apresentar aos estudantes diferentes pontos de vista e conteúdo para ajudá-los a posicionarem-se criticamente?

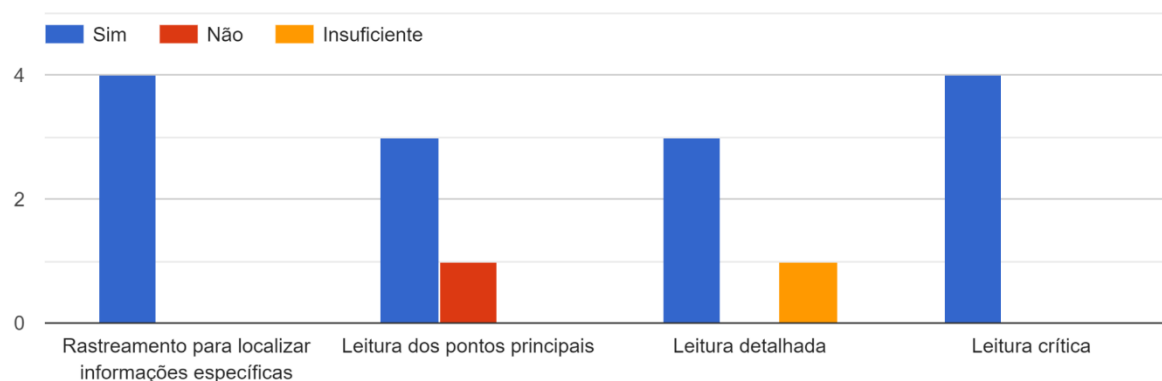
Figura 23 – Adequação técnica do material



FONTE: Dados da pesquisa

Figura 24 – Reconhecimento das partes relacionadas à *Technical Skills*

É possível reconhecer, na parte technical skills, a estrutura:

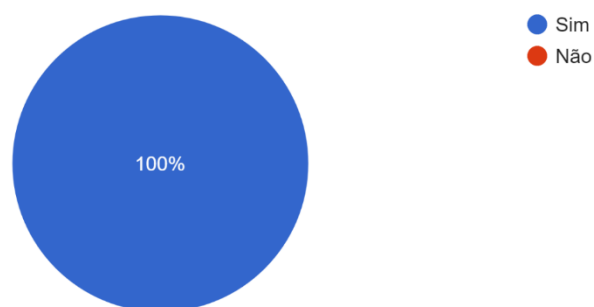


FONTE: Dados da pesquisa

Figura 25 – Organização da leitura e interpretação

Você considera esta organização de leitura e interpretação (rastreamento para localizar informações específicas, leitura dos pontos prin...ra estudantes com pouco conhecimento no idioma?

4 respostas



FONTE: dados da pesquisa

Quanto às respostas discursivas, apenas duas pessoas responderam acerca dos pontos positivos e os pontos negativos do produto educacional, como podemos visualizar nas figuras abaixo.

Figura 26 – Pontos positivos e negativos – resposta 1

Na sua opinião, qual é o ponto forte do material?

2 respostas

A variedade de temas oferecidos e a forma criativa de trabalhá-los. Gostei dos exercícios propostos também. E, apesar de eu achar que as páginas contém muita informação, o material é agradável de usar. Acredito que os estudantes irão gostar.

O material em si é muito interessante.

FONTE: Dados da pesquisa

Figura 27 – Pontos positivos e negativos – resposta 2

Na sua opinião, qual é o ponto fraco do material?

2 respostas

Eu destacaria o uso das estratégias de leitura. Não vi diferença entre a leitura de pontos principais e a leitura detalhada; isso para mim fica muito claro nas Unidades 1 e 3. Os blocos de perguntas são muito semelhantes em ambas as unidades. Respondi acima que considero adequado trabalhar a organização de leitura e interpretação como foi proposto no material, mas seria preciso rever essas estratégias. Quem sabe retirar a "leitura de pontos principais"? Os temas dos textos já são bem trabalhados antes da leitura.

Não consigo apontar pois não considerei nenhum ponto fraco.

FONTE: Dados da pesquisa

Podemos considerar que, embora um dos quatro professores que analisaram o produto tenha sugerido adequações na parte *Technical Skills*, o modelo de material teve boa aceitação tanto entre os profissionais que responderam à pesquisa quanto entre os usuários da plataforma Mec Rec, mediante o número de visualizações e *downloads*. Sobretudo, lembrando que não esperamos que este seja entendido como um material fechado e finalizado em si, mas uma orientação quanto formas de produzir conteúdo para esta modalidade de ensino.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se iniciou a partir do questionamento de Kuenzer (2000) acerca da precariedade dos resultados obtidos através do ensino da língua estrangeira, sobretudo no Ensino Médio, etapa da educação que deveria preparar os estudantes para a vida acadêmica e profissional. E, ao fazer uma análise mais profunda, verificamos que a situação fica ainda mais precária quando tratamos da educação profissional, etapa cujos recursos didáticos são extremamente escassos, ficando a cargo dos professores a confecção de materiais específicos para o curso de formação profissional dos estudantes - não necessariamente, objeto de conhecimento dos docentes - a ser utilizado em salas de aulas com grupos de conhecimentos diversos e descrentes que a disciplina seja útil para sua formação.

Sendo assim, ao longo desta pesquisa, nos dedicamos a estudar a trajetória do ensino de línguas, a trajetória da educação profissional e pensar novas perspectivas para o ensino de língua inglesa para a educação profissional. Sobre o ensino de línguas, um ponto de alerta é pensar que mesmo após séculos, ainda há tantas discussões e incertezas acerca do que ensinar e como ensinar. A aprendizagem da língua iniciou no Brasil como símbolo de status, afinal, não eram todos os cidadãos que tinham acesso a este tipo de aprendizado que abria portas para o conhecimento de artes e literaturas de outros países. Com o passar dos anos e a necessidade de uso das línguas estrangeiras para fins comerciais, as estratégias de ensino modificaram, a fim de atender os cidadãos que precisavam da língua para trabalhar, a metodologia de ensino consistia em repetir frases com o objetivo de memorizar vocabulário, fixar frases prontas e aproximar a pronúncia da fala dos nativos, tornando-os apto para exercer funções laborais de forma mais rápida.

Da mesma forma foi conduzida a educação profissional, ao passo em que os filhos da elite eram expostos a uma variedade de conhecimentos relacionados às artes e às ciências visando a continuidade de seus estudos no meio acadêmico, à classe trabalhadora bastava o conhecimento básico para a inserção no mercado de trabalho, dando origem ao que conhecemos hoje como dualidade na educação, ou seja, para um pequeno grupo de privilegiados, a educação que garante a manutenção de sua posição de poder e, para uma vasta maioria, a educação que aprisiona e restringe.

Nos últimos anos, instituições como CEFET, IFRJ, assim como outras instituições de ensino profissional tanto públicas quanto privadas têm buscado formas de democratizar a educação de qualidade seja através de bolsas de estudos ou concursos, estas instituições enxergam a educação como um meio de promoção profissional e também social visando estimular o desenvolvimento do estudante de forma completa, ao assumirem que conhecimentos como arte, literatura, ciências, etc. também contribuem para a formação do sujeito e estimulam habilidades que podem ser úteis na vida social e profissional, ou seja, assumindo o trabalho como um princípio educativo.

Porém, muito ainda precisa ser aprimorado no âmbito do ensino da língua inglesa para os jovens e adultos da educação profissional, pois ainda acredita-se que basta o ensino de inglês para fins específicos através da memorização de vocabulário, leitura e interpretação de tópicos direcionados ao mercado de trabalho, o que bem pouco ou quase nada tem a ver com a lógica da formação omnilateral do sujeito. Sendo assim, nos propusemos a desenvolver uma proposta de ensino no formato de um material didático, não finalizado em si, que ainda trabalhasse vocabulário técnico, leitura e interpretação por ser a habilidade exigida em provas e concursos, mas que também direcione a aula para este local de interações e discussões acerca das realidades vividas pelos alunos, valorize os conhecimentos prévios, estimule a promoção de soft skills e também o aprendizado da língua estrangeira. Para tanto, nos baseamos nos seguintes pilares: a Matriz de Avaliação da Educação Básica necessárias ao Enceja como fonte norteadora de habilidades a serem alcançada, ideologia de Paulo Freire quanto aos objetivos e práticas para a educação para jovens e adultos, e o desenho pedagógico, conceitual e comunicacional de material didático proposto por Kaplún e Leffa; proposta de ensino que foi avaliada por professores de língua inglesa da educação profissional.

Antes de apresentar a proposta aos professores, ela foi apresentada no Simpósio de Educação Profissional de 2022 no Colégio Pedro II e houve certa resistência para aceitá-la como um produto dedicado a esta modalidade de ensino, o que não é uma novidade quando temos pensamentos tão enraizados quanto ao que deve ser feito em uma sala de aula de língua inglesa para fins específicos seja do ensino regular ou de cursos de livres. Portanto, havendo sempre a necessidade de lembrar que o objetivo é focar no desenvolvimento de habilidades úteis para a vida profissional, mas

também à vida pessoal, uma vez que, nenhum ser humano deixa de ser um ser social quando entra no ambiente de trabalho.

Para minha surpresa, dois aspectos que geraram estranhamento no Simpósio - tradução e “transcrição” - foram muito bem aceitos na avaliação dos professores. Embora ambos não sejam comuns em materiais didáticos, podem significar um ganho muito grande no que se refere a autonomia e tentativas de arriscar a usar a língua. Por fim, também foram mencionadas questões acerca da quantidade de conteúdo em cada unidade e a falta de elementos como música, porém, estes são aspectos extremamente subjetivos, falando sobre música, mais especificamente, uma que seja muito popular hoje não será no próximo ano, sendo assim, esta pode ser uma inserção extra, não uma parte integrante do material, assim como possíveis outras inserções como atividades de gramática. A proposta de material se encontra aberta para adaptações mediante as necessidades dos grupos, dos cursos e temas interessantes do momento.

Um aspecto do material que precisa ser dado importância é a sua aparência. Como foi dito anteriormente, em tempos de tantos atrativos para os olhos, materiais sem apelo visual por mais que tenham conteúdo interessante eliminará de imediato a comunicação existente entre o objeto da aula e os alunos. Um feedback que chegou por meio de *Whatsapp* foi referente ao visual das páginas. A partir disso, lembramos que o produto pedagógico foi desenvolvido no *Microsoft Word* a fim de mostrar que não há a necessidade de ferramentas super elaboradas para deixar um conteúdo agradável aos olhos.

Por fim, chegamos à consideração de que ainda temos um longo caminho a percorrer defendendo que podemos utilizar os momentos das aulas da língua estrangeira para aprender mais do que apenas gramática, vocabulário e estratégias de leitura, e nos alegramos em perceber nas respostas da avaliação do produto educacional que outros professores, assim como eu, entendem que limitar este espaço já não é mais o caminho.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Alessandra Cristina Bittencourt. **NOVOS CAMINHOS: O ENSINO DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS NO BACHARELADO LEANI - LÍNGUAS ESTRANGEIRAS APLICADAS ÀS NEGOCIAÇÕES INTERNACIONAIS.** Rio de Janeiro, 2021.

BARBOSA, Ana Cecília Campos. **OS INSTITUTOS FEDERAIS: REFLEXÃO SOBRE A IFETIZAÇÃO A PARTIR DO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO REGIMENTO GERAL DOS IFS.** Sergipe, Editora IFRJ, 2016.

BIELINSKI, Alba Carneiro. **O LICEU DE ARTES E OFÍCIOS - SUA HISTÓRIA DE 1856 A 1906.** Rio de Janeiro, v. IV, n. 1, jan. 2009. Disponível em: <http://www.dezenovevinte.net/ensino_artistico/liceu_alba.htm>.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases, LDB. 4024/1961** <<http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>>

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases, LDB. 9394/1996**

CASTELLI JR. Roberto; GISI, Bruna; SERRÃO, Luiz Felipe Soares. **ENCCEJA: CENÁRIO DE DISPUTA NA EJA.** Brasília: v. 94, n. 238 (2013) Rev. Bras. Estud. Pedagóg. (online). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/39krwQFmYWxJkq4FTfPDR5p/?lang=pt>

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **A CONSOLIDAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL.** Rio de Janeiro: v. 1 n. 3 (2009) Meta: Avaliação. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/51/30>

FÁVARO, Omar; IRELAND, Timothy Denis (org). **EDUCAÇÃO COMO EXERCÍCIO DE DIVERSIDADE.** Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007.

FILATRO, Andrea; CAIRO, Sabrina. **PRODUÇÃO DE CONTEÚDOS EDUCACIONAIS.** São Paulo: Saraiva, 2016

FLICK, Uwe. **INTRODUÇÃO A PESQUISA QUALITATIVA.** São Paulo: ARTMED EDITORA S.A., 2009.

FREIRE, Paulo. **PEDAGOGIA DO OPRIMIDO.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA PEDAGÓGICA.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KAPLÚN, Gabriel. **MATERIAL EDUCATIVO: A EXPERIÊNCIA DO APRENDIZADO.** Comunicação apresentada no 6º Congresso da Alaic (Associação Latino-Americana de Pesquisadores da Comunicação), Santa Cruz de La Sierra, Bolívia, 2002, p. 46- 60

KRAMSH, Claire. **LANGUAGE AND CULTURE.** Oxford University Press (1998).

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BENOTTO, Danuza de Lara. **PESQUISA DOCUMENTAL NA PESQUISA QUALITATIVA: CONCEITOS E CARACTERIZAÇÃO**. Bogotá - Colombia: v. 14, n.2 (2015): Revista de Investigaciones UNAD.

KUENZER, Acácia (org). **ENSINO MÉDIO: CONSTRUINDO UMA PROPOSTA PARA OS QUE VIVEM DO TRABALHO**. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

LEAL, Maria das Graças de Andrade. **A ARTE DE TER UM OFÍCIO: LICEU DE ARTES E OFÍCIOS DA BAHIA (1872-1972)**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 1996.

LEFFA, Vilson J. **LÍNGUA ESTRANGEIRA: ENSINO E APRENDIZAGEM**. Rio Grande do Sul: Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2016.

LEFFA, Vilson J. **O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO CONTEXTO NACIONAL**. Rio Grande do Sul: Editora da Universidade de Pelotas, 1999.

MAGALHÃES, Fernanda Pizarro de. **GÊNEROS DISCURSIVOS DA ESFERA EMPRESARIAL NO ENSINO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: REFLEXÕES, ANÁLISES E POSSIBILIDADES**. Pelotas, 2011.

NETA, Olivia Moraes Medeiros; ASSIS, Sandra Maria; LIMA, Aline Cristina Silva. **O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO: UMA POSSIBILIDADE DE SUPERAÇÃO DA DUALIDADE EDUCACIONAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**. Rio Grande do Norte, 2016

RAMOS, Marise. **CONCEPÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**. Pará, 2008.

PACHECO, Eliezer. **OS INSTITUTOS FEDERAIS UMA REVOLUÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**. Rio Grande do Norte, 2010.

PEREIRA, Brenda Barbosa; LOPES, Cristiane Rosa. **DIRETRIZES EDUCACIONAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**. Goiás: v.1, n.1 (2017): EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA. Disponível em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/SL/article/view/11116>

PERRENOUD, Philippe. **CONSTRUIR AS COMPETÊNCIAS DESDE A ESCOLA**. Artmed Editora (1999). Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5090801/mod_resource/content/1/PERRENOUD_Construir%20as%20competen%C7C%82ncias%20desde%20a%20escola.pdf

PERRENOUD, Philippe. **CONSTRUINDO COMPETÊNCIAS**: Entrevista com Philippe Perrenoud, Universidade de Genebra (2000). Disponível em: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html

PORCARO, Rosa Cristina. **A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL**. Universidade Federal de Viçosa, 2004. Disponível em:

<<http://files.pedagogiaunifeso.webnode.com.br/200000464-0b8b90c86d/A%20HIST%C3%93RIA%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20E%20JOVENS%20E%20ADULTOS%20NO%20BRASIL.pdf>>

QUELUZ, Gilson Leandro. **ESCOLA DE APRENDIZES E ARTÍFICES DO PARANÁ** (1909-1930). SÃO PAULO: Tecnol. & Hum., ano 24, n. 39, jul./dez. 2010.

Referências: BRASIL. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**. BASE COMUM CURRICULAR. Brasília, 2018.

Referências: BRASIL. **FUNDAMENTAÇÃO DAS MATRIZES DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ESTUDOS E PROPOSTAS**. Inep. Brasília, 2014.

REPOLÊS, Maria Catarina Paiva. **LÍNGUA INGLESA NO PROEJA – SUGESTÃO DE ROTEIRO PARA AVALIAÇÃO E SELEÇÃO DE ATIVIDADES DIDÁTICAS NA COMPREENSÃO ESCRITA**. Minas Gerais, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ASPECTOS HISTÓRICOS E TEÓRICOS DO PROBLEMA NO CONTEXTO BRASILEIRO**. São Paulo, v. 14 n. 40 (2009).

SAVIANI, Dermeval. **EDUCAÇÃO ESCOLAR, CURRÍCULO E SOCIEDADE: O PROBLEMA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**. Rio de Janeiro: Movimento Revista de Educação (2016). Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/329113714_EDUCACAO_ESCOLAR_CURRÍCULO_E_SOCIEDADE_o_problema_da_Base_Nacional_Comum_Curricular>

SOARES, Wander. **O LIVRO DIDÁTICO E A EDUCAÇÃO**. Disponível em <<http://www.abrelivros.org.br/abrelivros/texto.asp?id=154>>

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; RODRIGUES, Laponira da Silva. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: PERCURSO HISTÓRICO E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS**. Campinas, v.17, n.2 (2017): Rev. HISTERDBR On-line. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644682>>

SOUZA, Sandra Zákia. **CONCEPÇÕES DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA FORJADAS POR MEIO DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA**. São Paulo, v. 19, n. 2 (2014). Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/aval/a/vBHXjvFnW6gk6DWpJZzTzNJ/?lang=pt&format=pdf>>

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; SOUZA JR, Antonio de. **A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL**. Paraná, n.40 (2016). Rev. INTERAÇÕES.

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL

**Mestrado Profissional em Educação Profissional e
Tecnológica em Rede - ProfEPT**

Colégio Pedro II

**Produto Educacional: Modelo de Material Didático em Língua Inglesa
para o Proeja**



Por: Amanda Gabriele Domingos de Souza

Link de acesso: <https://plataformaintegrada.mec.gov.br/recurso/360119>

APÊNDICE B - FUNDAMENTAÇÃO DAS MATRIZES DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ESTUDOS E PROPOSTAS

Matriz de Habilidades – Encceja

Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Ensino Médio

Competências Gerais de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias ⇔ Eixos Cognitivos

	I	II	III	IV	V
M1	H1	H2	H3	H4	H5
M2	H6	H7	H8	H9	H10
M3	H11	H12	H13	H14	H15
M4	H16	H17	H18	H19	H20
M5	H21	H22	H23	H24	H25
M6	H26	H27	H28	H29	H30
M7	H31	H32	H33	H34	H35
M8	H36	H37	H38	H39	H40
M9	H41	H42	H43	H44	H45

Habilidades - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias - Encceja - Ensino Médio - Língua Estrangeira

- H6 – Reconhecer temas de textos em LEM e inferir sentidos de vocábulos e expressões neles presentes.
- H7 – Identificar as marcas em um texto em LEM que caracterizam sua função e seu uso social, bem como seus autores/interlocutores e suas intenções.
- H8 – Utilizar os conhecimentos básicos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.
- H9 – Identificar e relacionar informações em um texto em LEM para justificar a posição de seus autores e interlocutores.
- H10 – Reconhecer criticamente a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural.