

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO
BÁSICA

PROPOSTA DE VIDEOAULAS COMO ORGANIZADORES PRÉVIOS PARA
UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO DE INGLÊS NA EJA

ELANA SIMONE SCHIAVO CARAMANO

BAURU

2017

ELANA SIMONE SCHIAVO CARAMANO

PROPOSTA DE VIDEOAULAS COMO ORGANIZADORES PRÉVIOS PARA
UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO DE INGLÊS NA EJA

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica, sob orientação da Profa. Dra. Eliana Marques Zanata

BAURU

2017

Caramano, Elana Simone Schiavo.

Proposta de videoaulas como organizadores prévios para uma aprendizagem significativa no ensino de inglês na EJA / Elana Simone Schiavo Caramano, 2017
178 f.

Orientadora: Eliana Marques Zanata

Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2017

1. Educação de jovens e adultos. 2. Língua estrangeira moderna-inglês. 3. Videoaulas. 4. Aprendizagem significativa I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado de ELANA SIMONE SCHIAVO CARAMANO, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS.

Aos 24 dias do mês de fevereiro do ano de 2017, às 14:00 horas, no(a) Sala 1 da Pós-graduação da Faculdade de Ciências - UNESP/Bauru, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. ELIANA MARQUES ZANATA - Orientador(a) do(a) Departamento de Educação / Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências de Bauru,, Professor Doutor WILIAM CESAR RAMOS do(a) Centro de Ciências Humanas Letras e Artes / UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, Professora Doutora CASSIA LETICIA C DOMICIANO do(a) Departamento de Design / Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação de Bauru, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE Mestrado de ELANA SIMONE SCHIAVO CARAMANO, intitulada **Proposta de videoaulas como organizadores prévios para uma aprendizagem significativa no ensino de inglês na EJA**. Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADA . Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. ELIANA MARQUES ZANATA 

Professor Doutor WILIAM CESAR RAMOS 

Professora Doutora CASSIA LETICIA C DOMICIANO 

Dedico este trabalho aos meus pais pelo amor, educação e compreensão durante toda minha vida.

Ao meu amor Afonso Caramano pela paciência e apoio incondicional em todos os momentos.

Aos meus avós que nunca tiveram a oportunidade de frequentar escola.

Ao meu sogro José Caramano que teria muito orgulho em partilhar desse momento.

Aos meus felinos Pepê e Cisco, companheiros ronronantes das horas de estudo.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente busco ser grata a Deus pela oportunidade, e peço que continue sempre a fazer-me enxergar as coisas do mundo com clareza e discernimento.

Meu marido, escritor Afonso Caramano, pelo amor que me dedica todos os dias, pelas correções deste trabalho e principalmente por acreditar que eu seria capaz.

Agradeço a meus pais pela compreensão dos dias em que não pude vê-los, e foram muitos durante esses dois anos de trabalho, por toda ajuda, pois a vida cotidiana junto aos estudos nos exige grande tempo e dedicação.

Minha sogra Romilda Zanoni Caramano pelas orações e fé incondicional e toda ajuda durante esse percurso.

À minha orientadora professora Dr^a. Eliana Marques Zanata, obrigada por todas as oportunidades de estudo, trabalhos, por ter aceitado e acreditado em nosso projeto, pelas orientações preciosas, principalmente por acreditar na Educação de Jovens e Adultos, em uma educação pública de qualidade. Obrigada por ter me aceito como orientanda, por todo tempo de convívio e principalmente por sua amizade que carregarei por toda vida.

Ao professor Dr. Antonio Francisco Marques, pois foi em sua disciplina que iniciei meus estudos como aluna especial desse programa. Obrigada por ter me aceito como aluna especial nesse programa, por partilhar sua rica história de vida e vivências profissionais, e pelas oportunidades de trabalhos, por todos os livros emprestados, orientações e amizade.

Aos professores Dr^a. Cássia Letícia Carrara Domiciano e Dr. Wiliam César Ramos pelas preciosas e valiosas contribuições para o enriquecimento deste estudo. Pessoas competentes e comprometidas com o ensino, serei sempre grata pela oportunidade de conhecê-los.

A todos os professores do programa Docência para Educação Básica por todo conhecimento partilhado, oportunidades de trabalhos e principalmente por acreditarem em nós.

À minha amiga Danielle Twerznic Camargo pelo encontro nesta vida, uma vez que algumas coisas não se explicam e nossa amizade é uma delas, feita de cumplicidade e respeito.

À amiga Ana Maria Maciel Rinaldi pela amizade, trabalhos realizados em parceria e por partilhar dos mesmos ideais para a Educação de Jovens e Adultos, sempre grata por sua amizade que levarei para vida.

À minha querida parceira e amiga Janaina Fernanda Gasparoto Fusco a quem chamo de co-sister, porque temos a mesma orientadora. Obrigada pela parceria, apoio e por compartilhar as angústias e anseios, sempre tendo uma palavra amiga e de fé.

À minha amiga e companheira de sala Ana Cláudia Savian Garrito por todo apoio, dividindo comigo as angústias e anseios deste trabalho; por todas as palavras recebidas de incentivo, serei sempre grata.

À amiga Maria Aparecida Couto pelo apoio, pelas oportunidades de trabalho juntas e todas as caronas no grupo de estudos GEPEP.

Aos companheiros de turma do Mestrado Profissional pela união, apoio, aprendizagens compartilhadas, almoços, gargalhadas, pelos bons momentos que ficarão para a vida. Em especial aos amigos Marco Antônio, Marlene, Tamara, Eva com os quais convivi mais perto.

Ao colega Acácio Leandro Vendrame que foi quem me indicou esse programa de mestrado em 2013.

Às colegas de trabalho Rosemeire Caramano, Maria Beatriz Vidal de Negreiros (Bia), Silvia Romão, Ângela Galastri, Isabela Manoel, Flávia Toni e Silvia Visciano pelas palavras de apoio.

Ao meu primo Francis Pedro Schiavo por todo auxílio na disponibilização das videoaulas.

Aos queridos Adriana dos Santos Cunha e Luiz Carlos Tozetto técnicos do CEJA/SEE pelas contribuições preciosas para este trabalho.

Aos educandos do CEEJA com os quais dialoguei e pude aprender.

À Paulo Freire pelo legado de sua obra.

“Se bem que a gente fica pensando: “O que é que a escola ensina, meu Deus?” Sabe? Tem vez que eu penso que pros pobres a escola ensina o mundo como ele não é. (...)”

(Antonio Cícero de Souza, lavrador de sítio na estrada entre Andradas e Caldas, no sul de Minas Gerais. In: Brandão, 1987)

RESUMO

Parece não ser mais possível pensar na Educação de Jovens e Adultos sem contemplar o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), uma área aberta à exploração para a criação de novas e efetivas situações de ensino e aprendizagem. Tendo em vista o atendimento a um público tão heterogêneo quanto o do CEEJA, em sua modalidade semipresencial, objetiva-se, neste trabalho, apresentar uma proposta de elaboração de videoaulas instrucionais como organizadores prévios para uma aprendizagem mais significativa na disciplina de língua estrangeira moderna – LEM – Inglês. Essa proposta representa a inserção das TDICs, especificamente, na implementação de um ambiente digital de aprendizagem, na mediação contextual do material didático (EJA – Mundo do Trabalho), diante das dificuldades percebidas em observações em sala de aula (de um CEEJA no interior paulista) e dos inúmeros fatores dificultadores que os educandos da EJA enfrentam ao retomarem os estudos. Daí a pertinência de uma reflexão sobre a prática pedagógica em suas relações históricas para o desenvolvimento de novas estratégias perante as demandas e premências de um mundo em constante mudança. Assim, considerando o princípio da filosofia freireana no que concerne ao respeito dos saberes dos educandos, bem como os conceitos de Ausubel sobre aprendizagem significativa em relação àquilo que o aprendiz já sabe, dá-se ênfase à aprendizagem como processo dialógico de significação e autonomia que compreende a aquisição de um repertório de signos, na articulação de múltiplas linguagens (verbais, não verbais, audíveis), por meio de videoaulas para a constituição da consciência e autonomia do educando. Ao educador cabe o papel de mediador desse processo, com a consciência de suas ações como construtor de conhecimentos, atento às necessidades dos educandos e reflexivo sobre suas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Língua Estrangeira Moderna – Inglês. Videoaulas. Aprendizagem Significativa.

ABSTRACT

It seems no longer possible to think of the Youth and Adult Education without contemplating the use of Digital Information and Communication Technologies (DICT), an area where new teaching-learning situations can be explored to provide new and effective situations of teaching and learning. Bearing in mind the importance of assisting such a diverse audience as the students at a CEEJA, a Youth and Adult Education program in Brazil, in semi-distance learning mode, the objective of this dissertation is to develop instructional video lessons as previous organizers for a more meaningful learning of the discipline English as a foreign language, and the insertion of DICT through the implementation of a digital learning environment, on contextual mediation of learning material (*EJA -Mundo do Trabalho* - EJA World of Work), in face of the difficulties detected by observations in the classroom (at a CEEJA in São Paulo state) and for numerous complicating factors that students from EJA face when they resume their studies. Hence the relevance of a reflection on teaching practice in its historical relationship to the development of new strategies to meet the demands and exigencies of a world that is constantly changing. Therefore, considering the principle of Freire's philosophy regarding the respect for knowledge as well as the concepts of Ausubel about meaningful learning with respect to the learner already knows, this dissertation focuses on learning as a dialogic process of signification and autonomy, which includes the acquisition of a repertoire of signs, the articulation of multiple languages (verbal, nonverbal, audible), through video classes for the development of consciousness and autonomy of the learners. The educator's role is being a mediator of this process, being aware of actions as a builder of knowledge, watching out the needs of learners and being reflective about their own teaching practices.

Keywords: Youth and Adult Education. Modern Foreign Language – English. Video classes. Meaningful Learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Caderno do Estudante seção <i>Taking note of doubts and comments</i>	48
Figura 2	Caderno do Estudante volume 3- atividade 2- tema “ <i>The division of work</i> ”	51
Figura 3	Caderno do Estudante seção <i>Taking note of doubts and comment</i>	52
Figura 4	Caderno do Estudante seção <i>Taking note of doubts and comments</i>	53
Figura 5	Videoaulas como organizadores prévios	68
Figura 6	Aprendizagem significativa	70
Figura 7	Comentário de educandos na seção <i>Taking note of doubts and comments</i>	80
Figura 8	Imagem do Caderno do estudante	82
Figura 9	Programas que podem ser utilizados para captura de tela	85
Figura 10	Site oficial do Programa <i>aTube catcher</i>	86
Figura 11	Iniciando o <i>download</i> do programa	87
Figura 12	<i>Download</i> do programa	87
Figura 13	Imagem do Caderno do Estudante	89
Figura 14	<i>Slide 1</i> Apresentação da Videoaula Inglês-EJA	91
Figura 15	<i>Slide 2</i> Logotipos faculdade de Ciências, UNESP e Pós-Graduação	91
Figura 16	<i>Slide 3</i> Apresentação do volume a ser estudado	92
Figura 17	<i>Slide 4</i> Apresentação ao educando da modalidade de ensino e do volume a ser estudado	92
Figura 18	<i>Slide 5</i> Apresentação da unidade a ser estudada pelo educando	93
Figura 19	<i>Slide 6</i> Saudação e apresentação do objetivo da videoaula	94
Figura 20	Introdução aos objetivos da Unidade	95
Figura 21	Levantamento do conhecimento prévio	95
Figura 22	Conteúdo do Caderno do estudante	96
Figura 23	Exemplo de exercício	96
Figura 24	Atividade do Caderno do estudante	97
Figura 25	Seção <i>Time for checking</i>	98
Figura 26	Seção <i>Taking note of doubt and comments</i>	98
Figura 27	Organograma roteiro videoaulas	101
Figura 28	Tela inicial programa <i>aTube Catcher</i>	103
Figura 29	Seleção da função <i>screen capture</i>	103
Figura 30	Traçar área da captura de tela	104
Figura 31	Traçando área de captura	104
Figura 32	Funções a serem ativadas no <i>software aTube Catcher</i>	105
Figura 33	<i>Software Movie maker</i>	106
Figura 34	Iniciando o <i>software Movie maker</i>	107
Figura 35	Reprodução da videoaula na linha do tempo do <i>Movie maker</i>	107

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1	CEEJAs existentes no estado de São Paulo	40
Tabela 2	Número de alunos matriculados nos CEEJA	83
Quadro 1	Organização dos módulos de estudo disciplina de Inglês	47

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEEJA	Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (CEEJAs)
CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CEES	Centros Estaduais de Educação Supletiva
CES	Centros de Estudos Supletivos
CPC	Centros Populares de Cultura
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAAC Bauru	Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação Bauru
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
L.E	Língua Estrangeira
L.E.M	Língua Estrangeira Moderna
MCP	Movimento de Cultura popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério de Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
OA	Objeto de Aprendizagem
PDF	Portable Document File
RSS	Really Sample Syndication
SDECTI	Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação
SEE	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SCIELO	Scientific Eletronic Library Online
TDIC	Tecnologias digitais da informação e comunicação
USAID	United States Agency for International Development

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 OBJETIVOS	22
3 PERCURSO HISTÓRICO	23
3.1 O ensino de língua estrangeira no Brasil	23
3.2 Breve histórico dos Centros Estaduais de Ensino Supletivo atuais Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos no estado de São Paulo	34
4 OS CENTROS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESTADO DE SÃO PAULO	40
4.1 O perfil dos educandos	41
4.2 O material didático “EJA Mundo do Trabalho” e as possibilidades de inserção das TDICs	45
5 PRINCÍPIOS TEÓRICOS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS VIDEOAULAS	56
5.1 Objetos de aprendizagem e sua importância para o ensino nos dias atuais	56
5.2 Aprendizagem significativa	59
5.3 O conceito de signo	62
5.4 Por que videoaulas?	66
6 METODOLOGIA E DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO	75
6.1 Tipo de pesquisa	75
6.2 Recursos tecnológicos	76
6.3 Delineamento do produto	78
6.4 Produção da videoaula	84
6.5 Captura de tela por <i>screencast</i>	90
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	118
APÊNDICE A Dificuldades relatadas na seção do Caderno do Estudante	126
<i>Taking note of doubts and comments</i>	
APÊNDICE B Roteiro para gravação de videoaula	137
APÊNDICE C Sequência didática de elaboração de videoaula	155
ANEXO A E-mail recebido com lista de número de alunos matriculados nos CEEJAS	178

APRESENTAÇÃO

Quando estava na quarta série (atualmente quinto ano do ensino fundamental), havia em mim uma expectativa muito grande, uma ansiedade e, por que não dizer, certo medo de aprender inglês. Talvez fosse a insegurança devido ao primeiro contato com as aulas de outro idioma e o receio por ter diante de mim um universo desconhecido, numa língua estranha. Sempre fui aluna de escola pública, localizada num bairro muito humilde, mais conhecido por “Cohab” na cidade de Barra Bonita. Apenas uma menina franzina, mas cheia de sonhos.

Chegada a 5ª série, a surpresa apresentou-se de maneira inusitada, vindo na figura de uma mulher de cabelos cacheados que entrou na classe trazendo uma maleta vermelha, denominada por ela de a “maleta mágica”. Dali saíam peças de roupas para desfiles improvisados no palco da sala de aula, para que aprendêssemos os nomes de cada vestimenta, além de uma variedade de objetos que seriam escondidos para que ensaiássemos os usos das preposições, quando não aparecia um repentino mata-moscas para que caçássemos palavras na lousa, entre outras invenções. Enfim, descortinava-se um mundo inteiro de brincadeiras e atividades para o aprendizado lúdico da língua inglesa.

Desde aquele instante, daquela primeira aula, o medo e o receio deram lugar à paixão pelo inglês. Talvez um caso de amor à primeira vista. Mas também um novo desafio e um prazer que me instigava a aprender o significado de cada nova palavra, levando-me a passar as tardes a traduzir letras de música de uma banda irlandesa de rock, o (U2). Assim, sem saber, comecei a estudar autonomamente.

Hoje, já no papel de professora de Inglês, quando ouço, em sala de aula, coisas do tipo “Eu odeio inglês”, “Inglês é difícil”, “Nossa, deixei essa matéria por último porque é difícil”, é impossível não me inquietar tampouco deixar de indagar-me sobre essas barreiras e as experiências que as causaram. E é preciso refletir sobre o papel do educador nesse percurso, pois não deveria ser apenas uma questão de sorte ter uma inventiva professora de inglês, por exemplo.

Por outro lado, o estigma e a crença de que alunos de escola pública não conseguem aprender inglês incomodam-me há bastante tempo. Em relação à Educação de Jovens e Adultos, trata-se de uma segunda forma de exclusão (no

caso, de uma comunidade discursiva de usuários de uma língua estrangeira) para aqueles que já foram preteridos anteriormente ou tiveram seus direitos à educação negados.

Há, ainda, uma terceira forma de exclusão nesse contexto, que está na falta do uso das tecnologias como ferramentas para a aprendizagem. E essa lacuna afeta tanto educandos, por carência de acesso ou inaptidão no uso, quanto educadores, por não estenderem pontes possíveis entre a tecnologia, a educação e o educando.

O meu ingresso no curso de pós-graduação, para cursar mestrado profissional, e a possibilidade de aprofundar-me na pesquisa em minha área de atuação ajudaram-me a compreender a complexidade das relações no contexto educacional, as perversas formas de exclusão e as implicações políticas decorrentes.

Mas não é menos angustiante olhar para a sala de aula e ver que o mundo que existe “lá fora” não está representado no espaço onde se supõe haver aprendizagem para a vida. São ambientes que não se coadunam, distanciando nesse processo os sujeitos de si mesmos e da cidadania.

Daí a importância e a necessidade de unir educação e tecnologia, de se estabelecer um diálogo potencializando os recursos tecnológicos para a construção de saberes, com vistas à educação, à implementação de uma cidadania, de fato.

E são inúmeras as dificuldades encontradas e enfrentadas ao longo desse caminho, dentre aquelas que a maioria dos educadores deste país já conhece e que vão desde a falta de estrutura física, de materiais, espaços adequados, até apoio (e resistência) dentro da unidade escolar, mesmo (ou principalmente) daqueles que ocupam cargos de comando e não são adeptos (tampouco se atentam) da tecnologia como instrumento de mediação e apoio ao ensino e aprendizagem.

Desenvolver, portanto, um produto utilitário embasado em teóricos e pesquisas, voltado para uma prática enriquecedora de ensino e aprendizagem, que pudesse atender ao projeto do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA), na sua modalidade semipresencial, foi mais que um desafio – representa a importância do intercâmbio do conhecimento, da junção da prática e da teoria além dos ‘muros’ da universidade. É também um apelo aos educadores para que saiam de sua zona de conforto e desafiem a si mesmos, assim como o fiz, acreditando no

meu papel de educadora e pesquisadora, lançando mão de uma ideia e da disposição para ofertar novas possibilidades de ensino e aprendizagem àqueles que não as tiveram em idade adequada.

Desse modo, minha proposta de junção de educação e tecnologia se dá por meio da elaboração de videoaulas instrucionais – aliando recursos disponíveis gratuitamente, com um olhar atento para as necessidades do educando, na transposição de material didático específico (EJA – Mundo do Trabalho) para o ambiente digital, a fim de propiciar o acesso e mediar os estudos.

Certamente, o fator motivador está na convivência cotidiana com pessoas com dificuldades diversas, expectativas e anseios de uma vida melhor, todas com o desejo de se tornarem cidadãos de direito e conquistarem, por meio da escolaridade, a cidadania. Assim como Paulo Freire nos diz:

[...] Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível. (FREIRE, 2014, p.57)

Acredito que o papel do educador consiste em perceber o mundo à sua volta e tentar transformá-lo. Se passasse pelo CEEJA sem deixar uma contribuição não estaria cumprindo meu papel de educadora.

INTRODUÇÃO

Vencer barreiras não é uma tarefa fácil. Em se tratando de educandos¹ da Educação de Jovens e Adultos (EJA), constata-se que, ao retornarem à escola, trazem consigo mais que o estigma do fracasso escolar por não terem adquirido sua escolaridade em idade adequada, compreendida nos períodos da infância e adolescência. Trazem sonhos, anseios e expectativas em vencer as adversidades que os impedem de sentir-se cidadão de direitos. Estão em busca, portanto, do resgate da autoestima, com a possibilidade da conclusão dos estudos, do ingresso no ensino superior ou técnico e de melhores oportunidades no mercado de trabalho.

É pertinente que se faça uma reflexão sobre a EJA, em especial na modalidade semipresencial, caso do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA), como um novo espaço de aprendizagem destinado a atender um público heterogêneo de jovens e adultos que, como se disse, está retornando à escola em busca de novas oportunidades. É preciso oferecer, por conseguinte, alternativas de estudo que contemplem o uso das novas tecnologias, voltadas à educação, com vistas ao ensino-aprendizagem.

A discussão proposta nesse trabalho se dá em relação ao emprego de uma ferramenta tecnológica (videoaulas instrucionais), visando proporcionar uma aprendizagem mais significativa, bem como maior autonomia no processo de aprendizagem dos educandos da EJA, na modalidade semipresencial do CEEJA, especificamente na disciplina de Língua Estrangeira Moderna - Inglês (LEM).

Cabe um parêntesis, nesse momento, para ressaltar que não se pretende neste trabalho empreender uma discussão conceitual sobre as variações teóricas em relação aos termos língua estrangeira, segunda língua ou língua adicional, razão pela qual se adotou a referida nomenclatura (LEM), de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Tampouco se ambiciona uma análise metodológica profunda acerca do material didático “EJA – Mundo do Trabalho”, desenvolvido pela Secretaria de

¹ Adota-se o termo educador e educando em conformidade com a filosofia de Paulo Freire que propõe a não existência de uma relação unilateral entre o sujeito que ensina e o sujeito que aprende, ou seja, que um é o sujeito e o outro apenas objeto. O ato de ensinar e aprender é dialógico, pois “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. (FREIRE, 2014, p.25). O eventual uso dos termos professor e aluno dá-se em função de citações diretas ou indiretas de outros autores.

Desenvolvimento Econômico, Ciência, tecnologia e Inovação para uso nas salas dos trinta e um CEEJAs, existentes no estado de São Paulo, em parceria atualmente com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE), servindo de apoio para estudo.

Deve-se frisar que as discussões aqui tratadas apontam para a produção de videoaulas, como suporte para o referido material didático de apoio (EJA – Mundo do Trabalho) e alternativa para o uso de novas tecnologias, condensadas num instrumento (videoaulas instrucionais) para mediação e ampliação do processo de ensino e aprendizagem dos educandos dos CEEJAs.

No capítulo dois deste trabalho apresentam-se os objetivos da pesquisa. Constituem-se as videoaulas como importantes organizadores prévios que podem desempenhar um papel introdutório para a ancoragem da aprendizagem (AUSUBEL, 1978 apud MOREIRA, 2009) num suporte digital.

Tal concepção se efetiva por meio de ferramentas específicas, dentre as quais a de *screencast*, método utilizado para tutoriais de *softwares* ou vídeos instrucionais, que se configura pela captura de tela – ferramenta empregada, portanto, na elaboração do modelo aqui proposto de videoaulas instrucionais com as quais se busca atender às necessidades dos educandos da modalidade semipresencial do CEEJA, promovendo o uso de novas tecnologias tanto pelo educador quanto pelo educando no ambiente da Educação de Jovens e Adultos.

Para melhor entender a necessidade da inserção das novas tecnologias voltadas à educação, foi preciso, no capítulo três, explanar sobre o contexto histórico e educacional de ensino de língua estrangeira no país, bem como o da Educação de Jovens e Adultos. Portanto, neste trabalho, abordam-se os períodos de avanços e retrocessos da implantação do ensino de língua estrangeira, especificamente, nas Leis de Diretrizes e Base (LDB) de 1971 e de 1996. No capítulo quatro, esboça-se, outrossim, breve histórico sobre a criação dos Centros de Educação Supletiva (CES) e do incremento dos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos, no estado de São Paulo, com base nos estudos de Leffa, de Rita de Cássia Morete (2010), de Zonta e Meira (2015), entre outros.

Ainda sob essa perspectiva, delinea-se o perfil dos educandos, mediante as contribuições de Possani (2007), Carlos e Barreto (2005) e Leffa (2007),

relacionando, igualmente, o material didático “EJA – Mundo do Trabalho”, utilizado nos CEEJAs, como forma de contextualização.

Os princípios teóricos para desenvolvimento das videoaulas são abordados no capítulo cinco, com os subsídios de Leffa (2006) na perspectiva de aprendizagem de línguas mediada por computador. Destaca-se, ainda, a teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel, sob a visão de Antonio Marcos Moreira, juntamente com princípios da Filosofia Freireana, além dos conceitos de Semiótica, de Peirce, por meio dos estudos de Turim (1985), Ferrara (1985) e Pignatari (1987).

Empreende-se, portanto, uma discussão relacionando tais conceitos voltados para a aprendizagem significativa e autônoma, pela constituição de uma consciência crítica, num processo que propicie a inserção social dos educandos da EJA, não somente no exercício da cidadania, mas do que se pode denominar cibercultura (LÉVY, 2014), por meio de um objeto de aprendizagem, respeitando seus aspectos dialógicos e interacionais, tão caros à significação.

A metodologia, contemplada no sexto capítulo, traz a tipificação desta pesquisa, nos parâmetros do que se denomina de caráter exploratório (WAZLAWICK, 2014), além da descrição do emprego dos recursos tecnológicos necessário à execução do produto delineado, com as devidas considerações sobre tais ferramentas de captura de tela para elaboração das videoaulas. Sob os pressupostos de Gagné (1992), se dá a estruturação e ordenação das videoaulas, apoiadas, ainda, nas contribuições de Leffa (2008), Ferreira (2013), Carvalho e Aguiar (2010), entre outros aportes como, por exemplo, instrumentalização do design para o produto final.

Na metodologia foi possível apresentar o resultado deste trabalho, pois, a videoaula modelo é o produto resultante desta pesquisa.

Assim, as reflexões e discussões finais dizem respeito à possível implementação deste produto nos CEEJAs para mediação da aprendizagem, com a finalidade de torná-la mais significativa ao educando, propiciando, por sua vez, ao educador um modelo de videoaula, ou mais que isso, um instrumento de inserção de novas tecnologias, que permita, em última instância, que o próprio educador reflita sobre o seu papel de mediador da aprendizagem, num universo em constante modificação, no qual será preciso o domínio (tanto para educadores quanto

educandos) de conceitos abstratos e o desenvolvimento intelectual para transitar na chamada era da cibercultura, que se configura num verdadeiro mar de conhecimentos e informações, numa inteligência coletiva, um universo no qual é preciso aprender a escolher, selecionar e filtrar as informações, para organizá-las em grupos ou comunidades, promovendo justamente a troca de ideias, o intercâmbio de saberes (LÉVY, 2010).

2. OBJETIVOS

Considerando-se a heterogeneidade dos educandos atendidos na modalidade semipresencial do CEEJA, os diferentes graus de dificuldades, observadas na realização das atividades propostas nos cadernos de inglês e as possibilidades das TDIC, é preciso refletir sobre o uso de recursos tecnológicos que sirvam de instrumento mediador do processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, o objetivo geral desse trabalho consiste em propor a elaboração de videoaulas, pelo uso dos recursos do *screencast*, como o instrumental mediador entre educador-educando-material, na transposição de material didático específico (EJA – Mundo do Trabalho) para o ambiente digital, a fim de propiciar o acesso, dinamizar os estudos e tornar o aprendizado mais significativo.

São objetivos específicos:

- Elaborar videoaulas instrucionais tendo por base o processo de significação da aprendizagem, por meio da mediação contextual do material didático, no ensino de língua estrangeira moderna (LEM – Inglês);
- Permitir ao educando familiarizar-se com o caderno de inglês, auxiliando-o na compreensão das atividades e objetivos propostos, proporcionando-lhe a gestão da própria aprendizagem mediada pela tecnologia.

3. PERCURSO HISTÓRICO

3.1 O ensino de língua estrangeira no Brasil

A preocupação com a utilização de recursos audiovisuais no ensino de língua estrangeira, no Brasil, não é recente, assim como a preocupação metodológica, a exemplo das recomendações propostas durante a Reforma Capanema (1930-1946), na descrição de um instrumental a ser empregado no ensino de língua estrangeira, conforme aponta Leffa:

O vocabulário seria escolhido pelo critério de frequência; a leitura deveria iniciar-se por manuais "de preferência ilustrados" dentro e fora da sala de aula, começando com "histórias fáceis" e progredindo até a leitura de obras literárias completas; os recursos audiovisuais, desde giz colorido, ilustrações e objetos até discos gravados e filmes são amplamente recomendados. (LEFFA, 1999, p.22)

Nos dias atuais, é imprescindível a utilização adequada de recursos tecnológicos, com a otimização das ferramentas digitais para o ensino-aprendizagem de línguas, principalmente se voltadas ao atendimento dos educandos da modalidade semipresencial da EJA, enfoque desse trabalho, no ensino de LEM, em razão da heterogeneidade das demandas, especialmente de tempo, e da promoção de um espaço digital de aprendizagem.

Para melhor compreender o atual panorama educacional em relação ao ensino de LEM, faz-se necessário um apanhado histórico sobre a implantação do ensino de língua estrangeira e o seu desenvolvimento com as consequentes alternâncias de períodos de ascensão e decréscimo, bem como as implicações resultantes.

Historicamente, a língua, de modo geral, sempre representou o domínio e soberania de um povo sobre outro – não foi diferente com a expansão portuguesa (1415-1543), na época das conquistas ultramarinas, com o domínio português, nos primórdios de nossa colonização.

Embora a língua portuguesa se caracterizasse como língua estrangeira num território em posse, diante dos ramos das línguas indígenas, então predominantes, foi imposta como uma língua comum, não somente em razão da dominação, mas até por uma questão de sobrevivência dos exploradores em terras ainda desconhecidas. De acordo com Freire (2004, p.48 apud PEREIRA 2006, p.51-

52), “quando os europeus aqui instalados realizaram as primeiras viagens explorando o rio Amazonas, não conseguiam comunicar-se com os índios devido à grande variedade de línguas”.

Nesse período de colonização, a ânsia (e a necessidade) de catequizar os nativos e a educação caminhavam juntas, uma vez que, além de representar o Império de Portugal, a língua portuguesa servia aos propósitos de dominação, sendo a opção para o contato, comunicação e a maneira de se levar adiante o intuito das conquistas (PEREIRA, 2006).

Nas primeiras escolas fundadas pelos jesuítas, ainda no período colonial, predominavam as chamadas línguas clássicas, e disciplinas como história e geografia eram ministradas em grego e latim.

É importante frisar que é somente na segunda metade do século XVIII que se estabelece o domínio da língua portuguesa sobre o uso das línguas gerais².

Já no século XIX, mais precisamente em 1809, se inicia o ensino de línguas estrangeiras no Brasil como disciplinas obrigatórias, por meio de um decreto de Dom João VI, com a implantação do inglês e do francês – escolhas estratégicas, uma vez que na época Portugal mantinha estreitas relações comerciais com a Inglaterra e a França.

Com a criação do Colégio Pedro II (dezembro de 1837) e, posteriormente, com a reforma de 1855, o currículo da escola secundária passa a equiparar o ensino de línguas modernas ao status das línguas clássicas (LEFFA, 1999). Entretanto, o ensino de línguas sofria devido a dois graves problemas, que eram “a falta de metodologia adequada e sérios problemas de administração” (LEFFA, 1999, p. 16). Despendia-se o mesmo tratamento metodológico às chamadas línguas vivas (as línguas modernas) que o aplicado às línguas mortas, limitando-se a um trabalho de tradução de textos e análise gramatical.

Segundo Chagas (1957, p.88 apud LEFFA 1999, p.16), ainda no período imperial, “subtraiu-se à escola a função primordial de ensinar, educar, e formar, para

² Como muitos missionários já conheciam uma língua do tronco tupi (o tupinambá, que os colonizadores chamavam de língua geral) em razão do contato com os índios do litoral brasileiro, sobretudo com os índios das regiões de Pernambuco e do Maranhão; a língua tupinambá foi adotada como língua de comunicação e posteriormente tornou-se a língua materna das gerações mestiças. A expansão da língua geral entre índios de diferentes famílias linguísticas é impulsionada pelo trabalho de catequese. (PEREIRA, 2006, p. 53)

relegá-la à burocrática rotina de aprovar e fornecer diplomas”. Mal se havia firmado o ensino de línguas, inicia-se um processo de decadência, com o consequente desprestígio da escola secundária, que passa a dar ênfase ao ensino livre, composto pelos intitulos exames de madureza, parcelados, preparatórios e de Estado, que, muitas vezes, eram realizados “às pressas e sem qualquer rigor científico” (CHAGAS 1957, p.89 apud LEFFA, 1999, p.17).

Durante a Primeira República, a reforma de Fernando Lobo (1892) reduziu, além da oferta de línguas estrangeiras, a carga horária de aulas. Assim, de um montante de setenta e seis horas semanais/anuais, em 1892, passa-se para vinte e nove horas, em 1925, o que corresponde a menos da metade. Desaparece do currículo o ensino de grego e não mais se oferece a língua italiana. É facultado o ensino das línguas inglesa e alemã, de maneira optativa, sem que o aluno possa estudá-las concomitantemente (LEFFA, 1999). Desse modo, “Se antes não se estudavam os idiomas considerados facultativos, a esta altura já não se aprendia nem mesmo os obrigatórios, simplesmente porque ao anacronismo dos métodos se aliava a quase-certeza das aprovações gratuitas” (CHAGAS 1957, p.89 apud LEFFA, 1999, p. 18).

Com a revolução de 1930 e o fim da República Velha, durante o chamado Governo Provisório, Francisco de Campos assumiu a direção do então recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública, e, em 1931, lança uma reforma na tentativa de tirar a educação secundária do estado de desordem em que se encontrava. Destituiu a frequência livre e fixa um regime seriado obrigatório, adotando uma série de medidas como aponta Dallabrida:

A chamada “Reforma Francisco Campos” (1931) estabeleceu oficialmente, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro, conferindo organicidade à cultura escolar do ensino secundário por meio da fixação de uma série de medidas, como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal. Essas medidas procuravam produzir estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava, no Brasil, nos anos de 1930. A Reforma Francisco Campos, desta forma, marca uma inflexão significativa na história do ensino secundário brasileiro, pois ela rompe com estruturas seculares nesse nível de escolarização. (DALLABRIDA, 2008, p.185)

Em relação ao ensino de línguas, houve mudanças nos conteúdos e principalmente na metodologia de ensino. No entanto, a contrapartida ao aumento na carga horária do ensino de línguas foi a diminuição na do latim (LEFFA, 1999).

Mas, há um ganho expressivo com a introdução, pela primeira vez no Brasil, de um método direto de ensino de línguas, que consiste no aprendizado do novo idioma no próprio idioma. Tal método já era utilizado na França, desde 1901, o que demonstra que havia um atraso de cerca de trinta anos na metodologia de ensino de línguas no país. Segundo Leffa (1999), destacou-se, nessa época, um professor chamado Carneiro Leão, responsável pela introdução do método de ensino direto no Colégio Pedro II (Rio de Janeiro). Essa experiência resultou num livro, intitulado “O ensino das línguas vivas”, de 1935, publicado pelo próprio professor Carneiro Leão.

Como ilustração do método de ensino direto, Leffa destaca alguns itens, dentre os 33 artigos nos quais se baseia tal método:

A aprendizagem da língua deve obedecer à sequência ouvir, falar, ler e escrever. O ensino da língua deve ter um caráter prático e ser ministrado na própria língua, adotando-se o método direto desde a primeira aula. O significado das palavras deve ser transmitido não pela tradução, mas pela ligação direta do objeto a sua expressão, usando-se para isso ilustrações e objetos do mundo real. As noções gramaticais devem ser deduzidas pela própria observação e nunca apresentadas sob a forma teórica ou abstrata de regras. A leitura será feita não só nos autores indicados, mas também nos jornais, revistas, almanaques ou outros impressos, que possibilitem aos alunos conhecer o idioma atual do país. (LEFFA, 1999, p.20)

A pertinência desses apontamentos é reveladora e, porque não dizer, desconcertante sobre o que (ainda) representaria o ideal para o ensino de línguas com mais qualidade, com uma abordagem significativa de uso. Não é por outro motivo a consideração de que “a reforma introduzida pelo Professor Carneiro Leão é uma experiência magnífica que até hoje não achou continuadores no âmbito da escola brasileira de segundo grau” (CHAGAS, 1957, p. 92 apud LEFFA 1999, p. 21).

Já a Reforma Capanema, brevemente mencionada no início dessa discussão, equiparou todas as modalidades de ensino, dando a todos os cursos (secundário, normal, militar, comercial, industrial e agrícola) o mesmo *status*, o que fez com que recebesse duras críticas, sendo comparada a uma reforma fascista, completamente discriminatória.

O que hoje se classifica em ensino médio ficou dividido em dois ciclos – o primeiro era chamado de “ginásio”, e tinha a duração de quatro anos; já o segundo

ciclo subdividia-se em “clássico”, cujos objetos de estudo eram as línguas clássicas e modernas; e “científico”, que propunha o estudo das ciências, física, química, biologia, matemática (LEFFA, 1999).

Em relação ao ensino de línguas, a reforma Capanema recomendava o uso do método direto, com a orientação de que tal ensino também contribuísse 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.22)

Como se disse anteriormente, houve uma alternância de períodos de ascensão e decréscimo no status do ensino de línguas, ao longo da história, com inúmeras reformas e experimentação de variados métodos, culminando até na exclusão, por exemplo, da aprendizagem de língua estrangeira, conforme previsto nas Leis de Diretrizes e Base de 1961 e 1971.

Muitas escolas tiraram a língua estrangeira do 1º. grau, e no segundo grau, não ofereciam mais do que uma hora por semana, às vezes durante apenas um ano. Inúmeros alunos, principalmente do supletivo, passaram pelo 1º. e 2º. graus, sem nunca terem visto uma língua estrangeira. (LEFFA, 1999, p.26).

Entretanto, em 1996, é publicada a nova LDB nº 9.394, que estabelece uma base comum para o sistema de ensino, contemplando o ensino de língua estrangeira na proposta de uma parte diversificada, conforme o artigo 26, que deixa claro a necessidade de se ensinar uma língua estrangeira no ensino fundamental. Já em relação ao ensino médio, a LDB resolve que “será incluída uma língua estrangeira, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição” (Art.36, Inciso III p.25).

É na LDB nº 9.394 (de 1996) que a educação supletiva passa a ser designada Educação de Jovens e Adultos, adquirindo novo caráter no âmbito de ensino, no contexto da educação de base. A Educação de Jovens e Adultos passa a ser vista não só como o resgate da escolaridade perdida, mas também como uma educação para a liberdade e exercício da cidadania, entendida então como uma modalidade da educação básica.

O momento atual da Educação de Jovens e Adultos demanda um sujeito (da EJA) requerido como “sujeito letrado”, entendido sob o aspecto de letramento³, diante da globalização do conhecimento, do acesso imediato às informações, de sua inserção em grupos e espaços sociais, nos quais o conhecimento, habilidades e competências de leitura e escrita passam a ser exigências mínimas para a participação em contextos interativos e de conexões para acesso às informações, nos suportes mais diversos de circulação informacional.

Essa contextualização histórica dá ideia dos desafios que envolvem as políticas educacionais e suas implicações no desenvolvimento do país, revelando a importância de tais escolhas, bem como das metodologias empregadas para a obtenção de melhores resultados e resgates históricos.

Para entender tais desafios impostos à Educação de Jovens e Adultos, principalmente em relação ao ensino de língua estrangeira (LEM) e ao uso (incipiente) das tecnologias digitais de comunicação e informação nesse contexto, é necessária uma breve explanação sobre o histórico das LDB de 1971 e de 1996 (esta última ainda vigente no país).

Isto permite que se tenha ideia da importância dada ao ensino de língua estrangeira, bem como sobre a implantação da educação supletiva no estado de São Paulo, os chamados centros de educação supletiva, hoje denominados Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA), além das implicações no cenário atual.

Sabe-se que a LDB nº 5.962, de 1971 (BRASIL, 1971) promoveu uma redução do ensino obrigatório de doze para onze anos, estabelecendo o ensino de primeiro grau com oito anos de duração e o de segundo grau com três anos. Por conseguinte, houve a redução do número de aulas que se fez sentir de modo mais rigoroso, em relação à língua estrangeira, com o encolhimento nas horas de ensino devido também à necessidade da introdução da habilitação profissional, conforme previsto na referida lei (LEFFA, 1999). Um parecer do Conselho Federal autorizava o ensino de língua estrangeira “**por acréscimo**”, ou seja, poderia ser oferecida

³ Para SOARES (2010, p. 39), o surgimento de novos termos faz parte da necessidade que a sociedade tem para nomear coisas e objetos para que realmente eles existam, assim, a palavra “letramento” nasceu para caracterizar aquele que sabe fazer uso do ler e do escrever, que responde às exigências que a sociedade requer nas práticas de leitura e de escrita do cotidiano.

mediante as condições adequadas de cada estabelecimento de ensino (LEFFA, 1999, p. 26 grifo do autor), o que agravou a situação de desprestígio do ensino de língua estrangeira, trazendo, conseqüentemente, o declínio tanto da oferta quanto da sua inserção na grade curricular.

O viés nacionalista contemplado pela LDB de 1971, a exemplo da excessiva valorização da língua nacional, explícita no artigo 1º, § 2º “O ensino de 1º e 2º graus será ministrado obrigatoriamente na língua nacional”, além de diretrizes que, contraditoriamente, atendiam mais a interesses americanos difundidos na época (PEREIRA, 2006) que a autonomia nas demandas do país, contribuíram para a retração do ensino de língua estrangeira. Por essas razões, a implantação dessa política educacional, concebida em plena ditadura militar, é apontada por Pereira (2006) como extremamente retrógrada.

O fato é que a junção de várias determinações, tais como a redução do tempo de escolaridade e a proposição da formação profissional, prevista pela LDB de 1971, teve grande impacto sobre o ensino de línguas (PEREIRA 2006, p. 64). No entanto, se por um lado isso significou, sob vários aspectos, um retrocesso (ou a limitação de avanços), por outro lado a LDB de 1971 institucionalizou o ensino supletivo no país, embora tenha sido em capítulo à parte, não integrado ao ensino de 1º e 2º graus. Incluía, por sua vez, a possibilidade de tais cursos se ajustarem a finalidades próprias e ao tipo de aluno ao qual se destinavam. Oficializava, ainda, o ensino supletivo à distância como previsto no artigo 25 § 2º “Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos”. (BRASIL, 1971, s/p)

Talvez se possa deduzir que, devido à ênfase dada à formação profissional, houve como consequência uma diminuição no acesso a cursos de ensino superior. E a implantação dos cursos supletivos surgiu como primícias para o acesso à educação, com vistas à formação técnico-profissional.

Sabe-se que a LDB de 1971 foi concebida por meio de acordos internacionais entre o então Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a agência norte-americana para o Desenvolvimento Internacional (*USAID – United States Agency for*

International Development), direcionando a formação escolar para o campo técnico.

Segundo Pereira

Estes acordos também seguiam linhas de ações bastante definidas para a educação em parceria com governo sob a ditadura militar, visando a adaptação do indivíduo à sociedade, através da força, do controle, da repressão. Falar inglês, passou a ser um anseio das populações urbanas e foi ironicamente cantada nos versos de Caetano Veloso *Você precisa aprender inglês (...)...leia em minha camisa/ Baby, baby, I love you.* (PEREIRA, 2006, p.65)

Teoricamente, a lei assegurava flexibilidade e uma melhor adequação da escola às condições de cada região do país. Entretanto, com relação ao ensino de línguas, dadas as referidas circunstâncias, houve, segundo Ballalai (1989, apud PEREIRA, 2006, p. 65), uma desigualdade, uma vez que tal ensino pôde ser apontado como um fator que colaborou para a dependência e a reprodução da divisão de classes.

A universalização do ensino proposta durante o regime militar contribuiu para a exclusão da maioria das pessoas, na medida em que não oferecia condições de infraestrutura e qualidade de ensino. A ideia de ofertar educação a todos vem desde a Constituição Federal de 1946, que estabelecia competência da União, no artigo 5º, para “legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional”; no artigo 166, reconhecia a educação como “direito de todos” e, no artigo 167, determina “ensino primário oficial e gratuito para todos” (MORETE, 2010, p. 39).

Todavia, reconhecer um direito não significa assegurá-lo plenamente. E na conjuntura em que se deram tais determinações, a universalização se configurou de maneira muito particular, numa divisão entre a escola pública e privada. Assim, segundo Leffa (2007), foi necessário que a escola ficasse dividida em duas modalidades na conformação de uma escola qualificada, para os ricos, e noutra desqualificada, para os pobres. Os que tinham dinheiro passaram a estudar em escolas particulares, já os menos favorecidos ficaram nas escolas públicas. Assim nasceu o que se reproduz até os dias atuais, na distinção entre escolas privadas, consideradas de melhor qualidade, e públicas, tachadas de ineficientes.

As escolas públicas foram, gradativamente, submetidas ao sucateamento, desprovidas de recursos básicos para o bom desempenho do trabalho do educador e efetiva aprendizagem dos educandos. É importante frisar que esse processo de

degradação atingiu também a docência, resultando no comprometimento dos cursos de formação inicial e, conseqüentemente, culminando na desqualificação do profissional da educação. No tocante ao ensino de línguas, tal desqualificação torna-se fator agravante, quando o educador sequer tem domínio do idioma que leciona. No entanto, na contramão deste quadro, há algumas exceções de escolas públicas que prezam pela qualidade no ensino e cujos educadores buscam aperfeiçoamento profissional.

A criação da chamada “Escola Nova”, no período das décadas de 50 a 70, juntamente com a lei 5.692/71 segundo Ballalai representaram o marco da seletividade, psicologismo e pragmatismo (PEREIRA, 2006). Tais posturas e opções não abriram caminhos para que o ensino de língua estrangeira fosse visto como um instrumento capaz de desenvolver “um saber global”, que auxiliasse o educando em sua construção como sujeito de seu processo de ensino aprendizagem (PEREIRA, 2006).

Em relação à educação de adultos é a LDB de 1971 que estrutura, pela primeira vez, o ensino supletivo em um capítulo próprio com cinco artigos e que afirma o direito de adolescentes e adultos a concluir sua escolarização. Determina, ainda, cursos de exames supletivos dentro dos sistemas estaduais, de acordo com os respectivos conselhos de educação (MORETE, 2010).

Em 1972, o Parecer 699/72 do Conselheiro Valnir Chagas regulamenta o ensino supletivo em relação às idades de prestação de exames. O controle de tais exames passa a ser feito pelo poder público. Esse parecer redefine as funções do ensino supletivo como: suplência, suprimento, aprendizagem e qualificação. Detalha, ainda, os principais objetivos da LDB 5.692/71, a fim de facilitar a compreensão e orientar sua implementação, especificamente no sentido de garantir a escolarização a todos que não a fizeram em idade própria (MORETE 2010). Para que isto se cumprisse, as primeiras formas de garantia foram exames e cursos supletivos. O que se chamava de “Exames de Madureza” passou a ser de controle do Estado com a denominação de “Exames Supletivos”, os quais se encontram, hoje, sob a denominação de Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

A inovação do Parecer 699/72 está na implantação de cursos com novas metodologias voltadas ao atendimento da população que se encontrava fora da escola. O Ministério de Educação e Cultura passa então a desenvolver vários programas direcionados ao ensino supletivo.

[...] ao aperfeiçoamento dos exames supletivos e à difusão da metodologia de ensino personalizado com apoio de módulos didáticos realizados por meio da criação de Centros de Ensino Supletivo, ao lado de programas de ensino à distância via rádio e televisão. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.119)

A garantia da escolarização de jovens e adultos em plena ditadura militar serviu como pano de fundo para o real intuito que era a formação de mão de obra qualificada, uma vez que tais ações se deram no auge do fordismo⁴, e o Brasil “entrava no âmbito do desenvolvimento internacional com assistência técnica, cooperação financeira, treinamento de equipe técnica brasileira em planejamento de ensino e em organização do sistema educacional sob os auspícios da intervenção externa americana” (MORETE, 2010, p.42).

Ainda durante a ditadura militar, o MEC enviou à cidade de Michigan, nos Estados Unidos, professores e técnicos brasileiros a fim de participarem de cursos de educação não formal, também para conhecerem alguns programas sobre essa modalidade de ensino (SOARES, 1995). Segundo Soares, “acordos MEC/USAID⁵ proporcionaram a intensificação do intercâmbio entre os dois países e, em muitos casos, a transposição de modelos americanos para a educação brasileira” (SOARES, 1995, p.152).

Diante da necessidade de inserir o país no contexto de industrialização e da urgência de uma população mais escolarizada, o MEC propõe os Centros de Estudos Supletivos (CES):

O Centro de Estudos Supletivos foi proposto pelo MEC como um meio capaz de atender à demanda de uma clientela em potencial, a baixo custo operacional. Os CES foram implantados como "a grande solução"

⁴ Fordismo, termo criado por Henry Ford, em 1914, refere-se aos sistemas de produção em massa (linha de produção) e gestão idealizados em 1913 pelo empresário americano Henry Ford (1863-1947), autor do livro "Minha filosofia e indústria", fundador da *Ford Motor Company*, em Highland Park, Detroit- Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Fordismo> acesso em 10 de Abr. 2016.

⁵ É a fusão das siglas Ministério da Educação (MEC) e *United States Agency for International Development (USAID)*. MORETE, 2010, p.42.

principalmente por representarem melhor a "doutrina" do Ensino Supletivo. [...] seria nos CES que se realizaria, no sentido mais moderno, escola-função, preconizada pela Lei 5.692/71, capaz de atender a clientela em questão aliando, além do baixo custo, fatores como alto padrão de rendimento, utilização de novas tecnologias educacionais e metodologias aplicáveis ao processo ensino-aprendizagem. (SOARES, 1995, p. 174)

Desse modo, os Centros de Ensino Supletivo CES, hoje denominados Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos - CEEJAs, representavam a oportunidade de continuidade da escolarização para jovens e adultos, assegurando ao Estado, por sua vez, uma maneira de suprir a falta de mão de obra qualificada para o trabalho – a maneira encontrada para redimir os danos causados pela redução dos anos de estudos (de doze para onze anos), e garantindo, de alguma forma, aos mais pobres e a todos os cidadãos em processo de exclusão escolar, o direito de avançar nos estudos.

Para Haddad, a LDB nº 5.692/71, elaborada pelo governo militar, deu

[...] resposta ao grande movimento da década anterior, capitaneado pelo pensamento freireano e pelos movimentos de cultura popular, com a implantação do Ensino Supletivo ampliando o direito à escolarização daqueles que não puderam freqüentar a escola durante infância e a adolescência. Apesar de ser produzida por um governo conservador, essa lei estabeleceu, pela primeira vez, um capítulo específico para a educação de jovens e adultos, o capítulo IV, sobre o Ensino Supletivo. Embora limitasse o dever do Estado à faixa etária dos sete aos catorze anos, reconhecia a educação de adultos como um direito de cidadania. (HADDAD, 2000, p. 112)

Embora o direito ao ensino de pessoas jovens e adultas tenha se institucionalizado em plena ditadura militar, os ideais dos movimentos de educação popular, difundidos por Paulo Freire, não foram praticados. Portanto, contrariamente à Filosofia Freireana, que há cerca de uma década já propunha uma educação voltada ao educando como sujeito crítico e consciente, o ensino supletivo:

[...] atendeu ao apelo modernizador da educação a distância e aderiu aos preceitos tecnicistas da individualização da aprendizagem e instrução programada, que fundamentaram a difusão das modalidades de educação não-presencial em centros de estudos supletivos e tele cursos, que se somaram aos cursos presenciais na configuração de um subsistema de ensino supletivo em expansão. (DI PIERRO, 2005, p. 1117)

Sobretudo em relação à língua estrangeira, muitos jovens e adultos passaram pelos cursos supletivos sem que tivessem acesso ao ensino de línguas devido ao fato (já mencionado) de a LDB 5.692/71 determinar que o ensino da língua estrangeira poderia se dar por acréscimo, ou seja, somente se o estabelecimento de ensino possuísse as condições adequadas para oferecê-la, de tal modo que

“Muitas escolas tiraram a língua estrangeira do 1º grau, não ofereciam mais do que uma hora por semana, às vezes durante apenas um ano. Inúmeros alunos, principalmente do supletivo, passaram pelo 1º e 2º graus sem nunca terem visto uma língua estrangeira” (LEFFA, 1999, p. 26).

Os resultados dessa desvalorização do ensino de línguas são sentidos até os dias atuais, mas parece indiscutível, senão premente, a necessidade do ensino de língua estrangeira para a formação do educando da EJA, especialmente em se tratando dos anseios em se angariar melhores condições de trabalho e oportunidades de estudo.

3.2 Breve histórico dos Centros Estaduais de Ensino Supletivo atuais Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos no estado de São Paulo

Num breve panorama histórico da educação de adultos, pode-se afirmar que existe, desde 1870, a iniciativa de garantir o ensino nessa área, considerando-se a implantação das “escolas noturnas” que, em 1930, passam a ser chamadas de “cursos populares noturnos”, extintos, no entanto, em 1935, na ditadura da era Vargas (ZONTA; MEIRA, 2015).

No início dos anos de 1940, o ensino de adultos era pouco desenvolvido. Segundo Beisiegel (2004), a ampliação de escolas dependia da capacidade da administração pública em prestar tais serviços, sendo que a “insuficiência”⁶ de recursos financeiros representava um dos maiores obstáculos para se investir em educação.

Em 1947, é lançada a “Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos” que previa implementação de programas e projetos educacionais em núcleos urbanos no interior do país, voltados ao desenvolvimento comunitário (ZONTA; MEIRA, 2015). Foram criadas, ainda, a Campanha Nacional de Educação Rural e a

⁶ BEISIEGEL, 2004, p. 17, grifo do autor.

Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo e o Programa de Emergência.

Contudo, de acordo com Beisiegel, o estado de São Paulo demonstrava uma evolução na área de ensino de adultos em relação à igualdade de oportunidades educacionais, uma vez que apresentava esforços nesse sentido, por meio da administração pública, com legislações específicas (MORETE, 2010, p. 57).

Entretanto, Zonta e Meira (2015) apontam que o período das campanhas foi marcado pela omissão do Estado, com a alternância de períodos em que se fez uso da educação de adultos como um instrumento de sedimentação ou recomposição do poder político de grupos dominantes, justamente por meio de campanhas com uma duração limitada e de qualidade inteiramente duvidosa.

Em ação contrária às campanhas oferecidas pelo Estado, e que foram abolidas em 1963, havia, nessa década, movimentos organizados pela sociedade civil, que lutavam por uma transformação social a partir da educação. Zonta e Meira (2015) citam como exemplos o Movimento de Educação de Base (MEB), que era ligado aos setores progressistas da igreja católica, os Centros Populares de Cultura (CPC), que têm sua origem no Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes, e o Movimento de Cultura Popular (MCP), que se encontrava sob a liderança de Paulo Freire.

O MCP, liderado pela ideologia freireana, em parceria com integrantes do Recife, do Serviço de Extensão da Universidade Federal de Pernambuco, consistia num método de alfabetização para adultos cuja meta era “conscientizar os educandos” por meio de ações educativas com compromisso político para a transformação da sociedade brasileira (ZONTA; MEIRA, 2015). O MCP foi criado em 1961, na primeira gestão de Miguel Arraes como prefeito em Recife. O material didático “Leitura para Adultos” inovou de maneira radical a proposta de alfabetização de jovens e adultos, introduzindo ainda a revitalização das festas folclóricas, além de expressiva atuação no cinema e teatro. Assim, o conceito de cultura popular foi o instrumento para o trabalho com a população pobre e alfabetização de adultos, em escolas, praças e núcleos de cultura.

O trabalho desenvolvido em Angicos, Mossoró e João Pessoa pelo MCP obteve grande sucesso. A Comissão Nacional de Alfabetização, em 1963, criou um

plano de educação no qual o método de Paulo Freire seria utilizado em vinte mil círculos de cultura em todo o país – plano interrompido com o golpe civil militar de 1964, já que representava uma ameaça aos interesses ideológicos vigentes na época.

Em 1967, é criada a Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que cumpria duas funções importantes à época do governo militar:

[...] a preparação de mão de obra com um mínimo de escolarização, que na época era requerida pela “euforia” desenvolvimentista, e a constituição de uma organização que poderia se prestar, em nível federal, estadual e municipal, aos seus objetivos de manipulação ideológica (ZONTA e MEIRA, 2015, p.10, grifo dos autores).

A análise dos movimentos propostos para a educação de adultos nas décadas de 1960 e 1970 permite observar, segundo Morete (2010), uma mudança na trajetória da educação de adultos, perspectiva que passa de um modelo “com política de conteúdo na lógica freireana (MOVE) para um modelo de conteúdos instrumentais despido de uma política de conscientização (MOBRAL) ”.

No entanto, em plena ditadura militar, num contexto autoritário, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71 que estabelece:

[...] uma possibilidade institucional até então ausente no terreno da Educação de Jovens e Adultos [...] que projetada e subvencionada pela esfera federal irá se propagar nas diversas unidades federadas com a denominação de Centro de Estudos Supletivos ou Centro de Educação Supletiva, ou ainda como Núcleo Avançado de Estudos Supletivos (TORRES, 1997, p. 83).

Desse modo, em consonância com a flexibilidade que a LDB de 1971 propõe ao ensino de adultos, o estado de São Paulo cria o Centro Estadual de Educação Supletiva (CEES), hoje denominado Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA), em acordo com a LDB 9.394/96, que passa a denominar a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Embora a Lei 5.692/71 tenha instituído o ensino supletivo no país, para Haddad, Di Pierro e Freitas o ensino supletivo “ao invés de estimular a ampliação do ensino de adultos, acabou por reduzir o atendimento ao menos no âmbito da rede estadual de cursos” (MORETE, 2010, p. 65).

Numa síntese, a lei 5.692/71 diminuiu os anos de escolaridade de doze para onze, porém aumentou o ensino obrigatório para oito anos, implementando a proposta de uma educação como direito de todos, prevista desde a Constituição Federal de 1946. No entanto, ao se efetivar tal proposta, houve um aumento no número de pessoas que passaram a frequentar a escola e, conseqüentemente, no número de salas de aulas por período de atendimento, tanto diurno quanto noturno, havendo a necessidade de replanejar o espaço físico das escolas, o que significou uma redução drástica das classes de ensino supletivo. Segundo Barreto (1989 apud MORETE 2010, p.65) houve uma diminuição de 3 mil para 1 mil salas de ensino supletivo, em 1977.

Por outro lado, a lei 5.692/71 dá abertura para que o ensino supletivo fosse organizado por vários sistemas, que poderiam estabelecer normas, cursos e exames supletivos. Assim, a oferta de ensino supletivo diversificou-se em exames supletivos de educação geral até exames de suplência profissionalizante. E na tentativa de alcançar maior contingente de pessoas ofertou-se a suplência de 1º grau via rádio pelo Projeto Minerva, iniciativa que se estendeu até 1983 (MORETE, 2010).

Pode-se citar, ainda, o Telecurso 2º grau, produzido pela parceria da Fundação Padre Anchieta e Fundação Roberto Marinho, em 1981. Deve-se ressaltar que é nesse mesmo ano que se efetiva, no estado de São Paulo, o funcionamento do primeiro Centro de Educação Supletiva Dona Clara Mantelli” (MORETE, 2010).

O C.E.S Dona Clara Mantelli teve início em 1977, por meio de convênio estabelecido entre o MEC e Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, sendo o primeiro Centro de Educação Supletiva do estado. A funcionalidade do C.E.S. foi verificada mediante estudos elaborados por técnicos do MEC, que apontaram para a ideia de um supletivo de presença flexível, a fim de atender a classe trabalhadora (SÃO PAULO, 1985).

Segundo Morete (2010), o período que compreende a implantação do C.E.S até seu efetivo funcionamento, em 1981, deve-se ao treinamento de profissionais e à confecção do material didático autoinstrucional, necessário para os estudos dos educandos dessa modalidade de ensino de presença flexível. O C.E.S de São Paulo, segundo Torres (1997), recusava-se a nortear sua proposta em bases fechadas, e seus especialistas pretendiam com isso alcançar uma educação

reflexiva, não automatizada tampouco mnemônica. Tal proposta pedagógica de ação reflexiva parece um pouco descaracterizada nas conjunturas atuais nos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA), embora o material utilizado atualmente, denominado “EJA Mundo do Trabalho”, favoreça algumas discussões. De qualquer forma, há a possibilidade de cada CEEJA (e seu corpo docente) implementar oficinas curriculares com temáticas reflexivas.

No ano de 1982, o Conselho Estadual de Educação autoriza a Deliberação nº 19/82 que prevê o funcionamento dos Centros Estaduais de Educação Supletiva da seguinte forma:

Art. 35 – A Secretaria de Estado da Educação manterá Centros Estaduais de Educação Supletiva, com estrutura e duração flexíveis, baseadas na metodologia do ensino individualizado, com monitoria, com regime e planos de cursos aprovados pelo Conselho Estadual de Educação.

Parágrafo único – As prefeituras poderão manter Centros Municipais de Educação Supletiva, em convênio com o Poder Público Estadual (MORETE, 2010, p.66).

Tal estruturação mantém-se nos dias atuais, embora na esfera municipal ainda haja um longo caminho a se percorrer em direção à Educação de Jovens e Adultos. Todavia, segundo Zonta e Meira (2015), um número significativo de municípios atuou de forma direta na Educação de Jovens e Adultos, sendo relevante destacar movimentos como: Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), implantado no governo de Luíza Erundina, na cidade de São Paulo, quando Paulo Freire era então secretário de educação, no período de 1989 e 1992, e estendido para a região do ABC, no ano de 1997. Há, ainda, o bom trabalho desenvolvido pela Divisão Municipal de Educação de Adultos da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Bauru, que possui um projeto ininterrupto na área, desde 1986. No ano de 2014, a cidade de Bauru (SP), por meio do Centro de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação (CEJA), recebeu o selo “Município Livre de Analfabetismo”, entregue pelo Ministério da Educação.

Diante de tantos impasses e das inúmeras dificuldades que sempre permearam o percurso da educação de adultos, com a promulgação da LDB

9.394/96, a Educação Supletiva dá lugar à Educação de Jovens e Adultos, que passa a ser uma modalidade de ensino no âmbito da Educação Básica.

O Decreto 55.047, de 16 de novembro de 2009, institui a denominação CEEJA e, no ano de 2011, a Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo, com a Resolução SE 77, de 6 de dezembro, dispõe sobre a organização e o funcionamento dos cursos de Educação de Jovens e Adultos, nos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (CEEJAs). Passam, portanto, a atender como instituições de ensino de organização didático-pedagógica diferenciada, com funcionamento específico, destinados, preferencialmente, a alunos trabalhadores que não cursaram ou não concluíram as etapas da educação básica, correspondentes aos anos finais do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio. Tal resolução prevê, ainda, a necessidade de se garantir, na proposta pedagógica e no regimento escolar dos CEEJAs, diretrizes e procedimentos que viabilizem a operacionalização da especificidade e flexibilidade do tipo de ensino oferecido (Resolução SE Nº 77/2011, publicada em DOE. 07/12/2011, alterada pela Resolução SE 66, de 19-12-2016).

Segundo dados da SEE, mais de duzentas e cinco mil matrículas foram realizadas em 2016⁷ para educação de jovens e adultos. O conjunto dessas pessoas, bastante heterogêneo, é composto por educandos que geralmente necessitam adquirir (ou dar continuidade) a sua escolarização e estão em busca de qualificação com perspectiva a novas oportunidades no mercado profissional e nos estudos, com o ingresso no ensino técnico ou superior. Muitos visam à preservação do emprego ou à evolução funcional, com melhores empregos, ou à reinserção no mercado de trabalho. Há os que se encontram afastados do trabalho por motivo de saúde ou por acidente, e aqueles que simplesmente contam em poder auxiliar os filhos nas atividades e deveres escolares.

Contudo, não são poucas as dificuldades enfrentadas na retomada dos estudos por esses educandos, com as demandas cada vez mais prementes da vida moderna e as exigências do mercado profissional, além das adversidades cotidianas

⁷ Notícia publicada no site <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/mais-de-205-mil-jovens-e-adultos-retornam-aos-estudos-em-escolas-da-rede-estadual> acesso em 26 de fevereiro de 2016.

para conciliar as jornadas de trabalho e os estudos, equilibrando a vida familiar, o orçamento doméstico e a disponibilidade de tempo.

Considerando-se essa heterogeneidade de público, a variedade de dificuldades a serem transpostas pelos educandos na busca de inserção social para o exercício da cidadania e resgate da autoestima e as múltiplas possibilidades de aplicação de recursos tecnológicos no contexto educacional, é que se discute, aqui, o uso de videoaulas para mediar e ampliar as experiências de ensino e aprendizagem.

4. OS CENTROS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (CEEJA) NO ESTADO DE SÃO PAULO

O CEEJA é um dos projetos de pasta da SEE e sua organização curricular contempla todas as disciplinas do currículo que integram a proposta da Base Nacional Comum, acrescida da Língua Estrangeira Moderna, na parte diversificada do currículo.

Atualmente estão em funcionamento trinta e um CEEJAs, no estado de São Paulo, conforme tabela abaixo:

Tabela nº 1- CEEJAs existentes no estado de São Paulo

Diretoria de Ensino	Município	Escola
Americana	Americana	CEEJA Prof ^a . Alda Marangoni Franca
Avaré	Avaré	CEEJA de Avaré
Barretos	Barretos	CEEJA de Barretos
Bauru	Bauru	CEEJA Presidente Tancredo Neves
Botucatu	Botucatu	CEEJA de Botucatu
Campinas Leste	Campinas	CEEJA Prof ^a . Jeanette Andrade Godoy Aguila Martins
Campinas Leste	Campinas	CEEJA Paulo Decourt
Caraguatatuba	Caraguatatuba	CEEJA de Caraguatatuba
Itaquaquetuba	Poá	CEEJA de Poá
Jaboticabal	Bebedouro	CEEJA Prof. Hernani Nobre
Jaú	Jaú	CEEJA Prof ^a . Silvia Maria Gomes Pereira Lima
Leste 5	São Paulo	CEEJA Dona Clara Mantelli
Lins	Lins	CEEJA de Lins
Marília	Marília	CEEJA Prof ^a . Sebastiana Ulian Pessine
Mauá	Ribeirão Pires	CEEJA Valberto Fusari
Miracatu	Miracatu	CEEJA de Miracatu

Mogi das Cruzes	Mogi das Cruzes	CEEJA de Mogi das Cruzes
Penápolis	Penápolis	CEEJA de Penápolis
Piracicaba	Piracicaba	CEEJA Prof. Antonio José Falcone
Piraju	Piraju	CEEJA de Piraju
Presidente Prudente	Presidente Prudente	CEEJA José Libanio Filho Professor
Registro	Registro	CEEJA Ricardo José Poci Mendes
Ribeirão Preto	Ribeirão Preto	CEEJA Prof ^a . Cecilia Dultra Caram
Santos	Guarujá	CEEJA de Guarujá
Santos	Santos	CEEJA Maria Aparecida Pasqualetto Figueiredo
Santos	Santos	CEEJA Professor Doutor Archimedes José Bava
São José dos Campos	São José dos Campos	CEEJA de São José dos Campos
São Vicente	Praia Grande	CEEJA Max Dada Gallizzi
Sorocaba	Sorocaba	CEEJA Prof. Noberto Soares Ramos Professor
Taubaté	Taubaté	CEEJA Monsenhor Cicero de Alvarenga
Votorantim	Votorantim	CEEJA de Votorantim

Fonte: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/871.pdf>, acesso em 22 de abr. 2016.

4.1 O perfil dos educandos

Sabe-se que a maioria dos educandos da EJA trabalha em funções que, muitas vezes, demandam grande esforço físico, horas intensas de trabalho ou em condições precárias, quando não em situações sub-humanas, principalmente nas regiões canavieiras, embora tenham sido feitos esforços para assegurar o cumprimento da legislação do trabalhador rural desse setor. Igualmente limitadora é a situação de educandos que passam o expediente em esteiras de linha de montagem, em tarefas repetitivas e extenuantes que restringem o campo de aprendizagens diante de desafios ou problemas cotidianos no próprio ambiente de trabalho.

Esses fatores desestimulam o educando a retomar os estudos, pois, segundo Zonta e Meira (2015), muitos acabam por desenvolver uma musculatura grossa e condicionamento de percepção visual a espaços amplos, no caso dos trabalhadores rurais, o que dificulta a aprendizagem de habilidades como uma grafia fina para a

escrita ou mesmo a capacidade de concentração. Já no caso do educando-trabalhador do setor industrial das linhas de produção não é menos desafiadora a tarefa de atenção e abstração para o aprendizado e inter-relação de novos conhecimentos, depois de uma cansativa jornada de trabalho.

Compõem também o conjunto de educandos da EJA aqueles que se encontram inseridos num mercado de trabalho que exige gradativo aperfeiçoamento, já que muitas empresas requerem cada vez mais o incremento do grau de escolaridade de seus funcionários, visando aos selos de qualidade impostos para a normatização de seus produtos. Nesse contexto globalizado e de requisitos tecnológicos, faz-se necessário enfatizar que, atualmente, muitos educandos trabalhadores interagem com máquinas, computadores, aplicativos e *softwares* cada vez mais avançados. Contraditoriamente, ao retomarem os estudos, tanto o educando trabalhador braçal quanto os que já possuem alguma intimidade e habilidade com as novas tecnologias percebem um universo que pouco (ou nada) mudou em sua estrutura. Há sempre um estranhamento por parte do educando nesse enfrentamento dos bancos escolares, ou nesse “enfrentar a carteira”, como alguns costumam relatar em sala de aula.

Muitas das histórias de fracasso escolar da EJA se devem a fatores comportamentais, cognitivos e socioeconômicos, entre outros. Todavia, o educando traz consigo a crença de que a escola representa um significativo passo para a cidadania, o meio que pode torná-lo cidadão efetivamente, por proporcionar-lhe o conhecimento necessário para uma vida melhor e mais valorizada socialmente (CARLOS; BARRETO, 2005).

Depreende-se disso, segundo análises de Carlos e Barreto (2005), a percepção de que se incutiu, de algum modo, a ideologia de que os sujeitos menos letrados são culpados pela própria situação indesejável que se encontram e vivem, sendo os únicos responsáveis para superar com seus esforços essa condição. Trata-se de uma ideologia de caráter meritocrático, oriunda da doutrina liberal, que premiaria com o alavancamento profissional e social a dedicação e os méritos individuais. Entretanto, quando nega a necessidade de aportes aos menos favorecidos economicamente, por exemplo, com a adoção de ações afirmativas, ou se furta a proporcionar oportunidades igualitárias de educação de qualidade para

que todos possam começar de um patamar minimamente semelhante, torna-se uma forma perversa de exclusão ou manutenção do *status quo*.

De acordo com Carlos e Barreto (2005), o que o educando espera da escola é o ler, escrever e falar bem, uma vez que, por sua experiência de vida, tem consciência das causas de sua vulnerabilidade dentro da sociedade, pelo fato de estar excluído do código linguístico vigente. Portanto, retomar os estudos significaria ser capaz de dominar a língua materna. Nesse contexto, todavia, a maioria (senão a totalidade) dos educandos não percebe que há uma segunda exclusão a enfrentar, em relação à aquisição da língua estrangeira, e até se poderia mencionar uma terceira, a exclusão digital.

No que diz respeito ao ensino de língua estrangeira nesse âmbito, é bastante comum educandos dizerem “eu odeio inglês”, segundo cita Leffa (2007, p.5), enunciado indicativo da adesão a um processo de autoexclusão, numa construção internalizada, inculcada de fora para dentro do sujeito. A resposta que o sistema normalmente oferece para amenizar o impacto dessa exclusão é dar ao sujeito a ilusão de que sua opção para não pertencer a uma determinada comunidade discursiva (de falantes de uma língua estrangeira, por exemplo) partiu de sua própria vontade (LEFFA, 2007, p.5), o que é duplamente perverso.

Tais considerações são importantes para a compreensão dos mecanismos de exclusão e da perpetuação de desigualdades à medida que possibilita reflexões sobre as variáveis e a complexidade do cenário educacional e do perfil dos educandos da EJA. Nessa perspectiva, é preciso reportar, ainda, sobre o papel do educador, que seria o de agente de inclusão, quando crítico e comprometido com a educação, mas que acaba transformando-se em agente de exclusão, quando sua formação é deficitária, por não ter adquirido o domínio do conhecimento que deveria construir com seus educandos, permanecendo ele mesmo no contingente dos excluídos (LEFFA, 2007). A maneira de reverter tal processo passa necessariamente por uma boa formação e pelo investimento profissional.

Diferentemente da criança, o adulto não está motivado a frequentar a escola de maneira natural (ZONTA e MEIRA, 2015). Um dos quesitos assinalados pelo educando da EJA (em observações na sala de aula do CEEJA) como fator dificultador para a frequência escolar ou a retomada dos estudos é a disponibilidade

de tempo. E o tempo para o educando da EJA é diferente, uma vez que em relação ao seu aprendizado escolar o vê como perdido. E entre a escola e o trabalho a prioridade evidente é trabalhar. Portanto, parece-lhe mais aceitável dedicar oito horas por dia no expediente, pois a experiência prática da vida lhe mostrou que é possível viver sem estudos, mas não sem o trabalho (POSSANI, 2007).

O desafio para o educador é o de encontrar maneiras de atender ao perfil do educando do CEEJA, dadas as condições e particularidades dessa modalidade de ensino, semipresencial, na qual o educando tem de estudar autonomamente, ler, entender as propostas de atividades, conteúdos, além de realizar os exercícios, encontrando tempo para fazer as avaliações periódicas etc.

E esse desafio parece ainda maior diante da constatação da urgência do tempo pelo impacto das transformações tecnológicas e devido à concorrência com a mídia – segundo Possani (2007), o tempo cronológico do sujeito é diferente do tempo cronológico da escola que, por sua vez, impõe um tempo pedagógico diferente daquele que se está acostumado. De acordo com a autora

Ao falar do tempo, temos que considerar a questão da rapidez com que as pessoas recebem hoje imagens, via televisão, Internet, com instrumentos eficazes e de comunicação, antes mesmo de chegar à escola. As novas técnicas de informação e comunicação não só trazem informações com mais rapidez, como também interferem no modo de se construir e de socializar conhecimentos. É necessário desenvolver técnicas mais sofisticadas de interação com o objeto de aprendizado, pois o que é divulgado na Internet, muitas vezes, é volátil, tem pouca utilidade e pode ser descartado rapidamente (POSSANI, 2007. p. 50).

É nessa perspectiva que se conjectura a funcionalidade de videoaulas instrucionais, com o caráter de ser útil ao aprendizado. Cabe ressaltar, portanto, a importância do uso da tecnologia como mediadora aos educandos do CEEJA. É de grande valia (senão imprescindível) aliar a tecnologia à aprendizagem autônoma, pois o educando, no seu dia a dia, já se encontra em interação com vários objetos tecnológicos, seja em casa, no trabalho ou nas horas de descanso, mas, ironicamente, não faz uso de tais instrumentos na escola.

Daí o papel do educador e a responsabilidade em promover novo olhar sobre essas formas de aprendizagem, concebendo novos espaços para que a aprendizagem autônoma seja mais significativa, isto é, “encontrar novas maneiras de

utilizar esses recursos tecnológicos para o benefício da aprendizagem” (CELANI, 1997, p.161 apud LEFFA, 1999, p.32).

Deve-se ter consciência que é preciso dinamizar o tempo pedagógico para realizar tal tarefa, porque “O bom uso pedagógico do tempo consiste na transformação dos tempos cronológicos, mesmo com a ajuda da compactação desses tempos pela mídia eletrônica, em tempos vividos da experiência do conhecimento” (ASSMANN, 1998, p. 234 apud POSSANI, 2007 p. 57). E, conseqüentemente, possibilitar que os educandos, por meio dos recursos tecnológicos, entrem em contato com projeções de sua realidade, pois somente quando se toma distância da realidade, pode-se compreendê-la melhor (FERNANDES, 2015).

4.2 O Material didático “EJA Mundo do Trabalho” e as possibilidades de inserção das TDICs

O programa EJA-Mundo do trabalho é coordenado pela Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação (SDECTI), e atualmente, encontra-se em parceria com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE) e com as Secretarias Municipais de Educação, oferecendo curso de educação para jovens e adultos, com material próprio, com conteúdos voltados ao mundo do trabalho.

Assim, é a SDECTI que fornece o material didático para as salas de EJA regular da rede estadual, municípios conveniados, bem como para os CEEJAs. Também está sob sua responsabilidade a capacitação de professores em relação à concepção do material e sua proposta metodológica. A contratação de professores, infraestrutura e logística para execução do programa ficam a cargo das prefeituras municipais e da SEE, na rede estadual de ensino.

São pressupostos do programa:

1. O reconhecimento de que o acesso à educação pública e a permanência nela é um direito dos cidadãos a ser garantido pelas políticas públicas a qualquer tempo. Nesse sentido, a Educação de Jovens e Adultos é, antes de tudo, um resgate à dívida social que se tem em razão do impedimento de exercer o direito aos estudos na idade adequada.
2. A percepção de que jovens e adultos que retornam à escola têm o mundo do trabalho como um locus privilegiado, posto que dialoga diretamente com

seu cotidiano. Por essa razão, elegeu-se o trabalho como eixo estruturante do Programa, e o conjunto do material elaborado, além de estabelecer um diálogo permanente com esse tema, inclui a disciplina Trabalho na parte diversificada do currículo. Nela são estudados conteúdos relativos à compreensão da evolução do trabalho na história, e também aspectos que auxiliam os estudantes na construção do seu currículo, na procura do primeiro ou de um novo emprego e, principalmente, no reconhecimento dos conhecimentos que acumulou durante a vida.

Dessa forma, os estudantes conhecerão a origem das ocupações, as raízes da industrialização, a organização sindical no Brasil, os direitos trabalhistas, como ler informações e dados relativos ao mercado de trabalho na região em que vivem, as diversas formas de seleção empregadas pelas empresas, estratégias para viabilizar um negócio por conta própria, entre outros temas 3. O reconhecimento e respeito à heterogeneidade das experiências de vida, conhecimentos e convicções do público de jovens e adultos que frequenta as classes da EJA. (Em: <<http://www.ejamundodotrabalho.sp.gov.br/oqueE.aspx>> Acesso em 22 de abr.2016)

Em relação à disciplina de inglês, a proposta, segundo o caderno do professor, é que “os estudantes aprendam e pratiquem a língua inglesa por meio de situações cotidianas e temáticas que são vividas no mundo do trabalho” (SÃO PAULO, 2014, p.31).

Os cadernos de inglês estão organizados em quatro volumes, cada qual com quatro unidades de estudo. As unidades de estudo contêm de dois a três temas, os quais são estudados, autonomamente, pelos educandos. Os cadernos propõem uma aproximação dos estudos com a língua inglesa de maneira gradativa, ao longo dos volumes (SÃO PAULO, 2014).

Os estudos no CEEJA, local dessa pesquisa, estão divididos por módulos, e cada volume do Caderno do Estudante corresponde a dois módulos. Os volumes ou cadernos possuem quatro unidades de estudos, conforme descrito no quadro 1.

Cabe um parêntesis, aqui, para esclarecer que o CEEJA local respeita a Resolução SE 77/2011, alterada pela Resolução 66/2016, que dispõe sobre a organização e o funcionamento do CEEJA, no que diz respeito ao aproveitamento dos estudos realizados pelos educandos, desde que devidamente comprovados, para continuidade, observando-se o ano de escolaridade.

Quadro nº 1- Organização dos módulos de estudo disciplina de inglês

Caderno	Ano	Unidades	Módulos
Caderno do Estudante Volume 1	6º ano do Ensino Fundamental	Unidades 1 e 2	Módulo 1
		Unidades 3 e 4	Módulo 2
Caderno do Estudante Volume 2	7º ano do Ensino Fundamental	Unidades 1 e 2	Módulo 3
		Unidades 3 e 4	Módulo 4
Caderno do Estudante Volume 3	8º ano do Ensino Fundamental	Unidades 1 e 2	Módulo 5
		Unidades 3 e 4	Módulo 6
Caderno do Estudante Volume 4	9º ano do Ensino Fundamental	Unidades 1 e 2	Módulo 7
		Unidades 3 e 4	Módulo 8

Fonte: Elaborada pela autora

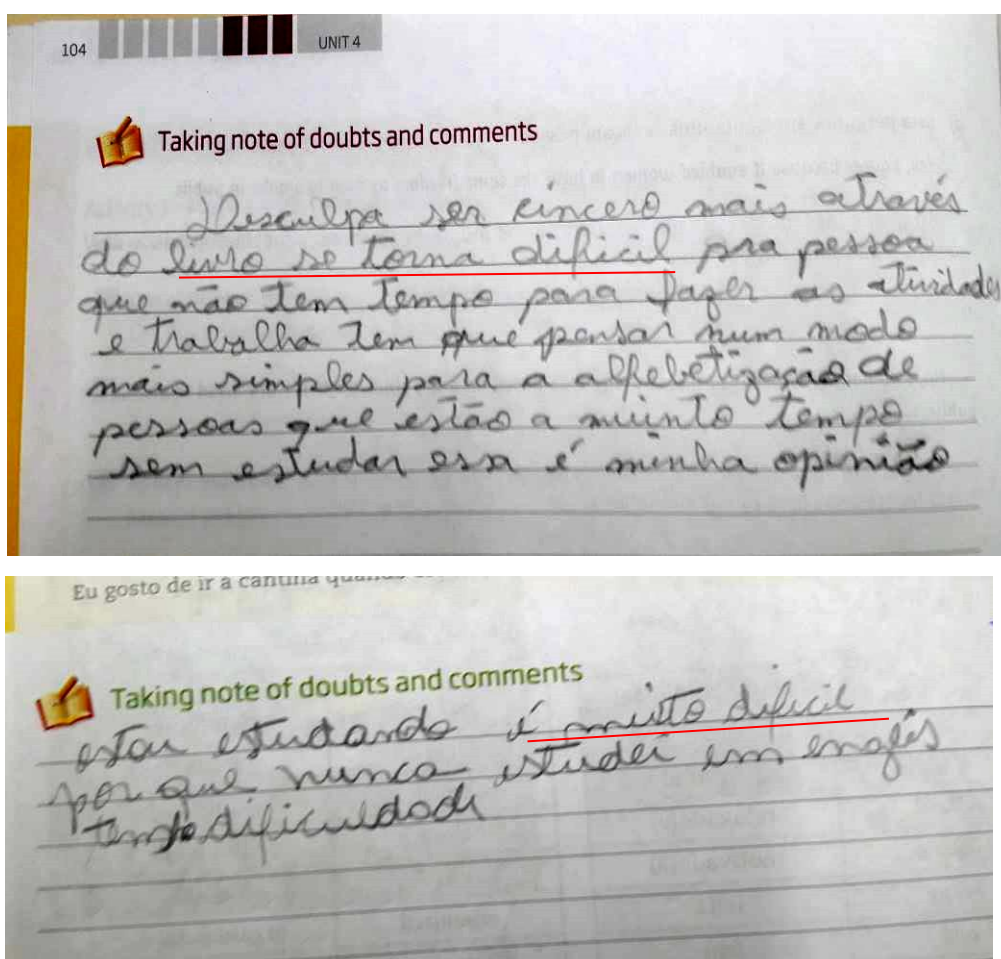
Para cada módulo o educando realiza uma avaliação com os conteúdos e temas do caderno. Ao final do módulo oito, há uma avaliação, contendo assuntos de todos os cadernos. O educando deve obter, tanto nas avaliações de módulos quanto na final, no mínimo a média cinco para aprovação.

O Artigo 5º da Resolução SE 77/2011 (alterada pela Resolução SE 66/2016) “com relação à frequência ao curso, exige que o educando possua condições próprias que lhe assegurem o comparecimento obrigatório às avaliações parciais e final, bem como o registro de, pelo menos, 1 comparecimento por mês, para desenvolvimento das atividades previstas para cada disciplina, objeto da matrícula” (SÃO PAULO, 2016 p. 2).

Daí a necessidade de se oferecer condições e recursos para ampliar as possibilidades de estudos e desenvolvimento das atividades, com valorização da aprendizagem – sendo que, nesse âmbito, a elaboração de videoaulas representa importante alternativa para orientação e auxílio na execução das propostas de estudo, dinamizando o tempo e potencializando a aprendizagem.

Numa breve descrição do material, observa-se que no Volume 1, por exemplo, os textos estão em português, iniciando com a origem da língua inglesa, instigando o educando a conhecer a língua e sua história. Procura, dessa forma, ativar conhecimentos prévios do educando sobre o idioma, com o reconhecimento de palavras em inglês, utilizadas em seu dia a dia.

No entanto, verifica-se em sala de aula que por estar há muito tempo sem contato com as palavras, seja em língua materna ou estrangeira, o educando acaba por não realizar determinadas atividades, devido à necessidade de uma exemplificação ou uma simulação do exercício. E, à medida que as atividades se tornam mais complexas, encontra maior dificuldade em realizá-las. As anotações dos educandos, conforme descrito na Figura 1, são ilustrativas dessa constatação. Figura 1- Imagem do Caderno do Estudante, seção *Taking note of doubts and comments*



Fonte: Extraído do espaço de anotações do Caderno do Estudante, novembro, 2015.

A partir do Volume 2 as atividades e enunciados passam a ser bilíngues, bem como os textos teóricos. Algumas atividades já apresentam um grau maior de complexidade. O que não se considerou, entretanto, é que alguns educandos, especialmente nessa modalidade do CEEJA, ao iniciarem seus estudos, por

exemplo, no 7º ano, não tiveram contato com o primeiro volume do material. Por conseguinte, não passaram pela etapa de familiarização com a língua, de acordo com a proposta do material de inglês, que é promover uma aproximação com o idioma de maneira gradativa.

A ressalva que se pode fazer na abordagem desse material didático é que nem todo educando inicia seus estudos no CEEJA a partir do 6º ano, do ensino fundamental. Desse modo, aqueles que o iniciam pelos volumes 3 e 4, cujos textos são mais longos, com os enunciados em inglês, pelo pressuposto de que já possuem maior autonomia linguística, encontram mais obstáculos e dificuldades, justamente por não haver o referido contato prévio de (re)aproximação ou mesmo de contato primeiro com o idioma estrangeiro.

Convém lembrar que na década de 1970 o ensino de uma língua estrangeira não era obrigatório, ficando a cargo da instituição de ensino o seu oferecimento, sendo que, em outros casos, se ofertou como língua estrangeira o francês e o latim. Portanto, o educando que passou pela escola nesse período pode ter vivenciado tais situações, e na retomada dos estudos, experimenta as adversidades daí decorrentes ao se deparar com os estudos da Língua Inglesa.

Os cadernos de inglês possuem, ainda, seções como “glossário”, “desafio”, “orientação de estudo”, “momento de cidadania”, “pense sobre”, “para saber mais”, “hora da checagem”, “registro de dúvidas” e “comentários”, entre outras. Todavia há uma alternância desses itens nas unidades.

Há vídeos disponíveis para que o educando os assista, como forma de auxílio para contextualização dos temas abordados nas unidades. Entretanto, esses vídeos não consistem em aulas sobre os conteúdos dos cadernos, mas sim abordam situações de uso da língua, reproduções dos diálogos presentes nos cadernos. Os vídeos são positivos pelas histórias reais de pessoas adultas que voltaram a estudar e dão seus depoimentos. No entanto, na questão de aprendizagem de língua estrangeira por educandos que há muito tempo não tem contato com a língua, há a necessidade de explicações sobre como executar as atividades, sobre conteúdos gramaticais, vocabulário e estratégias de leitura para os textos, especialmente no volume 4, nas unidades 3 e 4, as quais trazem textos totalmente em inglês.

A percepção em sala de aula, durante as orientações de estudo, é a de que os educandos tentam buscar sentido nas palavras, e, muitas vezes, queixam-se que é difícil aprender inglês porque os textos não vêm com a tradução, porque há poucos exercícios com gramática e não sabem procurar no dicionário ou ainda pronunciá-las.

Nota-se, ainda, que os educandos acabam por associar a divisão silábica em português numa tentativa de transpor a mesma divisão ao inglês, na tentativa de buscar uma significação ao que estão aprendendo. Sabe-se que aprender outra língua ou novo idioma não é uma tarefa fácil, demanda muito estudo, vontade e disciplina. Em se tratando de educandos da EJA, como já mencionado, a falta de tempo para dedicar-se aos estudos é um dos motivos de queixa.

Desse modo, a inclusão de uma alternativa instrucional de estudo, utilizando a tecnologia, no caso, por meio das videoaulas, representaria uma possibilidade de atender à referida pretensão dos educandos em ouvir as palavras que estão aprendendo, mesmo que não seja o objetivo principal, dado que o currículo oficial prioriza as habilidades leitora e escritora. Portanto, aprender a pronunciá-las cria a possibilidade de ouvir a voz do educador nas comandas dos exercícios (quantas vezes forem necessárias) e compreender o que se espera do educando nas atividades propostas nos cadernos.

Deste modo, buscou-se respeitar o perfil do educando do CEEJA, no que concerne ao enfoque das competências e habilidades⁸ e às suas necessidades, tendo em vista que, quando se consideram as características pessoais dos alunos bem como suas expectativas e anseios, suas necessidades são mais bem atendidas (LEFFA, 2003), o que também remete ao conceito de aprendizagem significativa segundo Ausubel (1978), aprendizagem essencialmente apoiada na linguagem.

⁸O Currículo Escolar no estado de São Paulo é organizado por meio de competências e habilidades, entendendo-se que ambas “pertencem à mesma família. A diferença entre elas é determinada pelo contexto. Uma habilidade, num determinado contexto, pode ser uma competência, por envolver outras subhabilidades mais específicas. Por exemplo: a competência de resolução de problemas envolve diferentes habilidades — entre elas a de buscar e processar informação. Mas a habilidade de processar informações, em si, envolve habilidades mais específicas, como leitura de gráficos, cálculos etc. Logo, dependendo do contexto em que está sendo considerada, a competência pode ser uma habilidade. Ou vice-versa.” Disponível em: <https://julcirocha.wordpress.com/2007/11/27/afinal-o-que-e-competencia/> Acesso em 10 de mar.2017.

Já em relação à gramática, presente no material, vem inserida em “boxes” explicativos, e são apresentados poucos exercícios para fixação e compreensão. Contudo, não se pretende, aqui, avaliar se o método utilizado nos cadernos é de natureza estruturalista ou comunicativa. Impõe-se analisá-lo sob a perspectiva de ponto de partida para oferecer um novo recurso (videoaulas), a fim de que o educando possa compreender a estrutura do material, as atividades propostas e, a partir das imagens apresentadas por meio da captura de telas, compreender o que se espera dele na utilização dos cadernos. Esta é uma preocupação que certamente cerca o dia a dia dos professores.

A preocupação do professor em contribuir para que haja uma interação entre o conteúdo a ser aprendido e aquilo que o aluno já sabe, especificamente com algum aspecto essencial de sua estrutura cognitiva como por exemplo, uma imagem ou um conceito, pode ajudar o aluno a desenvolver a habilidade de estabelecer relações e, dessa forma, a perspectiva de totalidade poderá ser mais facilmente atingida (RONCA, 1994, p.94).

Em determinados momentos, no material didático, solicita-se ao educando que retome conteúdos gramaticais de volumes anteriores, a exemplo do caderno do estudante volume 3, unidade 4, tema 1 “*The division of work*”, atividade 2.

Figura 2- Caderno do Estudante Volume 3- Atividade 2- Tema -*The division of work*

2 Transform the affirmative sentences into negative sentences according to the examples. The section *Time for grammar* in Unit 2 of Volume 1 can also help you to do this task.

Transforme as frases afirmativas em frases negativas conforme os exemplos. A seção *Time for grammar* da Unit 2 do Volume 1 também pode ajudá-lo a fazer esta tarefa.

The production of goods **becomes** faster and cheaper.
The production of goods **doesn't** become faster and cheaper.

Many theorists **study** this subject.
Many theorists **don't** study this subject.

a) Society **works** as a biological body.

b) Interdependence **keeps** individuals integrated.

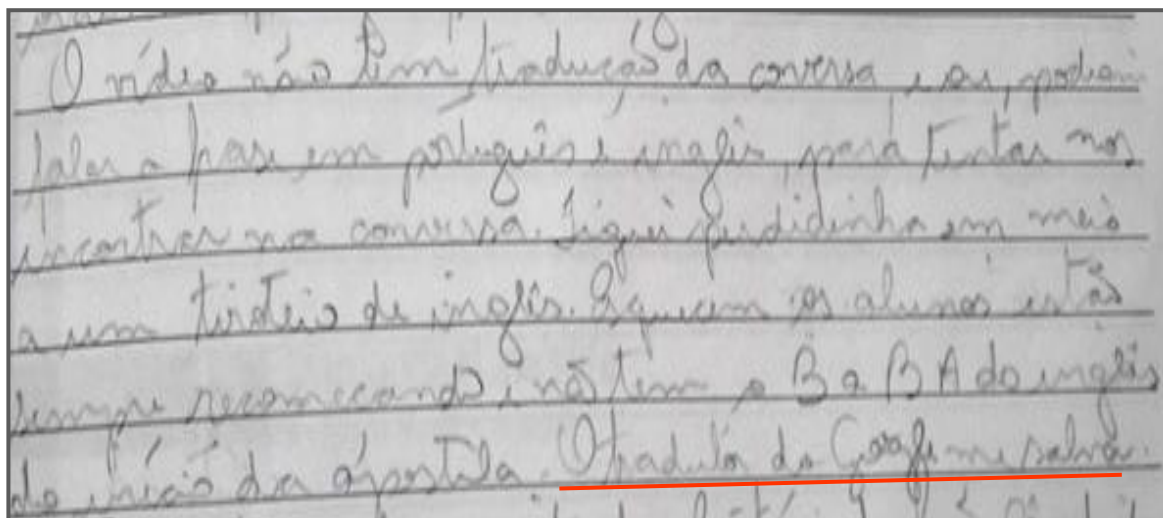
c) The division of work **turns** labor into a meaningless activity.

Fonte: Extraído do Caderno do Estudante Volume 3, maio 2016

Tal atividade pede que o educando volte ao Volume 1, porém, é conveniente lembrar que nem todos iniciaram seus estudos, no CEEJA, por esse módulo, caso dos que estão cursando o 8º ou 9º anos, já no volume 3. Abre-se uma lacuna, portanto, uma vez que não possuem em mãos os volumes anteriores. Tampouco o enunciado da atividade cita a possibilidade de se acessar tais cadernos online, por meio do site “EJA Mundo do Trabalho” para que possam visualizar o conteúdo a ser retomado. Nas videoaulas instrucionais, o educador pode mencionar tais possibilidades, além de inserir e retomar os conteúdos anteriores. A referida lacuna torna-se um empecilho para a plena realização das atividades e para uma aprendizagem mais significativa.

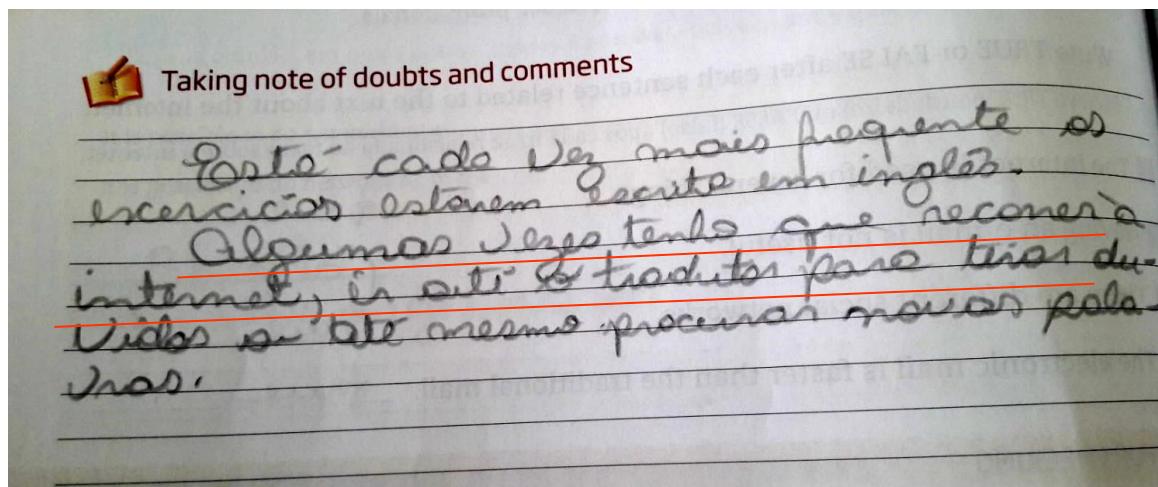
No entanto, não é incomum que parte dos educandos recorra à internet em busca de sanar dúvidas – fato esse constatado durante as orientações de estudo e também nos comentários feitos pelos educandos na seção de dúvidas e comentários como se pode verificar a seguir:

Figura 3- Imagem do Caderno do Estudante, seção *Taking note of doubts and comments*



Fonte: Extraído do espaço de anotações do Caderno do Estudante, maio 2016.

Figura 4 Imagem do Caderno do Estudante, seção *Taking note of doubts and comments*



Fonte: Extraído do espaço de anotações do Caderno do Estudante, outubro 2015.

Pode-se notar que essa dificuldade leva o educando a realizar pesquisas na internet a fim de sanar suas dúvidas, uma vez que o material do CEEJA carece de vídeos sobre os conteúdos e atividades dos cadernos EJA-Mundo do Trabalho (Inglês). Acrescente-se a isso que nem sempre o educando está apto a fazer transposições ou conexões de conteúdos para procedimentos de estudo. Isso pode ser frustrante para ele, por não encontrar no material as explicações de que necessita. A proposta de videoaulas direcionadas para esse material representa uma possibilidade de sanar lacunas na apresentação dos conteúdos.

Em relação à orientação de estudos na Educação de Jovens e Adultos, o caderno do professor recomenda que o educador leve em consideração as especificidades da modalidade de ensino EJA, observando a trajetória de vida dos educandos, compreendendo o processo histórico e suas repercussões ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Assim, cabe ao educador:

Se, por um lado, cabe a você auxiliar na sedimentação da autonomia dos estudantes, por meio da construção de conhecimentos, por outro, é preciso considerar que esses jovens e adultos não tiveram oportunidade de se apropriar de diferentes estratégias e procedimentos de estudo, também cabendo a você, então, criar as condições para que isso se torne possível (SÃO PAULO, 2014, p.16).

Isto posto, não são poucas nem irrelevantes as indagações a respeito do papel do educador em criar condições propícias para que o educando se aproprie de

novas estratégias e procedimentos de estudo. Há de se ponderar as características e particularidades do projeto CEEJA de presença flexível, no qual o contato entre educador e educando se dá nos momentos de orientações em que se busca sanar as dúvidas para a realização das avaliações parciais e finais. Embora a Resolução 77/2011 (alterada pela Resolução SE 66/2016) estabeleça que a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas deva organizar e disponibilizar para as Diretorias de Ensino o banco de questões/itens que subsidiará a elaboração das avaliações finais, é importante destacar que cada CEEJA, na conjuntura atual, é livre para optar pela forma de avaliação de seus educandos. Por essa razão, essa proposta de videoaulas instrucionais não traz elucidações específicas sobre como o educando será avaliado.

As videoaulas instrucionais, como um objeto de aprendizagem, podem ser acessadas quantas vezes forem necessárias, e também empregadas em diferentes contextos de aprendizagem prática (aulas coletivas ou oficinas, por exemplo), no âmbito da estruturação do projeto CEEJA, alcançando tanto educador quanto educando em outros momentos e lugares (virtuais).

Nem sempre o oferecimento de aulas coletivas ou oficinas curriculares, promovidas nos CEEJAs, atinge grande número de educandos, salvo aqueles que se dispõem, ou têm disponibilidade de horário para participar. Assim, as videoaulas representam a possibilidade de estender o contato presencial das orientações de estudo ao contato virtual.

Por meio da TDIC amplia-se a possibilidade de se alcançar grande número de educandos, além de favorecer uma aprendizagem mais significativa, pois o educando terá virtualmente a presença do educador. Concebem-se, assim, novos espaços de aprendizagem, com uma interação nos moldes propostos por Leffa (por meio do objeto), na intenção de criar condições para que jovens e adultos do CEEJA possam apropriar-se daquilo que se dispuseram a aprender.

A ênfase está na aprendizagem, naquilo que o educando deve adquirir (ou construir) e no comportamento que ele deve demonstrar – não no ensino, não no material que vai ser usado para levar o aluno a atingir o objetivo (LEFFA, 2003, p.18). É preciso frisar que as videoaulas, por método instrucional, constituem uma forma de tornar o educador um mediador da aprendizagem, na ordenação de uma

construção do conhecimento para uma aprendizagem mais significativa, pois quando se tem a identificação de imagens pré-existentes (representadas, nesse contexto, pelos conteúdos das referidas videoaulas ou, se preferir, organizadores prévios), possibilita-se ao educando estabelecer as referidas relações, construindo sua aprendizagem (RONCA, 1994). Por outro lado, o educador dinamiza suas ações, pois também ele é um construtor de conhecimentos, atento às necessidades dos educandos e reflexivo sobre suas práticas de ensino.

5. PRINCÍPIOS TEÓRICOS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS VIDEOAULAS

5.1 Objetos de aprendizagem e sua importância para o ensino nos dias atuais.

Ao pensar em videoaulas, a fim de facilitar o processo de ensino e aprendizagem pelos educandos da EJA, referindo-se à modalidade semipresencial, caso desta pesquisa, fez-se necessário buscar elementos que fundamentassem tal objeto educacional.

São inúmeras as discussões sobre objetos de aprendizagem (OA), e acredita-se que sejam instrumentos capazes de garantir melhorias na qualidade do ensino e situações de aprendizagem (SCHWARZELMÜLLER e ORNELLAS, 2006).

Não há ainda um consenso sobre uma definição de OA entre os teóricos e instituições. No entanto, Leffa aponta algumas delas:

Qualquer entidade, digital ou não-digital, que pode ser reusada na aprendizagem, educação ou treinamento (*IEEE: Institute of Electrical and Electronics Engineers*).

- Recurso digital modular, individualmente identificado e catalogado, que pode ser usado para apoiar a aprendizagem (National Learning Infrastructure Initiative).
- Unidade de instrução reusável, tipicamente na aprendizagem eletrônica (Wikipedia).
- Qualquer recurso digital que pode ser reusado para apoiar a aprendizagem (WILEY, 2000).
- Documento pedagógico (ARIADNE: Alliance of Remote Instructional Authoring and Distribution Networks for Europe).
- Componente de *software* educacional (ESCOT: Educational oftware Components of Tomorrow).
- Material de aprendizagem *online* (MERLOT: Multimedia Educational Resource for Learning and On-Line Teaching).
- Pequena unidade de aprendizagem (*Wisconsin Online Resource Center*).
- Recurso (ALI: Apple Learning Interchange). (LEFFA, 2006, p.18).

Segundo o autor, são tantas as definições que McGreal (2004) propôs uma hierarquia na tentativa de ordená-las, partindo das mais gerais até as mais específicas, como se observa:

- Qualquer coisa (DOWNES, 2003; FRIESEN, 2001; MORTIMER, 2002).
- Qualquer coisa digital (WILEY, 2000).
- Qualquer coisa com objetivo educacional (QUINN & HOBBS, 2000).
- Qualquer coisa digital com objetivo educacional (ALBERTA LEARNING, 2002; CISCO SYSTEMS, 2001; KOPER, 2001). (LEFFA, 2006, p.19).

Isto posto, adota-se, aqui, a definição de objeto de aprendizagem oferecida pelo Programa de Extensão da Universidade de Wisconsin (*Wisc-Online*).

Pequena unidade eletrônica de informação educacional que se caracteriza por ser flexível, reusável, customizável, interoperável, recuperável, capaz de facilitar a aprendizagem baseada nas competências e aumentar o valor do conteúdo (*University of Wisconsin-Extension*) (LEFFA, 2006, p.21).

Em se tratando do uso de objetos de aprendizagem na educação de jovens e adultos, ousa-se agregar a essa conceituação a característica de mediar a aprendizagem baseada nas competências, aumentando o valor do conteúdo ao público a que se destina tal objeto.

Nos dias atuais é imprescindível aliar metodologias e práticas de ensino às novas tecnologias, por meio de objetos de aprendizagem, principalmente, em ambiente digital.

E a proposta do programa EJA Mundo do Trabalho está voltada justamente para a ciência, a tecnologia, a cultura, a educação, atreladas às novas linguagens informacionais, num universo digital, de conectividade. Seria possível acrescentar, então, a expressão web currículo, conforme proposto por Almeida (2010, apud FERNANDES, 2015, p. 74), na concepção de currículo com desenvolvimento de atividades que dialoguem com a tecnologia, tomadas como elementos sociais estruturantes. Nesse aspecto, as TICs deveriam compor os currículos integralmente, o que exigiria, por sua vez, mudanças, não somente nas práticas e procedimentos, mas até mesmo estruturais de adequação e aparelhamento.

Considerando o contexto dos CEEJAs, em especial, o local observado para desenvolvimento desse trabalho, que sequer possui uma sala de informática ou qualquer espaço destinado ao uso de computadores pelos educandos e educadores, acredita-se ser necessário um primeiro passo na direção de uma instrumentalização, viabilizada de maneira simples e factível, na proposta das videoaulas instrucionais. Tal recurso possibilita novas práticas e situações de aprendizagem em ambiente digital, para num futuro, talvez, implementar-se efetivamente a tecnologia aliada ao currículo da EJA.

Desde a década de 1950, cresce o impacto da tecnologia na área da educação, a exemplo da máquina de ensinar de Skinner, a qual seguia um modelo pedagógico behaviorista, mas que serviu de base para o desenvolvimento dos

primeiros sistemas computadorizados com fins pedagógicos (SCHWARZELMÜLLER e ORNELLAS, 2006).

Paulo Freire, na década de 1960, já utilizava nos círculos de cultura pesados projetores de slides, e os chamados *stripp-films*, considerada, na época, uma tecnologia inovadora. A utilização de cartazes, *slides* e *stripp-films* serviam para iniciar a problematização de mundo, pois a proposta de alfabetização de adultos idealizada partia da projeção de imagens do cotidiano, das situações do dia a dia para então iniciar discussões sobre natureza, cultura, educação, transformação do mundo através do trabalho, comunicação entre os homens, enfim, a possibilidade de transformar a realidade – problematizações essenciais para cada palavra geradora lançada pelo grupo a partir de seu repertório vocabular (FERNANDES, 2015).

Assim, segundo Freire (2002, apud FERNANDES, 2015, p. 76), o papel da tecnologia era o de possibilitar aos educandos o contato com projeções de sua realidade, a fim de que, tendo tomado distância da mesma, pudessem melhor compreendê-la. Aventa-se, aqui, a hipótese de Paulo Freire já fazer uso desses recursos como organizadores prévios para a aprendizagem.

Na perspectiva desse trabalho, a proposta de videoaulas parte do mesmo princípio, a fim de que o educando encontre sua realidade, mas com foco sobre o que se espera que ele desenvolva com o material físico (EJA – Mundo do Trabalho), na compreensão do caminho a ser percorrido durante as atividades que deve realizar, num processo de ensino e aprendizagem mais significativo.

Não se trata de um percurso fácil, pois o que se observa em sala de aula é que, muitas vezes, os objetivos acabam por se perder em tal processo, comprometendo os resultados de uma aprendizagem autônoma. É preciso ter clareza sobre os objetivos. Leffa aponta

O ser humano age levado por objetivos. É a consciência do objetivo que dá significado à ação. Na sala de aula, por exemplo, quando o aluno conhece e deseja o objetivo de uma determinada atividade não precisa do incentivo do professor; precisa apenas do domínio do instrumento de mediação que lhe permita chegar ao objetivo desejado, cujo domínio ele mesmo se empenhará em conseguir. Se o professor o ajudar, o aluno se aliará ao professor; se não, ele tentará por outros caminhos (LEFFA, 2005, p.4).

Assim, no caso do CEEJA, as videoaulas representam tal possibilidade, para que os educandos encontrem objetivos naquilo que estão realizando.

Espera-se que o educando, ao utilizar um recurso tecnológico, desenvolva as habilidades e competências propostas pelos cadernos do estudante. Ou até mesmo as ultrapasse à medida que avance e adquira maior autonomia, estabelecendo novas relações epistêmicas.

Pode-se argumentar no sentido de uma interação entre educando e objeto, na ênfase sobre o papel do educador como mediador da aprendizagem, fazendo uso das tecnologias, a fim de subsidiar esse processo, com um olhar crítico sobre aquilo que está ensinando, também inserido numa cultura tecnológica, sem risco de se auto excluir e, direta ou indiretamente, excluir os educandos. Parece fundamental a capacidade de participar da sociedade da informação e aprender a conviver com as constantes mudanças, buscando novas informações, construindo o próprio conhecimento, como sujeitos transformadores, com reflexão e análise crítica.

Caso contrário, segundo Belloni (2009, p.29), “corremos o risco de criar não uma sociedade de informação, mas uma sociedade de ciberexcluídos ou cibernáufragos” sem uma educação adequada, de formação para apropriação crítica de recursos técnicos.

O educando da EJA deve ser incluído no processo de letramento digital, bem como o educador. Assim, “espera-se que tanto professores quanto alunos, atores da escola do século XXI, na condição de adultos, sejam capazes de gradualmente se apropriarem dos recursos tecnológicos a disposição no dia a dia, como ferramentas de inserção educacional, social e no mundo do trabalho” (ZANATA et al.,2016, p.125).

5.2 Aprendizagem significativa

O conceito de aprendizagem significativa, central na teoria de David Paul Ausubel, refere-se ao “processo através do qual novas informações adquirem significado por interação (não associação) com aspectos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva, os quais, por sua vez, são também modificados durante esse processo” (MOREIRA, 2009, p.26). Envolve, portanto, aquisição/construção de significados.

E a mais importante proposição de sua teoria sobre aprendizagem pode ser resumida num princípio:

“Se tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um só princípio, diria o seguinte: o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe. Averigue isso e ensine-o de acordo” (AUSUBEL, 1978 apud MOREIRA, 2009, p.7).

A filosofia freireana sobre a Educação de Jovens e Adultos parte do mesmo princípio de se respeitar os saberes dos educandos.

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor, ou, mais amplamente à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela- saberes socialmente construídos na prática comunitária-, mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 2014, p.31).

É consensual no ambiente escolar o discurso de que se deve respeitar aquilo que o aluno já sabe. Parece ser uma ideia simples, mas, sob a perspectiva da teoria de Ausubel, não é tão fácil assim. Quando Ausubel afirma que o fator isolado que mais influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe, refere-se a toda uma estrutura cognitiva.

Tal estrutura cognitiva, por sua vez, diz respeito ao conteúdo total e à organização das ideias do sujeito, ou, em um contexto de aprendizagem de um determinado assunto, relaciona-se ao conteúdo e às ideias do sujeito sobre essa área específica de conhecimentos (MOREIRA, 2009). Em outras palavras, a estrutura cognitiva pode ser entendida como conteúdo total organizado de ideias de um indivíduo, de conformação hierárquica de conceitos que são abstrações da experiência individual.

Considerando que a aprendizagem significativa se dá pela interação de aspectos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva, é sempre desafiadora para o educador a tarefa de verificação dos chamados pré-requisitos, no sentido proposto por Ausubel, nos aspectos relevantes à aprendizagem de uma nova informação.

Essa tarefa é ainda mais difícil para o educador do CEEJA, devido justamente às características dessa modalidade semipresencial de ensino, de frequência flexível, conforme já mencionado nesse trabalho, em razão da heterogeneidade do perfil dos educandos, bem como do intenso fluxo diário de atendimento – fatores

que, muitas vezes, dificultam a prospecção dessas estruturas particulares individualmente, na averiguação de parâmetros. Isso não quer dizer que se deva desprezar tais noções. Embora a percepção sobre tais aspectos seja fragmentária (colhida nas observações em sala de aula, diálogos, anotações dos educandos na seção de dúvidas e comentários etc.), oferece importantes pistas e possibilidades para se implementar novas estratégias de ensino. Demais, sempre é possível realizar avaliações diagnósticas.

A teoria de Ausubel sobre aprendizagem significativa se dá no processo de uma nova informação interagir com uma estrutura de conhecimento específica, chamada de “conceito subsunçor”, ou apenas “subsunçor⁹” que existe na estrutura cognitiva de quem está aprendendo. A capacidade de o indivíduo adquirir significados através de habilidades que possibilitem a retenção e aparecimento de conceitos na estrutura cognitiva se realiza pelo processo de interação entre conceitos mais relevantes e o novo material, funcionando como ancoradouro, mas também sendo modificado em função disso.

À luz dos conceitos de Ausubel sobre aprendizagem significativa e do princípio da filosofia freireana em se respeitar os saberes dos educandos – respeito que passa certamente pela compreensão de como se estruturam e se relacionam tais saberes com os conteúdos – é que converge a proposta dessa pesquisa para a elaboração de videoaulas instrucionais, com enfoque na aprendizagem cognitiva, especificamente, a significativa.

Ainda em relação a aspectos relevantes da teoria ausubeliana, Moreira (1985, p.163) destaca o princípio da “aprendizagem verbal significativa receptiva” (grifo do autor). Seria verbal pelo fato de que Ausubel considera importante a linguagem como um facilitador da aprendizagem significativa, de tal forma que a manipulação de conceitos e proposições é aumentada pelas propriedades representacionais das palavras (MOREIRA, 1985, p.163).

A linguagem tem na teoria de Ausubel um papel integral e operacional, e não somente o comunicar. O significado emerge quando é estabelecida uma relação entre a entidade e o signo verbal que a representa (MOREIRA, 1985, p.163), visto

⁹ A palavra “subsunçor” não existe em português, trata-se de uma tentativa de traduzir a palavra inglesa “subsumer”(MOREIRA, 2009, p.8)

que para Ausubel a linguagem é um importante facilitador da aprendizagem significativa.

Para todas as finalidades práticas, a aquisição de conhecimento no componente curricular depende da aprendizagem verbal e de outras formas de aprendizagem simbólica. De fato, é em grande parte devido à linguagem e à simbolização que a maioria das formas complexas de funcionamento cognitivo se torna possível (AUSUBEL, 1968, p. 79 apud MOREIRA, 2009, p. 55).

5.3 O conceito de signo

Em se tratando, nesse trabalho, da aprendizagem de LEM – Inglês e dada a importância da linguagem e do caráter representacional do signo na teoria de Ausubel, parece pertinente aproveitar algumas contribuições da Semiótica, como ciência das leis gerais dos signos, para o entendimento da noção de signo como “tudo aquilo que represente ou substitua alguma coisa, em certa medida e para certos efeitos” (PIGNATARI, 1987, p. 19).

Ausubel conceitua signo como algo que significa alguma coisa, e cujo significado emerge de uma relação dicotômica, entre entidade e signo verbal. Tipifica-os, ainda, em: *signos indicadores*, que são aqueles que têm uma relação de causa e efeito com aquilo que significam, a exemplo de fumaça significar fogo; *icônicos* que são imagens ou desenhos daquilo que significam; e *simbólicos*, que têm uma relação abstrata com o que significam. As palavras são signos simbólicos linguísticos, assim como os números são signos simbólicos matemáticos. Tanto a língua falada quanto a escrita, bem como a matemática são sistemas de signos (MOREIRA, 1997).

O conceito de signo, segundo Charles Sanders Peirce (1839-1914), assenta-se numa relação triádica, estabelecendo uma cadeia relacional de interpretantes, cujo significado é o elemento que desencadeia esse processo relacional, de substituições. Tal conceituação é representada numa tríade na qual um primeiro (S = Signo ou Representame¹⁰) está em tal genuína relação com um segundo (chamado

¹⁰ Aquilo que, em virtude de qualidades próprias, se qualifica como signo em relação a um objeto, representando-o por traços de semelhança ou analogia, e de tal modo que novos aspectos, verdades ou propriedades relativos ao objeto podem ser descobertos ou revelados (PIGNATARI, 1987, p. 45).

seu Objeto = O), de forma a ser capaz de determinar que um terceiro (chamado seu Interpretante = I) assumira a mesma relação triádica com o Objeto que o signo mantém em relação ao mesmo objeto. Portanto, o significado de um signo é sempre outro signo, “é um processo significante que se desenvolve por relações triádicas – e o Interpretante é o signo-resultado contínuo que resulta desse processo” (PIGNATARI, 1987, p. 44).

Nessa esteira não existe signo sem objeto tampouco objeto sem signo, mas um não é o outro – signo (seja uma palavra, um gesto, uma pintura, uma cor etc.) é a relação que nasce dos três elementos, aquilo que se estabelece num processo relacional, na consciência. Nesse sentido, o interpretante (que não se trata de pessoa ou alguém) é o elemento que vai gerar esse processo relacional, de substituição, nessa tricotomia, para gerar o significado do signo (TURIM, 1985). Numa proposição comparativa, diferentemente de Ausubel, o significado não emerge da relação entre entidade e signo verbal, mas se estende à referida tríade de significação (Signo, Objeto, Interpretante). Lembrando, ainda, que a classificação mais conhecida de signos, relativa à ligação signo/objeto apresenta:

- a) ícone (primeiridade): mantém uma relação de analogia com seu objeto (um objeto, um desenho, um som);
- b) índice (secundidade): mantém uma relação direta com seu objeto (pegadas na areia, perfuração de bala);
- c) símbolo (terceiridade): relação convencional com o objeto ou referente (as palavras, em geral) (PIGNATARI, 1987, p. 16).

Parece válida, no entanto, uma observação a respeito dessa conceituação comparativa de signo, aparentemente contraditória, já que na teoria de Ausubel apresenta-se definido por uma relação dicotômica enquanto Peirce preocupou-se com todas as suas manifestações, interessado em como o pensamento se articula para produzir signos, num universo de representações.

Já para Ausubel, “o significado está nas pessoas, não nas coisas ou eventos. É para pessoas que sinais, gestos, ícones e, sobretudo, palavras (e outros símbolos) significam algo” (MOREIRA, 2003, p. 02). Portanto, a aprendizagem significativa não se dá sem a linguagem, seja ela verbal ou não, para o desenvolvimento de significados, sendo necessário, além do significado, o envolvimento de dois outros conceitos, a interação, que se dá pela linguagem, e o conhecimento, que também é linguagem para Ausubel.

A aposta na contribuição da Semiótica, especialmente a de Peirce, está na possibilidade de estender a compreensão de signo para além do puramente verbal, o que pode enriquecer o entendimento dos processos de produção de signos, de significados, com vistas na aprendizagem significativa, em específico, na elaboração de videoaulas, na articulação de múltiplas linguagens, nos seus matizes verbais (orais e escritos), visuais ou imagéticos (imagens fixas e animadas) e sonoros (sons, músicas e ruídos).

Trata-se, portanto, de uma forma de estabelecer ligações entre um código e outro, entre uma linguagem e outra linguagem, para ler o mundo não-verbal, bem como para ensinar a ler o mundo verbal em associação com o mundo icônico ou não-verbal (PIGNATARI, 1987), o que não deixa de ser uma prática discursiva de interação social.

Os signos mediam a relação da pessoa com as outras e consigo mesma. A consciência humana, em seu sentido mais pleno, é precisamente 'contato social consigo mesmo', e, por isso, tem uma estrutura semiótica, está constituída por signos; tem, literalmente, uma origem cultural e, ao mesmo tempo, uma função instrumental de adaptação. É por isso que Vygotsky diz que 'a análise dos signos é o único método adequado para investigar a consciência humana' (RIVIÈRE, 1987, p. 93 apud MOREIRA, 1995, p.113)

Importante destacar que, para Peirce, somente se adquire consciência a partir do momento em que se tem condições de fazer substituições sígnicas. E consciência nada mais é que a capacidade de fazer tais substituições, à medida que se constitui um banco de dados, de memórias (via experiências sensoriais ou sinestésicas e experiências intelectivas), com a capacidade de traduzi-las em signos que passam a fazer parte da própria consciência (TURIM, 1985). Interessante notar que para Vygotsky, em referência ao desenvolvimento cognitivo, é através da internalização de instrumentos (aquilo que pode ser usado para fazer alguma coisa) e signos que há o desenvolvimento cognitivo. Quanto mais se vai utilizando signos, mais se modificam as operações psicológicas (MOREIRA, 1997).

Grosso modo, ser consciente está relacionado a constituir um repertório de signos e saber articulá-los, num processo gerador de novas articulações e significados. Daí a relevância da linguagem e do desenvolvimento de uma atividade

crítica num universo essencialmente comunicacional, no qual se tem cada vez mais necessidades de informações, que, por sua vez, geram maior possibilidade de escolhas, conseqüentemente de operações relacionais que constituem, em última instância, a capacidade crítica no ato de comparar, relacionar e selecionar (FERRARA, 1985).

Sob esse aspecto, pode-se afirmar que o usuário da linguagem, pouco a pouco, na sua ação relacional, na sua ação de interpretante de linguagem vai gerando sobre a função inicial algumas transformações, e vai modificando a própria articulação de linguagem da qual partiu. Há, portanto, uma relação dinâmica, dialógica, entre a linguagem e a capacidade relacional (FERRARA, 1985).

No contexto da aprendizagem, Ausubel aponta para a cadeia constitutiva dos chamados “subsunçores”, adquiridos por formação de conceitos e que dão condições para a assimilação de conceitos, predominantes em crianças mais velhas e adultos (MOREIRA, 2009).

Uma vez que significados iniciais são estabelecidos para signos ou símbolos de conceitos, através do processo de formação de conceitos, novas aprendizagens significativas darão significados adicionais a esses signos ou símbolos, e novas relações, entre os conceitos anteriormente adquiridos, serão estabelecidas (AUSUBEL, 1978, p. 46 apud MOREIRA, 2009, p. 14).

Tendo em vista tais referenciais, a partir do entendimento da noção tricotômica de signo, também do processo como o signo se torna signo, entrando como tal num sistema de significação, dadas suas dimensões semântica (relação do significante com o objeto significado), sintática (relação formal do signo com os outros signos do sistema) e pragmática (relação dos signos com os intérpretes, falantes e ouvintes), é possível pensar numa ordenação que resulte numa mensagem, por meio da experiência vivencial desses signos, alcançando a noção de estrutura que se configura, por sua vez, na articulação da totalidade dos signos que compõem um texto – nesse caso, as videoaulas – texto entendido não somente como verbal, mas como qualquer conjunto ordenado de signos, em qualquer código e de acordo com as normas que lhes são próprias (TURIM, 1985).

Embora o objetivo da proposta de videoaulas seja inicialmente instrucional, com base num material didático (EJA – Mundo do Trabalho), dentro de um ambiente

cujas linguagens predominantes são a verbal e a escrita, e no qual o aprendizado se apoia em apostilas e livros –, a videoaula representa a inserção de um novo suporte para o estudo e a aprendizagem autônomos (na modalidade semipresencial do CEEJA) num formato digital, com o intuito de tornar mais significativo o aprendizado.

Nesse aspecto, as videoaulas representam a potencialização das linguagens, dos signos – uma linguagem (signos verbais, não verbais, imagens, cor, gravação de voz etc.) que possa ‘ajudar’ a ver as outras linguagens do referido material didático, esclarecendo as suas propostas de atividades ou complementando eventualmente as lacunas, já referidas, no caso de educandos que ingressam em nível mais avançado dos anos finais do ensino fundamental, conseqüentemente sem terem o contato com o material anterior ao qual determinadas atividades solicitam a consulta.

5.4 Por que videoaulas?

Nessa perspectiva, a hipótese é a de se instaurar uma nova pedagogia, no sentido de favorecer uma aprendizagem personalizada e a aprendizagem coletiva em rede (LÉVY, 2014), esta última quando o educando atinge certa autonomia para buscar novos referenciais e estabelecer novos processos relacionais.

Uma das condições para que se tenha uma aprendizagem significativa é que o material a ser aprendido seja potencialmente significativo. Outra condição é que o educando tenha predisposição a aprender. Em se tratando de educandos da EJA, presume-se que, a partir do momento em que se dispuseram a retornar aos estudos, já a manifestaram. É necessário, ainda, que apresentem uma disposição para relacionar de maneira substantiva, ou seja, fundamental, e não-arbitrária, o material potencialmente significativo à sua estrutura cognitiva (MOREIRA, 2009).

Dentro da teoria da comunicação e informação é possível afirmar que somente se assimila algo quando se está preparado para tal e quando há uma necessidade daquela informação, suscitada por alguma dúvida, num processo que desencadeia uma busca, uma seletividade, uma discriminação que resultam na capacidade de absorção daqueles signos, daquela informação (TURIM, 1985). Recai-se, de algum modo, no desenvolvimento de uma atitude crítica, pelo despertar

da capacidade de comparar, relacionar e selecionar informações, estabelecendo processos relacionais.

Dentre as possíveis formas de aprendizagens apresentadas por Ausubel, esse trabalho encontra apoio no uso de organizadores prévios para ancoragem de novos conhecimentos (MOREIRA, 2009). Trata-se de uma estratégia apresentada a fim de manipular a estrutura cognitiva para que se facilite a aprendizagem significativa.

Segundo o próprio Ausubel (1978, apud MOREIRA, 2009, p.14) “a principal função do organizador prévio é servir de ponte entre o que o aprendiz já sabe e o que ele precisa saber para que possa aprender significativamente a tarefa com que se depara”. Tais organizadores funcionam como “pontes cognitivas” (MOREIRA, 2009, p.14).

Embora existam pesquisas que apontem objeções quanto à funcionalidade dos organizadores prévios como “ponte”, ou mesmo que não se possa defini-los de maneira conclusiva, a hipótese adotada, nesse trabalho, vai na direção defendida por Ausubel, na qual “a construção de um organizador depende sempre da natureza do material de aprendizagem, da idade do aprendiz e do grau de familiaridade que este já tem com o assunto a ser aprendido” (MOREIRA, 2009, p. 15).

Nessa perspectiva, organizadores prévios são materiais introdutórios apresentados antes do material de aprendizagem em si (MOREIRA, 2008, p.2). O que cabe destacar é que, ao contrário de sumários (que são apresentados em um mesmo nível de abstração), os organizadores prévios apresentam um nível mais alto de abstração, generalidade e inclusividade (MOREIRA, 2008). Talvez se possa afirmar que represente, aqui, uma inclusividade digital.

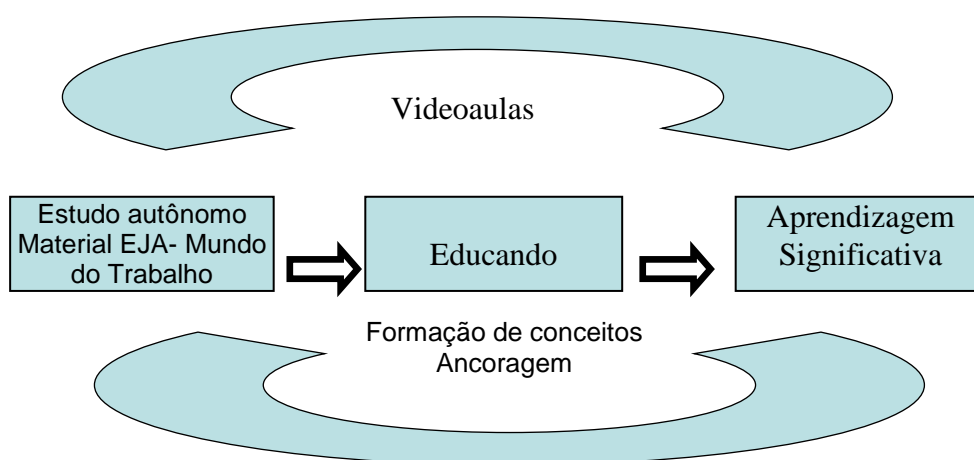
A proposta das videoaulas, a fim de facilitar a aprendizagem de LEM – Inglês, tornando-a mais significativa, apoia-se justamente em tais elementos, apontados por Ausubel, detectados no contexto do CEEJA, no qual existe um material de aprendizagem com uma linguagem específica, voltada para o mundo do trabalho, e cujo perfil de público é de idade variável, bem como é variável o grau de familiaridade que os educandos têm com o objeto de estudo.

Ausubel apresenta como a principal função do organizador prévio a de servir como uma ponte para o que o aprendiz já sabe e o que ele deveria saber a fim de

que o novo material pudesse ser aprendido de forma significativa (MOREIRA, 2008, p.2)

E não seria demasiado afirmar que as videoaulas podem servir como tais pontes ou, no caso do uso da tecnologia, como “*links*”, no sentido de estabelecer conexões, mediando e preenchendo eventuais lacunas que o educando encontre diante de seu estudo e aprendizagem autônomos. A videoaula funcionaria, nessa perspectiva, como um organizador prévio pelo fato de poder desempenhar um papel de material introdutório, apresentado antes do próprio material a ser aprendido.

Figura 5 – Videoaulas como organizadores prévios



Fonte: Elaborada pela autora

Há, ainda, a possibilidade de as videoaulas funcionarem para reativadores de significados obliterados, ou seja, ativarem na estrutura cognitiva do educando significados existentes, mas que por algum motivo não vem sendo usado há algum tempo (MOREIRA,1997).

Ainda de acordo com Ausubel, os organizadores podem tanto fornecer “ideias âncora” (grifo do autor) relevantes para a aprendizagem significativa do novo material quanto estabelecer relações entre ideias, proposições e conceitos já existentes (MOREIRA, 2008, p.2).

Importante destacar que organizadores prévios não devem funcionar como simples comparações introdutórias de assuntos ou conteúdos a serem aprendidos. Organizadores prévios devem:

- 1- Identificar o conteúdo relevante na estrutura cognitiva e explicar a relevância desse conteúdo para a aprendizagem do novo material;

- 2- Dar uma visão geral do material em nível mais alto de abstração, salientando as relações importantes;
- 3- Prover elementos organizacionais inclusivos que levem em consideração, mais eficientemente, e ponham em melhor destaque o conteúdo específico do novo material, ou seja, prover um contexto ideacional que possa ser usado para assimilar significativamente novos conhecimentos (MOREIRA, 2008, p. 3).

Cabe frisar que a videoaula representa uma estratégia para se manusear a organização da estrutura cognitiva a fim de facilitar a aprendizagem significativa. A teoria central de David Ausubel é a própria ideia de aprendizagem significativa e não o uso dos organizadores prévios. Deve-se salientar, portanto, que os organizadores prévios se destinam a facilitar a aprendizagem de tópicos específicos ou de ideias estreitamente relacionadas (MOREIRA, 2008, p.9), com a finalidade de se alcançar a aprendizagem significativa.

As videoaulas podem, assim, auxiliar na estrutura cognitiva, a fim de que o educando se familiarize com a nova língua, com o material a ser utilizado, bem como compreender os signos linguísticos do novo idioma que está aprendendo.

Segundo Ausubel (1978, p.6 apud MOREIRA, 2009, p.14)

Uma vez que significados iniciais são estabelecidos para signos ou símbolos de conceitos, através do processo de formação de conceitos, novas aprendizagens significativas darão significados adicionais a esses signos ou símbolos, e novas relações, entre os conceitos anteriormente adquiridos, serão estabelecidas.

A formação de uma consciência crítica está ligada essencialmente à constituição e ao enriquecimento de um repertório de signos e de operações psicológicas instrumentalizadas pelo uso de tais signos, pelo uso das linguagens, conseqüentemente do desenvolvimento da capacidade de adquirir, de discernir, de atribuir significados e fazer escolhas (com critérios), comparando, relacionando e selecionando, por meio de processos relacionais, dialéticos e dialógicos.

Destaca-se, no âmbito da aprendizagem significativa, a importância da interação social, tanto na perspectiva vygotskyana, por exemplo, quanto na ausubeliana, visto que os significados (dos signos) são construídos socialmente, e mesmo que o acesso a tais significados se dê por meio de livros, máquinas ou quaisquer outros objetos (MOREIRA, 1997).

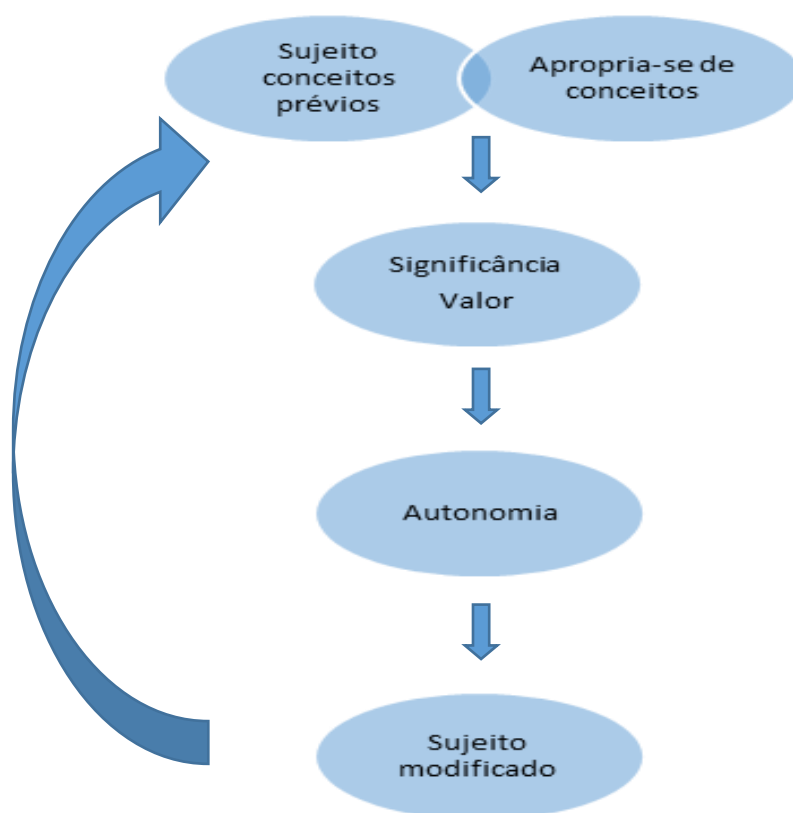
Sob esse ponto de vista interacional, a linguagem desempenha um papel fundamental, seja na aquisição ou na internalização de significados, propiciando ao

educando, por exemplo, que ele reconstrua internamente os significados adquiridos, sem que tenha de descobri-los sozinho, estabelecendo novas conexões, enfim, apropriando-se dessas construções já socializadas (MOREIRA, 1997).

Se o conhecimento e os significados circulam socialmente e se desdobram em novas estruturas e significados, trata-se de um processo de (re)construção permanente – se for possível, aqui, retomar o conceito semiótico de Interpretante como signo-resultado contínuo nesse processo, depreende-se que ele adquire a função metalinguística, com a qual se estabelecem os conceitos aplicáveis em operações lógicas do pensamento, com as quais se dão a abordagem científica e de comunicação racional (PIGNATARI, 1987). Portanto, uma função própria do Interpretante.

No âmbito dessa pesquisa, a aprendizagem significativa, aqui delineada, sendo significativa para o educando (do CEEJA), aponta na direção de uma autonomia, estágio a ser alcançado e, por que não dizer, objetivo compartilhado.

Figura 6 - Aprendizagem Significativa



Fonte: Elaborada por Zanata e Marques (2016)

De certo modo, a convergência de uma aprendizagem significativa e do desenvolvimento dos processos cognitivos e de conscientização levam para o caminho de construção pessoal de uma autonomia em relação ao “outro” e ao mundo (OLIVEIRA, 1997) – autonomia que se reflete qualitativamente num constante processo de transformações do sujeito, diante de uma sociedade que também está em contínua mudança, com demandas sempre renovadas e exigências profissionais.

Não se trata de uma conquista fácil tornar-se pedagogicamente autônomo nas aprendizagens. Autonomia está ligada fundamentalmente a um processo interior do educando e requer uma atitude ativa frente à aprendizagem, no reconhecimento das próprias dificuldades, dos pontos fortes e de encontrar estratégias e recursos adequados nesse percurso (OLIVEIRA, 1997). Não se resume à capacidade ou possibilidade de escolhas temáticas ou de situações de aprendizagem, à responsabilidade de realizar ou não determinadas atividades, tampouco se restringe a um trabalho isolado. Ao contrário, implica saber dialogar, trabalhar com o outro e partilhar saberes e competências, com o máximo proveito, tanto no contexto escolar como extraescolar (OLIVEIRA, 1997).

Nesse aspecto, a aprendizagem autônoma está centrada no educando, em sua disposição ativa, contudo não se exime do educador o papel de mediador da aprendizagem, na tarefa de auxiliar o educando a desenvolver sua autoconfiança, também orientando para os estudos, revendo planos, supervisionando, servindo de interlocutor e encorajando-o para tornar-se cada vez mais autônomo.

Desempenhar esse papel também requer do educador um aprendizado, inclusive abrir mão de princípios arraigados, de hierarquias e determinismos que vêm de sua formação. Parece temerário delegar determinadas responsabilidades, como se isso representasse perda de controle ou de autoridade (detentora de um saber específico) em sala de aula (LEFFA, 2008).

Tradicionalmente a percepção social sobre a distribuição do saber e do poder relacionada com o papel da escola, como instituição, na função e dever de ensinar, de acordo com currículos já prontos, pouco contribuem para a autonomia, tanto de educadores quanto de educandos (OLIVEIRA, 1997). E se autonomia é um estágio a ser alcançado, numa construção pessoal, de consciência e significação, também

pode ser uma construção partilhada socialmente, que não deixa de ser (ainda que passe pela questão de uma melhor formação acadêmica) uma atitude ativa, também internalizada, do educador atento às novas demandas e necessidades de seus educandos, assim como da necessidade de reelaborar suas práticas, estudar mais e abrir caminho para a própria autonomia.

No contexto da EJA, em que pese questões de exclusão, autoexclusão, estigmas de fracasso escolar entre outros fatores dificultadores, não se deve desconsiderar a experiência de vida do educando, sua identidade já formada (no caso do adulto), sua capacidade decisória, nem deixar de mobilizá-las no sentido de que ele possa ser o gestor, por assim dizer, de sua aprendizagem, no caminho da autonomia, com enfoque na resolução de problemas, por exemplo, ou na aplicação imediata de saberes (OLIVEIRA, 1997).

Nesse aspecto, entende-se a autonomia também como uma atitude que demonstra que o educando assumiu responsabilidade própria por seu processo de aprendizagem (MICCOLI, 2005). No que se refere propriamente ao ensino de língua estrangeira, espera-se semelhante atitude, ainda que se tenha em conta que se trate de um aprendizado (no ensino regular) que exija um período de oito a dez anos de estudos – tempo que o educando da EJA não dispõe (tampouco o do CEEJA), dadas as particularidades dessa modalidade – e que nem tudo poderá ser ensinado por um professor. Isso não significa que o educando não possa aprender a buscar os próprios caminhos e ações (devidamente incentivado pelo educador) (MICCOLI, 2005).

Isso exige do educador, por sua vez, saber quais as ferramentas e os instrumentos são mais adequados à sua proposta em relação à promoção da aprendizagem significativa e autônoma. Portanto, é necessária uma ação reflexiva, principalmente no que concerne ao uso das novas tecnologias informacionais (representadas pela informação em formato digital e pelo avanço da internet), pois não basta o consenso sobre a importância da internet, dos computadores e dos recursos digitais sem a devida reflexão sobre como colocá-las em prática.

No âmbito dessa pesquisa, dadas as características do CEEJA, no qual o educando tateia os próprios caminhos para a construção de sua autonomia, a proposta de elaboração de videoaulas, com enfoque na aprendizagem significativa,

representa um primeiro passo no fornecimento de subsídios para a construção da referida autonomia pelos educandos, na direção ao que Freire denomina democratização da cultura, que se traduz na consciência crítica como representação das coisas e dos fatos na existência empírica.

Parece não ser mais possível pensar na Educação de Jovens e Adultos sem pensar sobre o uso das tecnologias nesse processo. Isso significa, de modo mais amplo na perspectiva da cibercultura, uma forma de combate às desigualdades e à exclusão, com o devido ganho em autonomia, sem incorrer no surgimento de novas dependências, num viés puramente comercial ou de consumo.

Particularmente o que se almeja nesse trabalho é proporcionar, com o uso das videoaulas, um instrumento mediador para um aprendizado significativo, aberto, no sentido da aquisição da autonomia que possibilite a construção e (re)construção permanente de conceitos, com vistas à ampliação das possibilidades dos recursos digitais voltados à educação, conseqüentemente com integração a um processo de inserção social dos educandos, não somente no exercício da cidadania, mas também da cibercidadania (que vai além da democratização do acesso à tecnologia, mas no fortalecimento das práticas de compartilhamento, colaboração e livre circulação de informações e ideias).

Em relação ao ensino de LEM – Inglês, no contexto do CEEJA, com a transposição do material didático específico para o ambiente digital, a hipótese é a de que o educando, com o acesso a esse instrumento, possa estabelecer uma relação de aproximação com o novo idioma. Cabe lembrar que o referido material (EJA – Mundo do Trabalho) prioriza as competências leitora e escritora, sendo menos requeridas a audição e a fala. As videoaulas, devido às suas características e emprego de múltiplas linguagens (e signos), representam, justamente, a ampliação desse contato enriquecedor, abarcando a interdependência da autonomia na sua dimensão pedagógica e comunicativa, que permitem fazer a conexão entre a aprendizagem de LEM e seu uso (OLIVEIRA, 1997), sem, no entanto, desconsiderar a perspectiva de construção do conhecimento linguístico pelo educador e educando, com a valorização do contexto em que vivem (LEFFA, 2012).

Pode-se entender a videoaula como um artefato cultural de mediação, socialmente situado, que, ao invés de pressupor um processo que envolve

necessariamente educando e um educador presentes, manifesta-se por meio de um objeto de aprendizagem com linguagens múltiplas num ambiente digital. Essa relação, acredita-se, com base nos postulados de Paulo Freire, estabelece-se dialogicamente, uma vez que a pedagogia é sempre dialógica, pois sem diálogo não há uma construção de sentidos.

No contexto do CEEJA, esse diálogo se dá de um modo direto, nas orientações presenciais, na interação do educando com o objeto didático (Caderno do Estudante) e nas possibilidades que as videoaulas representam, portanto, um processo de construção de significação e autonomia.

6 METODOLOGIA E DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO

6.1 Tipo da pesquisa

Apresentar uma proposta do uso de videoaulas para a modalidade semipresencial de EJA, do projeto CEEJA, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, requereu uma aproximação do método para uma metodologia voltada para a Ciência da Computação, numa tipificação que se caracteriza pela apresentação de um produto. Por meio dos objetivos propostos, classifica-se, então, como uma pesquisa exploratória, ou seja, aquela em que o autor não possui necessariamente uma hipótese ou objetivo definido em mente, podendo ser um primeiro estágio que irá se desenvolver em um processo de pesquisa mais longo e sem antecedentes (WAZLAWICK, 2014).

Todavia, como em qualquer pesquisa, esta também depende de uma pesquisa bibliográfica, trazendo elementos que caracterizam uma abordagem qualitativa, em relação ao caráter interativo entre os objetivos buscados, as orientações teóricas e as percepções e dados empíricos que resultam na construção de um trabalho de pesquisa e de reflexão, cuja temática diz respeito a uma problemática vivenciada pela pesquisadora (SEVERINO, 1996).

Outrossim, procedeu-se a uma busca em repositórios digitais e bibliotecas online, a exemplo do SciELO (*Scientific Electronic Library Online* - Biblioteca Científica Eletrônica em Linha), *Google Scholar* (Google Acadêmico) e Banco de Teses & Dissertações, para revisão de literatura com a temática de elaboração de videoaulas, utilizando-se o método *screencast*.

Tal busca não localizou nenhum trabalho específico voltado para o ensino de língua estrangeira, na modalidade EJA, semipresencial, tampouco com o uso do material “EJA Mundo do Trabalho”, muito embora possam ser citadas algumas ocorrências nas quais aparece referenciado o método *screencast*, a saber: “GeomCasting: uma experiência no ensino secundário”, de Rocha e Coutinho (2009), “Crianças produtoras de conteúdos digitais na aprendizagem de uma língua estrangeira: o caso dos podcasts e screencasts”, de Ferreira (2013), “Integrating podcasts, vodcasts, screencasts and emerging casting technologies in the teaching/learning context higher education: Potentialities, practices and expectations

of students and teachers”, de Guedes e Almeida (2010), “Podcast e Videocast: Uma possibilidade de trabalho nas aulas de Língua Inglesa, de Dutra, Santos e Aver (2014), “Podcast na educação brasileira: natureza, potencialidades e implicações de uma tecnologia da comunicação” de Freire (2013). No entanto, nada que se assemelhe ao modelo de videoaulas instrucionais proposto nessa pesquisa ou que lhe sirva de comparativo foi encontrado.

Reafirma-se que é possível enquadrar esse estudo no estilo de “apresentação de um produto”, pois se trata de algo novo, no sentido de apresentar um “novo espaço de aprendizagem” aos educandos do CEEJA.

6.2 Recursos tecnológicos

O uso da tecnologia aliado à educação oferece uma grande área de exploração para criação de novas situações de ensino e aprendizagem. Assim, verifica-se, nesse estudo, que a Web 2.0 – a Web participativa, aquela que provocou o uso de blogs, chats, mídias sociais colaborativas, redes sociais e do conteúdo produzido pelo próprio internauta – oferece a possibilidade de implementar novas estratégias de ensino e aprendizagem.

Com vistas no princípio de que o educador é o produtor de seu material didático, intenciona-se a busca de novos espaços de aprendizagem, a fim de facilitar e (re)significar a aprendizagem de educandos do CEEJA. Vê-se no *screencast*, entendido aqui como “captura de ecrã através da qual são registradas as ações de um utilizador num computador, sendo geralmente acompanhada de áudio (narração) e distribuída através de RSS (*Really Simple Syndication*)” (ELI, 2006 apud FERREIRA 2013, p.32), uma possibilidade (e ferramenta) de criação das videoaulas pelo educador, uma maneira fácil, eficiente e gratuita.

Tendo em vista a necessidade da transposição do material didático “EJA – Mundo do Trabalho” do espaço físico de aprendizagem para o digital, a fim de mediar o ensino-aprendizagem, na modalidade semipresencial (caso do CEEJA), objetiva-se, de maneira específica, elaborar modelo de videoaula instrucional, por meio do uso de ferramentas tecnológicas, a exemplo do método *screencast* e de *softwares* como o *aTube Catcher* e *Movie Maker*, demonstrando as possibilidades desse produto (videoaula instrucional) no atendimento aos educandos, bem como

oferecer aos educadores valioso instrumento de mediação no processo de ensino-aprendizagem.

Cabe um parêntesis para a compreensão do termo *screencast*, que pode ser entendido também como:

Outro tipo de “cast”, o *screencast* é tido como um formato em vídeo cujas imagens correspondem à tela do computador (Aguiar & Carvalho & Maciel, 2009, p. 141), geralmente acompanhadas de locução (Cruz, 2009, p. 68; Campos, et. al, 2009, p. 5928). Em uma explicação simples, a concepção posta entende o *screencast* como um vídeo resultado da captura da tela de um computador, normalmente acompanhada por uma narração (ELI, 2006, p. 1). Através dele, é possível “fazer tutoriais que se podem rentabilizar em diferentes contextos” (Carvalho, 2009, p. 7), tornando-o bastante apropriado para o ensino sobre o uso de *softwares* (FREIRE, 2013, p. 6).

Desse modo, ressalta-se que o educador, como usuário de tais recursos tecnológicos, pode tornar-se o produtor de um objeto de aprendizagem, entendido como sendo “qualquer material digital ou não digital que pode ser utilizado, reutilizado ou referenciado durante o ensino com suporte tecnológico” (LTSC, 2000 apud RÜBENICH et. al., 2012, p.2), e que, no caso dessa pesquisa, resulta em videoaulas instrucionais com a referida transposição do material didático físico (e específico) para o ambiente digital, com o propósito de otimizar uma aprendizagem mais significativa.

Adotou-se, nessa pesquisa, a definição de *screencast* como a captura de ecrã no qual são registradas as ações realizadas no computador, acompanhada de áudio ou narração e distribuída através de *Really Simple Syndication* - RSS (ELI, 2006 apud FERREIRA 2013).

O conceito de *screencast* surgiu, pela primeira vez, em 2004, e foi proposto por Udell, não obstante Valente (2008) tenha apontado existir um *software* com as mesmas potencialidades desde 1993 (FERREIRA, 2013, p.32).

Destaca-se que o uso de *screencast* na elaboração das videoaulas para os cadernos do programa EJA- Mundo do Trabalho foi devido à praticidade (e adaptabilidade), pois não requer do educador um estúdio para as gravações, possibilitando realizá-las em qualquer ambiente, desde que disponha de um computador, um microfone ou fone de ouvido, podendo utilizar até mesmo fones de ouvido de celular.

Com o produto desse trabalho, intitulado “Videoaula Inglês – EJA”, pretende-se oferecer ao educando um auxílio para suprir suas necessidades e carências de aprendizagem, pois, de acordo com Leffa (2003), um material produzido deve oferecer ajuda no grau exato do adiantamento e das necessidades do educando, preenchendo, assim, as possíveis lacunas existentes.

Dessa forma, analisando as necessidades do educando do CEEJA e tendo uma definição clara dos objetivos propostos, dá-se, por meio das videoaulas específicas do material EJA-Mundo do Trabalho, uma direção às atividades que os educandos devem desenvolver, concedendo, por outro lado, a quem elabora o material digital, no caso, o educador do CEEJA, a possibilidade de observar e estabelecer critérios sobre a eficiência da aprendizagem, o que, por sua vez, facilita a avaliação (LEFFA, 2003).

6.3 Delineamento do Produto

No tocante à proposta dessa pesquisa, relativa à área de linguagem (LEM- Inglês), a recomendação da Resolução SE 77/2011 (alterada pela Resolução SE 66/2016) de que os conteúdos sejam desenvolvidos com metodologias e estratégias de ensino adequadas à característica de um curso de presença flexível serve de incentivo para se adotar novas práticas educacionais. Um exemplo disso é a elaboração de videoaulas instrucionais com base no material “EJA Mundo do Trabalho” – disponibilizado a toda rede estadual, para salas regulares de EJA e para o ensino fundamental, no CEEJA, desde 2014, com o intuito de salvaguardar a qualidade do ensino, principalmente devido ao fator de os educandos estudarem de maneira autônoma.

Esclarece-se que se optou por não elaborar questionários ou entrevistas com os educandos sobre as dificuldades com o referido material, sob o risco de comprometer a espontaneidade e a veracidade das respostas, uma vez que os educandos, por respeito ao educador, pudessem não dizer o que exatamente pensam, mas, sim, o que acreditam que o educador gostaria de ouvir. Considera-se ser mais valioso aquilo que se obtém do aluno espontaneamente nas observações no cotidiano escolar (LEFFA, 2008) do que se poderia colher em questionários ou entrevistas.

Assim, as anotações feitas espontaneamente na seção “*Taking note of doubts and comments*” dos cadernos dos alunos do Ensino Fundamental serviram de base para a verificação das principais queixas e dificuldades encontradas pelos educandos.

A opção pelo segmento do Ensino Fundamental se deu devido a sua representatividade por se tratar do segundo ciclo da Educação Básica, presumivelmente aquele em que o educando, na retomada dos estudos, encontra maior dificuldade, uma vez que nesse momento de escolarização ainda está se aproximando dos conteúdos de ensino de língua inglesa.

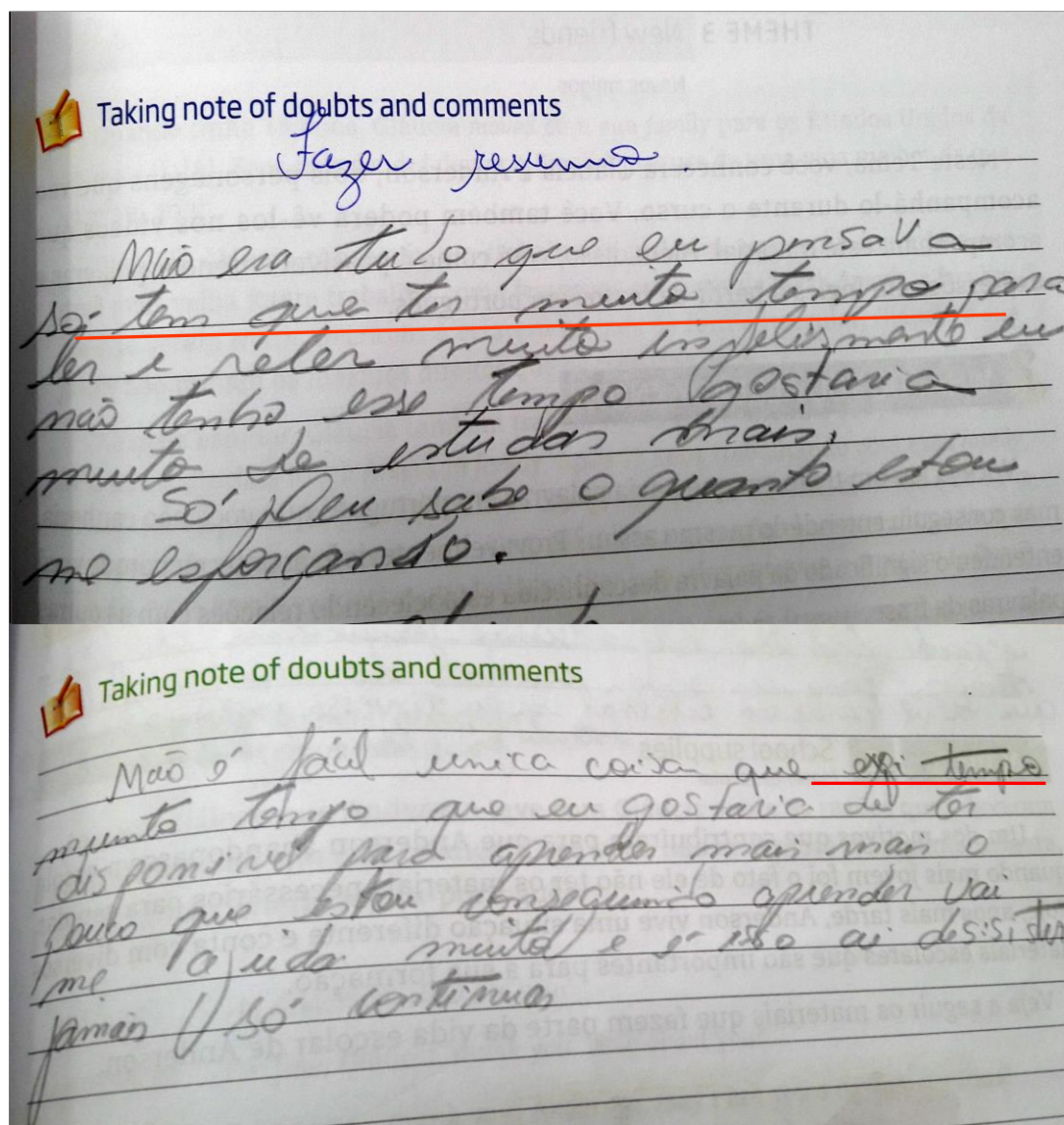
Mensalmente a sala de inglês local dessa pesquisa conta com uma média de sessenta educandos no Ensino Fundamental, com idade entre 19 e 76 anos, considerando-se a rotatividade. O período de coleta das anotações da referida seção (*Taking note of doubts and comments*) compreendeu de junho de 2015 a junho de 2016. Foram capturadas setenta imagens dos cadernos, com aproximadamente 30 educandos, cujas anotações estão descritas no APÊNDICE A.

Com base em tais observações, é possível elencar alguns fatores que mais dificultam a aprendizagem dos conteúdos da referida disciplina, segundo os educandos, tais como: a) não haver a tradução de alguns textos e terem que recorrer ao dicionário ou tradutor, b) dificuldade em utilizar o dicionário ou tradutor, c) os vídeos do site EJA-Mundo do Trabalho não trazerem a tradução em alguns diálogos, d) textos que se iniciam direto em inglês, e) dificuldade em entender os tempos verbais, verbos modais, com a conseqüente troca no uso de verbos no presente, passado e futuro, f) dificuldade em pronunciar as palavras, em ler e escrever em inglês, g) dificuldades em formular frases. Além de avaliarem que as perguntas e temas são distantes de sua realidade, advertindo haver uma ruptura brusca no final do livro já que os textos e exercícios passam todos a serem escritos em inglês, ressaltando, ainda, a necessidade de um espaço maior para explicação da gramática, ademais fatores como ansiedade e nervosismo.

Relatam também a falta de tempo para estudar e que gostariam de ter mais tempo para se dedicarem e aprenderem mais. Nesse caso, a falta de tempo para os estudos aparece como uma queixa recorrente, pois o novo material exige maior dedicação, tanto na realização das atividades propostas quanto na leitura dos textos

e diálogos apresentados. A imagem a seguir do caderno do educando é bem ilustrativa dessa ocorrência.

Figura 7- Comentário de educandos na seção *Taking note of doubts and comments*.



Fonte: Extraído do espaço de anotações do Caderno do Estudante, novembro, 2015.

Há os que apontam ser interessante aprender uma nova língua, que apesar do material ser “incisivo”, “severo” (grifos do educando no comentário) para iniciantes, mesmo com todas as dificuldades “valeu a pena”. Um educando relata não ter gostado das questões traduzidas, talvez por ter maior aptidão na disciplina. A

maioria reconhece a importância de aprender um novo idioma, bem como da língua inglesa nos dias atuais. E demonstram gostar de estudar em casa.

Como já se mencionou anteriormente, também não se considerou que nem todos educandos do CEEJA ingressam no mesmo nível, ou seja, no Caderno do Estudante, volume 1. Muitos estão em anos mais avançados (de escolarização) e podem não ter tido contato com os volumes anteriores, conseqüentemente encontrarão mais dificuldades na realização de determinadas atividades, principalmente aquelas que solicitam a consulta de tais volumes.

É conveniente frisar que o material em questão propõe uma aproximação gradativa entre o educando e a língua estrangeira. Assim, sob essa perspectiva, quando não se prevê a possibilidade de ingresso em diferentes módulos, compromete-se tal abordagem aproximativa, expondo-se lacunas, que dificultam o entendimento e desenvolvimento de uma aprendizagem significativa.

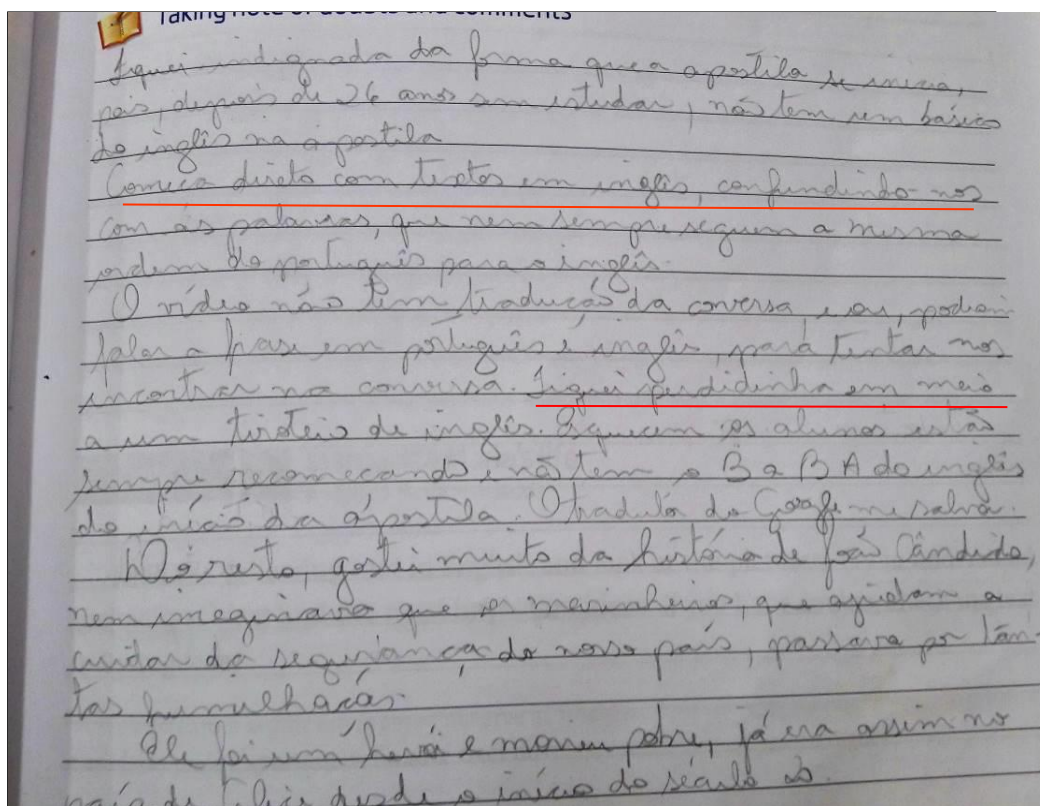
Pôde-se observar que foi no Volume 4 o maior grau de dificuldade apresentado pelos educandos, pois este volume exige maior conhecimento da língua inglesa, e muitos educandos iniciam seus estudos nesse caderno pois só tem o 9º ano do Ensino Fundamental a ser concluído.

Durante as orientações presenciais de estudo, em ocasiões nas quais se questionava o educando sobre a possibilidade de haver videoaulas com os conteúdos dos cadernos, ainda que não se tenha feito um questionário para aferir as respostas, muitos manifestaram, aleatoriamente, a relevância de um recurso dessa natureza, havendo, portanto, uma resposta positiva.

De certo modo, tal percepção reforça o que se disse sobre o grau de dificuldade em relação aos conteúdos do volume 4, por exigirem maior proficiência e empenho do educando, principalmente na leitura dos textos das unidades 3 e 4. Ressalta-se, uma vez mais, que não se aplicou um questionário específico a esse respeito porque não se trata do enfoque desse trabalho.

Ilustrativo da dificuldade em relação ao conteúdo do Caderno do Estudante, volume 4, o depoimento apresentado na seção *Taking note of doubts and comments* demonstra o sentimento do educando em relação ao material.

Figura 8- Imagem do Caderno do Estudante, seção *Taking note of doubts and comments*



Fonte: Extraído do espaço de anotações do Caderno do Estudante volume 4, maio, 2016.

Ademais, partindo-se do princípio de que é necessário atender às necessidades do educando para que a aprendizagem ocorra, deve-se concordar com Leffa, quando diz:

A análise parte de um exame das necessidades dos alunos, incluindo seu nível de adiantamento e o que eles precisam aprender. As necessidades são geralmente mais bem atendidas quando levam em consideração as características pessoais dos alunos, seus anseios e expectativas, preferência por um ou outro estilo de aprendizagem. Para que a aprendizagem ocorra é também necessário que o material entregue ao aluno esteja adequado ao nível de conhecimento do conteúdo a ser desenvolvido. O que aluno já sabe deve servir de andaime para que ele alcance o que ainda não sabe (LEFFA, 2003, p.16).

Em razão disso, acredita-se que videoaulas instrucionais por meio de capturas de tela, apresentando o material EJA – Mundo do Trabalho, bem como suas atividades, explicitando ao educando o que se espera que seja realizado em cada tema proposto, com sugestões de como se avançar nos estudos dos temas, podem facilitar o estudo e a aprendizagem nessa modalidade da EJA.

Com vistas a essas características e à determinação prevista pela resolução do CEEJA de que o educando no ato da matrícula tenha “disponibilidade de tempo para realizar estudos, visando à obtenção de conhecimentos essenciais que lhe garantam alcançar resultados positivos na aprendizagem da(s) disciplina(s) que pretende cursar” (Resolução SE 77/2011, alterada pela Resolução SE 66/2016 p. 2 grifo nosso), e considerando-se, ainda, o contingente (mais de cem mil educandos matriculados, Tabela 2), bem como a realidade que se presencia no CEEJA, local desse estudo, pressupõe-se que a inserção de recursos tecnológicos torna-se um fator preponderante para se atingir tais objetivos – i.e. sanar possíveis lacunas e propiciar maior autonomia de aprendizagem ao educando que, por sua vez, pode dinamizar seu tempo de estudo e potencializar sua aprendizagem.

Sob esse aspecto, as videoaulas representam um instrumento facilitador para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira, atendendo ao perfil do projeto e aos educandos que o frequentam, ofertando uma alternativa para os estudos em casa, no trabalho ou em qualquer local onde haja acesso à internet.

Tabela nº. 2- Número de alunos matriculados nos CEEJA- GDAE - Sistema de Cadastro de Alunos -16/05/16

Nº	Diretoria de Ensino	CEEJA	Ensino Fundamental	Ensino Médio	TOTAL
1	Americana	Profª Alda Marangoni Franca	1204	2784	3988
2	Avaré	Avaré	541	932	1473
3	Barretos	Barretos	401	782	1183
4	Bauru	Presidente Tancredo Neves	1644	3850	5494
5	Botucatu	Botucatu	494	1189	1683
6	Campinas Leste	Profª Jeanette Andrade Godoy Aguila Martins	502	1348	1850
7	Campinas Leste	Paulo Decourt	496	1575	2071
8	Caraguatatuba	Caraguatatuba	324	595	919
9	Itaquaquecetuba	Poá	801	1354	2155
10	Jaboticabal	Prof. Hernani Nobre	337	957	1294
11	Jaú	Profª. Silvia Maria Gomes Pereira Lima	877	1391	2268
12	Leste 5	Dona Clara Mantelli	4450	11442	15892
13	Lins	Lins	467	1214	1681

14	Marília	Profª Sebastiana Ulian Pessine	728	2197	2925
15	Mauá	Prof. Valberto Fusari	763	1850	2613
16	Miracatu	Miracatu	423	675	1098
17	Mogi das Cruzes	Mogi das Cruzes	1263	2323	3586
18	Penápolis	Penápolis	306	690	996
19	Piracicaba	Prof. Antonio José Falcone	1208	2691	3899
20	Pirajú	Pirajú	213	574	787
21	Presidente Prudente	Prof. José Libânio Filho	581	1445	2026
22	Registro	Ricardo José Poci Mendes	423	714	1137
23	Ribeirão Preto	Profª Cecilia Dultra Caram	1031	2552	3583
24	Santos	Guarujá	1137	2554	3691
25	Santos	Prof. Archimedes José Bava	1317	2468	3785
26	Santos	Profª Maria Ap Pasqualeto Figueiredo	556	1701	2257
27	São José dos Campos	São José dos Campos	793	2368	3161
28	São Vicente	Max Dadá Gallizzi	1016	2229	3245
29	Sorocaba	Prof. Norberto Soares Ramos	3848	7965	11813
30	Taubaté	Monsenhor Cícero de Alvarenga	1488	3474	4962
31	Votorantim	Votorantim	644	1851	2495
	TOTAL		30276	69734	100010

Fonte: Informações recebidas de Adriana dos Santos Cunha, Técnica da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica-Setor: Centro de Educação de Jovens e Adultos em maio de 2016, via mensagem de e-mail (ANEXO A).

6.4 Produção da videoaula

A produção de uma videoaula requer algumas escolhas prévias. Daí, primeiramente, foi necessário empreender uma busca por informações sobre programas adequados à elaboração de videoaulas por *screencast*. Optou-se pelo método de captura de telas por dispensar a necessidade de se ter um estúdio próprio para gravações ou programas específicos para as edições das videoaulas. O intuito foi o de que tal recurso estivesse ao alcance do maior número possível de educadores que disponham de um computador, além de alguma habilidade com a informática.

Dentre os programas de captura de tela pesquisados, destacam-se, aqui, o *CamStudio*, *Camtasia studio*, *Active Presenter* e *aTube Catcher*.

Figura 9- Programas que podem ser utilizados para captura de tela



Fonte: Elaborada pela autora com imagens de <https://www.google.com.br>

Tais programas estão disponíveis em versões pagas e gratuitas com algumas limitações de uso. O programa *CAMTASIA STUDIO* apresenta uma gama maior de recursos entre os pesquisados, mas seu custo é alto, sendo a versão gratuita disponível por apenas um mês, e, em se tratando de uma proposta voltada para a rede pública de ensino, acredita-se não ser viável tal opção de uso.

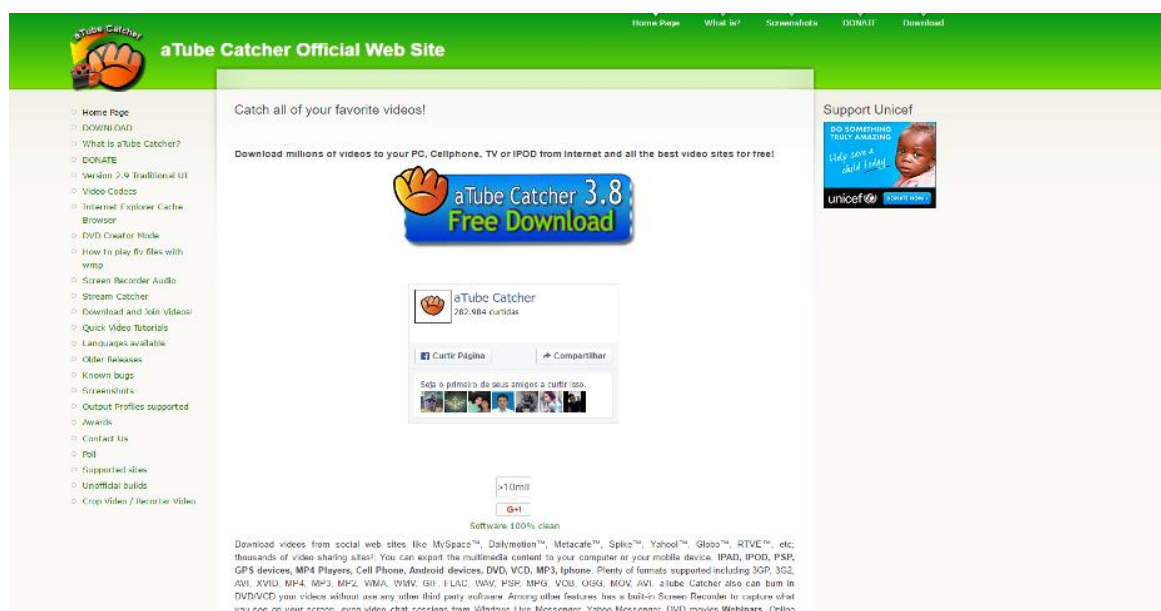
O programa *Active Presenter* em versão gratuita tem as mesmas funcionalidades do programa *CAMTASIA STUDIO* – a única ressalva em relação ao seu uso é que se trata de um software que não traz ainda uma versão em português, o que pode tornar o manuseio mais restrito, visto que a proposta de videoaulas é passível de ser aplicada por educadores de outras disciplinas.

Assim, optou-se pelo programa *aTube Catcher* por ser acessível, sem custos e não exigir maiores habilidades com informática por parte dos usuários. Não se trata de subestimar a capacidade dos educadores nesse aspecto, mas de atingir um contingente maior.

A elaboração das videoaulas exige alguns requisitos como a disponibilidade de computador com o sistema operacional, entre os mais usuais, *Windows* ou *Linux*

(com a última versão do *Wine*¹¹-, a fim de que se possa fazer o download do programa *aTube Catcher*. Recomenda-se o uso do site oficial www.atube.me/video/

Figura 10- Site Oficial Programa *aTube Catcher*



Fonte: [www.atube me/vídeo/](http://www.atube.me/vídeo/)

Ao acessar o site oficial o educador deve apenas seguir as recomendações de *download*.

¹¹ Acrônimo para 'Wine Is Not an Emulator' -Wine não é um emulador- o programa permite que se execute o *software* do sistema operacional Windows em outros sistemas operacionais, como Linux, Mac OS e Unix, sem a necessidade de instalar o sistema operacional físico. Fonte:<http://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2013/07/nova-versao-do-wine-pode-fingir-que-e-o-windows-8.html> acesso em 22 de maio de 2016.

Figura 11- Iniciando *download* do programa

Fonte: www.atube.me/video/

O *download* inicia automaticamente.

Figura 12- *Download* do programa *aTube Catcher*

Fonte: www.atube.me/video/

Realizada a instalação do programa *aTube Catcher*, é preciso iniciar a segunda etapa que consiste na análise do livro didático, com a devida seleção dos conteúdos e temas, nos quais os educandos apresentam maiores dificuldades, de

acordo com as observações do educador. E ninguém conhece melhor o seu público que o olhar atento do educador. Daí a importância destacada por Leffa na questão da produção de materiais didáticos.

A situação mais difícil e que requer maior cuidado é aquela em que o material vai ser usado sem a presença do professor. Há dois grandes desafios aqui: O primeiro é estabelecer contato com o aluno, idealmente oferecendo nem menos nem mais do que ele precisa, descendo ao seu nível de conhecimento, mas sem distorcer a complexidade do saber que precisa ser apreendido. O segundo desafio, é tentar prever o que pode acontecer. Como o professor não estará presente durante a execução da tarefa, é preciso ter uma idéia das possíveis dúvidas do aluno. Prever, no entanto, é partir do pré-construído, sem espaço para a criatividade e o inesperado. Tudo o que o aluno fizer além do que estiver previsto no material ficará sem retorno, de modo que quanto mais criativo for o aluno mais abandonado ele ficará (LEFFA, 2003, p.35).

Desse modo, sabe-se que, embora no CEEJA existam as orientações presenciais, fica a cargo do educando a maior parte de seus estudos e aprendizagem. E ainda que o material EJA Mundo do Trabalho - cadernos de inglês traga uma seção intitulada *Time for checking* (i.e. "Hora da checagem"), na qual são postas as respostas dos exercícios, não parece ser suficiente para que se conclua que haja uma autonomia nesses estudos/aprendizagem. O que se observa, muitas vezes, é que educandos com maiores dificuldades passam a copiar o gabarito das atividades que devem realizar, pois as questões de cunho pessoal invariavelmente não são respondidas. Daí o pressuposto de que as videoaulas instrucionais facilitariam a compreensão do que é exigido e esperado dos educandos para que o façam autonomamente.

Assim, as videoaulas passam a ser um instrumento de mediação, no intuito de funcionarem como organizadores prévios, apresentados antes do próprio material, bem como uma presença virtual do professor no auxílio dos estudos e aprendizagem. Leffa (2003) aponta que, em termos de teoria, principalmente no que concerne aos papéis de educador e educando, a elaboração de material didático diverge tanto da abordagem tradicional (aquela centrada no professor) quanto da que salienta o papel do educando, voltando seu foco, por sua vez, na tarefa.

Portanto, cabe frisar que se apresenta, aqui, um produto (a partir de material didático físico) no sentido de artefato produzido, no caso, as videoaulas (para ambiente digital) – a tarefa consiste na atividade que resulta do encontro do

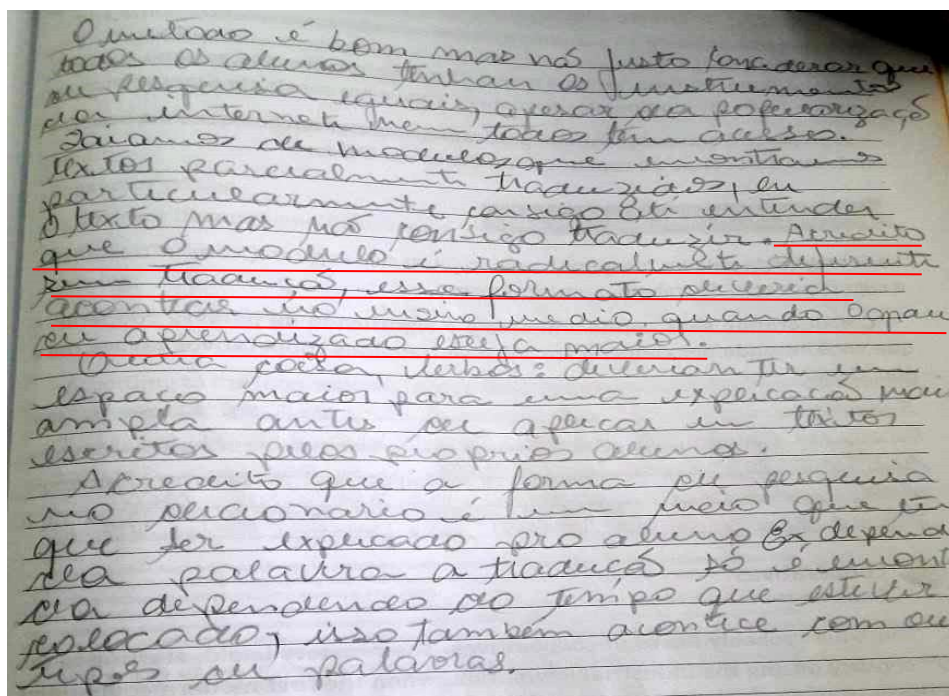
educando com este produto (LEFFA, 2003), que apresenta as transposições das atividades dos cadernos, para que o educando as realize nos referidos cadernos.

Numa síntese sobre esse percurso, vale destacar que foi escolhido o volume 4 para elaboração das videoaulas devido ao fato desse caderno apresentar menos tradução nas unidades, e como se disse anteriormente, educandos manifestaram maior grau de dificuldade em desenvolver as atividades propostas nesse volume. Isto não quer dizer que não se possa elaborar videoaulas instrucionais voltadas aos volumes anteriores, até mesmo a outras disciplinas, com a finalidade de se atender aos anseios e expectativas dos educandos na realização das atividades.

Buscou-se, nessa produção de videoaulas, com vistas nos educandos do CEEJA, amenizar as queixas recorrentes sobre os fatores dificultadores apontados pelos educandos, o que traduz certa ruptura da proposta do material didático, evidenciada nas unidades do volume 4, o que pode comprometer a já referida abordagem aproximativa do educando com a língua inglesa.

Ilustrativo dessa percepção o comentário do educando, expresso na figura 13.

Figura 13- Imagem do Caderno do Estudante, seção *Taking note of doubts and comments*



Fonte: Extraído do espaço de anotações do Caderno do Estudante volume 4, maio, 2016.

Assim, os quatro modelos de videoaulas desenvolvidos apresentam os conteúdos, temas e atividades do Volume 4, demonstrando a evolução do grau de complexidade ao longo do material, lembrando que essas videoaulas são voltadas para educandos com pouca escolarização, de acordo com as características e nuances mencionadas, dentro do perfil do CEEJA.

6.5 Captura de tela por *screencast*

Após a definição do *software* para a captura das telas (com o devido *download*) e do volume (do Caderno do Estudante) a serem utilizados para a produção das videoaulas, passou-se à elaboração dos *slides* em programa específico *Power Point (Office 365)*, que são as imagens (matrizes) para a captura de tela pela ferramenta *screencast*. Destaca-se, aqui, a importância da teoria do Design instrucional para a elaboração das telas a serem capturadas. Pois, de acordo com MARSHALL e MEACHEM (2010, p. 86 apud Neto et.al. 2014, p. 4) “As pessoas normalmente observam a informação visual antes do texto, portanto, usar imagens com texto pode envolver o leitor com mais eficiência, pois ele é atraído pela parte visual.”

Recomenda-se aos educadores, para um primeiro contato ou uma aproximação com os princípios do Design, o livro “Design para quem não é designer”, de Robin Williams, no qual a autora discorre sobre os elementos básicos do design. É preciso ter em mente, todavia, que para se obter um produto bem-acabado e organizado, será necessário dominar as técnicas do design ou recorrer ao auxílio e trabalho de um profissional da área. Afinal, não se trata somente de uma questão estética, mas de funcionalidade.

Serão apresentadas a seguir as etapas principais de elaboração da videoaula. Não se trata de indicar um receituário, mas apenas um demonstrativo da proposta, ficando a cargo de cada educador os aportes necessários para melhorar, ampliar e desenvolver videoaulas de maneira livre, com vistas nas necessidades requeridas por sua prática pedagógica e nos anseios e expectativas de seus educandos.

De modo mais detalhado, porém, as etapas de elaboração da videoaula estão descritas em sequência didática, no APÊNDICE C.

Inicia-se com a apresentação do produto na figura 14.

Figura 14- *Slide 1*- Apresentação da Videoaula Inglês- EJA



Fonte: Elaborada pela autora

A Figura 15 apresenta a tela inicial com a captura dos logotipos utilizados, os quais identificam a origem deste produto.

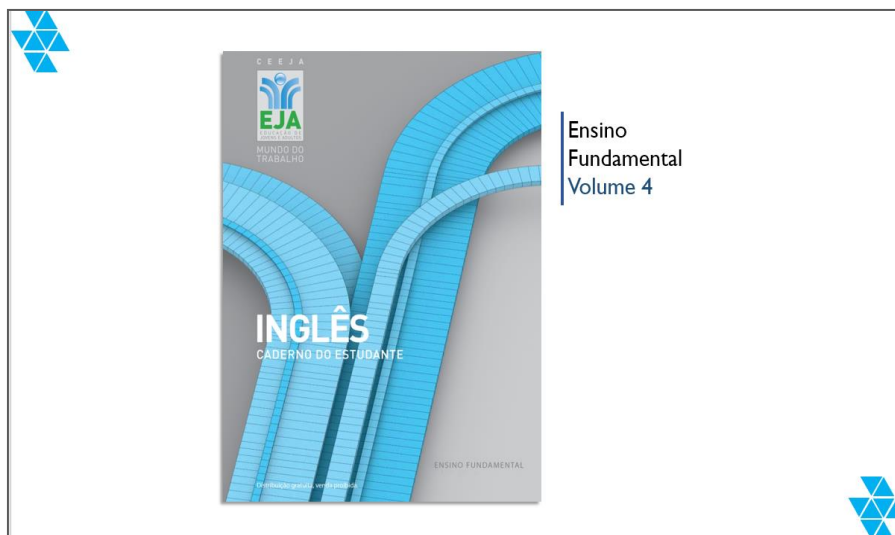
Figura 15- *Slide 2*- Logotipos da Faculdade de Ciências, UNESP e Programa de Pós-Graduação.



Fonte: Elaborada pela autora

A Figura 16 apresenta ao educando o volume a ser estudado

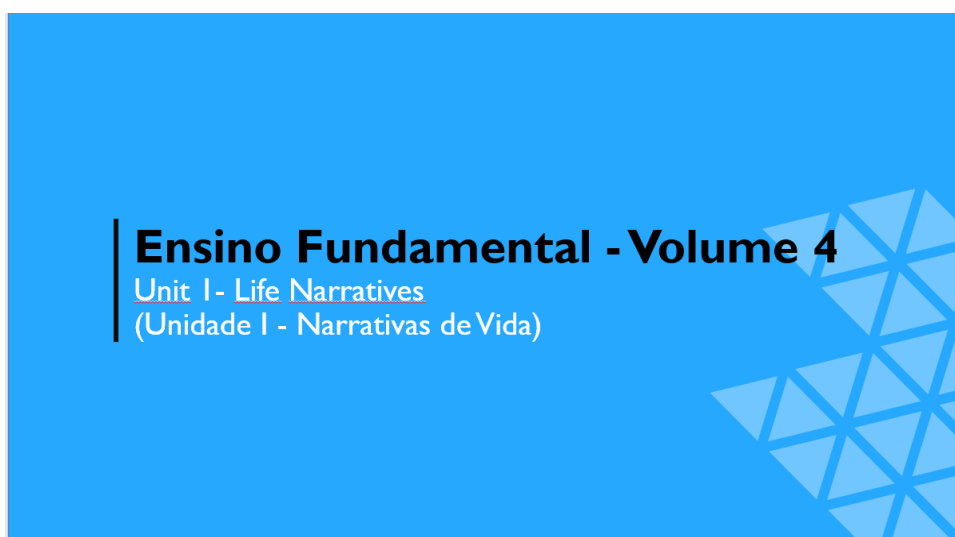
Figura 16- Slide 3 - Apresentação do volume a ser estudado.



Fonte: Elaborada pela autora

A figura 17 apresenta ao educando a modalidade de ensino, o volume estudado e a unidade que será estudada com os títulos.

Figura 17- Slide 4- apresentação da modalidade de ensino e do volume a ser estudado



Fonte: Elaborada pela autora

A figura 18 chama a atenção do educando para o início da unidade que será estudada.

Figura18- *Slide 5* - apresentação da unidade a ser estudada pelo educando



Fonte: Elaborada pela autora

Cada *slide* elaborado para a gravação contém conteúdo escrito, a fim de situar para o educando aquilo que se está narrando e conteúdo imagético para ilustrar os temas abordados. Como se mencionou, as telas são apresentadas com a narração.

Toma-se, aqui, como exemplo do passo a passo da elaboração da configuração das videoaulas, o Volume 4, unidade e tema 1 “João Cândido: *the black admiral*” do ensino fundamental, programa EJA- Mundo do Trabalho. Importante ressaltar que as imagens do livro sob direitos autorais de terceiros não foram usadas nas videoaulas, mas serviram como referências, passando, no entanto, por retoques digitais.

A estruturação das videoaulas obedeceu a uma ordenação das atividades com base nos nove eventos instrucionais de Gagné (1992). É conveniente lembrar que para o psicólogo e pedagogo Robert Mills Gagné (1916-2002) a instrução representa um conjunto de eventos que afetam de tal forma os alunos que são determinantes para a aprendizagem. Geralmente tais eventos são identificados como externos ao aluno, incorporados, por exemplo, na exibição de páginas impressas ou na conversa de um professor. Mas também são parcialmente internos,

quando constituem a chamada “autoinstrução” – como atividade do aluno no reconhecimento dos eventos que compõem a instrução (GAGNÉ, 1992).

Desse modo, a instrução inclui eventos postos em movimento pelo professor, gerados, por exemplo, por uma página impressa, por uma imagem, por uma combinação de objetos físicos, entre outros, bem como movimentos internalizados dos alunos a partir dos primeiros eventos. Não se trata de estabelecer uma hierarquia na escala de importância desse processo, mas o professor pode desempenhar papel essencial.

Sob esse ponto de vista, os eventos de instrução devem ser projetados para tornar possível ao aluno prosseguir de onde ele se encontra, com a capacidade de identificar o objetivo alvo (GAGNÉ, 1992).

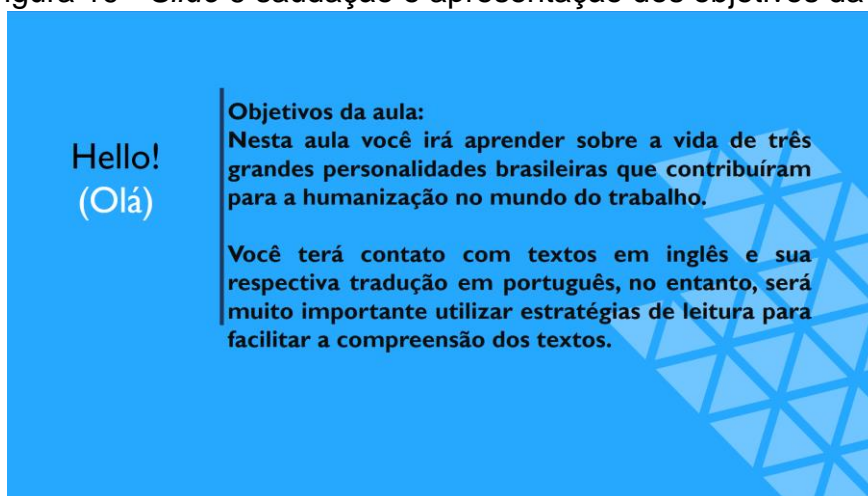
Daí a possibilidade de se classificar como instrucionais as videoaulas propostas nessa pesquisa, uma vez que se estruturam em tais eventos com o propósito de dar suporte ao educando no seu processo de aprendizagem.

Assim, tanto as videoaulas como os roteiros para gravação seguem esses princípios. Os eventos (instrucionais) são exemplificados em seguida, correspondendo à estrutura das videoaulas.

Evento 1 - Garantir atenção – inicia-se despertando o educando para as atividades e os objetivos da videoaula.

A figura 19 traz a saudação e informa sobre os objetivos da videoaula a fim de ganhar a atenção do educando.

Figura 19- *Slide 6 saudação e apresentação dos objetivos da videoaula.*



Fonte: Elaborada pela autora

Evento 2- Informar os objetivos – chamar a atenção dos educandos para as propostas dos temas a serem estudados.

Figura 20- Introdução aos objetivos da Unidade a ser estudada.

UNIT 1 LIFE NARRATIVES Narrativas de vida **INGLÊS**

THEMES

1. João Cândido: the black admiral
João Cândido: o almirante negro
2. Margarida Maria Alves and the March of the Daisies
Margarida Maria Alves e a Marcha das Margaridas
3. Chico Mendes' story
A história de Chico Mendes

Introduction

Nesta Unidade, você poderá ampliar seu conhecimento da língua inglesa conhecendo histórias de vida de três brasileiros: João Cândido, Margarida Maria Alves e Chico Mendes. Verá como eles contribuíram para o processo de humanização no mundo do trabalho, com os meios que tinham disponíveis.

Fonte: Extraída do Caderno do Estudante e adaptada pela autora

Evento 3 - Acionar o conhecimento prévio – associar informações novas com o conhecimento que o educando já possui, a fim de facilitar o processo de aprendizagem.

Figura 21- Levantamento do conhecimento prévio

João Cândido: the black admiral **THEME 1**
João Cândido: o almirante negro

Você vai conhecer agora a biografia de João Cândido, expandindo seu vocabulário em inglês e conhecendo novas estruturas do idioma.

? WHAT DO YOU ALREADY KNOW?

Leia o título do texto a seguir e observe com atenção as imagens e suas legendas. Quem você acha que foi João Cândido? O que você acha que foi a Revolta da Chibata?

Fonte: Extraída do Caderno do Estudante e adaptada pela autora

Evento 4 - Apresentar o conteúdo – manter pontos importantes e utilizar técnicas variadas para manter a atenção do educando, a fim de aumentar sua compreensão, fazendo uso de imagens, vídeos, gráficos, objetos etc.

Figura 22- Conteúdo do Caderno do Estudante

1 Search in the text *João Cândido and his struggle* the following expressions and find their translations in Portuguese.

Procure no texto *João Cândido: the black admiral* as seguintes expressões e palavras em português.

Para facilitar, você pode grifar as palavras solicitadas no texto em português e encontrar sua tradução no texto em inglês.

- nasceu _____
- filhos _____
- ex-escravo _____
- foi obrigado _____
- um ato de insubordinação _____

ACTIVITY 1 João Cândido and his struggle
João Cândido e sua luta

Read the following text in English and look at the pictures. Try to understand the main subject and the most important ideas. If you have doubts, check the text in Portuguese.

Leia o texto a seguir em inglês e observe as imagens. Procure compreender o assunto principal e as ideias mais importantes. Se você tiver dúvidas, confira o texto em português.

João Cândido: the black admiral João Cândido: o almirante negro

João Cândido Felisberto was born in the countryside of Rio Grande do Sul, on June 24th, 1880. He was one of the eight children of Inácia Felisberto and João Cândido Felisberto, a former slave who worked in a farm.

João Cândido Felisberto nasceu no interior do Rio Grande do Sul, em 24 de junho de 1880. Ele foi um dos oito filhos de Inácia Felisberto e João Cândido Felisberto, um ex-escravo que trabalhou em uma fazenda.

At the age of 15, João Cândido was forced to join the Navy as punishment for an act of insubordination. Five years later, he became a hero of the Revolt of 1932.

Aos 15 anos de idade, João Cândido foi obrigado a entrar para a Marinha como punição por um ato de insubordinação. Cinco anos mais tarde, ele se tornou herói da Revolta de 1932.

João Cândido (on the right side) in Rio de Janeiro (RJ), 1910. João Cândido de Felisberto. Foto de Jansen (1910).

Página 13

Fonte: Extraída do Caderno do Estudante e adaptada pela autora

Evento 5 - Facilitar a aprendizagem – orientar os educandos, esclarecer, dar exemplos para que sigam no processo de aprendizagem.

Figura 23- Exemplo de exercício

1 Search in the text *João Cândido: the black admiral* the translations in English to the following expressions and words in Portuguese.

Procure no texto *João Cândido: the black admiral* as traduções em inglês para as seguintes expressões e palavras em português.

Para facilitar, você pode grifar as palavras solicitadas no texto em português e, em seguida, pode encontrar sua tradução no texto em inglês e grifá-las também.

- nasceu Was born _____
- filhos Children _____
- ex-escravo _____
- foi obrigado _____
- um ato de insubordinação _____

Página 13

Fonte: Extraída do Caderno do Estudante e adaptada pela autora

Evento 6 - Solicitar desempenho – manter a participação dos educandos ativa, pedindo para que executem tarefas relacionadas ao que estão aprendendo. No caso das videoaulas, as instruções possibilitariam um melhor desempenho dos educandos devido às chamadas para a realização das atividades, bem como pela exemplificação dos exercícios.

Figura 24- Atividade do Caderno do Estudante

14 UNIT 1

a) Who was João Cândido? What was his role in the revolt mentioned in the text?
 Quem foi João Cândido? Qual foi o seu papel na revolta mencionada no texto?
João Cândido foi o líder da Revolta.
João Cândido was the leader of the Lash Revolt.

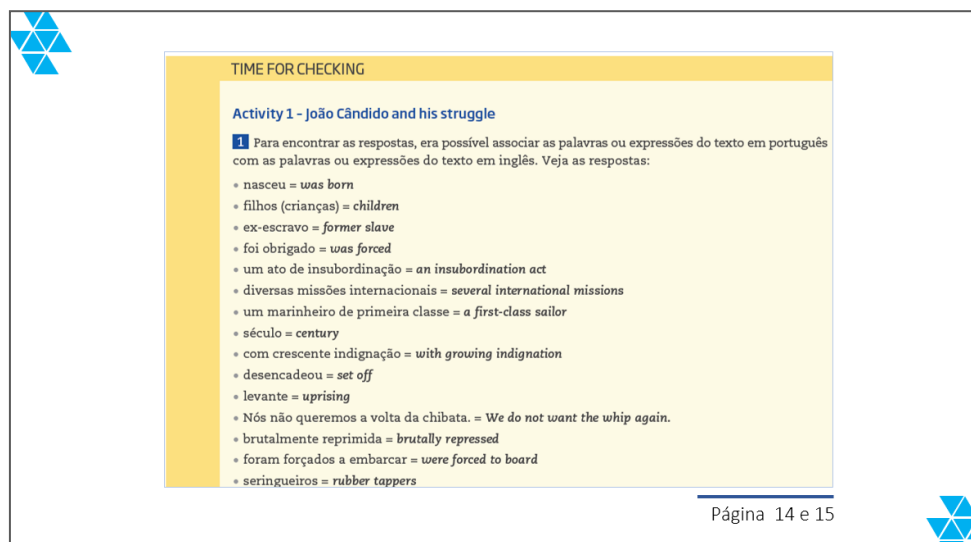
b) What was the Lash Revolt?
 O que foi a Revolta da Chibata?

c) What did the government do to end the revolt?
 O que o governo fez para acabar com a revolta?

Página 14

Fonte: Extraída do Caderno do Estudante e adaptada pela autora

Evento 7 - Fornecer *feedback* – após realização de atividades, é necessário dar um retorno ao educando. No caso do material EJA Mundo do Trabalho, o *feedback* se dá por meio da seção “Hora da checagem”. Dentro da proposta de videoaulas instrucionais, há a possibilidade de hospedá-las em plataforma digital, com o recurso da interação. Na modalidade semipresencial, do CEEJA, tal retorno pode se dar nas orientações presenciais.

Figura 25- Seção *Time for Checking*


TIME FOR CHECKING

Activity 1 - João Cândido and his struggle

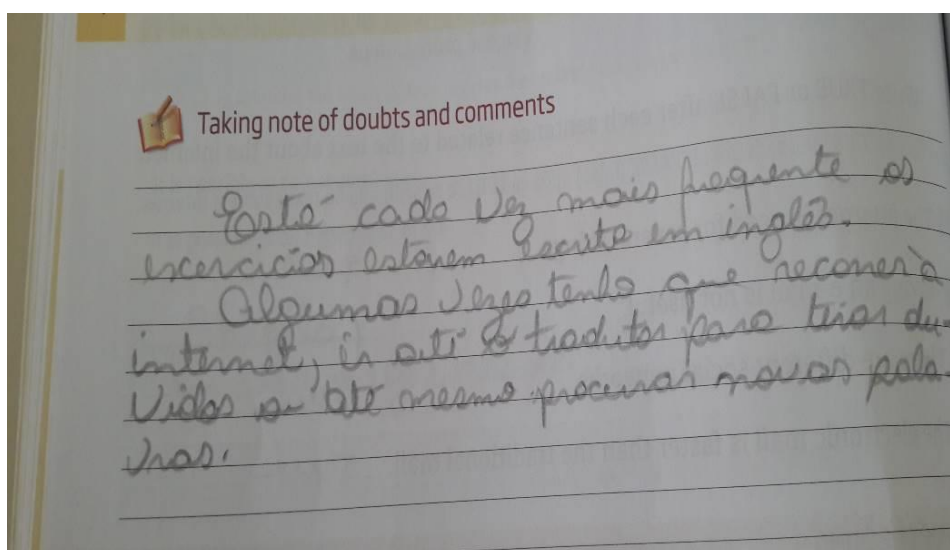
Para encontrar as respostas, era possível associar as palavras ou expressões do texto em português com as palavras ou expressões do texto em inglês. Veja as respostas:

- nasceu = *was born*
- filhos (crianças) = *children*
- ex-escravo = *former slave*
- foi obrigado = *was forced*
- um ato de insubordinação = *an insubordination act*
- diversas missões internacionais = *several international missions*
- um marinheiro de primeira classe = *a first-class sailor*
- século = *century*
- com crescente indignação = *with growing indignation*
- desencadeou = *set off*
- levante = *uprising*
- Nós não queremos a volta da chibata. = *We do not want the whip again.*
- brutalmente reprimida = *brutally repressed*
- foram forçados a embarcar = *were forced to board*
- seringueiros = *rubber tappers*

Página 14 e 15

Fonte: Extraída do Caderno do estudante

Evento 8 - Avaliar o desempenho – verificar a aprendizagem dos educandos por meio de perguntas e observações. Quando se produz um material é necessário abrir espaço para avaliação contínua. A avaliação do desempenho, no caso do CEEJA, se dá no momento em que o educando realiza a avaliação parcial dos módulos e na avaliação final. Pode-se considerar como avaliação contínua a seção “*Take note of doubts and comments*”, presente no final de cada tema, espaço destinado ao educando para expor suas dúvidas, comentários, dificuldades ou mesmo relatar as facilidades encontradas.

Figura 26- Seção *Taking note of doubts and comments*

Fonte: Extraída do Caderno do Estudante, junho 2016

Evento 9 - Ajudar na retenção e transferência – fazer com que os educandos se lembrem do que estão aprendendo e ajudá-los a aplicar os conhecimentos que adquiriram. Esclarece-se que não se optou por associar uma figura especificamente a esse evento, visto que as formas de transferência são variáveis, cabendo ao educador criar novas situações de aplicação, por exemplo, de uma avaliação para acionar o conhecimento do educando.

Nessa perspectiva, a hipótese é a de que as videoaulas instrucionais representem, para o educando, um importante instrumento de gestão de sua própria aprendizagem, uma vez que pode acessá-las quantas vezes forem necessárias para orientação e mesmo para sanar eventuais dúvidas. Espera-se que o educando adquira, após esse contato inicial com o ensino de língua (estrangeira) mediado por computador, uma autonomia na aprendizagem de línguas, por exemplo, recorrendo não somente às videoaulas disponíveis na web, mas também participando das comunidades virtuais de aprendizagem.

Desse modo, concorda-se com Leffa, quando diz que

A aprendizagem autônoma não será a utopia prometida em muitos livros populares que aparecem nos jornaleiros, com títulos chamativos do tipo “Aprenda a falar em público sozinho”, “Francês sem mestre”, “Inglês em 30 dias” etc., mas poderá ser mais viável, por uma razão muito simples. Num mundo em que se distribui a inteligência e a cognição, a distribuição do conhecimento parece uma hipótese razoável. A própria autonomia - como a cognição, a inteligência e o conhecimento - deixa também de ser individualizada para ser coletiva e distribuída (LEFFA, 2008, p.38).

É preciso enfatizar que a tecnologia não é um método de ensino, mas, sim, um recurso para a aprendizagem (ATTWELL apud FERREIRA, 2013). Em se tratando do segmento de presença flexível, do CEEJA, acredita-se ser uma necessidade premente garantir uma introdução às novas tecnologias da informação e comunicação, primando por uma aprendizagem significativa.

Quanto ao aspecto técnico da roteirização dos *slides* para proceder às gravações, tomou-se por base, além dos referidos eventos instrucionais de Gagné, a websérie, disponibilizada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, intitulada “Videoaulas + dicas de como produzir um roteiro”, que se encontra em canal do YouTube, e divulgada à rede estadual para incentivar a produção de videoaulas entre os educadores da rede pública paulista.

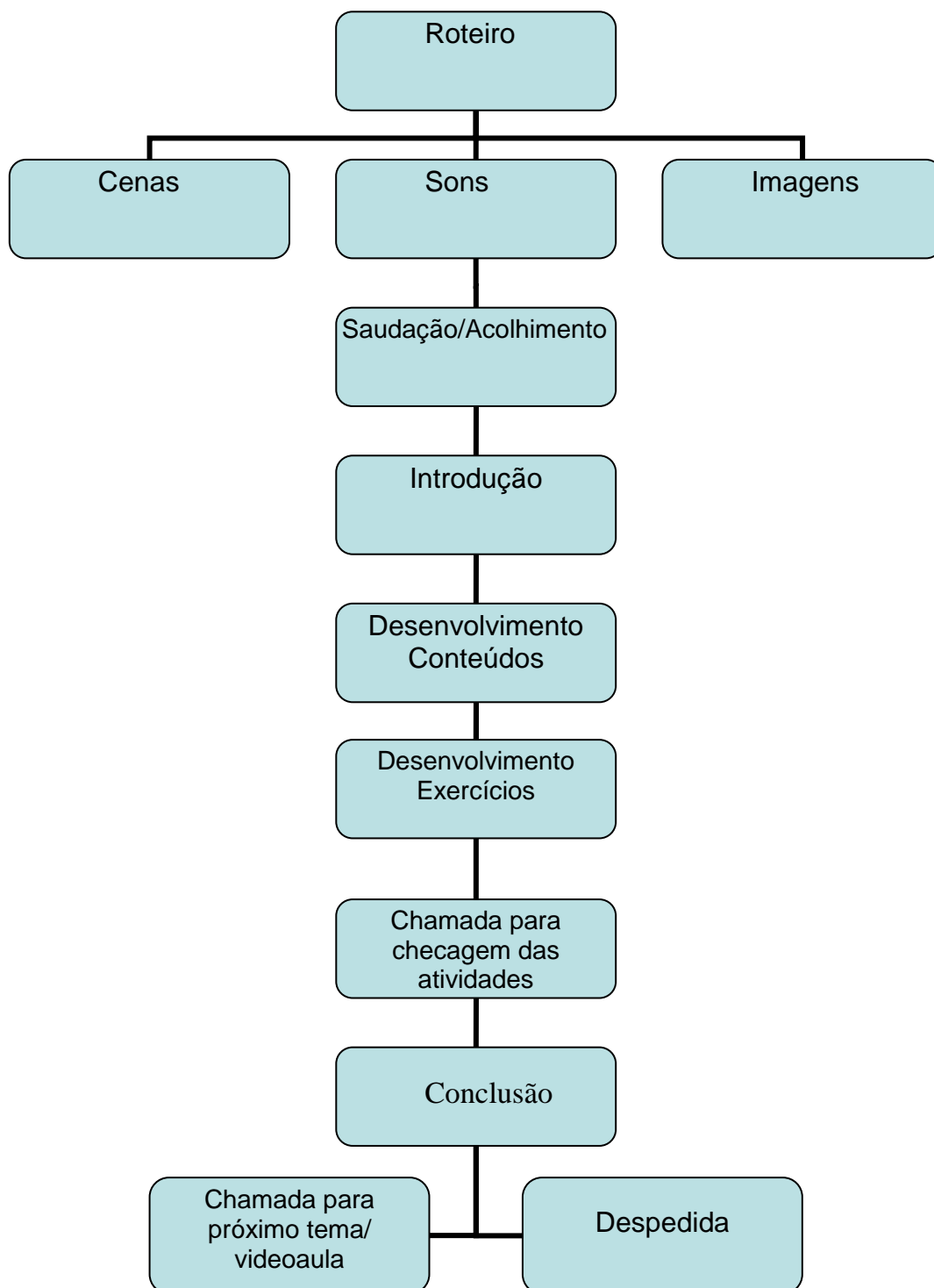
Os roteiros foram divididos por cenas (a partir dos *slides*) – as cenas, por sua vez, estão divididas de acordo com o conteúdo de cada tema de estudo, com chamadas para gramática, hora da cidadania, leitura, diálogos, quando necessário. É possível inserir nas videoaulas novas informações, retomar, por exemplo, conteúdos gramaticais, justamente para suprimir as já referidas lacunas no caso dos educandos ingressantes em módulos mais avançados.

A videoaula estrutura-se em: acolhimento, introdução ao tema, desenvolvimento, chamada para atividades, conclusão, chamada para próxima videoaula e despedida.

Foram elaborados roteiros – descritos no APÊNDICE B – para cada unidade de estudo, contendo de cinco a sete cenas para cada tema. Em relação ao tempo de duração (em minutos) da videoaula, de acordo com a taxonomia de *podcast* (In Carvalho et al., 2008), tem-se o formato curto: com duração de 1' - 5'; moderado: de 6'-15' e longo: +15'. Cabe lembrar, no tocante ao roteiro, que não se trata de uma estrutura fixa. Afinal, objetiva-se que as videoaulas sejam adaptáveis aos anseios do educador e às necessidades dos educandos, segundo os conteúdos e temas que os cadernos abordam.

Desse modo, o roteiro apresenta-se estruturado da seguinte forma para cada tema de estudo.

Figura 27- Organograma Roteiro Videoaulas



Fonte: Elaborada pela autora

- Cena 1 - Saudação - entendida como Acolhimento para quando iniciar a gravação da unidade de estudo; na continuidade da unidade, a cena 1 consistirá em chamada para o próximo tema de estudo.
- Cena 2 - Introdução - explicita-se ao educando o que será visto na videoaula;
- Cena 3 - Desenvolvimento - explicação dos conteúdos selecionados pelo educador;
- Cena 4 - Desenvolvimento – leitura de textos, explicação dos exercícios
- Cena 5 – Desenvolvimento – podendo ser chamadas para realização de atividades
- Cena 6 - Chamada para a checagem das atividades
- Cena 7 – Conclusão (Chamada para próximo tema ou videoaula/Despedida)

A chamada para a próxima videoaula e despedida só devem ser colocadas ao final da gravação total da unidade. As cenas do roteiro irão se repetindo conforme os novos temas são inseridos.

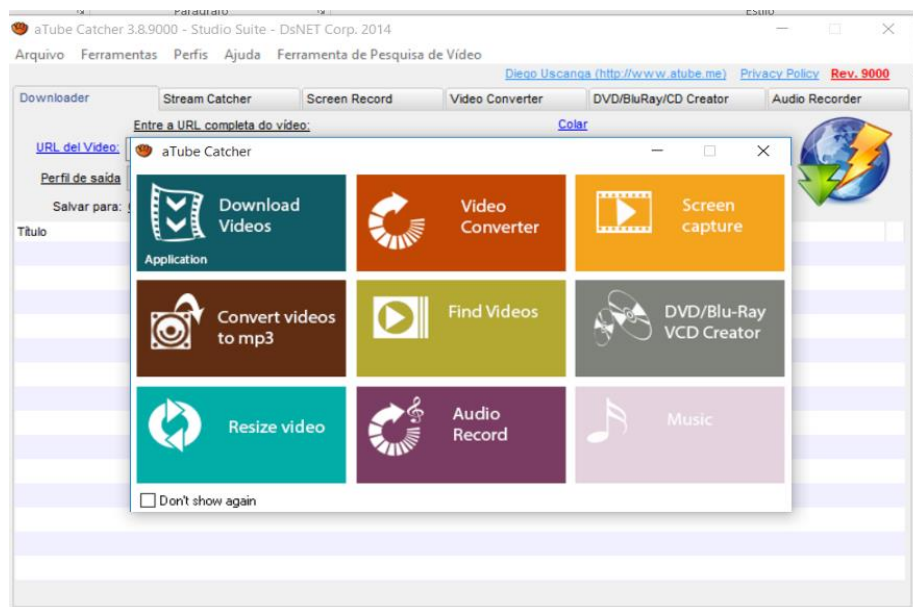
Reitera-se que se procedeu a uma adaptação, com base nos já citados eventos instrucionais de Gagné, para a transposição do material didático físico para a elaboração do modelo de aula instrucional em ambiente digital, possibilitando o acesso e usabilidade pelo educando do CEEJA que, a partir desses vídeos instrucionais, será o gestor de sua própria aprendizagem.

Quanto aos procedimentos para as gravações, podem-se elencar as seguintes etapas.

Para a captura de telas e inserção da narração, o educador fará uso do programa *aTube Catcher*. O arquivo da videoaula já deve estar minimizado na tela do computador.

Visualiza-se, então, a seguinte tela:

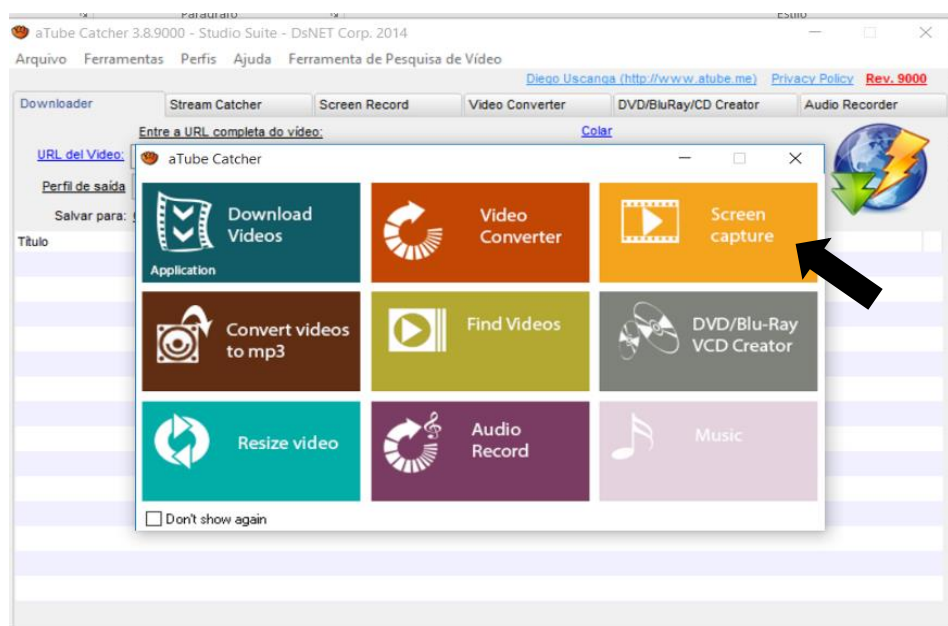
Figura 28- Tela inicial do Programa *aTube Catcher*



Fonte: Elaborada pela autora

O educador deve selecionar, nesse momento, a função *Screen Capture*

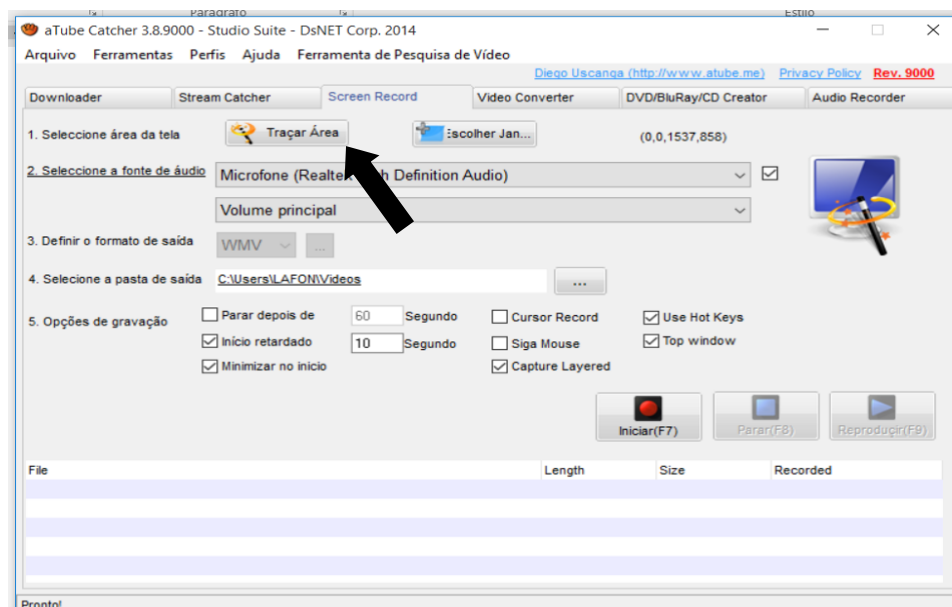
Figura 29- Seleção da função *Screen Capture*



Fonte: Elaborada pela autora

Após selecionar a função de captura de tela, o educador deve traçar a área que deverá ser capturada durante a gravação.

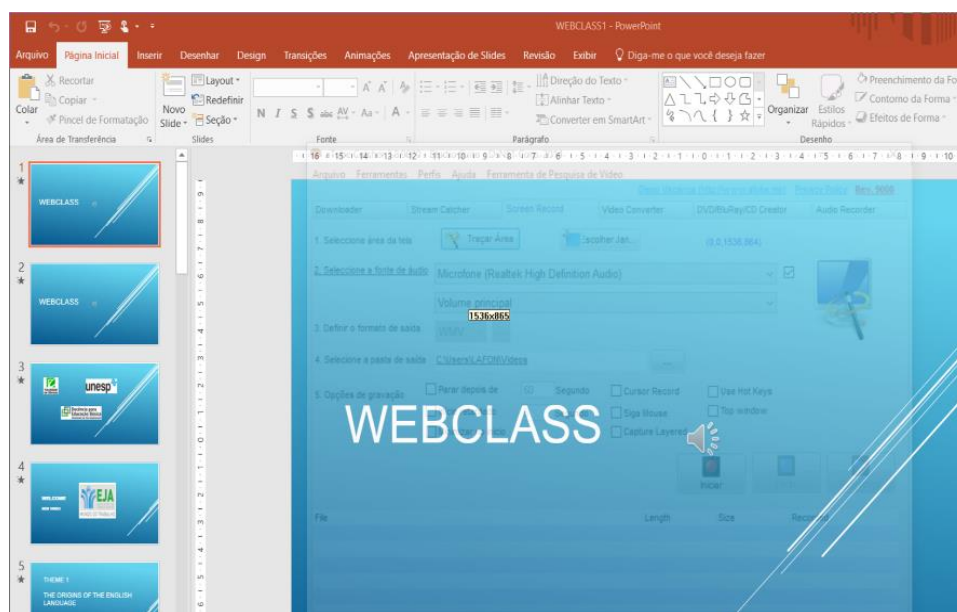
Figura 30- Traçar área no programa *aTube Catcher*



Fonte: Elaborada pela autora

Definida a função de traçar a área, o educador deve selecionar toda a tela do computador. Manter o *mouse* pressionado e traçar toda a tela.

Figura 31- Traçando a área de captura.



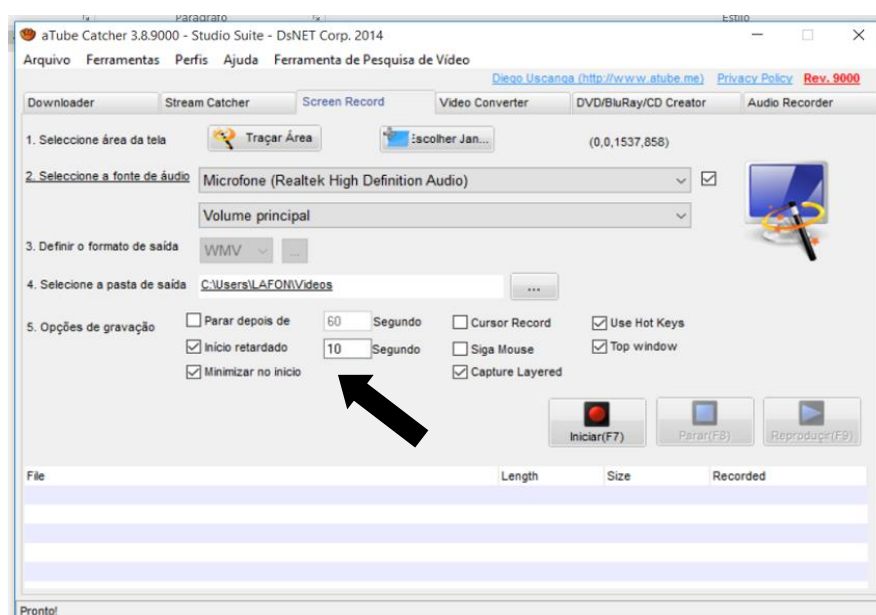
Fonte: Elaborada pela autora

Feita a definição da área de captura de toda a tela, é importante selecionar algumas ferramentas do programa, a fim de facilitar as ações do educador no momento da gravação. São elas:

- Início retardado - o educador define quando deve iniciar a gravação;
- Minimizar no início - esta função serve para que a tela do *software aTube Catcher* seja minimizada automaticamente;
- *Capture Layered* - definição da captura de tela;
- Use *hot Keys* - atalhos para iniciar, pausar e reproduzir a gravação.

Caso o educador possua monitor de alta definição, no momento da captura de tela é necessário diminuir a resolução do monitor, pois pode haver incompatibilidade do programa, gerando cortes na captura das imagens.

Figura 32- Funções a serem ativadas no *software aTube Catcher*



Fonte: Elaborada pela autora

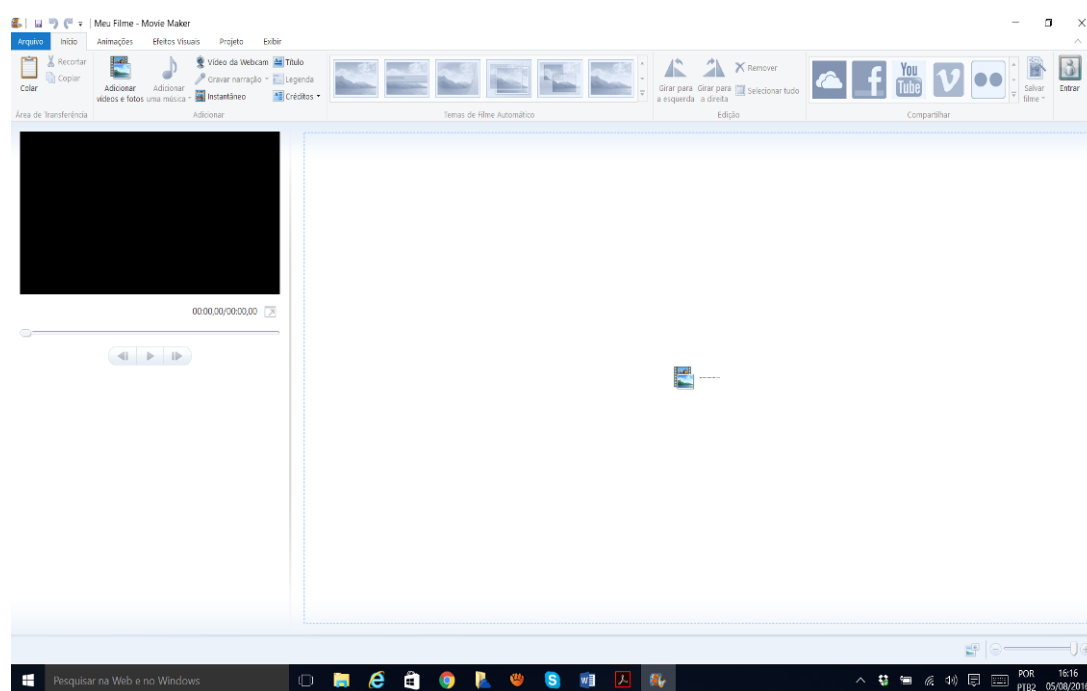
Depois de selecionadas as ferramentas necessárias, o educador inicia a gravação da videoaula clicando na tecla F7 (ou com o mouse sobre o botão iniciar). A gravação iniciará após o tempo pré-determinado na função “início retardado”. As falhas e ajustes necessários podem ser feitos no momento da edição, no software

específico para isso, no caso desse trabalho, o *Movie Maker*. Nesse momento deve-se deixar o arquivo da videoaula minimizado na tela do computador

Ao término da gravação, é necessária a edição do filme para corrigir possíveis erros ou fazer ajustes. O *software aTube Catcher* oferece a possibilidade de se fazer pausas durante o processo de gravação, se houver algum erro, por meio da tecla F7. Assim, é possível pausar e depois retomar de onde se errou, corrigindo. Retoma-se a gravação utilizando a mesma tecla F7 do computador. É sempre no momento da edição que o educador poderá fazer cortes e ajustes necessários.

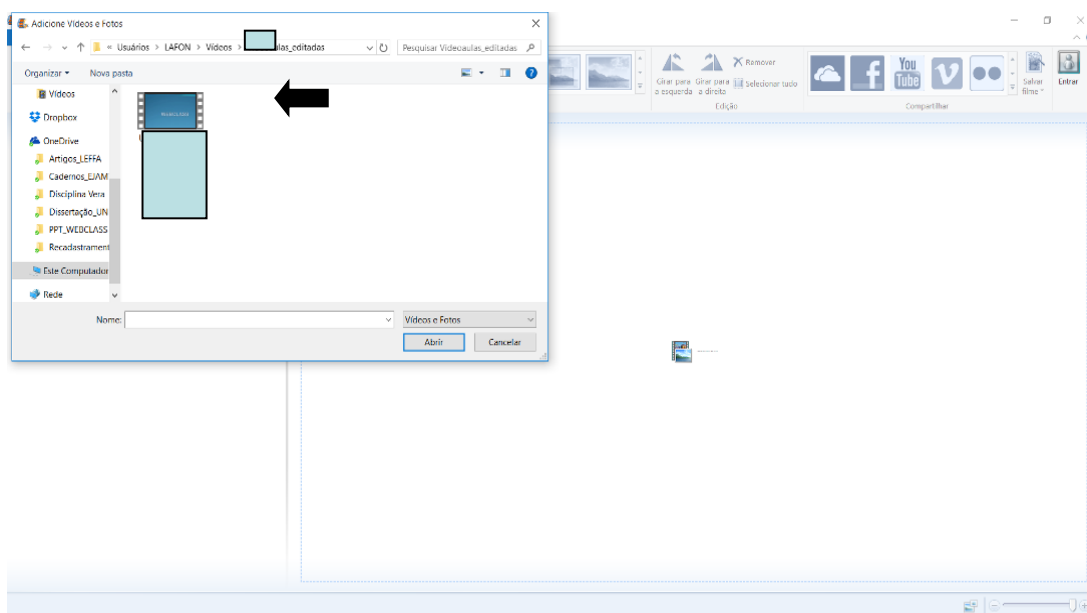
O *software Movie Maker* é de fácil utilização e manuseio prático para a edição de vídeos. Ao iniciar tal programa, o educador deve procurar pelo arquivo da videoaula na pasta em que foi salva para, então, abri-la no *Movie Maker*.

Figura 33- *Software Movie Maker*



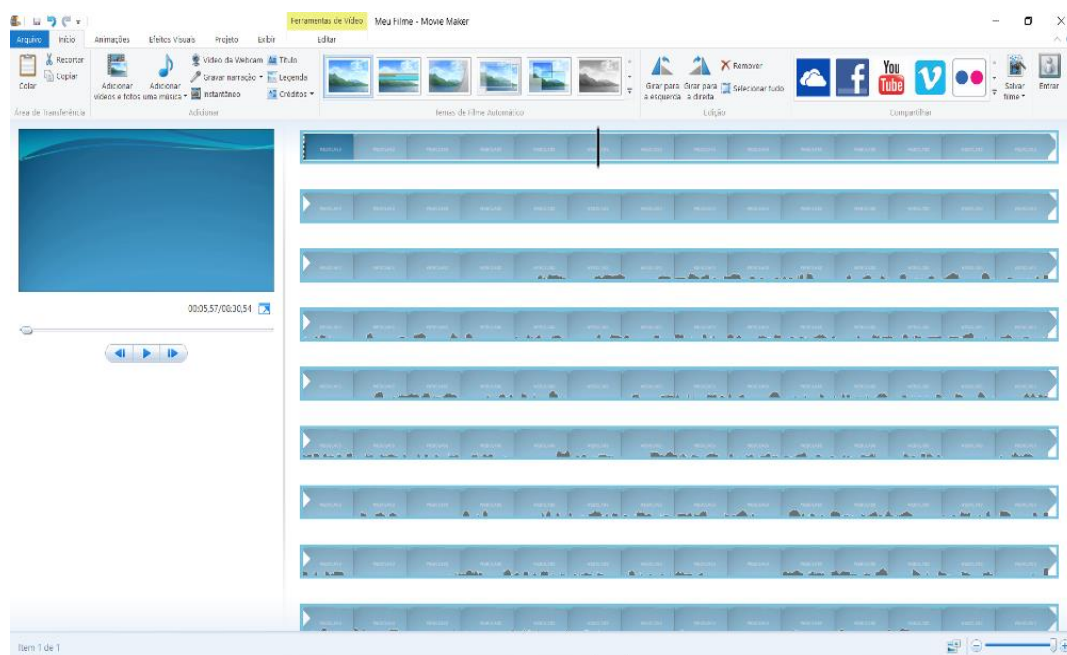
Fonte: Elaborada pela autora

Deve-se selecionar o ícone “Adicionar vídeos e fotos” e buscar pelo arquivo da videoaula. Clicar sobre o arquivo para abri-lo.

Figura 34- Iniciando o *Software Movie Maker*

Fonte: Elaborada pela autora

O *Movie Maker* iniciará automaticamente o arquivo, e o educador poderá, então, acompanhar e realizar os devidos ajustes através da linha do tempo de reprodução.

Figura 35- Reprodução da videoaula/linha do tempo do *Movie Maker*

Fonte: Elaborada pela autora

Nesse momento, o educador procede à edição de sua videoaula, podendo adicionar legendas, realizar cortes, acrescentar efeitos, animações nos *slides* e ainda inserir os créditos no final de seu vídeo.

Após a edição da videoaula, é preciso salvá-la em formato acessível, considerando o maior leque de compatibilidades possíveis, entre computadores, notebooks, tablets, iphones, sistemas androides etc. para que se alcance maior número de pessoas.

A escolha do *screencast* possibilita a elaboração de vídeos leves, portanto sua acessibilidade será mais fácil. Cebeci e Tekdal (2006 apud FERREIRA 2013) sugerem que podcasts não devem ter duração superior a 15 minutos, pois há uma diminuição da atenção, audição e compreensão pelos ouvintes. Já Zabalza (1992 apud FERREIRA 2013) conclui que, em relação aos conteúdos, estes devem ser cuidadosamente selecionados, sequenciados e funcionalmente organizados, a fim de que o processo educativo possa ser o mais funcional possível (FERREIRA, 2013, p.35).

Compreendendo o contexto do CEEJA, acredita-se serem as videoaulas por *screencast* uma possibilidade de ferramenta facilitadora e mediadora do processo ensino-aprendizagem. No caso dessa pesquisa, parte-se do material atualmente disponibilizado aos CEEJAs, EJA- Mundo do Trabalho, para a elaboração das referidas videoaulas, mas estas servem, justamente, de modelo para o emprego de tal técnica a qualquer material que o educador tenha em mãos, fazendo os ajustes requeridos, as adaptações necessárias, respeitando o perfil de sua proposta, seus objetivos, bem como os direitos autorais e particularidades de cada material.

Em relação ao material em estudo, nesse trabalho, há a liberação para reprodução, com sua disponibilização no site www.ejamundodotrabalho.sp.gov.br. Assim, qualquer pessoa pode utilizá-lo desde que citada a fonte com crédito à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação do Estado de São Paulo.

As videoaulas por *screencast* representam uma ferramenta válida tanto para educadores quanto para educandos, especialmente na disciplina de LEM - Inglês, permitindo uma aprendizagem personalizada, na qual o educando assume o papel de gestor de seu estudo à medida que adquire autonomia no sentido de ser ele o

centro da aprendizagem, adaptando o caminho que irá percorrer em seu ritmo e no seu estilo próprio de aprender (FERREIRA, 2013).

Garantir maior autonomia ao educando do CEEJA, além de oferecer um novo ambiente de mediação da aprendizagem, sem excluir educador e educando das possibilidades que as novas tecnologias oferecem, é garantir também uma inclusão ao que hoje se denomina cibercidadania. Assim, concorda-se com Lévy, quando comenta sobre educação e cibercultura:

Qualquer reflexão sobre o futuro dos sistemas de educação e de formação na cibercultura deve ser fundada em uma análise prévia da mutação contemporânea da relação com o saber. Em relação a isso, a primeira constatação diz respeito à velocidade de surgimento e de renovação dos saberes e *savoir-faire*. Pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional estarão obsoletas no fim de sua carreira (LÉVY, 2014, p.159).

Dessa forma, acredita-se que os educandos da EJA não devem ser excluídos uma vez mais dos meios sociais, culturais, educativos e tecnológicos, visto que estão em busca de melhores condições de vida e tentando (re)assumir o papel de cidadãos de direitos.

Não é outra a intenção dessa pesquisa que a de proporcionar o bom uso pedagógico da tecnologia como um instrumento mediador ao educando trabalhador (do CEEJA), levando em consideração suas expectativas e necessidades.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração de uma proposta de uso de videoaulas instrucionais (*screencast*) como organizadores prévios para aprendizagem significativa no ensino de LEM – Inglês, na Educação de Jovens e Adultos, objeto dessa pesquisa, contempla, necessariamente, o uso das TDIC, com a devida transposição de material didático específico (EJA – Mundo do Trabalho, utilizado nos CEEJAs) para ambiente digital, abrindo possibilidades de variadas reflexões e discussões, que perpassam o panorama histórico da implantação da EJA, do CEEJA e do ensino de língua estrangeira no país, bem como o delineamento do perfil dos educandos dessa modalidade de ensino, além de aspectos relacionados à autonomia da aprendizagem, aos conceitos de aprendizagem significativa e ao papel mediador do educador nesse processo.

A partir da experiência como educadora num Centro de Educação de Jovens e Adultos, no interior do estado de São Paulo, e das observações em sala de aula, na convivência com jovens e adultos, repletos de sonhos, anseios, expectativas, mas também inúmeras dificuldades na retomada dos estudos, é que se desenha, efetivamente, um modelo de produto, resultado de árdua pesquisa na revisão de literatura e suporte teórico com a finalidade de atender às expectativas dos educandos e ofertando ao educador a possibilidade de adaptar e desenvolver semelhantes instrumentos para a mediação da aprendizagem.

O ensino de língua estrangeira no Brasil sempre esteve relegado a segundo plano, num processo marcado por pequenos avanços e significativos retrocessos, sem que se despertasse para a real importância da aprendizagem de línguas com fins culturais ou de conhecimento e ampliação das habilidades do educando como ser humano, limitando-se, no máximo, ao viés da qualificação profissional ou interesses comerciais.

Nos últimos oitenta anos, pouco ou nada parece ter mudado nesse cenário pautado pela ingerência reformista e verticalização de legislações que se sobrepõem e mais subtraem do que acrescentam, resultando na precariedade do ensino de uma língua estrangeira, com fatores, entre outros mais recentes, que já apareciam elencados pelo professor A. Carneiro Leão, em 1935, tais como escassez de

professores capazes de falar corretamente a língua ministrada, alunos que sequer conseguem compreender a língua falando-a ou escrevendo-a, número insignificante de horas semanais de estudo ou mesmo questões da prática pedagógica, de se estudar uma língua viva como se fosse uma língua morta.

Num plano mais amplo, é preciso mencionar que a generalização da educação escolar básica e a conseqüente universalização do ensino, configurada de maneira muito peculiar na implantação da escola regular, não assegurou efetivamente a inclusão da maioria das pessoas, por razões de infraestrutura e também pela baixa qualidade. Significou, de certo modo, a reconstituição de uma divisão entre escola pública e privada ou, se preferir, entre escolas de elite, destinadas à formação intelectual aos que podiam pagar por tal privilégio e escolas para as massas dos menos favorecidos, limitadas à escolaridade básica, quando muito, profissionalizantes.

Tal processo de sucateamento e degradação do ensino público se estende ao longo dos anos e atinge também a formação docente, comprometendo a qualidade da educação e mesmo o desenvolvimento social. Se isso já é bastante grave no contexto do ensino regular, ganha contornos ainda mais dramáticos no âmbito da Educação de Jovens e Adultos – num processo de exclusões que se desdobram no que se faz sentir pelo alijamento do educando, por inúmeras e variadas razões, da educação em idade adequada, pela autoexclusão (quando lhe é inculcida a ideia de que se trata de uma escolha pessoal não aprender inglês, por exemplo), pela restrição ao acesso à tecnologia e aos recursos digitais voltados à educação e ao conhecimento, e mesmo pelas conseqüências dessas sucessivas exclusões, a exemplo da baixa autoestima.

A Educação de Jovens e Adultos é marcada, portanto, por escassas políticas públicas que primam pela qualidade do ensino – sob o estigma das políticas que instituíram o MOBREAL, na década de 1970, como sinônimo de má qualidade – seja na esfera federal, estadual ou municipal. E o projeto CEEJA não escapa a essa realidade, embora se incorra também em estereótipos quando se trata desse assunto, uma vez que, muitas vezes, é percebido pela sociedade como lugar onde se pode concluir rapidamente os estudos. É claro que há quem esteja apenas à procura de uma certificação rápida. No entanto, é preciso acrescentar que todo

processo de ensino-aprendizagem demanda tempo e depende do ritmo de cada educando, bem como do quanto ele se dispõe a aprender e o quanto valoriza sua aprendizagem. Seria injusto reduzir o papel do CEEJA àquela percepção.

Daí a necessidade de se lançar novos olhares sobre essa modalidade de ensino, ampliando conceitos e acreditando na possibilidade de novas abordagens. É preciso superar, por conseguinte, o conceito do CEEJA como suplência, mero caso de superação ou “pena”. Já se preconiza para essa modalidade a concepção de aprendizagem ao longo da vida, da importância de se continuar aprendendo, aliás, um requisito indispensável (a todos) num universo de mudanças acentuadas, no qual a própria noção de trabalho passa por profunda transformação – a exemplo do que antes se caracterizava, no mundo do trabalho, pela transferência para as máquinas das funções próprias do trabalho manual e agora resulta na transferência das próprias operações intelectuais para as máquinas (SAVIANI, 1994), o que só aumenta a exigência de capacitação ou estudo.

As formas de produção da existência humana sempre foram determinantes para as relações em sociedade e da própria constituição do homem – o trabalho define a essência humana (SAVIANI, 1994). E a educação está ligada a esse processo. Na sociedade moderna a educação aparece vinculada às necessidades do progresso, mas também à formação da cidadania, de sujeitos de direitos e deveres. E tudo aponta para a constituição de uma escola que se volte para uma formação integral, conforme as premências da atualidade.

Não é por outra razão que a última edição da Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA VI - Marco de Belém) aponta como desafios mundiais educacionais globais as mudanças na estrutura dos mercados de produção e trabalho, bem como insegurança e ansiedade crescentes na vida cotidiana, ligadas à dificuldade em se alcançar uma compreensão mútua diante de uma crise econômica mundial, num cenário bem mais complexo da globalização e da economia do conhecimento – fatores estes que forçam, por sua vez, a constante atualização e adaptação das habilidades e competências para novos ambientes de trabalho, novas formas de organização social e canais de comunicação.

O desafio no contexto da EJA é ainda maior porque além das necessidades urgentes de aprendizagem, ou de se caminhar com a alfabetização ou letramento de

adultos, há a necessidade de inserção desses jovens e adultos no letramento digital, no chamado universo da cibercultura, marcado justamente pelo domínio de saberes diversos, mas também pela capacidade de intercâmbio.

Imprescindível, portanto, o uso das novas tecnologias informacionais e de comunicação, do aporte desses recursos em sala de aula, principalmente no contexto do CEEJA, lembrando, uma vez mais, de suas particularidades como modalidade de presença flexível de ensino, com público bastante heterogêneo, composto por jovens e adultos que estão também em busca de seus sonhos, ideais, do sentimento de pertencimento a uma sociedade. E que, invariavelmente, enfrentam inúmeras barreiras no retorno aos bancos escolares, diante das demandas da vida cotidiana, das exaustivas horas de trabalho, da distância entre escola e casa ou trabalho (muitos vêm direto do trabalho para a escola), das dificuldades financeiras, da escassez de tempo para estudar (fator bastante citado nos diálogos em sala de aula e nas anotações da seção *Taking note of doubt and comments*, do caderno do estudante) etc.

Há também a dificuldade de adaptação a uma rotina escolar (embora, de qualquer maneira, não encontre uma escola muito distinta daquela que frequentou) e a uma rotina de estudos, que exigem certa autonomia, de acordo com as características já mencionadas sobre essa modalidade semipresencial, na qual o educando, em geral, comparece para poucas orientações de estudo, sendo frequente, no entanto, sua presença para realização das avaliações parciais e finais.

Logo, a proposta de videoaulas instrucionais nesse contexto, com base em material didático específico, cujo título (EJA – Mundo do Trabalho) deixa claro seu enfoque, almeja atender às necessidades até aqui apontadas, de inserção de uma ferramenta tecnológica, de atingir maior número possível de educandos, mas também de auxiliá-los na construção da própria autonomia, de propiciar uma aprendizagem significativa, além de ofertar ao educador um valioso instrumento de mediação do processo ensino-aprendizagem.

Certamente, o educador atento é quem melhor conhece a realidade da sala de aula e as necessidades de seus educandos. E ainda que pesem inúmeros fatores que dificultem o exercício da profissão ou as práticas docentes – fatores que vão desde a falta de infraestrutura adequada, de escassez de material, de salas de

informática etc. até as demandas burocráticas da rotina escolar, a falta de formação continuada ou mesmo de uma boa formação acadêmica –, é preciso promover a inserção da tecnologia no ambiente escolar, principalmente o do CEEJA, do qual se tem falado aqui.

Não se trata de uma tarefa fácil, pois, via de regra, costuma-se encontrar resistência no uso de objetos educacionais, até por parte de educadores e, lamentavelmente, por parte de gestores escolares, pouco afeitos à importância de tais instrumentos para o processo de ensino-aprendizagem.

Há certa dificuldade do educador em repensar e refletir sobre o seu papel nesse contexto, como se a tecnologia pudesse substituí-lo ou seu uso significasse uma perda de controle, *status* e autoridade, como único detentor do saber.

É preciso romper com esse paradigma, havendo a disposição e o desejo de que o educando caminhe para uma aprendizagem autônoma – na verdade, um requisito nessa modalidade de ensino – pois que se tornam responsabilidade e mérito do educando a sua aprendizagem.

Isso não exige o educador de um papel ativo e, talvez, de ainda mais empenho, uma vez que sua tarefa passa a ser a de mediar a aprendizagem, de encontrar instrumentos e recursos, a exemplo das videoaulas instrucionais, convertendo-se também em produtor de sua mediação com ferramentas análogas ou adaptando e produzindo videoaulas em sua disciplina para ajudar o educando a desenvolver sua autoconfiança e se tornar gradativamente autônomo. Quando não se empenha a isso, o educador corre o risco de, além de autoexcluir-se das tecnologias digitais, tornar-se um agente de exclusão de seus educandos.

Talvez não seja demasiado afirmar que a elaboração de videoaulas instrucionais, nos moldes aqui propostos, de seu uso como organizadores prévios para a mediação da aprendizagem, aponta para a importância do papel do educador, do que parecia se restringir à tarefa de orientações, quando requisitado ou de aplicar avaliações, para o de produtor e mediador de uma aprendizagem significativa, considerando-se os aspectos pertinentes e peculiares dessa atividade, embasada nos suportes teóricos de Ausubel e Paulo Freire, no que concerne à valorização dos saberes dos educandos, respeitando-os.

Decerto que essa tarefa exige um pouco mais que empenho do educador, senão disposição e alguma familiaridade com informática, embora a concepção dessas videoaulas instrucionais tenha se pautado por recursos de fácil acesso e disponíveis gratuitamente na rede de internet. As etapas, propriamente, de produção das videoaulas foram tratadas no capítulo 6 Metodologia e desenvolvimento do produto, desta pesquisa, mas estão pormenorizadas no APÊNDICE C – Sequência didática de elaboração de videoaulas, sendo que o APÊNDICE B traz o modelo de Roteiro para gravação com a temática *João Cândido: the black admiral*, do Caderno do Aluno EJA – Mundo do Trabalho, volume 4, da disciplina de LEM – Inglês.

É pertinente acrescentar que o educador é o produtor, quem escolhe e elabora os conteúdos, de acordo com as necessidades observadas e seguindo os procedimentos para alcançar o resultado na elaboração do produto com sucesso, embora possa contar, como já se mencionou, com o auxílio de um profissional da área de Design.

O resultado dessa produção, por se tratar de quatro modelos temáticos de videoaulas instrucionais, que podem servir de referência a outros docentes, contou com o auxílio técnico de um estudante de Design para aprimorar o produto final. E as videoaulas estão disponíveis no site Videoaulas Inglês – Educação de Jovens e Adultos [www.videoaulasingles.wordpress.com], bem como a já referida sequência didática, além do modelo do roteiro de gravação.

Necessário retomar, ainda, a questão da autonomia e da aprendizagem significativa num diálogo possível para se atingir tais propósitos, lembrando que é a partir das necessidades, dificuldades e anseios dos educandos que se concebe e se configura a proposta aqui apresentada e debatida, respeitando os saberes do educando numa perspectiva dialógica e interacional de linguagem, com contribuições da Semiótica, de acordo com a noção de signo de Peirce, muito enriquecedora para o entendimento dos elementos verbais e não-verbais, da compreensão da ligação entre códigos diversos, entre uma linguagem e outra, a exemplo das constitutivas da videoaula para a leitura de aspectos mais complexos da realidade.

E embora o produto aqui apresentado não tenha sido efetivamente testado – i.e sua aplicação e funcionalidade reservam-se para estudos posteriores – a

hipótese é a de que se configure como importante instrumento adaptável às demais disciplinas de aprendizagem autônoma ou coletiva em rede (de acordo com conceituações de Lévy), no contexto da cibercultura, no qual o intercâmbio de informações e conhecimentos é vital, significando mais autonomia e aprendizado, com discernimento crítico e inclusão social e digital.

Evidentemente, trata-se de um primeiro passo – o caminho ainda parece bastante longo para o que se denomina uma sociedade de estrutura tecnodemocrática, na qual se conte com ampla infraestrutura de acesso aos meios digitais, barateamento de aparelhos, *softwares* livres, enfim, irrestrita troca de conhecimentos, com valorização das culturas locais, regionais, mas de ganho coletivo.

Talvez pareça demasiado utópico esperar pelas condições ideais, nas quais os educandos do CEEJA pudessem contar, por exemplo, com salas de informática bem aparelhadas e inúmeros recursos, que não se tornassem meros consumidores digitais ou sucumbissem como 'náufragos digitais' nesse universo, ou ainda, que os educadores encontrassem apoio e estrutura para produzir objetos educacionais de aprendizagem. Entretanto, é preciso idealizar um novo contexto educacional e trabalhar por ele.

É preciso determinação e estar disposto às mudanças para inserção de novas tecnologias no ambiente escolar, tão marcado pela precariedade e desprestígio. E as perspectivas não são as mais otimistas, haja vista as recentes propostas de reformas na educação, particularmente do ensino médio, sem que se saiba exatamente quais os caminhos, as consequências disso para a EJA.

De qualquer forma, o uso das novas tecnologias com fins educativos, de interação, de intercâmbio de conhecimentos torna-se imprescindível na sociedade atual. E é preciso, sim, acreditar na possibilidade de práticas pedagógicas inovadoras, inclusivas, mesmo partindo de ideias simples, com recursos gratuitos, a fim de proporcionar, ao menos, um primeiro passo, ainda que pareça incipiente, para o educando na construção de sua autonomia e aprendizagem significativa.

Os desafios de refletir sobre a própria prática pedagógica aliada à observação cotidiana da sala de aula motivaram a educadora pesquisadora a lançar-se por caminhos ainda desconhecidos, de estudo e pesquisa, que resultaram na proposta

de elaboração de videoaulas instrucionais para mediação da aprendizagem – videoaulas que, de certo modo, também obrigaram a educadora pesquisadora a aprender a produzi-las, tateando novos percursos para o desenvolvimento e apresentação desse produto educacional, que atende a uma dupla finalidade, a de servir de suporte para o trabalho do educador em sua prática pedagógica e a de oferecer “pontes” instrucionais aos educandos nesse processo em busca de uma aprendizagem mais significativa do ensino de Inglês na EJA.

Reitera-se, outrossim, a crença da pertinência desta contribuição, pela reflexão constante sobre a prática pedagógica como propõe Paulo Freire, não sem deixar, como educadora pesquisadora, uma “marca” pessoal de percepção da realidade e a tentativa de transformá-la.

REFERÊNCIAS

BEISIEGEL, Celso. R. **Estado e Educação Popular** – Um estudo sobre a educação de adultos. Brasília: Líber Livro, reedição de 2004.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação/Maria Luiza Belloni.**-3ed.rev.- Campinas, SP: Autores Associados,2009.-(Coleção polêmicas do nosso tempo;78)

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB nacional [recurso eletrônico] : Lei de diretrizes e bases da educação nacional : Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 11. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. – (Série legislação ; n. 159) Versão PDF. Atualizada até 19/3/2015. Modo de acesso: <http://www.camara.leg.br/editora> Editado originalmente como livro. ISBN 978-85-402-0357-0

BRASIL. **LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm acesso em 24 de abr.2016.

CAMARGO, Danielle T. et al. **Perfil alunos do CEEJA** <https://goo.gl/fluiaw> questionário perfil dos alunos do CEEJA acesso em: 26 de fev. 2016.

CARLOS, José; BARRETO Vera; **Um sonho que não serve ao sonhador**, p.63-69, Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. — Brasília :

CARVALHO, Ana Amélia A., AGUIAR, Cristina A. Almeida et.al. (2008).**Taxonomia de Podcasts.** Disponível em: http://www.iep.uminho.pt/podcast/Taxonomia_Podcasts.pdf acesso em 13 de maio de 2015.

_____. Podcasts para ensinar e aprender em contexto, Coleção Practicum, Coleção de Ciências da Educação, Portugal, 1ª ed. p. 179-195. Disponível em: <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/18616/1/Um%20blog%20com%20podcasts.pdf> Acesso em: 13 de maio 2015.

DALLABRIDA, Norberto. **A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário.** Educação, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5520/4015>. Acesso em: 19 de março.2016.

Definição de Wine <http://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2013/07/nova-versao-do-wine-pode-fingir-que-e-o-windows-8.html>

DI PIERRO, Maria. C.. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil.** *Educ. Soc.* [online]. 2005, vol. 26, no. 92, pp. 1115- 1139. Disponível em: <[http://www.scielo](http://www.scielo.br)>.br. Acesso em: 13 de maio. 2015.

FERNANDES, Jarina Rodrigues, **Desafios do processo de alfabetização nos espaços da EJA.** In: MARQUES, Antônio Francisco e ZANATA, Eliana Marques (org); Eliana Marques Zanata...[et al].- São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 7-27, 2015.

FERRARA, Lucrécia D' Alessio, *Leitura Semiótica da Cidade*, In: In: Ideias em debates 3- I Semana de Semiótica. Curitiba, SECE/Biblioteca Pública do Paraná, 1985,84 p.

FERREIRA, Paulo Jorge Nunes. **Crianças produtoras de conteúdos digitais na aprendizagem de uma língua estrangeira: o caso dos podcasts e screencasts** 2013. 100f. Dissertação apresentada à universidade aberta para obtenção do grau de mestre em ciências da educação especialidade em pedagogia do e-learning Lisboa, Portugal, 2013.

FREIRE, Eugênio Paccelli Aguiar: **Casts e educação: parâmetros de caracterização de tecnologias oriundas do podcast.** 2013. Trabalho apresentado no 5º Simpósio Hipertexto e Tecnologias da Educação Centro de Convenções da UFPE/Recife, 2013. Disponível em: <http://nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2013/Casts%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o%20-%20par%C3%A2metros%20de%20caracteriza%C3%A7%C3%A3o%20de%20tecnologias%20oriundas%20do%20podcast.pdf> Acesso em: 08 de jun. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 48ªed-Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. 143p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.**, 50 ed.rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GAGNÉ, Robert M. **Principles of instructional design** Library of Congress Cataloging-in-Publication Data. Gagne, Robert Mills, 1916-/ Robert M. Gagne, Leslie J. Briggs, Walter W. Wager. -4th ed. Disponível em: <https://www.hcs64.com/files/Principles%20of%20instructional%20design.pdf> Acesso em 07 de maio de 2016.

HADDAD, Sérgio. **Estado da arte sobre educação de adultos**. São Paulo. Cortez, 2000.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Rev. Brasileira de Educação**, mai-ago, nº 14, p. 108-130, São Paulo, 2000.

LEFFA, Vilson. J. **Aprendizagem mediada por computador à luz da Teoria da Atividade**. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 3, n. 1, p. 21-30, 2005.

_____. **A aprendizagem de línguas mediada por computador**. In: Vilson J. Leffa. (Org.). *Pesquisa em linguística aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat, 2006, p. 11-36. Disponível em:
http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/aprendizagem_mediada_computador.pdf. Acesso em 08 de jun.2015.

_____. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. *Contexturas*, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em:
<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>. Acesso em: 08 de jun.2015.

_____. **Pra que estudar inglês, profe?: Auto-exclusão em língua-estrangeira**. *Claritas*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 47-65, maio 2007. Disponível em:
http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/auto_exclusao_le.pdf. Acesso em: 08 de jun.2015.

_____. **Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas**. In: Christine Nicolaidis; Isabella Mozzillo; Lia Pachalski;
http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/auto_exclusao_le.pdf. Acesso em: 08 de jun.2015.

_____. **Ensino de línguas: passado, presente e futuro**. *Rev. Est. Ling.*, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012 Disponível em: *Rev. Est. Ling.*, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. Acesso em: 08 de jun.2015

LÉVY, Pierre, **Cibercultura**. Pierre Lévy; tradução de Carlos Irineu Costa. São Paulo: Editora 34, 2010. 3ª ed. 272 p.

MACHADO Maristela; FERNANDES Vera. (Org.). **O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras**. Pelotas: UFPEL, 2003, v , p. 33-49. Disponível em:
<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/autonomia.pdf>. Acesso em: 08 de Jun. 2015.

MARQUES, Antonio F; ZANATA Eliana M. (org); Eliana Marques Zanata...[et al]. **Educação de Jovens e adultos: sobre políticas públicas e práticas pedagógicas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. 128p.

MICCOLI, Laura. **Autonomia na aprendizagem de língua estrangeira**. In: PAIVA, V. L. M. O (Org.). Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005, p. 31-49.

MOREIRA, Marco A. **O que é afinal aprendizagem significativa?** Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/> Acesso em 08 de jun.2016

_____. **Aprendizagem significativa: Um conceito subjacente**. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubport.pdf> . Acesso em: 08 de jun.2016

_____. **Linguagem e Aprendizagem Significativa**. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/linguagem.pdf> . Acesso em: 08 de jun. 2016.

_____. **Subsídios Teóricos para o professor Pesquisador em Ensino de Ciências**. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/Subsidios6.pdf>. Acesso em: 08 de jun.2016.

MORETE, Rita de Cássia Boscoli Soler. M843c **O Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Presidente Prudente (CEEJA-PP) significa realmente espaço formativo?** / Rita de Cássia Boscoli Soler Morete. – Presidente Prudente : [s.n], 2010 xv, 239 f. : il.

NETO, Mariano Lopes de Andrade; PIZARRO, Carolina Vaitiekunas; LANDIM, Paula da Cruz; DOMICIANO, Cássia Leticia Carrara; "**DESIGN E ENSINO : análise das imagens do caderno cultura e trabalho da educação de jovens e adultos**", p. 1504-1515 . In: Anais do 11º Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design [= Blucher Design Proceedings, v. 1, n. 4]. São Paulo: Blucher, 2014.ISSN 2318-6968, DOI 10.5151/designpro-ped-00704. Disponível em: <http://www.proceedings.blucher.com.br/article-details/design-e-ensino-anlise-das-imagens-do-caderno-cultura-e-trabalho-da-educacao-de-jovens-e-adultos-12756> . Acesso em: 10 de out.2016.

OLIVEIRA, Lúcia. **A autonomia dos alunos na aprendizagem da língua Estrangeira**. Disponível em: https://www.iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/267/1/n1_art3.pdf. Acesso em 08 de jun.2016

PAIVA, V. L. M. O. Refletindo sobre estilos, inteligências múltiplas e estratégias de aprendizagem. In: _____. (Org.). Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005b. p. 11-30.

PEREIRA, Telma Cristina de Almeida Silva **O ensino de línguas estrangeiras como um fator de inclusão social: o desafio da francofonia no Rio de Janeiro** /; orientador: Jürgen Walter Bernd Heye. – 2006. 164 f.; 30 cm Tese (Doutorado em Letras)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=9612@1 Acesso em 08 de jun.2015

PIGNATARI, Décio. **Semiótica & Literatura**. 3ª.ed.de ordem, São Paulo: Cultrix, 1987.

POSSANI, Lourdes de Fátima Paschoaletto, **Educação de jovens e adultos: um olhar sobre a exclusão**, São Paulo: Editora Articulação, 2007.

QUEVEDO, Angelita Gouveia; CRESCITELLI, Mercedes Fátima de Canha, **Recursos Tecnológicos e ensino de língua materna e estrangeira (A distância ou Semipresencial)**, São Paulo, Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/viewFile/37278/39998>. Acesso em: 12 de mar.2016

RONCA, Antonio Carlos Caruso, **Teorias de Ensino: A Contribuição de David Ausubel**, Temas em Psicologia Nº 3, Pontifícia Universidade Católica, 1994. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v2n3/v2n3a09.pdf> Acesso em 08 de maio. 2016.

RÜBENICH, Nilson Varella, Weiland Augusto, Pinto, Andrio dos S, **Educating with Technology teaching initiation of students of Computing using a recommender learning objects in na elementary public school**. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/267152290> Acesso em:12 de março 2016.

SÃO PAULO. Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias/ Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. – São Paulo: SEE, 2010.

SÃO PAULO. EJA- MUNDO DO TRABALHO. Caderno do Estudante Disponível em <http://www.ejamundodotrabalho.sp.gov.br/oqueE.aspx> acesso em 01de maio de 2016.

SÃO PAULO. EJA- MUNDO DO TRABALHO. Caderno do Professor Disponível em <http://www.ejamundodotrabalho.sp.gov.br/ConteudoCEEJA.aspx?MaterialID=65&tipo=Professor> Acesso em 01 de maio de 2016.

SÃO PAULO. Resolução SE Nº 77, DE 6-12-2011. **Dispõe sobre a organização e o funcionamento dos cursos de Educação de Jovens e Adultos, nos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos – CEEJAs** Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/77_11.HTM?Time=07/08/2016%2010:43:54 Acesso em: 12 de mar.2016

SÃO PAULO. Resolução SE 10, DE 29-1-2016 ALTERA A RESOLUÇÃO SE 77, DE 6.12.2011, **que dispõe sobre a organização e o funcionamento dos cursos de Educação de Jovens e Adultos, nos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos – CEEJAs.** Disponível em: <http://depresidenteprudente.educacao.sp.gov.br/Diversos/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SE%2010%202016%20CEEJA.pdf>. Acesso em 12 de mar.2016

SÃO PAULO. Resolução SE 66, DE 19-12-2016 ALTERA RESOLUÇÃO SE SE 77, DE 6.12.2011, **que dispõe sobre a organização e o funcionamento dos cursos de Educação de Jovens e Adultos, nos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos – CEEJAs.** Disponível em: http://www.dersv.com/Resolucao_SE_66_2016_Altera_Resolucao_SE_77_2011_funcionamento_CEEJAs.pdf. Acesso em 03 de janeiro de 2017.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, **Notícia** <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/mais-de-205-mil-jovens-e-adultos-retornam-aos-estudos-em-escolas-da-rede-estadual> acesso em: 26 de fev. 2016.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – **Para Conhecer um Centro de Educação Supletiva (C.E.S.)**. São Paulo, 1984. Mensagem recebida de Cunha, Adriana S. por lanacaramano@gmail.com.em 05 de jun.2014.

SAVIANI, Demerval. **O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias.** In: Novas tecnologias, trabalho e educação. Petrópolis /RJ : Vozes, 1994. Disponível em: http://www.ufpr.cleveron.com.br/arquivos/EP_104/dermeval_saviani.pd. Acesso em 03 de janeiro de 2017.

SCHWARZELMÜLLER, Anna F.; ORNELLAS, Bárbara. Os objetos digitais e suas utilizações no processo de ensino-aprendizagem. In: **Primeira Conferencia**

Latinoamericana de Objetos de Aprendizaje. 2006. Disponível em:
<http://www.bvs.hn/cu-2007/ponencias/EDU/EDU022.pdf> Acesso em: 20 de jul.2016.

SECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO (SDECTI): Secretaria da Educação (SEE), 2014. il.-**(Educação de Jovens e Adultos (EJA): Mundo do Trabalho modalidade semipresencial, v.1)**, ISBN: 978-85-8312-038-4 (Impresso); ISBN: 978-85-8312-073-5 (Digital); Inglês: caderno do estudante. São Paulo. Disponível em:
<http://www.ejamundodotrabalho.sp.gov.br/ConteudoCEEJA.aspx?MaterialID=65&tipo=Aluno>.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 20 ed. rev. e ampl. – São Paulo: Cortez, 1996.

SOARES, Leôncio JG. **Educação de Adultos em Minas Gerais: continuidades e rupturas.** São Paulo, (Tese de doutoramento, USP), 1995.

SOARES, Magda; **Letramento: um tema em três gêneros.** 4ª ed., Belo Horizonte:Autêntica Editora, 2010.

TORRES, E. A. **Uma abordagem sobre o Ensino Supletivo: Centro Estadual de Educação Supletiva no Estado de São Paulo.** 1997. Campinas, Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997. Disponível em:
<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000115645> Acesso em: 13 de maio de 2015.

TURIM, Roti N, **Semiótica e Semiologia.** In: Ideias em debates 3- I Semana de Semiótica. Curitiba, SECE/Biblioteca Pública do Paraná, 1985,84 p.

UNESCO. **CONFINTEA VI. Marco de Belém. Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos.** Brasília, 2010. Disponível em:
http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/working_documents/Belem%20Framework_Final_ptg.pdf. acesso em 03 de janeiro de 2017.

VIDEOAULAS+, disponível em:
<https://www.youtube.com/playlist?list=PL6fldOITrOioK1IkLSmE8oBpqqCGXrFIJ>
acesso em 13 de maio de 2015.

ZANATA, Eliana Marques [et al], In: Programa educativo e social JC na Escola: luz, ciência e vida, organizado por Lourenço Magnoni Junior, Oswaldo Massambani, Sérgio Roberto de Moura Purini, David Stevens, Maria da Graça Mello Magnoni, José Misael Ferreira do Vale e Wellington dos Santos Figueiredo. São Paulo: Centro Paula Souza; Bauru: JC; Brasília: MCTI, 2016. 197 p. il- p.117 -126.

ZONTA, Celso; MEIRA, Marisa Eugênia Melillo, **Políticas públicas para Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. In: MARQUES, Antônio Francisco e Eliana Marques Zanata (org.); Eliana Marques Zanata...[et al]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015). 128 p.

UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. 362p. – (**Coleção educação para todos; 3**). Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001432/143238por.pdf> acesso em 24 de abr.2016.

WAZLAWICK, Raul Sidnei. **Metodologia de pesquisa para ciência da computação**. 2 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

WILLIAMS, Robin. Design para quem não é designer: noções básicas de planejamento visual/ Robin Williams; [tradução Laura Karin Gillon]. – São Paulo: Callis, 1995.

APÊNDICE A

Dificuldades relatadas na seção do Caderno do Estudante *Taking note of doubts and comments*.

Comentários	Dificuldades relatadas na seção <i>Taking note of doubts and comments</i>
Comentário 1	Tentei entender os verbos <i>can, coul, should</i> .
Comentário 2	Foi mais difícil, pois não há tradução nos textos, então recorri a uma dessas tecnologias a " <i>internet</i> "
Comentário 3	Esse tema trouxe um pouco sobre tecnologia, um texto sobre o polo do conhecimento, também fiz pesquisa na <i>internet</i> sobre parques tecnológicos do Brasil
Comentário 4	Duvida????? Procurei na <i>internet</i> a tradução de <i>Do e Does</i> e para minha surpresa apareceu em um tradutor que é não, e em outro, faz ou fazer qual é o correto? Ou <i>does not</i> significa não e só <i>does</i> é faz?
Comentário 5	Estou com um pouco de dificuldade ainda com as traduções, com um pouco de atenção acabo de fazer o exercício da página 68, sem consultar o dicionário, e eu consegui acertei todas as respostas, comecei aprender.
Comentário 6	Está cada vez mais frequente os exercícios estarem escrito em inglês. Algumas vezes tenho que recorrer à <i>internet</i> , ir até o tradutor, para tirar dúvidas ou até mesmo procurar novas palavras.
Comentário 7	Nesta unidade eu aproveitei bastante para aprender e compreender inglês, algumas palavras eu aprendi, mas até o final serei capaz de aprender mais.
Comentário 8	Não entendi nada.
Comentário 9	Estou estudando. É muito difícil porque

	nunca estudei em inglês tenho dificuldade.
Comentário 10	Nesse módulo eu tive muita dificuldade e achei difícil porque tinha que traduzir quase tudo. Mesmo assim achei muito importante porque se falou de mídia.
Comentário 11	<p>Fiquei indignada da forma que a apostila se inicia, pois, depois de 26 anos sem estudar, não tem um básico de inglês na apostila. Começa direto com textos em inglês, confundindo-nos com as palavras que nem sempre seguem a mesma ordem do português para o inglês.</p> <p>O vídeo não tem tradução da conversa, e ou podiam falar a frase em português e inglês para tentar nos encontrar na conversa. Fiquei perdidinha em meio a um tiroteio de inglês. Esquecem que os alunos estão sempre recomeçando e não tem o beabá do inglês do início da apostila. O tradutor do <i>Google</i> me salva. Do resto, gostei muito da história do João Candido, nem imaginava que os marinheiros que ajudam a cuidar da segurança do nosso país passavam por tantas humilhações.</p> <p>Ele foi um herói e morreu pobre, já era assim no país de Alice, desde o século 20.</p>
Comentário 12	Não era tudo que eu pensava. Só que tem que ter muito tempo para ler e reler muito. E infelizmente eu não tenho esse tempo. Gostaria muito de estudar mais. Só Deus sabe o quanto estou me esforçando.
Comentário 13	Minha cabeça dá um branco às vezes. Tenho até vontade de parar, mas olhar para minha filha é o que me reanima. Obrigado Jesus. Um pouco de dúvida, mas aos poucos chego lá.
Comentário 14	Estou gostando muito de estudar essa matéria de inglês. Nunca tinha pegado um livro desse. É muito interessante, algumas dúvidas, mas com um pouco

	mais de tempo chego lá.
Comentário 15	Não é fácil. A única coisa é que exige tempo, muito tempo, que eu gostaria de ter disponível para aprender mais, mas o pouco que estou conseguindo aprender vai me ajudar muito e é isso. Desistir jamais, só continuar.
Comentário 16	Nessa matéria eu tive que me concentrar mais e tive dúvida na pergunta 1 do livro, página 73.
Comentário 17	Vai indo confusa, mas vou. Não é fácil, tem matéria que é rápido, tem outras que confunde minha mente.
Comentário 18	Tive dúvida na matéria 2 da página 89
Comentário 19	Dúvidas: página 94 ao responder
Comentário 20	Bom, nessa matéria tive muitas dúvidas, não consegui entender nada, vou ler e reler para ver se eu consigo pelo menos entender. Fiquei muito perdida, sem entender nada.
Comentário 21	Algumas dúvidas mas vou estudar muito. Sei que meu tempo não dá, mas aos poucos chego lá.
Comentário 22	Meu Deus, eu não estou conseguindo responder, me atrapalho muito, muito mesmo, totalmente perdida.
Comentário 23	Meu Deus, me ajude, me ilumine dessa tensão, dessa ansiedade, estou muito nervosa, não estou conseguindo fazer, responder as questões.
Comentário 24	Professora, me desculpe, estou muito lenta, minha cabeça às vezes dá um branco. Prometo que vou me esforçar mais.
Comentário 25	Única dúvida é ler e escrever em Inglês, que não sei.
Comentário 26	Não respondi porque tive dúvida e não consegui responder.
Comentário 27	Nessa lição eu fiquei com dúvida, então eu não respondi.

Comentário 28	Não aprendi absolutamente nada.
Comentário 29	Eu não tinha um dicionário para estar consultando por isso está sendo difícil para aprender. Estou tentando guardar as palavras mais fáceis de memorizar.
Comentário 30	Socorro, estou perdidinha nos verbos modais, nunca fui boa de verbos, nem de português. Como eu digo, quando a gente começa a estudar a gente aprende primeiro A, B, C, D... e sabemos que $B+A=Ba$, $D+E=De$ e logo que voltamos a estudar, depois de ter parado há muitos anos na 5ª série, logo deparando com a maneira de ensinar dos livros, está sendo muito difícil. Deveria ter um jeito mais suave, não logo ir direto ao assunto, se é que me entendem. Sei que a culpa foi minha em ter parado de estudar, mas quem fez esses livros deveria participar das dificuldades que nós alunos temos.
Comentário 31	Meu Deus, na página 72, 73, 74 a leitura e as atividades estão todas em inglês, tudo bem que tem o <i>keywords box</i> , mas mesmo assim é difícil, insisto em escrever minhas dificuldades para ver se algum tempo adiante mude o jeito de ensinar para que outras pessoas no futuro não sofram o que estou sofrendo.
Comentário 32	As línguas faladas e escritas no mundo, tirando a nossa, não é nada fácil. Nessa fase do estudo sinceramente pouco pude aprender, lógico que não se compara com aulas presentes do dia-a-dia em uma classe de aula, mas acho que desde o começo foi muito “incisivo”, “severo” para nós que somos iniciantes. Mas lógico que sempre algum proveito temos que tirar e mesmo com toda as dificuldades que encontrei “valeu a pena”.
Comentário 33	Por que a maioria das questões já vem traduzidas? Todas ficaram muito fáceis de saber. E por que até aqui não apareceu nenhum texto do qual

	poderíamos tirar as respostas dos exercícios?
Comentário 34	A apostila não trouxe todos os países cuja língua oficial é inglês, apenas a proporção de cada um na formação de cada língua. Além da Inglaterra e EUA, quais outros têm inglês como língua oficial?
Comentário 35	Por que todas as questões estão em língua portuguesa se o objetivo é aprender inglês?
Comentário 36	Temos mais oportunidade de um emprego melhor se tivermos no currículo o inglês. Saber falar 2 línguas faz você ter mais oportunidade. Queria ter hoje 19 anos, teria mais chance de vencer, mas não tenho e eu vou continuar a procurar melhorar em tudo.
Comentário 37	Atualmente o inglês é considerado uma língua universal, o inglês é falado em negócios, eventos e jogos olímpicos. E eu que não dava importância nenhuma para o inglês, não achava que era tão importante assim.
Comentário 38	Na atividade 1 não fiz, acho complicado e ter que escrever em inglês, fiquei em dúvida. Na atividade 2, a conjugação dos verbos é complicada também, porque a palavra escreve de um jeito, aí já muda o significado, mas aos poucos vou entendendo.
Comentário 39	Agora confundi de novo. Na hora de trocar as palavras no simples passado, simples presente e simples futuro me perco e me confundo.
Comentário 40	Não tive dúvidas de nada, mas está bem explicado. Não dá para fazer as atividades sem dicionário ou <i>internet</i> .
Comentário 41	Tenho dificuldade para entender os verbos, mesmo vendo os vídeos não consigo entender.
Comentário 42	Na abordagem do início do tema tem três perguntinhas sobre o que eu já sei

	<p>ou me lembro. Na segunda e na terceira tive dúvida, na segunda por não me lembrar da escrita das palavras, na terceira por não recordar mesmo. Tive uma dificuldade para o objetivo do cartaz pelas palavras que não reconheci ou não conhecia. Confesso que para conseguir completar as lições sem olhar as respostas usei um tradutor.</p>
Comentário 43	<p>Como faz seis anos que eu parei com os estudos, estou com dificuldades para lembrar de algumas coisas, coisas mais básicas até lembro. Na pronúncia estou também com alguma dificuldade. Neste primeiro tema as atividades de 100% tiveram 10% de dificuldade. Mas se preciso for lerei mais de duas vezes.</p>
Comentário 44	<p>Aparentemente parece impossível ler os textos em inglês, mas seguindo as dicas da professora, eu me surpreendi, teve palavras parecidas com o português e palavras que eu já conhecia. Não deu para ler e traduzir tudo sozinha, mas deu para ter ideia do que o texto tratava.</p>
Comentário 45	<p>Eu achei os <i>phrasal verbs</i> muito difícil, porque o inglês, cada letra que você troca, muda praticamente todo sentido da frase. O verbo modal é um pouco menos complicado, mas ainda assim tenho dificuldade.</p>
Comentário 46	<p>Nossa! Demorei mas acabei. Tive muitas dúvidas na hora de formar as frases (preencher as lacunas). Pesquisei na <i>internet</i>, fui espiar a checagem, agora seja o que Deus quiser.</p>
Comentário 47	<p>Para mim, está difícil até de fazer os comentários aqui. Não estou conseguindo ler as frases completas. Consigo entender só algumas palavras usadas no meio delas.</p>
Comentário 48	<p>Estou achando as perguntas e temas distantes e por isso difícil para pessoas que estão longe dos estudos há muito tempo. É claro que é sempre um esforço</p>

	<p>pesquisar, mas mesmo essa pesquisa acaba difícil pois não são todas as dúvidas que são esclarecidas no dicionário, que parece coisa do outro mundo, devido ao pequeno número de palavras encontradas, ao contrário do dicionário de português. Elaborar um currículo, por exemplo, acredito que seria melhor e mais animador se fosse matéria do final do curso, mesmo assim dei o meu melhor. É bom lembrar que, dependendo do grau de dificuldade (por falta de conteúdo), pode gerar a desistência do aluno. Eu ainda vou continuar tentando mas considero que tudo está meio escuro ainda. Tem questões que me deixaram em dúvida e se estiverem erradas vou desanimar um pouco.</p>
Comentário 49	<p>Tudo se apresenta no inglês, mas tudo faz parte porque tudo é interessante, mas ao mesmo tempo estressante devido a tantas sílabas do inglês.</p>
Comentário 50	<p>Bom, início com muitas dúvidas do significado das palavras, porém algumas são muito parecidas com as de português. Exercício 4 da página 27 muitas palavras que não sei o significado.</p> <p>Desde a Revolução Industrial a história da classe trabalhadora foi marcada por lutas, e isso tenho para mim que nunca vai ter fim.</p> <p>Verbos difícil viu, muitas dúvidas, muitas palavras desconhecidas para mim, uma pessoa completamente leiga em inglês. Verbo regular e irregular difícil. O diálogo entre Glaucia e Dolores penso que deveria ter tradução. Assédio, discriminação são coisas que infelizmente fazem parte do nosso dia-a-dia.</p>
Comentário 51	<p>As palavras em inglês como o português se formam como os algarismos, formando as frases, mas não é fácil</p>

	lembrar das palavras. Ainda bem que tem muitas palavras parecidas no português.
Comentário 52	Antes de mais nada alterei a numeração do exercício 3, da página 12-13, considerei também a palavra <i>hunger</i> (fome) e terminei com a palavra <i>may lead</i> . Acho que o exercício da página 14 pressupõe que o aluno conheça as metas da <i>ONU</i> , creio que nem todo mundo sabe o que induz muito ao erro ou à cópia do gabarito. No mais, até agora não estou encontrando muita dificuldade para responder as perguntas da apostila.
Comentário 53	Estou achando que as questões não são formuladas de forma clara, aí tudo parece mais difícil do que de fato é. A maior dificuldade é a consulta ao dicionário, quando procuramos a tradução de nomes de vegetais, por exemplo, temos que procurar do português para o inglês e não existem muitos naqueles que procurei, por exemplo, rúcula. Por causa disso achei confuso, respondi tudo, espero ter me saído bem.
Comentário 54	Além de aprender um novo idioma, meu vocabulário melhora com a pronúncia correta, como é o caso da pessoa que prepara bebidas " <i>bartender</i> ", eu achava que se falava " <i>barmen</i> "
Comentário 55	Achei muito difícil, com palavras muito pouco utilizadas no nosso idioma, com difícil pesquisa no dicionário. Talvez um texto mais próximo da realidade. Precisamos nos familiarizar com o idioma e a distância que trouxe esse tema pelo grau de conhecimento que pessoas nesta etapa da escolaridade se encontram. Gostaria de estar diante de temas nacionais e aí buscar no nosso vocabulário a tradução para o inglês. Acredito que seria mais fácil, agradável e estimulante, não estamos aprendendo

	história.
Comentário 56	Bom, agora sim ficou difícil, quase não consegui fazer os exercícios. Um pouco que entendi, vi que o texto falava sobre ensino à distância, mas sinceramente não entendi. Sem a tradução ficou difícil.
Comentário 57	Achei difícil essa atividade, pois não tinha a tradução, e nem a tradução nas respostas, isso dificultou para mim. A única parte que achei fácil foram os verbos, e entendi que eles têm outros sentidos.
Comentário 58	Achei essa matéria um pouco difícil, pois como não tem tradução eu me embaralho com as palavras em inglês, gostei muito sobre as forças da tecnologia que se dá o nome de <i>Giant</i> .
Comentário 59	Página 40 não entendi <i>Contractions</i> (Contrações). São uma estratégia para representar a união entre duas palavras. Página 51 não entendi <i>do</i> e <i>does</i> .
Comentário 60	Tenho dificuldade em achar palavras no dicionário que traduz do inglês para o português. Como posso entender melhor o inglês, tem uma maneira mais fácil?
Comentário 61	Desculpa ser sincero, mas através dos livros se torna difícil para pessoa que não tem tempo para fazer as atividades e trabalha. Tem que pensar num modo mais simples para a alfabetização de pessoas que estão há muito tempo sem estudar. Essa é a minha opinião.
Comentário 62	Estou encontrando muita dificuldade, é um universo muito diferente, às vezes uso o bom senso e procuro semelhanças nas frases. Procuro nos textos aqui ou em outros livros e dicionários para identificar as profissões, por exemplo.
Comentário 63	Falar de esporte é muito bom, mas não é da maneira que eu queria, e falar em inglês.
Comentário 65	Estou achando muito difícil, acho que a formação de frases depende de um

	vocabulário muito amplo.
Comentário 66	<p>O método é bom, mas não é justo considerar que todos os alunos tenham os instrumentos de pesquisa iguais. Apesar da popularização da <i>internet</i> nem todos têm acesso. Saímos de módulos que encontramos textos parcialmente traduzidos, eu particularmente consigo até entender o texto, mas não consigo traduzir. Acredito que o módulo é radicalmente diferente sem tradução, esse formato deveria acontecer no ensino médio quando o grau de aprendizado esteja maior.</p> <p>Outra coisa, verbos: deveriam ter um espaço maior para uma explicação mais ampla antes ou aplicar em textos escritos pelos próprios alunos.</p> <p>Acredito que a forma de pesquisa no dicionário é um início que tem que ser explicado para o aluno. Ex: dependendo da palavra, a tradução só é encontrada dependendo do tempo que estiver colocada. Isso também acontece com outros tipos de palavras.</p>
Comentário 67	<p>No meu caso que nunca tive a oportunidade de estar em uma sala de aula, estudando inglês, então, para mim tudo é muita novidade.</p> <p>A pronúncia é difícil, mas tudo é treino. Espero dar continuidade nesse aprendizado, é bem fascinante.</p>
Comentário 68	<p>Eu tenho uma imensa dificuldade por não conhecer a língua. E para pronunciar também não é fácil. Só que é muito bom esse aprendizado. Estou conhecendo novas frases. Tudo que se aprende é bom, é enriquecedor. Não digo que seja difícil, é complicado. Porque no inglês as frases têm estrutura diferente, na metade da frase, no final. A gente não lê como se lê no português, aí fica complicado</p>


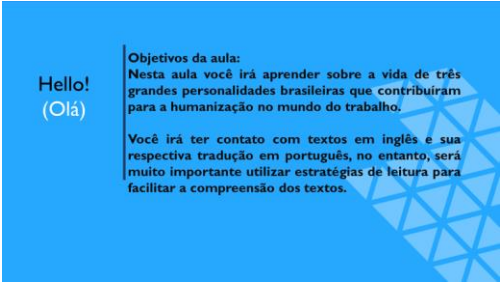
Comentário 69	<p>Sendo esses recursos utilizados por materiais impressos, áudio, vídeo e plataformas online, facilitando e dando oportunidades para pessoas como eu, pois não tendo tempo para ir à sala de aula.</p> <p>A vantagem de se estudar em casa é fazer as aulas a qualquer momento do dia que puder. Na minha opinião está sendo maravilhoso estudar aqui na minha casa. Bom demais.</p>
Comentário 70	<p>Bom, fiz todas as atividades, mas na verdade não sei se aprendi tudo que deveria ter aprendido, mas eu acho que não é fácil aprender inglês de um dia para o outro. Eu estou aqui estudando, espero que no dia da prova eu consiga atingir a nota mínima. Sei que os professores são bons, espero que eu como aluno possa saber falar ou escrever no final dessa matéria. Tem palavra que tem no glossário, aí fica mais fácil para entender. Vou me dedicar bastante para aprender inglês.</p>



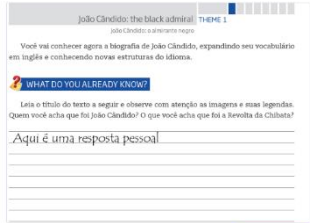
APÊNDICE B




Roteiro para gravação de Videoaula


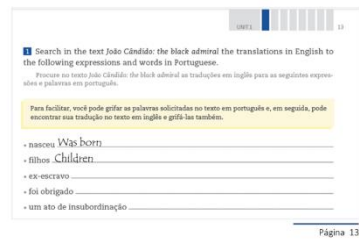
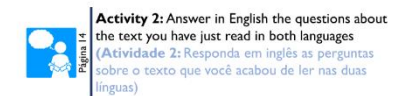
Caderno do Estudante- EJA Mundo do Trabalho- Volume 4- Unidade 1-

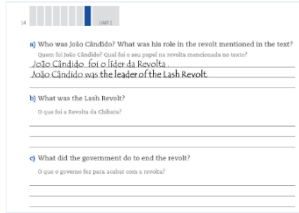
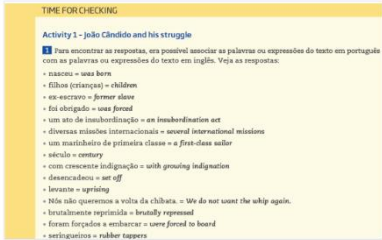
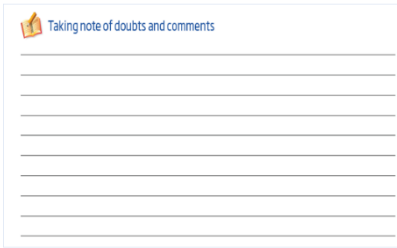
Tema 1- João Cândido: The black admiral

Cena	Som	Imagem
Cena 1- Saudação/ Acolhimento	Hello! Olá! Bem-vindo a Videoaulas-Inglês EJA. Aqui é o seu espaço virtual para estudos do caderno do estudante EJA Mundo do Trabalho. Então vamos lá.	Slide 5-Unidade 1 
Cena 1- Objetivos da aula.	Na Unidade 1- Você irá conhecer algumas narrativas de vida. Mas quais são os objetivos dessa aula? Bem, nesta aula você irá aprender sobre a vida de três grandes personalidades brasileiras que contribuíram para a humanização no mundo do trabalho. Você irá ter contato com textos em inglês e sua respectiva tradução em português, no entanto, será muito importante	Slide 6- 

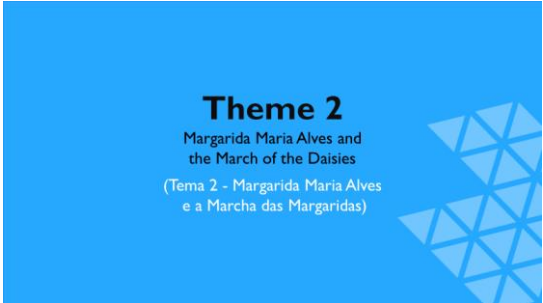
	<p>utilizar estratégias de leitura para facilitar a compreensão dos textos. (Clicar para trocar slide)</p> <p>Tema 1 João Cândido- The black admiral. (clicar para trocar slide)</p>	<p>Slide 7</p> 
<p>Cena 2- Introdução</p>	<p>Nesta Unidade, você poderá ampliar seu conhecimento da língua inglesa conhecendo histórias de vida de três brasileiros: João Cândido, Margarida Maria Alves e Chico Mendes. Verá como eles contribuíram para o processo de humanização no mundo do trabalho, com os meios que tinham disponíveis. (Clicar para slide 9)</p> <p>What do you already Know?</p> <p>Leia o título do texto a seguir e observe com atenção as imagens e suas legendas.</p> <p>Quem você acha que foi João Cândido? O que você acha que foi a Revolta da Chibata?</p>	<p>Slide 8</p>  <p>Introduction</p> <p>Nesta Unidade, você poderá ampliar seu conhecimento da língua inglesa conhecendo histórias de vida de três brasileiros: João Cândido, Margarida Maria Alves e Chico Mendes. Verá como eles contribuíram para o processo de humanização no mundo do trabalho, com os meios que tinham disponíveis.</p> <p>Slide 9</p>  <p>Página 9</p>

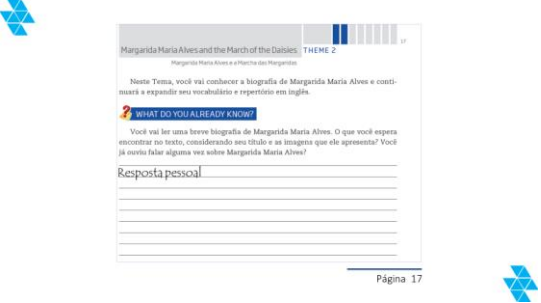
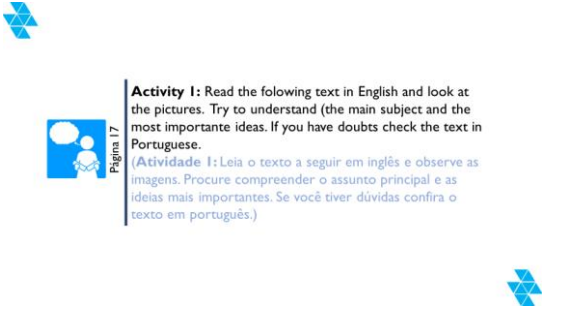
<p>Cena 3 Desenvolvimento</p>	<p>Reading João Cândido: The black admiral. Durante a leitura do texto é muito importante que você tente ler o texto em inglês, mesmo havendo a tradução em português. Para facilitar sua leitura, grife primeiro todas as palavras que se parecem com o português, elas são chamadas de cognatas. Veja aí o exemplo de algumas palavras. João Cândido, Rio Grande do Sul, Junho 24, então nesse trecho do texto provavelmente fala sobre onde ele nasceu, quando, nome completo. Você deve proceder essa primeira leitura durante todo o texto, e essa estratégia já dará uma noção sobre o que o texto está falando. Depois é preciso retomar a leitura e fazer uso do keyworbox, para as palavras desconhecidas. (clique para aparecer slide de chamada de atividade)</p>	<p>Slide 10</p>  <p>Slide 11</p> 
<p>Cena 4- Desenvolvimento</p>	<p>Activity 1- search in text- Ler enunciado da questão em inglês) Bem, nessa atividade você deverá retomar o texto e utilizar estratégias de localização e comparação. (Clique para aparecer slide 13) Observe. Clique para aparecer os procedimentos da atividade.</p>	<p>Slide 12</p> 

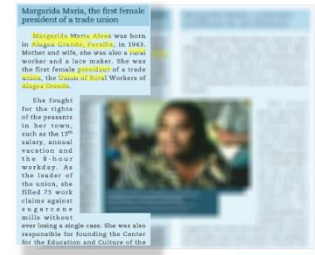

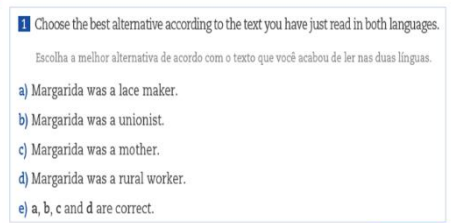
	<p>Após localizar as palavras você deve escrevê-las na atividade.</p>	<p>Slide 13</p>  <p>Slide 14</p> 
<p>Cena 5 Desenvolvimento</p>	<p>Activity 2- Answer, in English, the questions about the text you have just read in both languages. Nesta atividade você pode escrever a frase em português para depois traduzi-la para o inglês. Faça uso de dicionário.(Clicar para aparecer a hora da checagem)</p>	<p>Slide 15</p> 





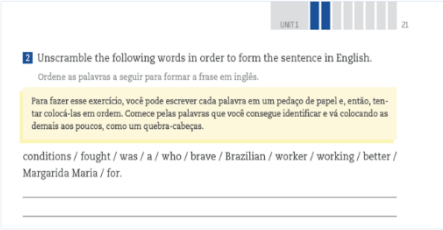




		<p>Slide 16</p>  <p>Página 14</p>
<p>Cena 6 Chamada para checagem das atividades</p>	<p>Após realizar todas as atividades é hora de conferir. Observe atentamente a seção hora da checagem. Não esqueça de anotar suas dúvidas e comentários para levar até seu educador no CEEJA.</p>	<p>Slide 17</p>  <p>Página 14 e 15</p> <p>Slide 18</p>  <p>Página 15</p>


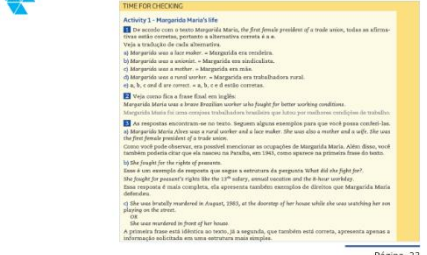
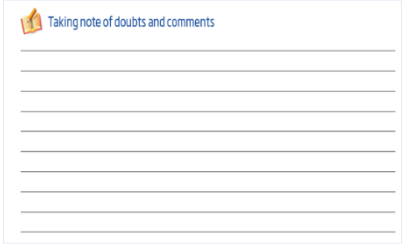
Roteiro para gravação de Videoaula
 Caderno do Estudante- EJA Mundo do Trabalho- Volume 4- Unidade 1-
 Tema 2- Margarida Maria Alves and The March of the Daisies

Cena	Som	Imagem
Cena 1- Chamada para o próximo tema	Theme 2- Margarida Maria Alves and The March of the Daisies No tema 2 você irá conhecer a brilhante história de Margarida Maria Alves.	Slide 19- 


<p>Cena 2- Introdução</p>	<p>Neste tema, você vai conhecer a biografia de Margarida Maria Alves e continuará a expandir seu vocabulário e repertório em inglês.</p> <p>What do you already Know?</p> <p>Você vai ler uma breve biografia de Margarida Maria Alves. O que você espera encontrar no texto, considerando seu título e as imagens que ele apresenta? Você já ouviu falar alguma vez sobre Margarida Maria Alves?</p>	<p>Slide 20</p> 
<p>Cena 3 Desenvolvimento</p>	<p>Activity 1- Margarida Maria's life</p> <p>Read the following text in English and look at the pictures.</p> <p>Try to understand the main subject and the most important ideas. If you have doubts, check the text in Portuguese.</p> <p>Novamente faça as estratégias de leitura como no primeiro texto sobre a vida de João Cândido. Grife as palavras que parecem com o português para ter uma noção sobre o que cada parágrafo fala. (Clicar para próximo slide)</p>	<p>Slide 21</p> 

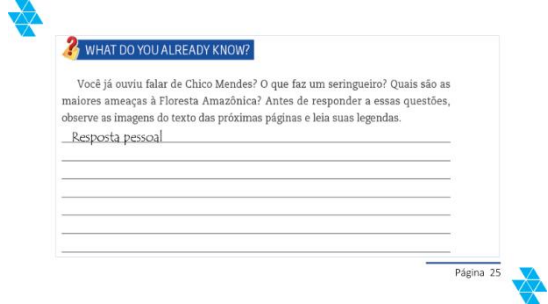
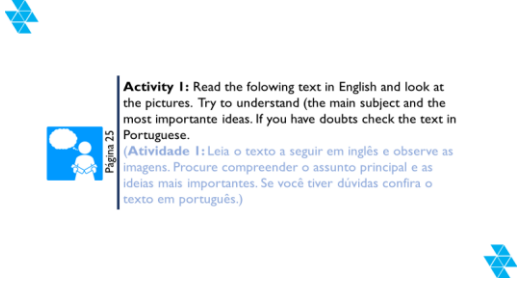
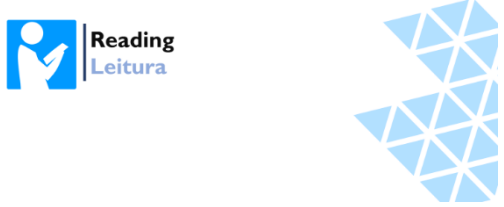
		<p>Slide 22</p>  <p>Página 18</p>
<p>Cena 4- Desenvolvimento</p>	<p>Exercise 1- Choose the best alternative according to the text you have just read in both languages. Você deve observar as alternativas e escolher a que melhor define o tema do texto. (Clicar para o próximo slide)</p> <p>Exercise 2- Unscramble the following words in order to form the sentence in English. Neste exercício é importante que você faça a tradução de cada palavra e coloque a frase em ordem. Aqui também podem ser usadas as estratégias de leitura. Algumas palavras são cognatas, parecem com o português.</p>	<p>Slide 23</p>  <p>Slide 24</p>  <p>Página 21</p>

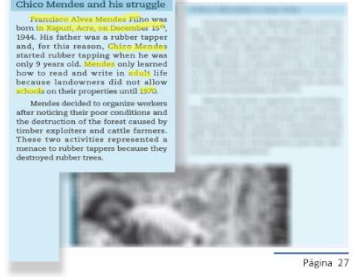

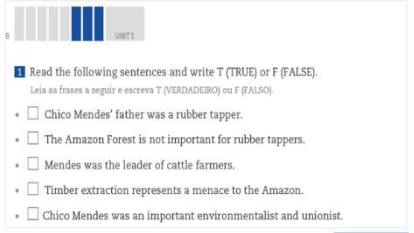
		<p>Slide 25</p>  <p> Exercise 2 Exercício 2</p> <p>Slide 26</p>    <p>Unscramble the following words in order to form the sentence in English. Ordene as palavras a seguir para formar a frase em inglês.</p> <p>Para fazer esse exercício, você pode escrever cada palavra em um pedaço de papel e, então, tentar colocá-las em ordem. Comece pelas palavras que você consegue identificar e vá colocando as demais aos poucos, como um quebra-cabeça.</p> <p>conditions / fought / was / a / who / brave / Brazilian / worker / working / better / Margarida Maria / for.</p> <p>Página 21</p> 
<p>Cena 5 Desenvolvimento</p>	<p>Exercise 3- Now, answer the questions about the text. Nesse exercício você deve retomar o texto para responder as questões. Preste atenção nas questões, retome o texto em português, compare, localize onde estão as respostas.</p>	<p>Slide 27</p>  <p> Exercise 3 Exercício 3</p> 

		<p>Slide 28</p>  <p>Slide 28 content includes a news article snippet about Margarida Maria Alves, a 'TOP TIP!' section, and a worksheet with questions: 'Who was Margarida Maria Alves?', 'What did she fight for?', and 'Where was she murdered?'. The page number 'Página 21' is visible at the bottom right.</p>
<p>Cena 6 Chamada para checagem das atividades</p>	<p>Após realizar todas as atividades é hora de conferir. Observe atentamente a seção hora da checagem. Não esqueça de anotar suas dúvidas e comentários para levar até seu educador no CEEJA.</p>	<p>Slide 29</p>  <p>Slide 29 content includes a worksheet titled 'THE FOR CHECKING' with a text passage and multiple-choice questions. The page number 'Página 23' is visible at the bottom right.</p> <p>Slide 30</p>  <p>Slide 30 content includes a worksheet titled 'Taking note of doubts and comments' with a grid for notes. The page number 'Página 15' is visible at the bottom right.</p>

Roteiro para gravação de Videoaula
 Caderno do Estudante- EJA Mundo do Trabalho- Volume 4- Unidade 1
 Tema 3- Chico Mendes' story

Cena	Som	Imagem
Cena 1- Chamada para o próximo tema	<p>Theme 3 - Chico Mendes' story</p> <p>Neste Tema, você lerá uma curta biografia de Chico Mendes, um seringueiro que também lutou por melhores condições de trabalho e pela preservação da Amazônia.</p>	<p>Slide 31</p>  <p>The image shows a blue slide with white text. The text reads: 'Theme 3 (Chico Mendes' story) (Tema 3 - A história de Chico Mendes)'. There is a decorative graphic of overlapping triangles in the bottom right corner.</p>

<p>Cena 2- Introdução</p>	<p>WHAT DO YOU ALREADY KNOW? Você já ouviu falar de Chico Mendes? O que faz um seringueiro? Quais são as maiores ameaças à Floresta Amazônica? Antes de responder a essas questões, observe as imagens do texto das próximas páginas e leia suas legendas.</p>	<p>Slide 32</p>  <p>WHAT DO YOU ALREADY KNOW? Você já ouviu falar de Chico Mendes? O que faz um seringueiro? Quais são as maiores ameaças à Floresta Amazônica? Antes de responder a essas questões, observe as imagens do texto das próximas páginas e leia suas legendas. Resposta pessoal</p> <p>Página 25</p>
<p>Cena 3 Desenvolvimento</p>	<p>Activity 1- Read the following text in English and look at the pictures. Try to understand the main subject and the most important ideas. If you have doubts, check the text in Portuguese. Novamente serão importantes as estratégias de leitura. Grife as palavras que se parecem com o português, tente entender o contexto. Não se prenda a palavra por palavra. (Clicar para próximo slide) Reading (Chamada para leitura)- clicar para próximo slide Observe o texto e novamente faça a busca por palavras cognatas. Somente se a palavra for muito necessária para o entendimento da frase procure no dicionário.</p>	<p>Slide 33</p>  <p>Activity 1: Read the following text in English and look at the pictures. Try to understand (the main subject and the most important ideas. If you have doubts check the text in Portuguese. (Atividade 1: Leia o texto a seguir em inglês e observe as imagens. Procure compreender o assunto principal e as ideias mais importantes. Se você tiver dúvidas confira o texto em português.)</p> <p>Slide 34</p>  <p>Reading Leitura</p>

		<p>Slide 35</p>  <p>Página 27</p>
<p>Cena 4- Desenvolvimento</p>	<p>Read the following sentences and write T (TRUE) or F (FALSE). Aqui neste exercício procure ler as alternativas reconhecendo as palavras e responda True (Verdadeiro) ou False (Falso).</p>	<p>Slide 36</p>  <p>Página 28</p> <p>Slide 37</p>  <p>Página 28</p>

Cena 5
Desenvolvimento

Exercise 2- Answer the following questions in English, according to the text you have just read in both languages. Para realizar esse exercício você deve retomar o texto. Compare as frases, e localize as respostas.

Slide 38



Página 28

Exercise 2 Exercício 2



Slide 39



Answer the following questions in English, according to the text in both languages.
Responda às seguintes perguntas em inglês, de acordo com o texto nas duas línguas.

a) Where and when was Chico Mendes born?
Onde e quando nasceu Chico Mendes?

b) Why did Mendes start to organize the rubber tappers?
Por que Mendes começou a organizar os seringueiros?

Chico Mendes and his struggle
Chico Mendes nasceu em 1944, em São Félix do Xapuri, no Acre. Ele foi um líder indígena e ambientalista que lutou pela preservação da floresta amazônica e pelos direitos dos seringueiros. Ele foi assassinado em 1988, enquanto liderava uma greve de fome para exigir melhores condições de trabalho e proteção ambiental.

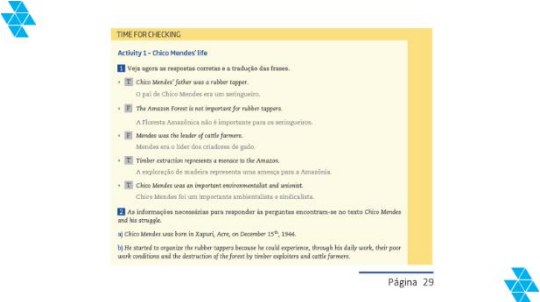
Chico Mendes e sua luta
Chico Mendes nasceu em 1944, em São Félix do Xapuri, no Acre. Ele foi um líder indígena e ambientalista que lutou pela preservação da floresta amazônica e pelos direitos dos seringueiros. Ele foi assassinado em 1988, enquanto liderava uma greve de fome para exigir melhores condições de trabalho e proteção ambiental.



Cena 6
 Chamada para
 checagem das atividades

Após realizar todas as atividades é hora de conferir. Observe atentamente a seção hora da checagem. Não esqueça de anotar suas dúvidas e comentários para levar até seu educador no CEEJA.

Slide 40



TIME FOR CHECKING

Activity 1 - Chico Mendes' Life

- Veja agora as respostas corretas e a tradução das frases.
- Chico Mendes' father was a rubber tapper.
- The Amazon Forest is not important for rubber tappers.
- Mendes was the leader of cattle farmers.
- Timber extraction represents a menace to the Amazon.
- Chico Mendes was an important environmentalist and activist.

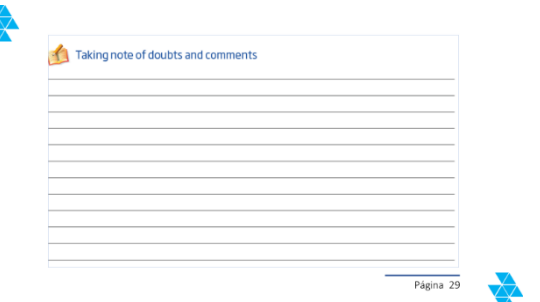
As informações necessárias para responder às perguntas encontram-se no texto Chico Mendes and his struggle.

Chico Mendes was born in Raposa, Acre, on December 15th, 1946.

He started to organize the rubber tappers because he realized, experience through his daily work, their poor work conditions and the destruction of the forest by timber exploiters and cattle farmers.

Página 29

Slide 41



Taking note of doubts and comments

Página 29

Cena 7-
Conclusão/
Despedida

Agora acesse o site www.ejamundodotrabalho.sp.gov.br e assista aos vídeos indicados na Unidade 1.

Bem nos vemos na próxima aula, onde iremos falar sobre a internet e o mundo do trabalho.

Até mais! See you!

Slide 42



Acesse o site:
www.ejamundodotrabalho.sp.gov.br

Slide 43



Slide 44



Slide 45



Slide 46

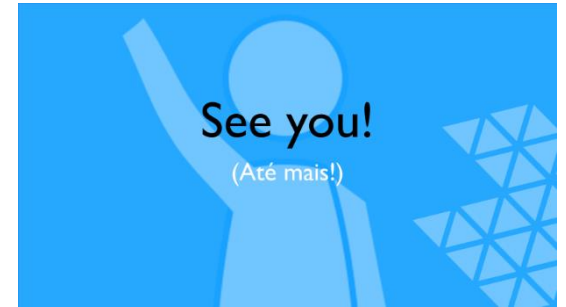


Slide 47

Próxima aula:
The Internet and The World of Work
A Internet e o Mundo do Trabalho



Slide 48



Slide 49

Referências

- *Material EJA MUNDO DO TRABALHO - Desenvolvido pela Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação
- *www.ejamundodotrabalho.sp.gov.br
- *http://freemusicarchive.org
- *www.linguee.com.br
- *http://michaelis.uol.com.br/modernolingles/index.php



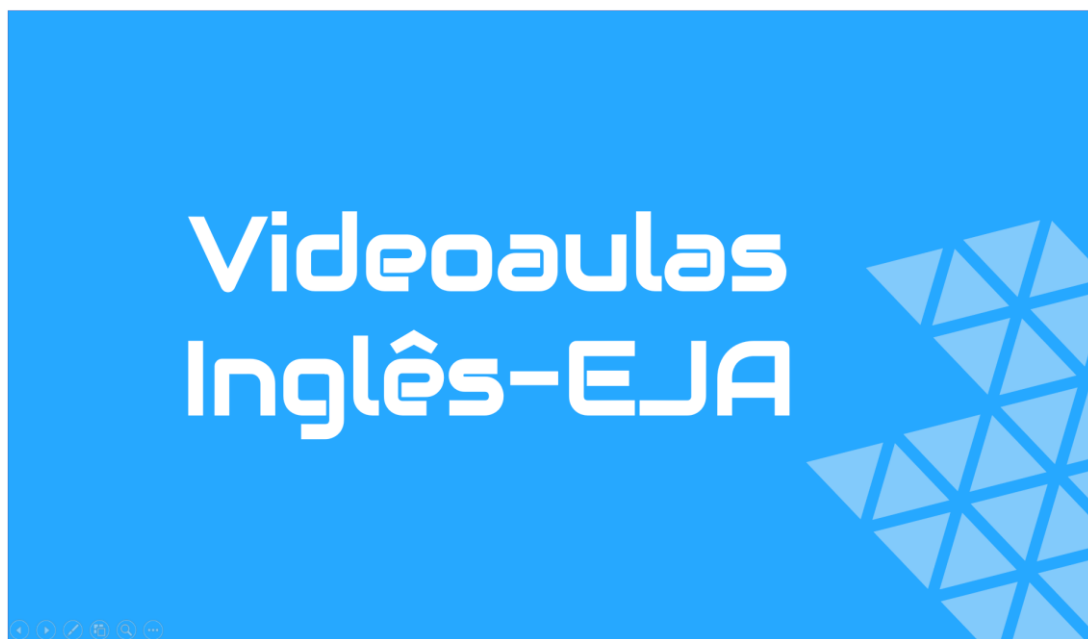
APÊNDICE C- SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE ELABORAÇÃO DE VIDEOAULAS

Etapa 1: Elaboração da abertura da videoaula

O primeiro passo na elaboração das telas a serem capturadas requer uma padronização da abertura para as videoaulas, com a adição de música para torná-las atrativas, como forma de chamar a atenção do educando para a unidade e tema de estudo. A música deve ser de domínio público, facilmente encontrada em sites como <http://ccmixter.org/>, <http://freemusicarchive.org/>, <http://www.audiofive.com/blog>. A demonstração da adição de música à abertura será tratada na etapa 2.

As figuras de 1 a 5 correspondem às telas da abertura da videoaula. Cada educador nesse momento de elaboração deverá pensar como sua abertura pode chamar atenção dos educandos para a videoaula. Aqui, por se tratar de um trabalho acadêmico, foram padronizados o título do produto (Videoaulas Inglês-EJA), os logos da universidade e o material em questão, EJA-Mundo do Trabalho.

Figura 1 - Slide 1- Apresentação Videoaulas Inglês- EJA



Fonte: Elaborada pela autora

A Figura 2 apresenta a tela inicial com a captura dos logotipos utilizados, os quais identificam a origem deste produto.

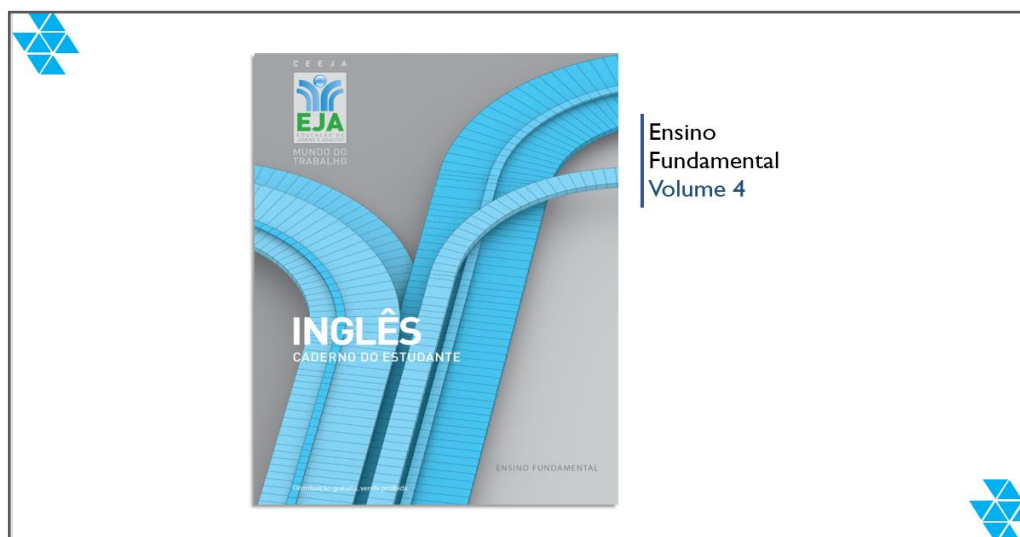
Figura 2- Slide 2- Logotipos da Faculdade de Ciências, UNESP e Programa de Pós-Graduação.



Fonte: Elaborada pela autora

A Figura 3 apresenta ao educando o volume a ser estudado

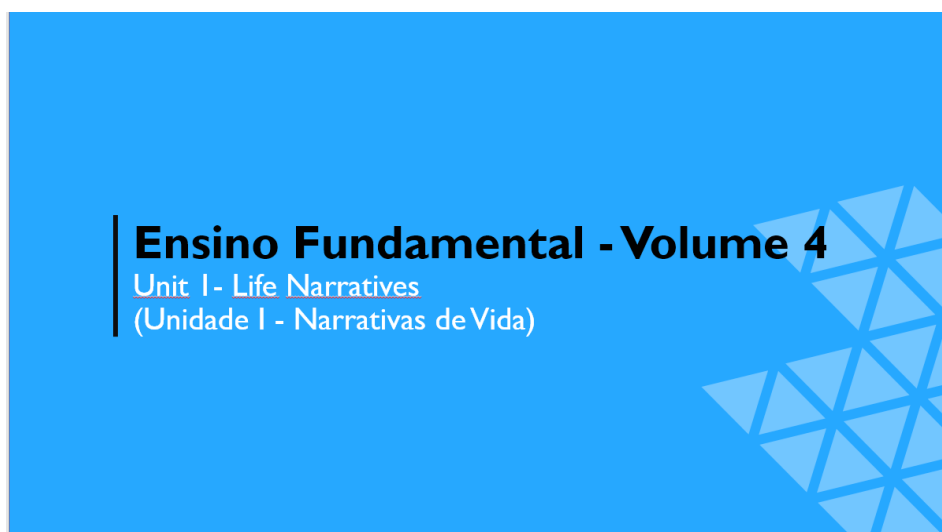
Figura 3- Slide 3 - Apresentação do volume a ser estudado.



Fonte: Elaborada pela autora

A figura 4 apresenta ao educando a modalidade de ensino, o volume estudado e a unidade que será estudada com os títulos.

Figura 4- *Slide 4*- apresentação da unidade a ser estudada



Fonte: Elaborada pela autora

A figura 5 chama a atenção do educando para o início da unidade que será estudada.

Figura 5- *Slide 5* - apresentação da unidade a ser estudada pelo educando



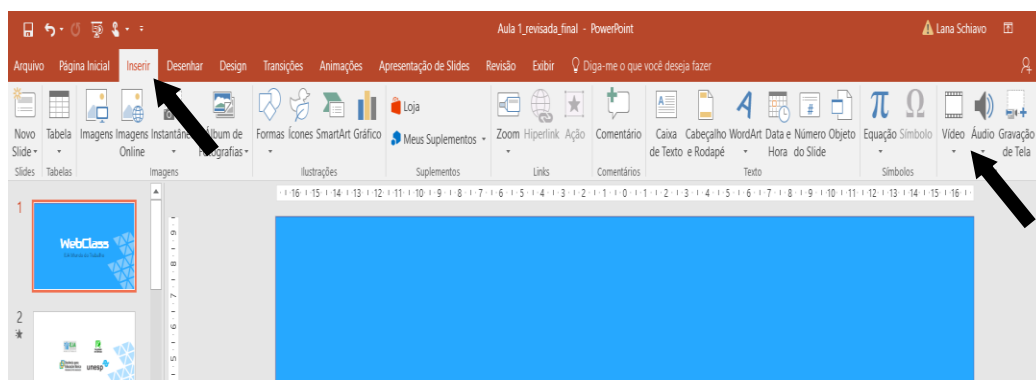
Fonte: Elaborada pela autora

Etapa 2: Inserindo música nas telas de abertura

Primeiramente deve-se escolher em um dos sites já sugeridos a música a ser inserida e, então, inicia-se o processo de adição de áudio. Trata-se de uma maneira de padronizar a abertura da videoaula e também chamar a atenção do educando para o que será estudado.

Passo 1- Clicar nos ícones inserir e logo depois áudio

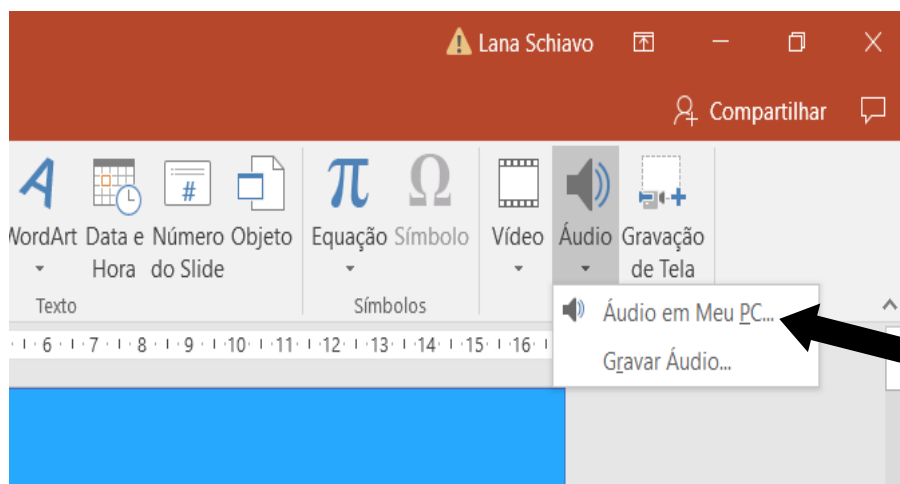
Figura 6- Exemplo de inserção de áudio



Fonte: Elaborada pela autora

Passo 2- Escolher a opção Áudio em meu PC. Para isso deve-se ter a música arquivada em seu computador

Figura 7- Exemplo de inserção de áudio do computador

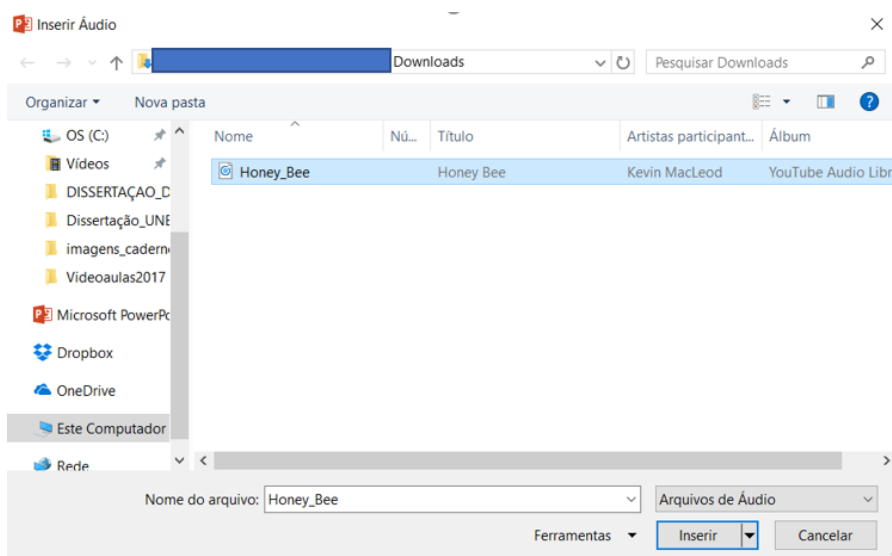


Fonte: Elaborada pela autora

Passo 3- Escolher o arquivo de música

Escolha o arquivo de música a ser inserido na abertura.

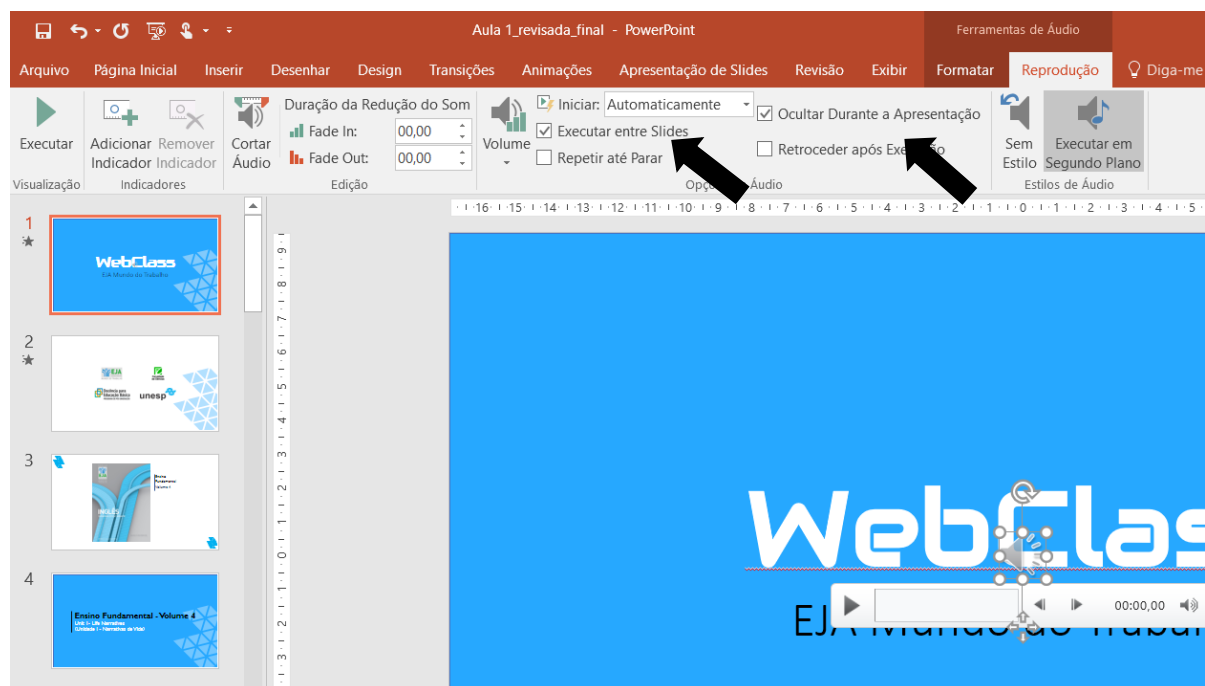
Figura 8 Selecionando o áudio



Fonte: Elaborado pela autora

Passo 4- A música escolhida foi automaticamente inserida na tela. Deve-se ainda fazer opções por iniciar automaticamente, executar entre slides, ocultar durante apresentação (o ícone de música não aparecerá durante apresentação em tela cheia. Fica a critério de cada educador fazer os ajustes de corte para duração da música na abertura.

Figura 9 Funções a serem ativadas para execução de áudio.



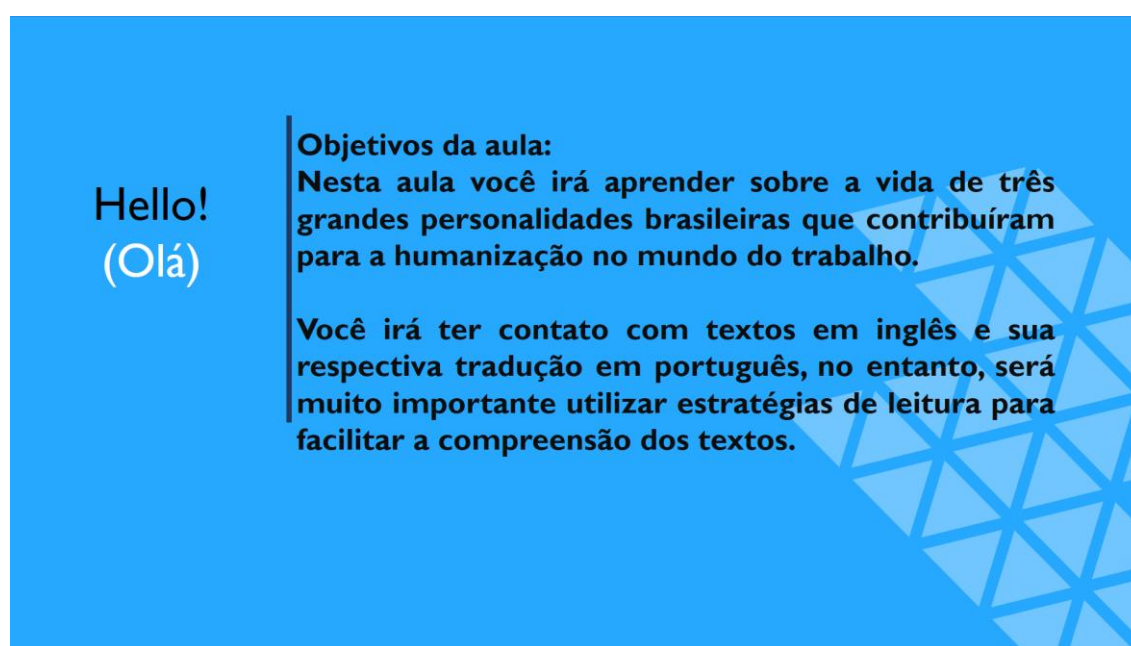
Fonte: Elaborada pela autora

Realizada a etapa de abertura, o educador passa a elaborar sua saudação aos educandos. O áudio também pode ser inserido no momento da edição no *Movie Maker*

Etapa 3- Elaboração da tela de saudação

Procede-se, então, a elaboração da tela de saudação, expondo os objetivos da videoaula, o que será visto e aprendido na unidade. Inicia-se, aqui, a narração com a gravação de voz no momento da captura de tela.

Figura 10- *Slide 6*- Saudação e exposição dos objetivos da videoaula.



Fonte: Elaborada pela autora

Cada *slide* construído para a gravação traz parte de conteúdo escrito, a fim de situar para o educando aquilo que se está narrando, e parte em imagens para ilustrar os temas abordados. As telas são apresentadas com a narração de voz capturada pelo software *aTube Catcher*

A partir desse momento, apresenta-se, como exemplo do passo a passo da elaboração das videoaulas, o Volume 4, Unidade 1. Importante observar que as imagens sob direitos autorais de terceiros foram usadas como referências, passando por retoques digitais.

Etapa 4- Elaboração das telas de conteúdo

Sempre que se iniciar um tema, é preciso elaborar uma tela chamando atenção para o que será estudado, e, assim, elaborar as telas de conteúdos a serem estudados.

Figura 11- Introdução ao tema



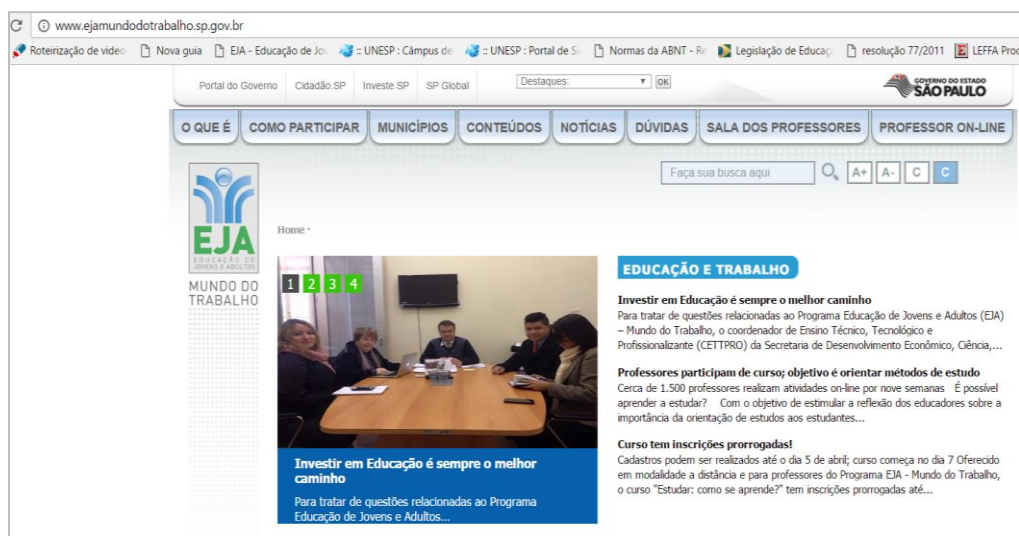
Fonte: elaborada pela autora

Após elaborar a tela que será referência para os temas de estudo (a tela matriz, a partir da qual basta fazer as modificações para os temas de estudo seguintes), o próximo passo é fazer o *download* do livro “EJA-Mundo do Trabalho” para que se possa trabalhar as telas com os conteúdos do caderno.

Etapa 5- *Download* do material

Passo 1- Fazer o *download* do livro didático, nesse caso, do material EJA-Mundo do trabalho. Acesse o site www.ejamundodotrabalho.sp.gov.br, clicar em conteúdos e em seguida CEEJA. Deve-se escolher o segmento de ensino (Ensino Fundamental), a disciplina, neste caso, Inglês, clicar em caderno do estudante e no volume a ser trabalhado. As figuras de 12 a 16 demonstram o passo a passo do *download*.

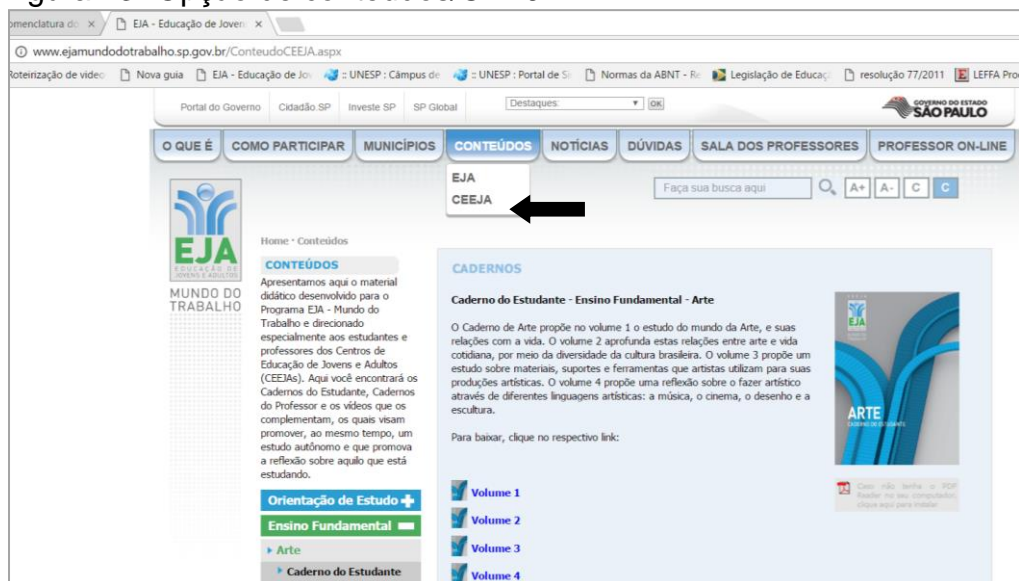
Figura 12- Acesso ao site



Fonte: Elaborada pela autora

Passo 2- Optar por Conteúdos e escolher CEEJA

Figura 13- Opção de conteúdos/CEEJA



Fonte: Elaborada pela autora

Passo 3- Optar pelo segmento de ensino

Após a escolha da modalidade de ensino, deve-se optar pelo segmento a se elaborar as videoaulas, neste caso, a opção é Ensino Fundamental.

Figura14- Opção segmento de ensino.

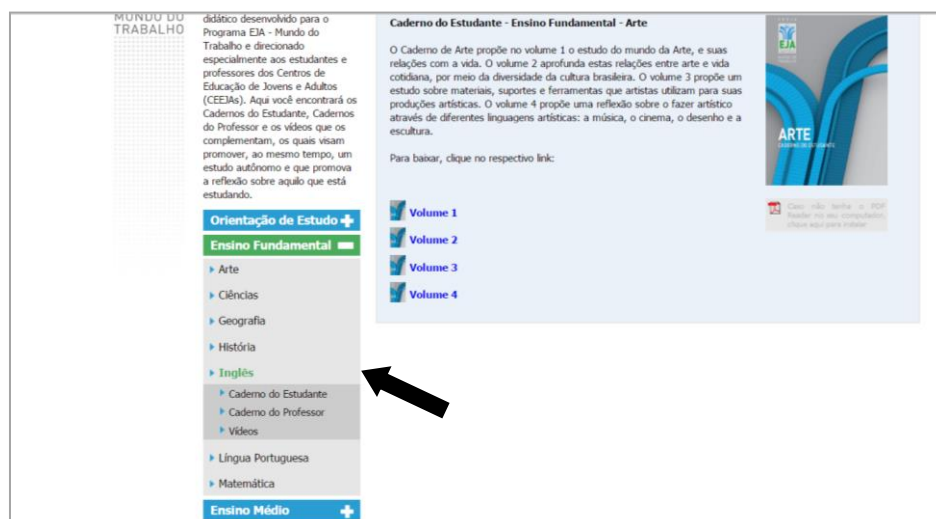


Fonte: Elaborada pela autora

Passo 4- Escolher a disciplina

Escolhido o segmento de ensino, deve-se optar pela disciplina e pelo Caderno do Estudante.

Figura 15- Opção da disciplina- Inglês e Caderno do estudante

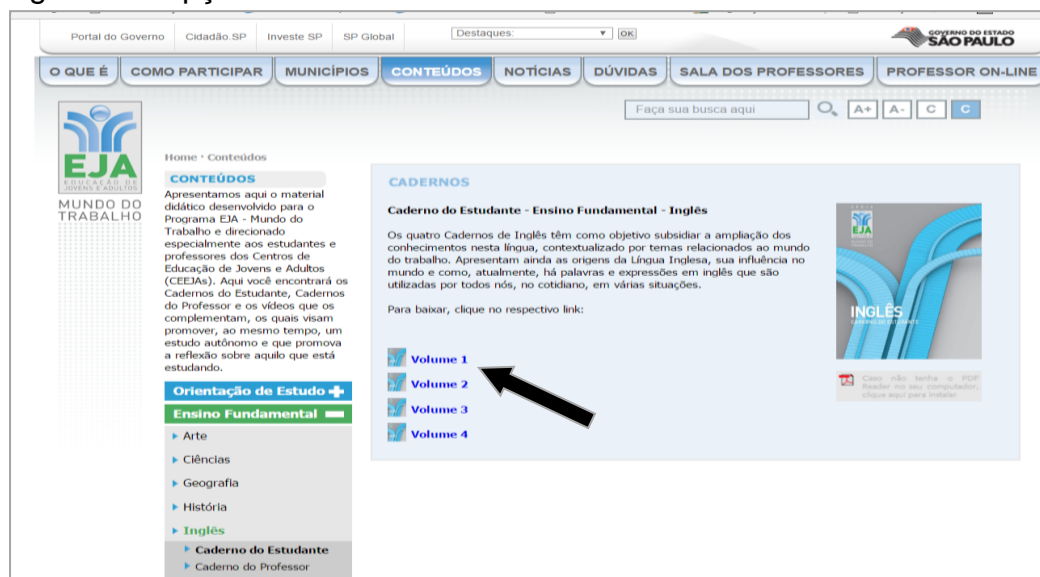


Fonte: Elaborada pela autora

Passo 5- Escolher o Volume

Após selecionar o Caderno do Estudante, deve-se selecionar o volume para a elaboração da videoaula.

Figura 16- Opção do Volume do Caderno do Estudante.



Fonte: Elaborada pela autora

Etapa 6- Elaboração das telas de conteúdo.

Realizada a opção pelo volume a ser trabalhado, o *download* do material inicia automaticamente. Cabe ressaltar que se faz necessário ter o leitor de PDF (*Portable Document Format - Formato Portátil de Documento*) instalado no computador. Caso o educador não o tenha, o site do próprio material fornece.

A partir das primeiras etapas realizadas, procede-se então à elaboração das telas de conteúdos. Todas as telas foram extraídas do livro didático por *print screen* e recortadas. Lembrando que esse material está disponível para download e deve ser utilizado sem fins comerciais. As imagens com direitos autorais de terceiros devem ser respeitadas, podendo ser trabalhadas digitalmente para tal preservação de direitos.

Para cada tela foi elaborada uma narração. Entre os temas e conteúdos fez-se necessário elaborar alguns ícones de identificação, como leitura, gramática, atividade, com intuito de ganhar a atenção do educando para aquilo que se quer ensinar.

Seguem as telas conforme aparecem no Tema 1- Unidade 1, do volume 4 para exemplificação de elaboração de telas a serem capturadas, ressaltando que o texto de narração de cada uma delas encontra-se no APÊNDICE B.

Primeira tela a ser capturada deve ser introduzir o tema a ser estudado

Figura 17- Introdução ao tema

UNIT 1

LIFE NARRATIVES
Narrativas de vida

THEMES

1. João Cândido: the black admiral
João Cândido: o almirante negro
2. Margarida Maria Alves and the March of the Daisies
Margarida Maria Alves e a Marcha das Margaridas
3. Chico Mendes' story
A história de Chico Mendes

INGLÊS

Introduction

Nesta Unidade, você poderá ampliar seu conhecimento da língua inglesa conhecendo histórias de vida de três brasileiros: João Cândido, Margarida Maria Alves e Chico Mendes. Verá como eles contribuíram para o processo de humanização no mundo do trabalho, com os meios que tinham disponíveis.

Fonte: Extraída do Caderno do Estudante

Para exemplificar exercícios e questões é necessário inserir uma caixa de texto com aquilo que se quer demonstrar. É possível, ainda, colocar uma animação para que a caixa de texto apareça somente no momento em que o educador deseja introduzir a explicação.

Figura 18- Exemplo de atividade.

João Cândido: the black admiral **THEME 1**
João Cândido: o almirante negro

Você vai conhecer agora a biografia de João Cândido, expandindo seu vocabulário em inglês e conhecendo novas estruturas do idioma.

WHAT DO YOU ALREADY KNOW?

Leia o título do texto a seguir e observe com atenção as imagens e suas legendas. Quem você acha que foi João Cândido? O que você acha que foi a Revolta da Chibata?

Aqui é uma resposta pessoal

Página 9

Fonte: Extraída do Caderno do Estudante

O próximo conteúdo do Tema 1 é a leitura. Abaixo segue exemplo de ícone para chamar a atenção do educando para as leituras de textos. Sempre que aparecerem os momentos de leitura há a visualização desse ícone pelo educando durante a videoaula.

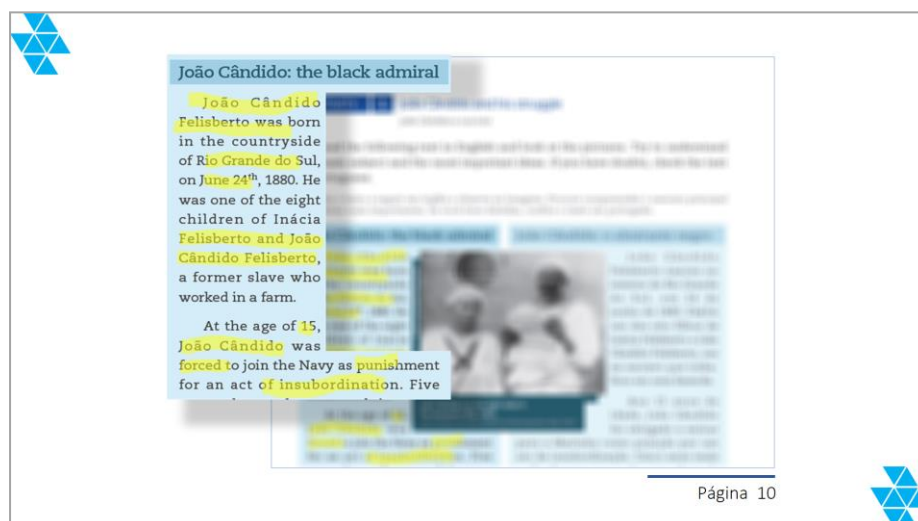
Figura 19- Exemplo de ícone para chamar atenção para leitura



Fonte : Elaborada pela autora

Próxima tela refere-se à atividade de leitura. Os grifos em amarelo foram colocados a fim de ensinar estratégia para identificar as palavras cognatas. A imagem do texto possui direito autoral, por isso foi desfocada.

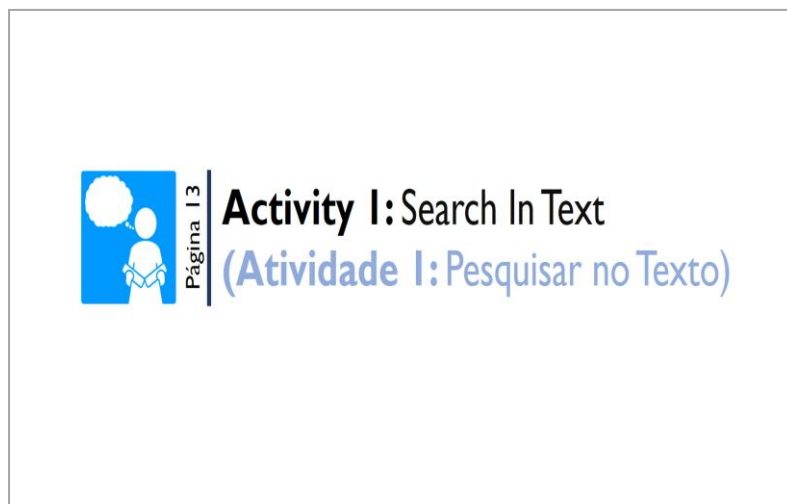
Figura 20- Atividade de leitura



Fonte: Extraída do Caderno do Estudante e adaptada pela autora

Apresenta-se, aqui, o ícone chamando atenção para a realização de atividade. Toda vez que o educando deve realizar atividade esse ícone será mostrado.

Figura 21- Exemplo de ícone para atividade



Fonte: Elaborada pela autora

A exemplificação de como realizar atividade dependerá daquilo que o educador queira que seu educando aprenda. No exemplo a seguir foi realizada uma estratégia de cognição que, segundo Paiva, (2005) consiste em ações a serem executadas para compreender e produzir novos significados. A estratégia exemplificada se dá por comparação e localização. As palavras e seus correspondentes foram grifados.

Figura 22- Exemplo de atividade

1 Search in the text *João Cândido* and find the following expressions and their meanings in Portuguese.

Procure no texto *João Cândido*: the following expressions and their meanings in Portuguese.

Para facilitar, você pode grifar as palavras e encontrar sua tradução no texto em inglês.

- nasceu _____
- filhos _____
- ex-escravo _____
- foi obrigado _____
- um ato de insubordinação _____

ACTIVITY 1 João Cândido and his struggle
João Cândido e sua luta

Read the following text in English and look at the pictures. Try to understand the main subject and the most important ideas. If you have doubts, check the text in Portuguese.

Leia o texto a seguir em inglês e observe as imagens. Procure compreender o assunto principal e as ideias mais importantes. Se você tiver dúvidas, confira o texto em português.

João Cândido: the black admiral João Cândido: o almirante negro

João Cândido Felisberto **was born** in the countryside of Rio Grande do Sul, on June 24th, 1880. He was one of the eight **children** of Inácia Felisberto and João Cândido Felisberto, a former slave who worked in a farm.

João Cândido Felisberto **nasceu** no interior do Rio Grande do Sul, em 24 de junho de 1880. Ele foi um dos oito **filhos** de Inácia Felisberto e João Cândido Felisberto, um ex-escravo que trabalhou em uma fazenda.

At the age of 15, João Cândido was forced to join the Navy as punishment for an act of insubordination. Five years later, he was promoted to admiral.

Aos 15 anos de idade, João Cândido foi obrigado a entrar para a Marinha como punição por um ato de insubordinação. Cinco anos mais tarde, ele foi promovido a almirante.

João Cândido (on the right side) in Rio de Janeiro (RJ), 1910.

Fonte: Extraída do Caderno do Estudante e adaptada pela autora

Figura 23- Exemplo de execução da atividade

1 Search in the text *João Cândido: the black admiral* the translations in English to the following expressions and words in Portuguese.

Procure no texto *João Cândido: the black admiral* as traduções em inglês para as seguintes expressões e palavras em português.

Para facilitar, você pode grifar as palavras solicitadas no texto em português e, em seguida, pode encontrar sua tradução no texto em inglês e grifá-las também.

- nasceu Was born
- filhos Children
- ex-escravo _____
- foi obrigado _____
- um ato de insubordinação _____

Fonte: Extraída do Caderno do Estudante e adaptada pela autora

Importante sempre colocar a tela da seção Hora da checagem para que os educandos lembrem de conferir as atividades realizadas.

Figura 24- Hora da checagem

TIME FOR CHECKING

Activity 1 - João Cândido and his struggle

1 Para encontrar as respostas, era possível associar as palavras ou expressões do texto em português com as palavras ou expressões do texto em inglês. Veja as respostas:

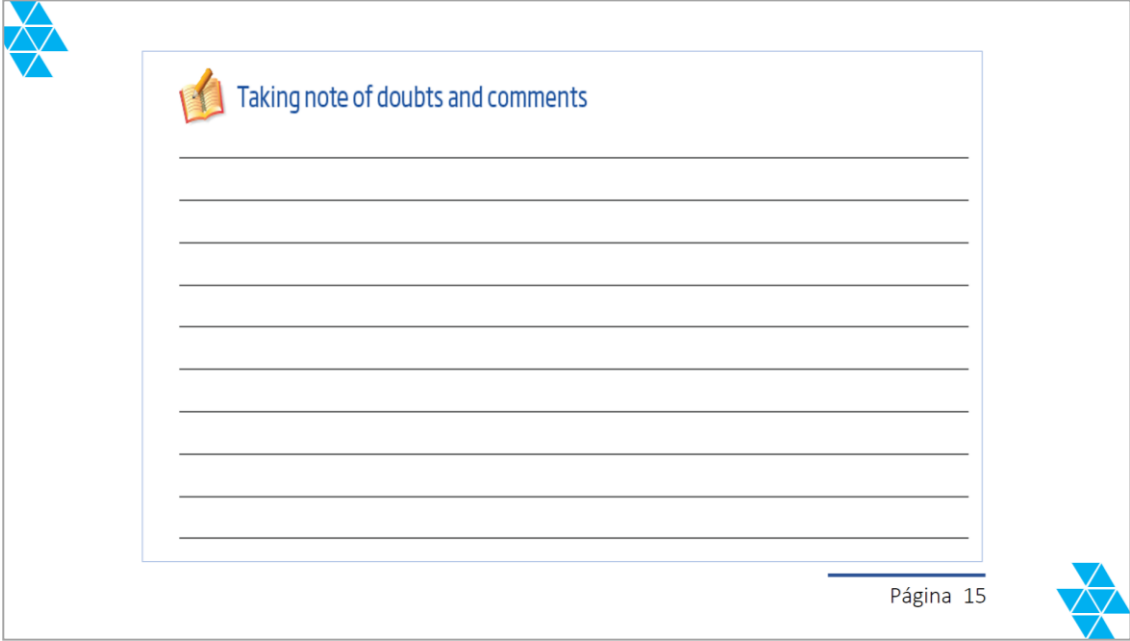
- nasceu = *was born*
- filhos (crianças) = *children*
- ex-escravo = *former slave*
- foi obrigado = *was forced*
- um ato de insubordinação = *an insubordination act*
- diversas missões internacionais = *several international missions*
- um marinheiro de primeira classe = *a first-class sailor*
- século = *century*
- com crescente indignação = *with growing indignation*
- desencadeou = *set off*
- levante = *uprising*
- Nós não queremos a volta da chibata. = *We do not want the whip again.*
- brutalmente reprimida = *brutally repressed*
- foram forçados a embarcar = *were forced to board*
- seringueiros = *rubber tappers*

Página 14 e 15

Fonte: Extraída do Caderno do Estudante e adaptada pela autora

Ressaltar a importância do educando em anotar suas dúvidas e comentários. Aqui o educador pode também inferir uma estratégia de aprendizagem de memória, sugerindo aos educandos que escrevam frases com novas palavras em inglês como forma de memorizá-las. (PAIVA, 2005)

Figura 25- Hora da Checagem

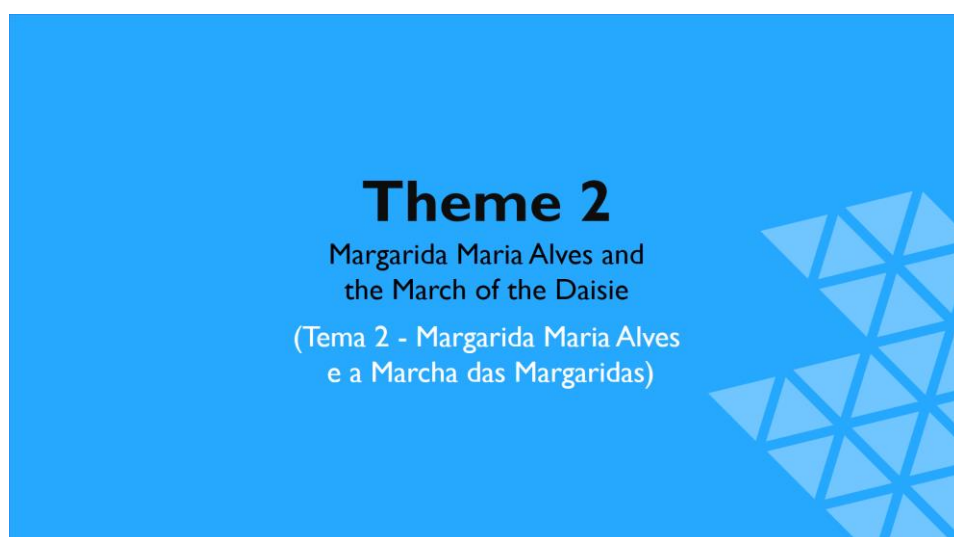


The image shows a page from a student notebook. At the top left, there is a blue geometric logo consisting of several triangles. The main content area is a white rectangle with a blue border, containing the text 'Taking note of doubts and comments' next to a small icon of an open book. Below this text are ten horizontal lines for writing. At the bottom right of the page, there is a blue horizontal line followed by the text 'Página 15' and another blue geometric logo.

Fonte: Extraída do Caderno do Estudante e adaptada pela autora

Ao terminar cada tema, o educador deve colocar um ícone chamando a atenção para o próximo tópico a ser estudado, seguindo sempre o mesmo padrão de chamada. Deve-se retomar, então, a tela com o tema 1, e inserir o novo tema. Isso deve ocorrer sempre que se inicie um novo tema para que a videoaula fique padronizada e organizada, pois o educando fará conexões por essa leitura visual.

Figura 26- Chamada para tema 2



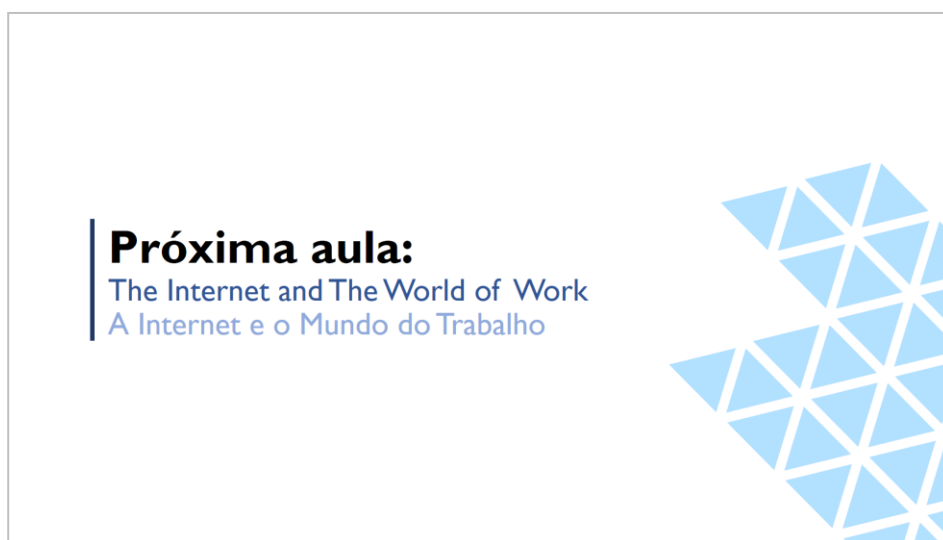
Fonte: Elaborada pela autora

Elaboradas as primeiras telas que servirão de matrizes, a partir desse momento, o trabalho do educador torna-se menos árduo. Basta seguir o percurso da

unidade do livro didático, seus temas e proceder à inserção dos elementos, conteúdos e textos pertinentes à aprendizagem de seus educandos.

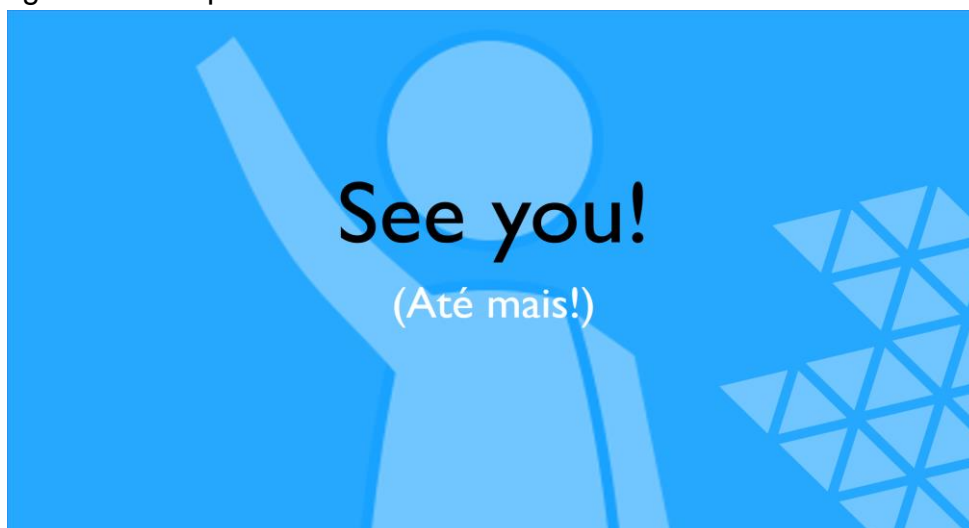
É importante destacar que se pode, ainda, exemplificar na videoaula como os educandos podem acessar o site EJA-Mundo do Trabalho para que assistam aos vídeos propostos pelo material, também dar dicas de estudo e indicação de materiais para que os educandos se aprofundem nos conteúdos e temas que estudaram. Ao final da videoaula, deve-se realizar uma chamada para a próxima unidade de estudo e colocar uma despedida.

Figura 27- Chamada para próxima videoaula



Fonte: Elaborada pela autora

Figura 28- Despedida



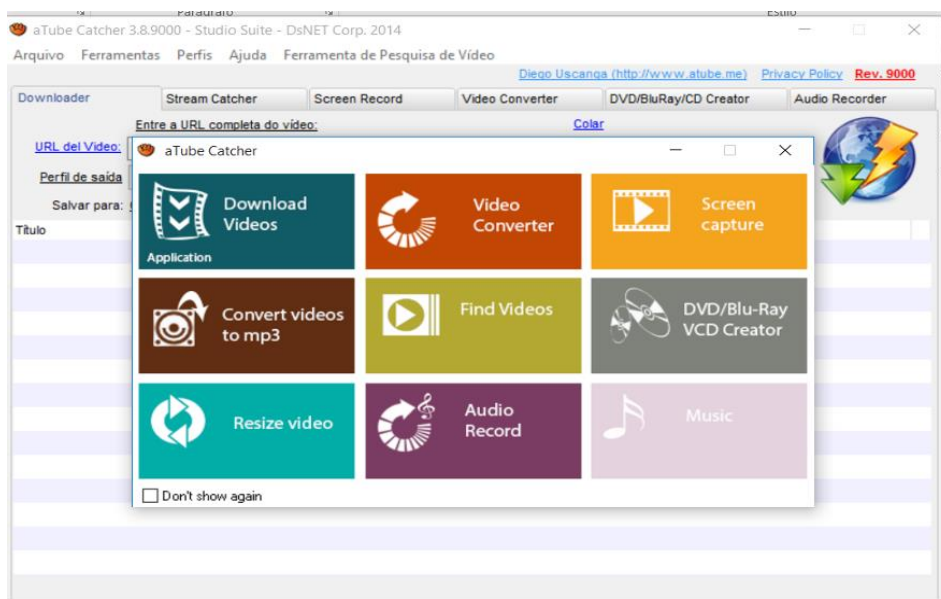
Fonte: Elaborada pela autora

Após terminar a elaboração de sua videoaula, o educador deverá salvar seu arquivo para posteriormente iniciar a gravação.

Etapa 7- A gravação das telas

Passo 1- Abrir o *software aTube Catcher*. O arquivo da videoaula deve estar minimizado na tela do computador. Visualiza-se, então, a seguinte tela:

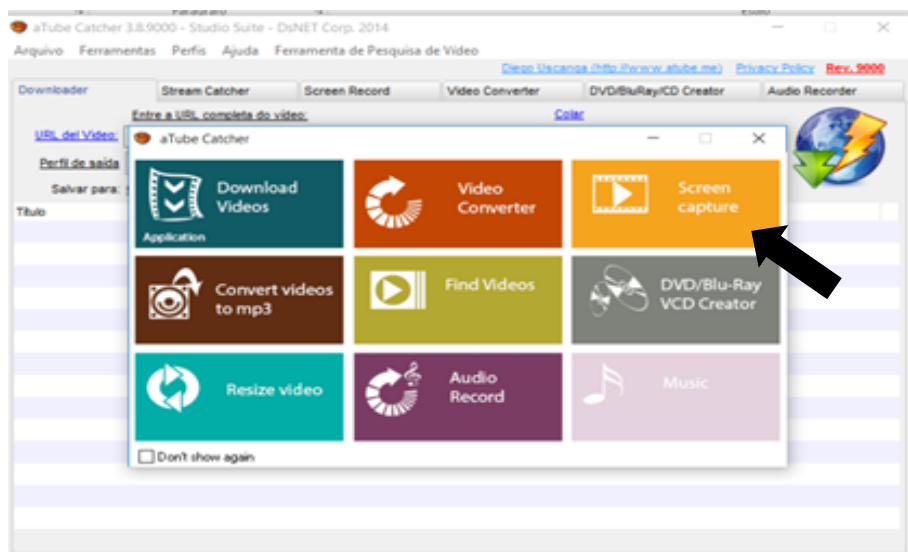
Figura 29- Tela inicial do Programa *aTube Catcher*



Fonte: Elaborada pela autora

O educador deve selecionar, nesse momento, a função *Screen Capture*

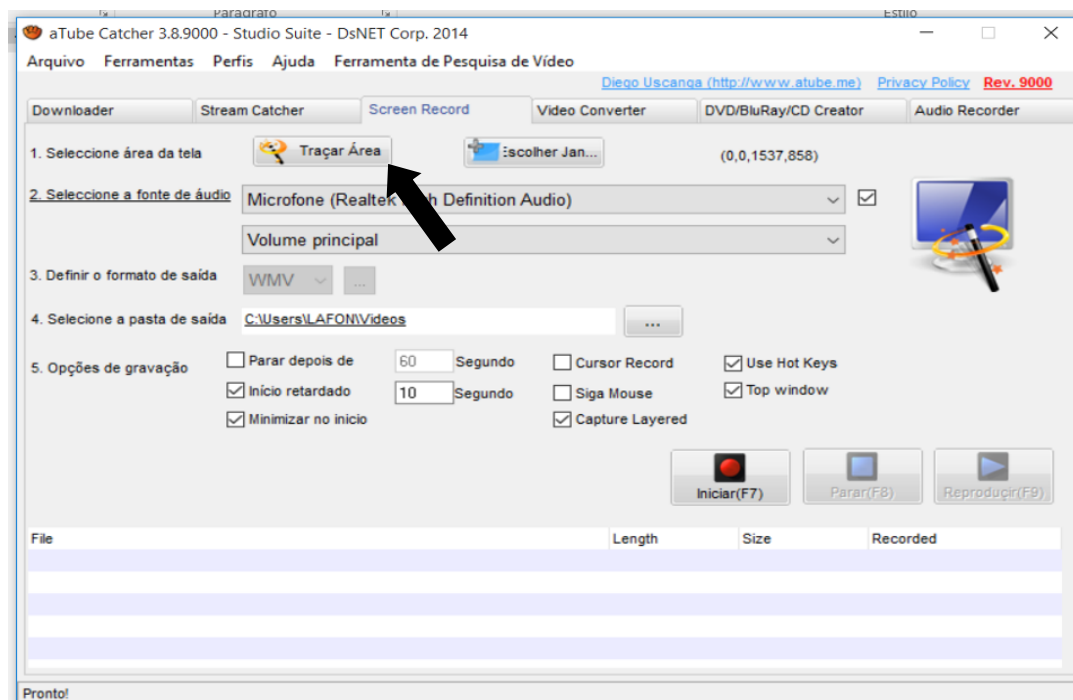
Figura 30- Seleção da função *Screen Capture*



Fonte: Elaborada pela autora

Após selecionar a função de *Screen capture*, deve-se traçar a área a ser capturada durante a gravação.

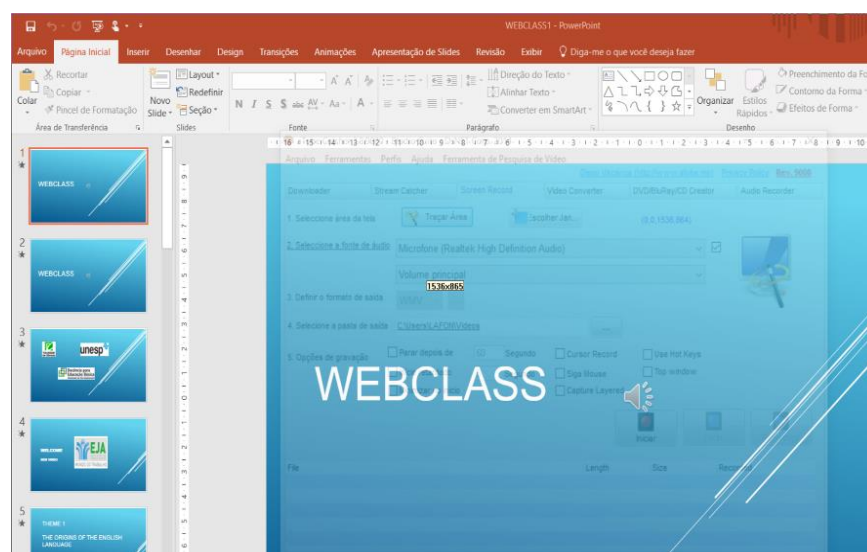
Figura 31- Traçar área no programa *aTube Catcher*



Fonte: Elaborada pela autora

Após optar por traçar a área, selecionar toda a tela do computador. Manter o *mouse* pressionado e traçar toda a tela.

Figura 32 - Traçando a área de captura.

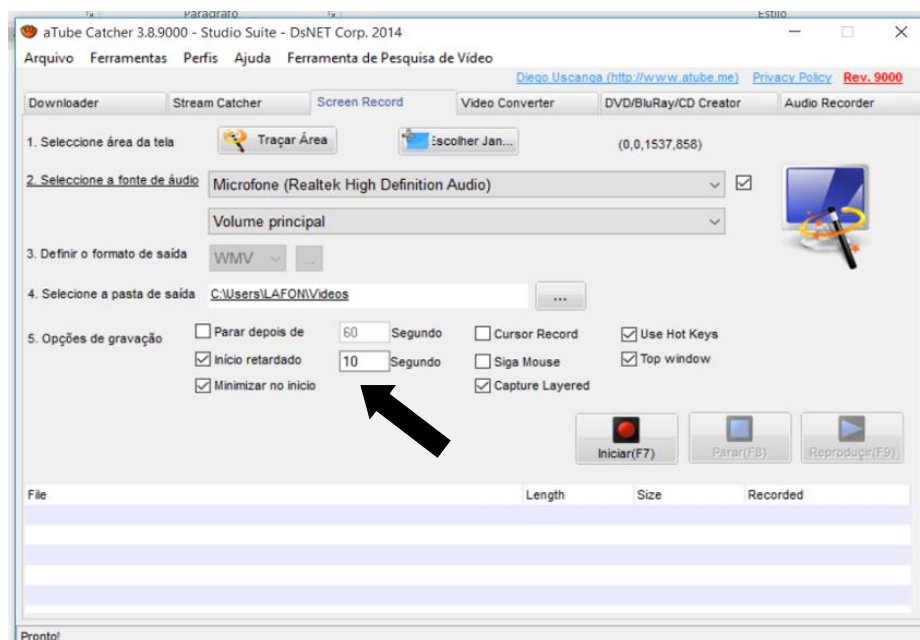


Fonte: Elaborada pela autora

Realizada a definição da área de captura de toda a tela, deve-se optar pelas ferramentas: início retardado (definir o tempo para o programa iniciar a gravação), minimizar no início (esta função serve para que a tela do software *aTube Catcher* seja minimizada automaticamente), *capture layered* - definição da captura de tela; use *hot Keys* (atalhos para iniciar, pausar e reproduzir a gravação).

Vale lembrar que caso possua monitor de alta definição, no momento da captura de tela algumas vezes é necessário diminuir a resolução do monitor, pois o programa pode não ser compatível, o que pode gerar cortes na captura

Figura 33- Funções a serem ativadas no software *aTube Catcher*



Fonte: Elaborada pela autora

Após selecionar todas as ferramentas necessárias, inicia-se a gravação da videoaula clicando na tecla F7 (ou com o mouse sobre o botão iniciar). A gravação iniciará após o tempo pré-determinado na função "início retardado". É necessário esse início 'retardado' para que se tenha tempo hábil para abrir o arquivo da videoaula que está minimizado na tela.

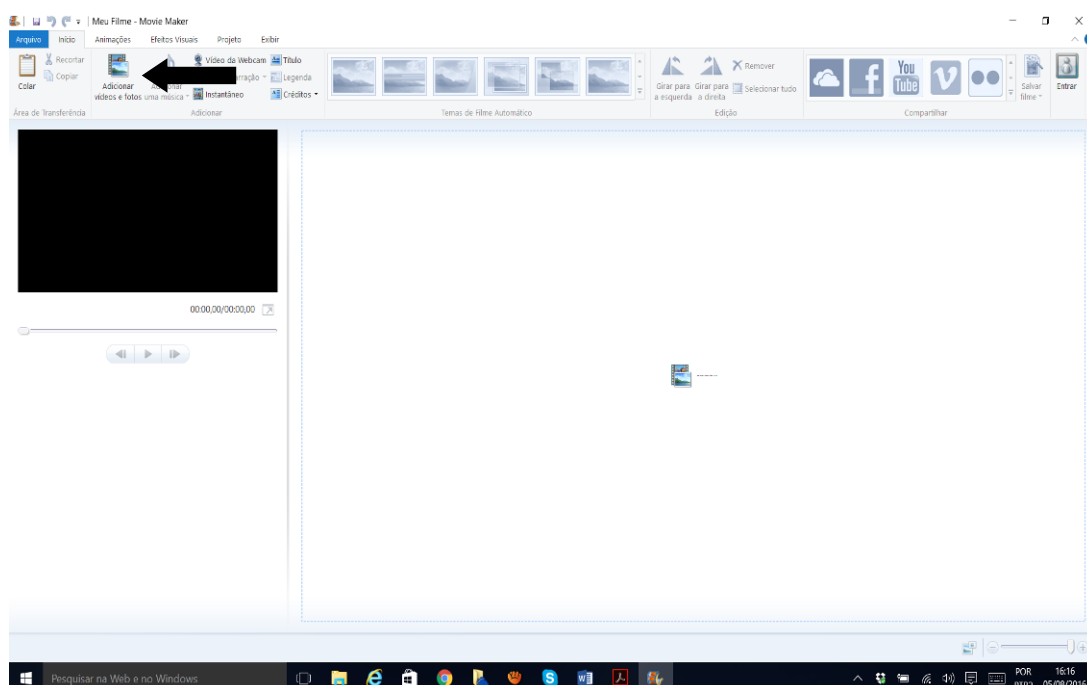
O software *aTube Catcher* oferece a possibilidade de se fazer pausas durante o processo de gravação, se houver algum erro, por meio da tecla F7. Assim, é possível pausar e depois retomar de onde se errou, corrigindo. Retoma-se a gravação utilizando a mesma tecla F7 do computador. É sempre no momento da

edição que se deve fazer cortes e ajustes necessários. Para parar a gravação deve-se pressionar a tecla F8, e para reproduzir o que foi gravado, a tecla F9.

Etapa 8- A edição da videoaula.

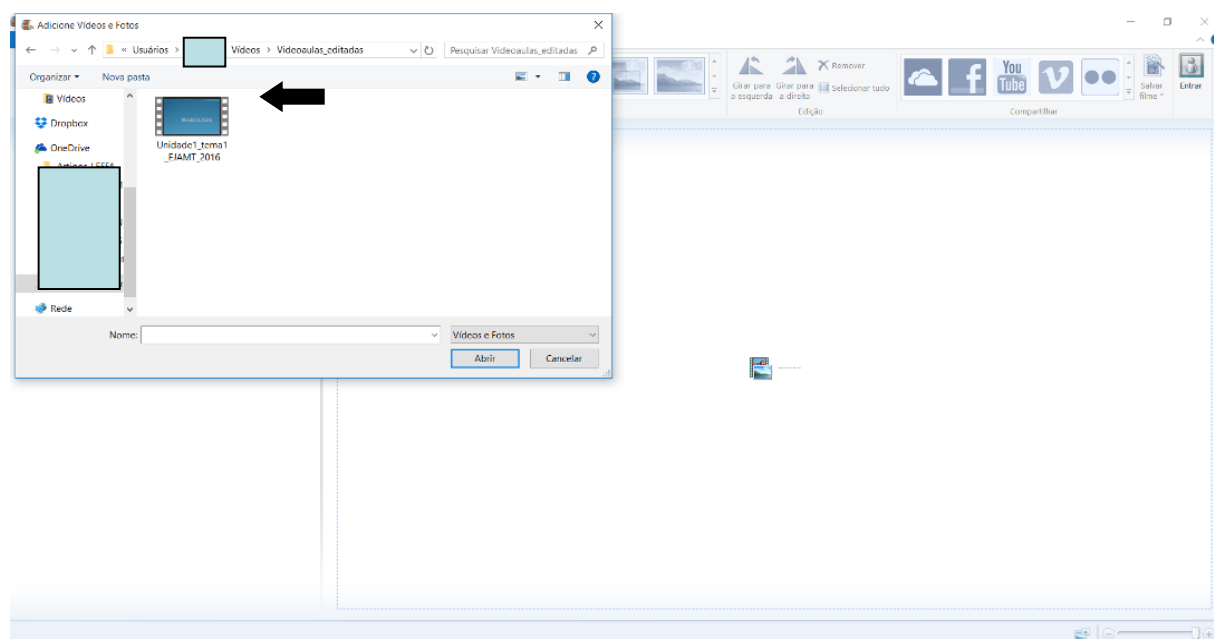
A edição da videoaula se dará por meio do *software Movie maker*. O *software Movie Maker* é fácil de utilizar e seu manuseio é prático para a edição de vídeos. Ao iniciar o programa, deve-se procurar pelo arquivo da videoaula na pasta em que foi salva para, então, abri-lo no *Movie Maker*.

Figura 34 - *Software Movie Maker*



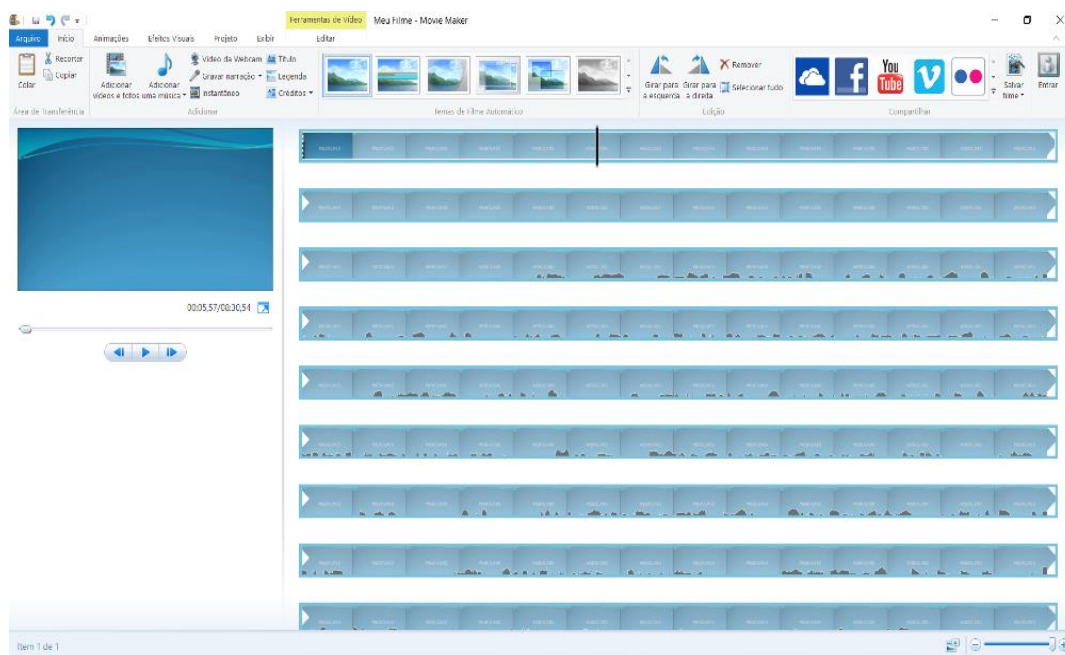
Fonte: Elaborada pela autora

Selecionar o ícone “Adicionar vídeos e fotos” e buscar pelo arquivo da videoaula. Clicar sobre o arquivo para abri-lo.

Figura 35 - Iniciando o *Software Movie Maker*

Fonte: Elaborada pela autora

O *Movie Maker* abrirá automaticamente. Aqui, pode-se realizar os devidos ajustes através da linha do tempo de reprodução.

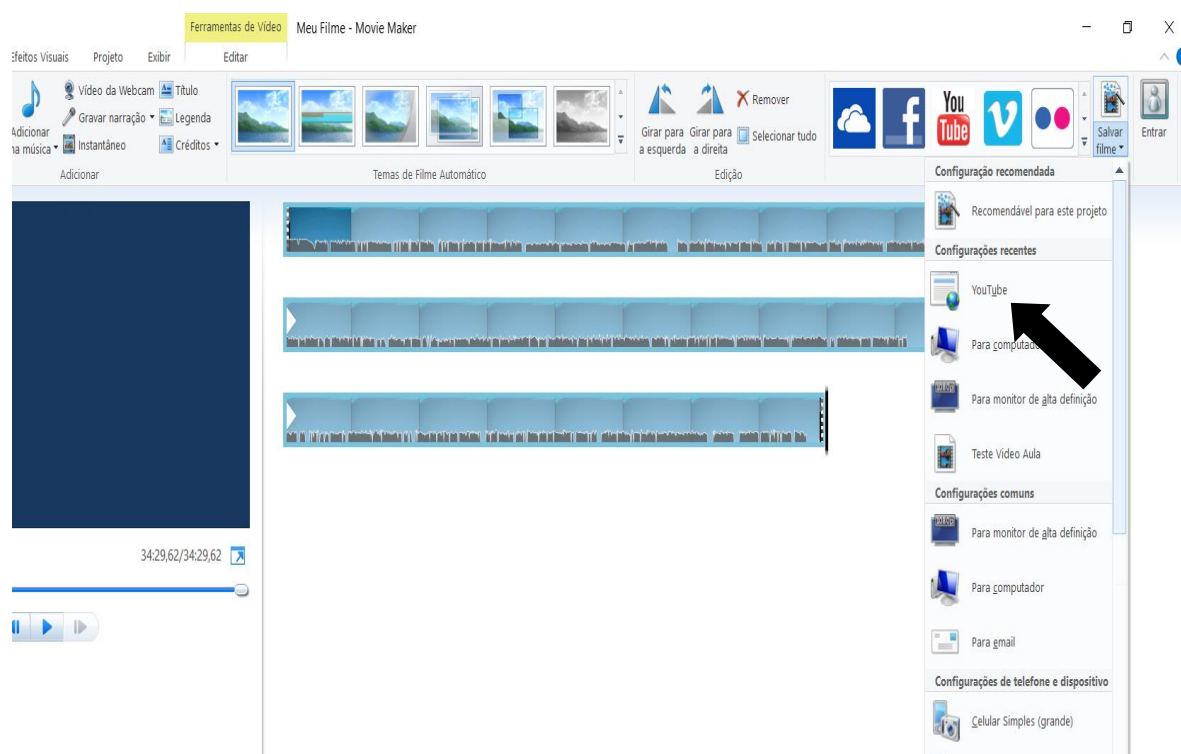
Figura 36 - Reprodução da videoaula/linha do tempo do *Movie Maker*

Fonte: Elaborada pela autora

Pode-se fazer a adição de legendas, além de realizar cortes, acrescentar efeitos, animações no vídeo. É importante inserir os créditos ao final.

Após realizar todos os ajustes, deve-se escolher o formato do vídeo. É necessário salvar em formato e compatibilidade acessíveis para computadores, notebooks, tablets, iphones, sistemas androides etc. para que se alcance o maior número de espectadores possível. Indica-se salvar em formato para *Youtube*.

Figura 37- Formato arquivo de vídeo.



Fonte: Elaborada pela autora

Após salvar o vídeo, pode-se publicar as aulas no *Youtube*. Recomenda-se o *Youtube EDU*, canal destinado a publicações educativas. Pode-se, ainda, elaborar um site ou blog para que os educandos acessem e tenham contato também com outros materiais. Para elaboração do site ou blog existem vários tutoriais na internet. No caso deste trabalho utilizou-se o *Wordpress*.

O passo a passo de como elaborar o site no *wordpress* encontra-se disponível em: <http://www2.unifap.br/nti/files/2014/11/Manual-do-Wordpress-1.pdf> acesso em 20 de dezembro 2016. Existe ainda uma aula disponível em canal do

Youtube denominado Partilho, disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=sXm6QBObjS4&t=108s> acesso em 20 de dezembro de 2016.

As videoaulas modelo dessa proposta podem ser encontradas no site www.videoaulasingles.wordpress.com.

ANEXO A**Email recebido de Adriana Cunha contendo tabela de número de educandos matriculados nos CEEJAs**

Mover para a Caixa de Entrada Mais 1 de 7 Pt

Em 19 de maio de 2016 10:24, Adriana Cunha <dricunha.geo@gmail.com> escreveu:
Bom dia Elana, tudo bem?

Segue em anexo os dados de alunos matriculados nos CEEJA.



Abraço.

Adriana.

Em 17 de maio de 2016 15:43, Elana Caramano <lanacaramano@gmail.com> escreveu:
Boa tarde Adriana.

Tudo bem? Desculpe incomodá-la novamente. Gostaria de saber se você tem dados de quantos CEEJA possuem sala de informática para uso dos alunos. E também gostaria de saber quantos alunos a SEE tem matriculados nos CEEJA. Se puder colaborar é para minha pesquisa e agradeço imensamente. Um abraço
Elana.

—
Elana Simone Schiavo Caramano
Profª.Esp. Língua Estrangeira Moderna- Inglês
Mestranda em Docência para Educação Básica- UNESP- Bauru.

 
UNIVERSIDADE ESTADUAL Paulista
VALORES: RESPEITO E PLURALIDADE Docência para
Educação Básica
PROFISSIONALISMO E INOVACÃO

Adriana Cunha
Adic. a circ.
Mostrar detalhes