



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS CAMPINA GRANDE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS INGLÊS**

FLÁVIA JECYELY HOLANDA TORREÃO

**O LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS DA EJA E A GRAMÁTICA (DES)
CONTEXTUALIZADA: UMA ANÁLISE CRÍTICA SOBRE AS ATIVIDADES
PROPOSTAS**

**CAMPINA GRANDE
2023**

FLÁVIA JECYELY HOLANDA TORREÃO

**O LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS DA EJA E A GRAMÁTICA (DES)
CONTEXTUALIZADA: UMA ANÁLISE CRÍTICA SOBRE AS ATIVIDADES
PROPOSTAS**

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) apresentado a/ao Coordenação/Departamento do curso de Letras Inglês da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de graduada em Letras Língua Inglesa.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof. Ma. Telma Sueli Farias Ferreira

**CAMPINA GRANDE
2023**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

T689I Torreo, Flavia Jecyely Holanda.
O livro didático de inglês da EJA e a gramática (des) contextualizada [manuscrito] : uma análise crítica sobre as atividades propostas / Flavia Jecyely Holanda Torreo. - 2023. 47 p.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Inglês) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2023.
"Orientação : Profa. Ma. Telma Sueli Farias Ferreira , Coordenação do Curso de Letras Inglês - CEDUC. "

1. Educação de Jovens e Adulto - EJA. 2. Língua inglesa. 3. Livro didático. 4. Gramática contextualizada. I. Título

21. ed. CDD 374

FLÁVIA JECYELY HOLANDA TORREÃO

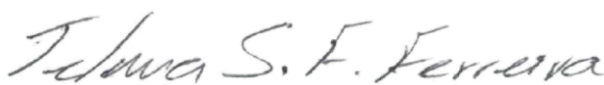
**O LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS DA EJA E A GRAMÁTICA (DES)
CONTEXTUALIZADA: UMA ANÁLISE CRÍTICA SOBRE AS ATIVIDADES
PROPOSTAS**

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) apresentado a/ao Coordenação/Departamento do curso de Letras Inglês da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de graduada em Letras Língua Inglesa.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Aprovada em: 20 /11 /2023.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Ma. Telma Sueli Farias Ferreira (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Me. Francisco Gabriel Cordeiro da Silva
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Me. Michael Gouveia de Sousa Júnior
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

AGRADECIMENTOS

A Deus, sou grata por tamanha bondade em ter me dado forças e sabedoria para continuar nesta vida acadêmica, que com tantas barreiras foi minha rocha em todos os momentos de angústias e felicidades.

A meu esposo, Bruno Cavalcanti, expresso minha profunda gratidão por sua incrível capacidade de me apoiar e entender todos os meus momentos de estresse ao longo desse processo. Sou verdadeiramente grata por tê-lo ao meu lado, sendo uma parte essencial e significativa da minha jornada.

A meus pais, sou grata por todo apoio e incentivo, sempre buscando me ajudar e me dando forças para continuar e por acreditarem no meu potencial. Sou grata também à minha tia Ivete e minha avó materna Ivonete por terem me ajudado com meu filho para que eu pudesse assistir às aulas.

A minha orientadora, Telma S. F. Ferreira por todo apoio, incentivo, pela paciência e por não ter desistido de mim em nenhum momento, me acolheu no momento que mais precisei. Sou eternamente grata por tudo que aprendi, por sempre estar presente neste trabalho e principalmente por acreditar no meu potencial.

Aos meus amigos da universidade, Amanda Albuquerque, Amanda Alves, Debora Andrade, Kessia Guimarães, Leticia Ramires, Paloma Silva, Aline Trovão, Gabrielle, Joseph e Jonathan, vocês foram quem tornou essa caminhada mais leve, o apoio e o incentivo de vocês foram essenciais para concluir este ciclo da minha vida. Em especial a Debora Andrade e Kessia Guimarães por me acolherem, por sempre acreditarem no meu potencial e terem me ajudado a não desistir.

Aos meus amigos, do trabalho Maiara Oliveira e Esdras Cássio, pela força e por acreditarem no meu potencial. Meu gerente Arussvell pelo apoio quando precisei me ausentar do trabalho e aos demais que me ouviram em momentos difíceis.

*“Não fui eu que ordenei a você? Seja forte e corajoso!
Não se apavore nem desanime, pois, o Senhor, o seu
Deus, estará com você por onde você andar” Josué 1:9*

RESUMO

O livro didático é um material importante no processo de ensino e aprendizagem, sendo uma ferramenta útil tanto para os docentes quanto para os estudantes. Ele serve como um guia para o ensino, fornecendo informações, contextos e atividades que contribuem para o planejamento das aulas dos professores. Assim, o livro didático da Educação de Jovens e Adultos precisa ser inclusivo, contextualizado e evidenciar a vivência dos estudantes. Sobre a gramática, sabemos de sua importância no estudo de uma língua e se ela é ensinada de forma descontextualizada nos livros didáticos, compromete a aprendizagem dos alunos. A partir das minhas experiências obtidas nos componentes do Estágio Supervisionado II, foi observado que os livros didáticos necessitavam contextualizar a gramática. Com base nesta curiosidade de investigação, nossa pergunta de pesquisa foi: “Até que ponto o LD da EJA de língua inglesa de 2014 viabiliza o trabalho com gramática contextualizada?” Para responder a essa pergunta, o objetivo geral da pesquisa foi analisar se o LD da EJA de língua inglesa promove o ensino e a aprendizagem da gramática contextualizada, conforme indicado pelo PNLD de 2014. Para atingir esse objetivo, foram estabelecidos dois objetivos específicos: (i) discutir as questões teóricas sobre o ensino da gramática contextualizada; (ii) analisar a unidade 1 do LD de inglês da EJA de 2014 para identificar a existência ou não da proposta de trabalho com a gramática contextualizada e (iii) propor sugestões de questões de gramática contextualizada. Os procedimentos metodológicos incluíram uma revisão bibliográfica situada na área de Linguística Aplicada, com abordagem qualitativa. O livro analisado foi o EJA Moderna para o nono ano, publicado no ano de 2013. Para o aporte teórico, foram abordados tópicos como, conhecendo brevemente sobre a EJA, O PNLD e o Livro Didático da EJA e o conceito de Gramática Contextualizada, com base em autores como Fontela; Machado, o Parecer do CNE (2000), o PNLD EJA (2014), Jardim, Silva; Vilela (2016) e Antunes (2007;2014). Ao analisar as atividades propostas no livro didático, identificamos atividades de gramática descontextualizadas e propomos atividades gramaticais com base no contexto de cada capítulo.

Palavras-Chave: Educação de Jovens e Adultos - EJA; Língua Inglesa; Livro Didático; Gramática Contextualizada.

ABSTRACT

The textbook is an important material in the teaching and learning process, serving as a useful tool for both educators and students. It functions as a guide for teaching, providing information, contexts, and activities that contribute to the planning of teachers' lessons. Thus, the textbook for Youth and Adult Education must be inclusive, contextualized, and highlight the students' experiences. Regarding grammar, we acknowledge its importance in language study. If it is taught in a decontextualized manner in textbooks, it compromises students' learning. Based on my experiences in the components of Supervised Internship II, I observed that textbooks needed this type of contextualization. Building on this research curiosity, our research question was: "To what extent does the English Language textbook (LD) for Youth and Adult Education in 2014 enable work with contextualized grammar?" To attempt to answer this question, the overall objective of this research was to analyze whether the LD for English Language Teaching in Youth and Adult Education promotes the teaching and learning of contextualized grammar, as indicated by the National Book and Didactic Material Plan of 2014. Thus, three specific objectives were established: (i) discuss theoretical issues about teaching contextualized grammar; (ii) analyze unit 1 of the English LD for Youth and Adult Education in 2014 to identify the existence or absence of a proposal for working with contextualized grammar; and (iii) propose suggestions for contextualized grammar questions. The methodological procedures included a literature review in the field of Applied Linguistics with a qualitative approach. The analyzed book was EJA Moderna for the ninth year, published in 2013. For the theoretical framework, topics were addressed contextualizing Youth and Adult Education, the National Book and Didactic Material Plan, and the Textbook of Youth and Adult Education. Additionally, the concept of Contextualized Grammar was explored, based on authors such as Fontela, Machado, the Opinion of the National Education Council (2000), the National Book and Didactic Material Plan for Youth and Adult Education (2014), Jardim, Silva, Vilela (2016), and Antunes (2007;2014). By analyzing the proposed activities in the textbook, we identified decontextualized grammar activities and suggested grammar activities based on the context of each chapter.

Keywords: Youth and Adult Education (EJA); English Language; Textbook; Contextualized Grammar.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Atividade 13	30
Figura 2 - Atividade 14	32
Figura 3 - Atividade 15	33
Figura 4 - Atividades 02,03 e 04	34
Figura 5 - Atividades 08,09 e 10	39
Figura 6 - Atividades 11, 12 e 13	42

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Conteúdos Gramaticais de Unidade 1	28
Quadro 2 - Conteúdos do capítulo da unidade 1	29
Quadro 3 - Proposta de Atividade 1	31
Quadro 4 - Proposta de Atividade 2	32
Quadro 5 - Proposta de Atividade 3	34
Quadro 6 - Proposta de Atividade 4	35
Quadro 7 - Conteúdos do capítulo 2 da unidade 1	37
Quadro 8 - Proposta de Atividade 5	40
Quadro 9 - Proposta de Atividade 6	43

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 APORTE TEÓRICO.....	12
2.1. Conhecendo brevemente sobre a EJA.....	12
2.2. O PNLD e O Livro Didático da EJA	15
2.2.1. O PNLD da EJA	15
2.2.2. O Livro Didático da EJA	18
2.2.3. A Coleção do Livro Didático da EJA de 2014.....	21
2.3. A Gramática Contextualizada: sua relevância no processo de aprendizagem.....	23
3 METODOLOGIA.....	27
3.1. Caracterização da pesquisa	27
3.2 Contexto de Investigação e o <i>Corpus</i> da Pesquisa.....	27
4 ANÁLISE DOS DADOS.....	29
4.1. O Capítulo 1 e suas Atividades	29
4.2. O Capítulo 2 e suas Atividades	37
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	45
REFERÊNCIAS	47

1 INTRODUÇÃO

O livro didático (doravante LD) é um componente essencial da educação, sendo uma ferramenta útil tanto para professores quanto para alunos. Ele funciona como um guia estruturado para o ensino, fornecendo informações, contextos e atividades que ajudam os educadores a planejar aulas. Com isso, o LD utilizado na Educação de Jovens e Adultos (EJA) deve ser inclusivo, contextualizado e evidenciar a vivência dos estudantes. É fundamental que eles sejam adaptáveis para atender às diferentes habilidades e níveis de progresso. Portanto, o LD para esta modalidade de ensino deve ser adequado e de alta qualidade, pois desempenha um papel fundamental no envolvimento dos alunos nessa modalidade de ensino.

Neste viés, é importante ressaltar, especificamente no contexto de ensino da língua inglesa, o cuidado que deve se ter com a parte do LD destinada ao ensino de gramática, visto que ela desempenha um papel significativo no currículo escolar, pois contribui com o desenvolvimento das habilidades da comunicação dos alunos, tanto na fala quanto na escrita. Contudo, na maioria dos LDS, observa-se ainda um ensino tradicional de gramática, que se concentra em exercícios mecânicos e regras gramaticais isoladas, o que não é eficaz para os alunos, principalmente na modalidade de EJA.

Por isso, faz-se necessário o uso do estudo da gramática contextualizada que auxiliará o estudante a aprimorar sua capacidade de conhecimento da língua estrangeira, em nosso caso a língua inglesa. De acordo com Antunes (2014, p. 39), a gramática está sempre inserida em contextos, visto que as palavras e estruturas gramaticais adquirem sentido dentro de situações particulares de interação social, tanto na fala quanto na escrita. Dessa forma, ao reconhecer que a gramática é sempre contextualizada, os estudantes podem desenvolver habilidades linguísticas mais sólidas e aplicáveis, capacitando-os a comunicar-se de maneira eficaz em diversas situações da vida cotidiana

Diante do exposto, nossa pergunta de pesquisa é: Até que ponto o LD da EJA de língua inglesa de 2014 viabiliza o trabalho com gramática contextualizada?

Com base nesse questionamento, apresentamos nossos objetivos, objetivo geral: Investigar se o LD da EJA de língua inglesa proporciona o ensino e a aprendizagem da gramática contextualizada conforme indicado pelo PNLD de 2014 e os Objetivos Específicos: (i) Discutir as questões teóricas sobre o ensino da gramática contextualizada; (ii) Analisar a unidade 1 do LD de inglês da EJA de 2014 para identificar a existência ou não da proposta de trabalho com a gramática contextualizada e (iii) Propor sugestões de questões de gramática contextualizada.

Nossa justificativa para pesquisar sobre esse objeto tem como base minha experiência no componente curricular do Estágio Supervisionado II. No percurso de estudo deste componente, tive a oportunidade de observar as aulas de inglês da EJA durante as quais os professores usavam planos de aula ou sequências didáticas, mas não utilizavam o LD. Com curiosidade, pesquisei LDs da EJA e percebi que nem todas as atividades direcionadas ao ensino e a aprendizagem dos tópicos gramaticais tinham relação com o tema social a ser discutido e estudo em cada unidade. Essa descoberta despertou minha curiosidade e me motivou a investigar neste livro a relação entre gramática e contexto, já que a falta de contexto na abordagem gramatical pode ter um impacto negativo na eficiência do ensino e da aprendizagem.

Diante dessa nossa decisão, o livro da EJA a ser analisado neste trabalho é o EJA MODERNA publicado pela Editora Moderna em 2013. O volume escolhido é o que está destinado aos alunos do nono ano do Ensino Fundamental II. Este livro está inserido no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), publicado no ano de 2014 e foi uma iniciativa do governo brasileiro, com o objetivo de fornecer materiais educacionais personalizados para atender às necessidades de alunos de escolas públicas dessa faixa etária. Esses materiais foram adaptados ao contexto e aos desafios específicos de aprendizagem na EJA.

Com base no exposto, nossa hipótese sobre a pergunta de pesquisa é que as atividades de gramática contextualizadas do LD de inglês da EJA são poucas, o que impede os alunos de aprenderem a língua de forma efetiva.

Para desenvolver nossa pesquisa, busquei me basear nos seguintes teóricos: Fontela; Machado (s.d), Parecer CNE (2000), o PNLD EJA (2014), Jardim (s.d), Silva; Vilela (2016), Antunes (2007;2014), dentre outros.

Este trabalho encontra-se dividido em 4 seções: esta é a primeira e remete à introdução; a segunda é sobre o aporte teórico que dá a base para a investigação dos dados; a terceira seção remete ao percurso metodológico; na sequência trazemos a análise dos dados e por fim as considerações finais.

2 APORTE TEÓRICO

O nosso aporte teórico encontra-se dividido em três partes, quais sejam: 2.1. Conhecendo brevemente sobre a EJA; 2.2. O PNLD e o Livro Didático da EJA e 2.3. A Gramática Contextualizada: sua relevância no processo de aprendizagem. Para discorrer teoricamente sobre esses assuntos, foram usadas as contribuições de: Fontela; Machado (s.d), Parecer CNE (2000), o PNLD EJA (2014), Jardim (s.d), Silva; Vilela (2016) e Antunes (2007; 2014).

2.1. Conhecendo brevemente sobre a EJA

Conforme aponta Fontela e Machado (s.d.), no Brasil, a Educação de Jovens e Adultos foi uma evolução ao longo do âmbito da educacional, progredindo conforme as necessidades elaboradas pelo próprio território nacional, como também por práticas sociais impulsionadas por condições educacionais, sistematizando, assim, procedimentos que atinjam várias faixas etárias e divididas por categorias.

A partir da constituição de 1934, a EJA passou a ganhar o seu lugar na história, no qual foi estabelecida um Plano Nacional de Educação, em que apontava a educação de adultos como dever do Estado. Entretanto, tiveram diversas decisões políticas e pedagógicas, na década de 40, que adicionaram a EJA juntamente com a forma e organização do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), o aparecimento das primeiras obras aplicadas ao ensino supletivo, a projeção da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), entre outros. Através dessas determinações, foi permitido que a EJA se estabilize como questão nacional. (Fontela; Machado, s.d., p. 5)

Segundo Fontela e Machado, A história da EJA está também relacionada às ideias de Paulo Freire. Nesse sentido, a ideia de Paulo Freire, realizado no início dos anos 60, onde foi aplicado na cidade de Poço de Panela/Recife, porém ganhou destaque na experiência realizada em Angicos/RN, passou a ser reconhecido em todo País, realizado por diversos grupos de cultura popular.

Por volta dos anos 70, foi criada a Lei nº. 5.692 que teria as bases legais específicas do ensino supletivo. Segundo o PARECER CNE (2000), cinco artigos foram criados com base nessa lei, um dos quais especificava que o modelo de ensino pretendia "atender à escolarização regular de adolescentes e adultos que não a cursaram ou concluíram na idade apropriada" (PARECER, 2000, p. 21). Essa forma de ensino englobaria uma variedade de processos, como aprendizagem, alfabetização e qualificação, entre outros.

Com isso, na década de 80, de acordo com o PARECER CNE (2000), a organização EDUCAR desempenhava o papel de fornecer suporte financeiro e técnico, mas foi encerrada durante a década de 90, no início do mandato do Governo Collor, quando já se cogitava adotar uma nova abordagem para a EJA.

A Federação foi fundada em 1988 e se dedicou à família, à criança, ao adolescente e ao idoso. A Lei n.8.069/90, Estatuto da Criança e do Adolescente, resultou nisso. O capítulo de educação incluiu várias referências a jovens e adultos. Durante esses processos, a EJA foi levada em consideração, o que foi crucial para o conjunto de diretrizes. (PARECER CNE 2000, p. 60)

Com base nessa ideia, se faz presente diversos programas para entender a necessidade de identidades pessoais e diversidades das realidades sociais existentes. Segundo o PARECER CNE 2000:

“A sujeição aos Pareceres CEB 04/98 e 15/98 e às respectivas Res. CEB no 02/98 e 03/98 não significa uma reprodução descontextualizada face ao caráter específico da EJA. Os princípios da contextualização e do reconhecimento de identidades pessoais e das diversidades coletivas constituem-se em diretrizes nacionais dos conteúdos curriculares. Muitos alunos da EJA têm origens em quadros sem favorecimento social e suas experiências familiares e sociais divergem, por vezes, das expectativas, conhecimentos e aptidões que muitos docentes possuem com relação a estes estudantes. Identificar, conhecer, distinguir e valorizar tal quadro é princípio metodológico a fim de se produzir uma atuação pedagógica capaz de produzir soluções justas, equânimes e eficazes.” (PARECER CNE, 2000, p. 61)

Nesse contexto, o objetivo é preservar conceitos essenciais e reformulá-los no ensino da EJA e garantir que a idade adequada seja usada na educação infantil e na adolescência. O Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 2000 determina que esse processo requer uma abordagem metodológico-política que esteja em conformidade com o Parecer/CEB 15/98, que reconhece a diversidade e afirma que é necessário considerar as desigualdades entre os alunos. Isso significa garantir que todos recebam educação igual. Diante desse cenário, a EJA é oferecida noturno e oferece oportunidades para atender às demandas específicas da sociedade em questão.

Segundo o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, o perfil dos alunos jovens e adultos requer atenção adicional. A adaptabilidade curricular tem que incluir um momento de benefício das experiências diversas que os alunos trazem consigo, como suas maneiras de organizar seu tempo e seu dia a dia. A adaptabilidade pode atender a esta tipificação do tempo por meio de módulos e sintonia com assuntos da vida cotidiana dos alunos, tornando-se componentes geradores de um currículo relevante.

A busca da alfabetização faz parte de um projeto de cidadania mais amplo que permite a inserção profissional e a melhoria das condições de vida dos alunos. Como resultado, a vivência do trabalho e a expectativa de melhoria de vida são premissas fundamentais que sempre estão presentes nos bancos escolares e não podem ser ignoradas ao abordar os conteúdos curriculares. Esta ideia serve como base para considerar e repensar a relação entre qualificação para o trabalho, educação escolar e os vários componentes do currículo (PARECER CNE 2000, p. 62)

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 o projeto pedagógico e a organização dos professores devem levar em consideração o trabalho e significados na construção da vida coletiva. Vale a pena lembrar que, mesmo considerando a transversalidade temática sugerida pelos Parâmetros Nacionais do Ensino Fundamental, os projetos pedagógicos têm a responsabilidade de redefinir os temas transversais, incluindo o trabalho e outros temas importantes. Conforme salienta, o artigo 1º da LDB:

“§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

O artigo 35, inciso II, agora é lido como:

II - A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

Artigo 39, parágrafo único:

Parágrafo único: o aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.”(PARECER CNE, 2000, p. 62).

Neste sentido, faz-se necessário a inclusão das funções da EJA. Como resultado do Parecer CEB no 11/2000, a EJA tem três funções: qualificadora, equalizadora e a reparadora.

A função qualificadora dá à EJA uma maior amplitude, segundo o Parecer CNE/CEB 11/2000 que afirma que a função qualificadora é o próprio sentido da EJA, ao invés de apenas uma função, pois oferece a oportunidade de educação permanente, da qual todos deveríamos usufruir. A função de qualificação também é vista como uma chamada à ação para organizações educacionais e de pesquisa para produzir materiais instrucionais adequados que sejam processualmente permanentes, adaptáveis a conteúdo variável e acessíveis por meio de ferramentas de comunicação eletrônica contemporâneas. (PARECER CNE, 2000, p. 11). A função equalizadora, de acordo o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, estabelece o princípio da igualdade de oportunidades como base para esse objetivo.

“A função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados.” (PARECER CNE, 2000, p. 9).

Por fim, temos a função reparadora que, segundo o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, envolve não apenas a restauração do direito a uma escola de alta qualidade, que foi negado, mas também o reconhecimento da igualdade de todos os seres humanos. O acesso a um bem real, social e simbólico é perdido como resultado dessa recusa, que é evidente na história brasileira. Mas a função reparadora também deve ser vista como uma oportunidade real para jovens e adultos estarem na escola, é uma opção viável devido às especificidades socioculturais desses segmentos, para os quais uma política social eficaz é esperada. Por esse motivo, a EJA deve ser considerada um modelo pedagógico independente para criar ambientes pedagógicos e atender às necessidades de aprendizagem de jovens e adultos. (PARECER CNE, 2000, p. 9)

Podemos concluir que essas funções são essenciais para a EJA porque relatam as condições socioculturais do aluno e as individualizações do jovem e do adulto no ambiente educacional. Assim, fornece novos incentivos ao educador que trabalha com esse tipo de ensino, exigindo que os professores criem novos temas de estudo e métodos pedagógicos, incentivando os educadores a procurar treinamento que lhes permita participar do processo de constituição do conhecimento e aprendizagem entre o público juvenil e adultos.

Nesse sentido, veremos, no próximo subtópico, a influência da contribuição do PNLD e o Livro didático da EJA, para serem agregadas nos contextos de elaboração de ensino-aprendizagem em sala de aula.

2.2. O PNLD e O Livro Didático da EJA

Neste tópico, apresento informações gerais sobre o PNLD de 2014 e uma breve historicidade sobre o Livro Didático da EJA.

2.2.1. O PNLD da EJA

Segundo o PNLD EJA (2014), um grande número de ações e esforços das políticas públicas são necessários para enfrentar os desafios para construir uma educação de qualidade. Essas ações abrangem vários temas, incluindo financiamento público, formação de professores, mobilização da demanda social por educação na vida adulta, aperfeiçoamento dos sistemas de coordenação e cooperação intergovernamental, mudanças nas concepções de alfabetização e educação básica para uma perspectiva contínua de estudos. A disponibilidade de materiais didáticos de alta qualidade, adequados às necessidades da modalidade de ensino está entre os vários fatores que contribuem para melhorar a qualidade da EJA.

Desde os anos 1940, os programas ou políticas da EJA da União têm abordado o problema dos materiais didáticos, especialmente os livros didáticos, que deveriam apoiar o

trabalho dos educadores desta modalidade de ensino, e servir como material de estudo para jovens e adultos. Os materiais fabricados desde então, claramente foram alterados pelas circunstâncias de cada momento. Ao longo desse período, as políticas implementadas para a EJA foram inconsistentes e não consolidaram um campo específico de reflexão e criação de materiais adequados para a aprendizagem e na educação de jovens e adultos. Apesar dos vários esforços dos agentes sociais que atuavam no campo da EJA e buscavam influenciar as políticas públicas, isso não aconteceu. Desde a década de 1980, a Educação Básica não estava incluída no Programa Nacional do Livro Didático da União, que visava universalizar o acesso aos livros didáticos na educação básica. Na verdade, apenas ocasionalmente eles tinham programas de apoio à produção didática (PNLD EJA, 2014, p. 16).

De acordo com esse mesmo documento, o PNLD finalmente estabeleceu o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA) para incorporar a educação de jovens e adultos aos seus programas. A Resolução nº 18, de 24 de abril de 2007 criou o programa com o objetivo de fornecer livros didáticos às entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) para doação. Assim, deu-se início ao processo de convocação, avaliação e aquisição de materiais didáticos voltados para a alfabetização e escolarização de indivíduos com idade de quinze anos ou mais. As edições do PNLA de 2009 e 2010 aumentaram ainda mais o número de alunos atendidos pelo programa. Eles incluíram todos os alunos inscritos no PBA e os alunos regulares de alfabetização nas redes públicas de ensino. Esse aumento no número de alunos atendidos pelo PNLA foi um componente de um movimento destinado a garantir o direito integral à educação a todos, incluindo jovens, adultos e idosos, por meio do acesso a materiais de alfabetização de alta qualidade.

Ao longo deste processo, o PNLA foi incorporado a um novo programa ainda mais abrangente em 2010, o PNLD EJA que foi criado pela Resolução, de 16 de setembro de 2009, e passou a ser fornecido a todas as entidades parceiras do PBA e a todas as escolas públicas para alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental da EJA. Em 2011, 5.041.394 alunos foram atendidos e 35.103 instituições educacionais receberam benefícios de investimentos de 140,6 milhões de reais. No total, 14.109.028 livros foram distribuídos (PNLD EJA, 2014, p 15).

O PNLD EJA passou a incorporar a alfabetização, os anos iniciais e finais do ensino fundamental e o ensino médio na edição de 2014. Trata-se de um momento significativo no processo de consolidação da política de material didático desta modalidade de ensino, pois a partir desse ano foi possível ofertar um programa de aquisição e distribuição de livros de alta qualidade para o público jovem e adultos, ampliando o acesso a livros em todas as etapas dessa modalidade de ensino.

O objetivo desta iniciativa do Ministério da Educação foi consolidar uma política que zelasse pela produção de obras didáticas de alta qualidade para a EJA. Essas produções foram anteriormente caracterizadas por serem infantilizadas, por apenas reduzir o conteúdo da Educação Básica regular, por projetos gráficos e editoriais inadequados e, em geral, por propostas inadequadas sob o ponto de vista didático-pedagógico e por não seguirem as diretrizes educacionais formuladas. (PNLD EJA, 2014. p.15).

As bases conceituais e os procedimentos metodológicos do PNLD EJA 2014 foram estabelecidos para guiar o processo de avaliação e seleção das obras e coleções didáticas inscritas no programa. Conforme esse documento, a avaliação se baseou na ideia de que as obras deveriam atender a alguns princípios fundamentais, quais sejam: (i) levar em consideração as especificidades dos sujeitos da EJA e suas potencialidades; (ii) demonstrar coerência em relação ao processo ensino-aprendizagem da EJA e (iii) servir efetivamente como um recurso de mediação no processo de aprendizagem do jovem e do adulto, fornecendo apoio à formação e ao trabalho dos educadores.

Ainda sobre a avaliação deste documento, ela foi dividida em três etapas: seleção, pré-análise e avaliação pedagógica. A seleção foi realizada pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT/SP) e seguiu as diretrizes técnicas especificadas no Edital para a estrutura editorial do livro. A pré-análise e a avaliação pedagógica foram responsabilidades da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. A pré-análise avaliou se as obras estavam adequadas ao propósito e às especificações do Edital. E na avaliação pedagógica, avaliou-se as coleções atendiam aos critérios eliminatórios do Edital. Esses requisitos foram divididos em quatro seções, de acordo com o PNLD EJA 2014:

- Bases legais, diretrizes gerais que orientam a EJA e princípios éticos: verifica-se se a coleção está de acordo com as leis e princípios morais que regulam a EJA e com os princípios morais essenciais que são essenciais para o exercício pleno da cidadania.
- Concepções teórico-metodológicas do Manual do Educador e articulação do Manual do Educador com o Livro do Aluno: Analisa a consistência, adequação e conexão da abordagem teórico-metodológica empregada e como ela se relaciona com a proposta pedagógica geral, considerando seu impacto na formação do professor.
- Concepções teórico-metodológicas do Livro do Aluno: Examinar os elementos pedagógicos do livro, incluindo técnicas de instrução, organização do conteúdo, estratégias de ensino, correção de conceitos e atualização do conteúdo, bem como atividades e exercícios sugeridos.

- Aspectos gráficos e editoriais: refere-se na estrutura editorial da obra à proposta didático-pedagógica, levando em consideração aspectos como qualidade de imagem e impressão, autenticidade da ilustração, revisão e omissões de erros de impressão, e outros aspectos relacionados à apresentação física dos materiais didáticos.

A coleção de livros didáticos foi avaliada por especialistas em pedagogia e em várias áreas e a escolha deu-se com base no conhecimento, experiência e formação em EJA, além disso a equipe era diversificada geograficamente e sem ligações editoriais (PNLD EJA, 2014, p. 24).

No próximo subtópico, veremos a influência da contribuição do livro didático da EJA, para serem agregadas nos contextos de elaboração de ensino-aprendizagem em sala de aula.

2.2.2. O Livro Didático da EJA

Nesta subseção, é relevante analisar o histórico da produção de materiais didáticos para a EJA no Brasil. A contextualização histórica é uma ferramenta indispensável para compreender o campo da produção de materiais didáticos, revelando os caminhos percorridos.

Segundo Jardim (s.d), no Brasil, não houve produção de materiais didáticos para EJA até meados do século XIX. O ensino de leitura naquela época costumava se basear em textos religiosos, como a Bíblia, ou em documentos oficiais. As cartilhas eram uma das principais opções entre os poucos livros disponíveis para atender às necessidades educacionais desse público. Tais cartilhas eram simples, usavam o alfabeto e o método silábico e tinham uma forte influência religiosa, ajudando no ensino da catequese.

Estudos mostraram que 80% dos brasileiros não sabiam ler e escrever no começo do século XX. Isso levou a um aumento no foco na "erradicação do analfabetismo" como o tema principal das discussões sobre educação em todo o país. O termo "erradicação" foi escolhido porque está relacionado à saúde, enfatizando que no Brasil o analfabetismo era uma doença a ser combatida. (JARDIM, s.d, p. 6). De acordo com esse mesmo autor, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) emergiu no cenário global, apoiando iniciativas em favor da educação de adultos e apoiando movimentos. Isso levou os líderes políticos a reconhecer que os resultados do sistema educacional do Brasil precisavam ser melhorados para que o país pudesse se unir aos países desenvolvidos.

O aumento da industrialização no início do século XX fez com que fosse necessário qualificar a mão de obra. Isso levou a discussões sobre a alfabetização e a educação das camadas populares. Os movimentos pela educação de adultos ganharam mais força após o fim da Era Vargas em 1945. Isso ocorreu durante um período de redemocratização no Brasil, com o

objetivo de aumentar o número de eleitores, pois a alfabetização se tornou um requisito para ser elegível para votar (Jardim, s.d., p. 6).

Segundo Jardim (s.d), O Serviço de Educação de Adultos (SEA), foi criado em 1947 e supervisionado pelo Departamento Nacional de Educação, lançou a Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes (CEAA) em 1947 para aumentar a educação para adolescentes e adultos analfabetos. Uma parte significativa do orçamento da campanha, ou 12%, foi destinada à fabricação de materiais didáticos. Isso representa um avanço na distribuição de recursos para a fabricação de livros e materiais educacionais que ajudam no ensino de jovens e adultos analfabetos. Com isso, a CEAA foi pioneira na criação e distribuição de materiais didáticos sobre escrita, leitura, aritmética, saúde, higiene e contexto rural. No entanto, muitos achavam que o público-alvo era infantilizado pelo conteúdo desses materiais. (Jardim, s.d., p. 7).

Segundo Jardim (s.d), durante a década de 60, surgiu um forte interesse pela educação voltada para as necessidades populares, influenciada pelos princípios de Paulo Freire, com o intuito de fomentar a consciência política e a transformação social. A percepção de deficiências nos materiais didáticos para a alfabetização de adultos impulsionou a criação de materiais mais apropriados. O Movimento de Cultura Popular (MCP) foi responsável pela elaboração do primeiro Livro de Leituras para Adultos, o qual continha textos políticos do cotidiano. Esse método foi adotado por outros estados, que o adaptaram às condições locais. Para apoiar a educação popular, várias iniciativas foram criadas.

Além disso, foi produzido o livro "Força e Trabalho" pela Campanha de Educação Popular da Paraíba, enquanto a campanha de Natal "De Pé no Chão também se Aprende a Ler" utilizou o material "Uma Família Operária: manual para a alfabetização de adultos e adolescentes". Os materiais "Saber para Viver" e "Viver é Lutar" foram desenvolvidos pelo Movimento de Educação de Base (MEB) e visam aumentar a conscientização política sobre as questões relacionadas ao trabalho rural. O movimento vigoroso no Brasil em prol da educação popular e da transformação social marcou esse período da história (Jardim, s.d, p. 7).

No ano de 1967, o governo federal instituiu o MOBREAL com o objetivo de coordenar a alfabetização de adultos no Brasil. O programa ampliou a produção de materiais didáticos, dando ênfase à identidade nacional e aos valores cívicos. Já em 1985, a Fundação Educar entrou em cena para substituir o MOBREAL. A nova entidade deu continuidade à educação de adultos, porém encerrou suas atividades nos anos 90 (Jardim, s.d., p. 7).

De acordo com Jardim (s.d.), a partir da década de 90, houve uma reestruturação na EJA, com a colaboração entre o governo federal e organizações para a criação de novos materiais educacionais. É importante destacar as produções da Central Única dos Trabalhadores

e do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST), as quais foram analisadas por Osmar Fávero em 2009, esse período representou mudanças significativas nas abordagens e no currículo da EJA no Brasil.

No ano de 2004, o Ministério da Educação estabeleceu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) com o objetivo de fomentar a diversidade e combater a desigualdade na EJA. A SECAD recebeu recursos do FNDE e elaborou a série de livros "Cadernos de EJA". Além disso, lançou a série "Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos" destinada aos professores da EJA, abordando assuntos como o perfil dos estudantes, estratégias de ensino e aprendizagem, avaliação e planejamento, incentivando uma relação de diálogo entre os professores e os alunos da EJA (Jardim, s.d., p. 9).

O LD sempre foi visto como um dos recursos de apoio que mais ajuda no ensino e aprendizagem dos alunos, pois apoia o currículo escolar e fornece base para que muitos professores se sintam mais confiantes ao ensinar conteúdos específicos. Segundo Silva (2020), o LD é conhecido como um dos recursos mais influentes no ensino no Brasil, devido às ferramentas que são usadas em sala de aula. Isso significa que os recursos que foram usados nas salas de aula da EJA devem ser avaliados. O conteúdo de um LD deve estar relacionado ao que está sendo construído em sala de aula, com base nas relações sociais que são pretendidas estabelecer entre o público-alvo do livro e seu ambiente social e educacional.

Conforme Silva e Vilela (2016, p. 3), uma das principais dificuldades é a ausência ou inadequação de recursos didáticos, os (LD) estão entre os recursos mais eficazes nas salas de aula no Brasil. Como resultado, garantir qualidade é fundamental. A escolha cuidadosa dos LD é essencial para fornecer orientações para lidar com temas sensíveis ou complexos e oferecer uma variedade de atividades. Além disso, os LD podem servir como uma fonte constante de referência para os alunos da EJA, ajudando-os a revisar conceitos e conteúdos já estudados. Finalmente, esses livros são uma ferramenta valiosa para o aprendizado independente, pois os alunos podem usá-los para revisar o conteúdo de forma independente quando necessário.

Segundo Silva e Vilela (2016, p. 4), a garantia da formação de cidadãos conscientes e atuantes em diferentes espaços sociais não pode ser garantida apenas pelo uso de livros didáticos pedagogicamente adequados. No entanto, sabendo que a formação para a cidadania depende de determinações da condição social dos alunos, é possível reconhecer o papel relevante do material didático e das práticas coerentes no processo de constituição do sujeito enquanto cidadão. Sobre essa ideia, Brasil (2002) aponta que:

“Quando a seleção de recursos didáticos é feita pela equipe de professores da escola, cria-se uma oportunidade de potencializar o seu uso e escolher, dentre a vasta gama de recursos existentes, quais são os mais adequados a sua proposta de trabalho.” (Brasil, 2002, p. 134)

Diante disso, podemos considerar que um bom planejamento de conteúdo, uma aplicação de metodologias diversificadas e o uso de material didático adequado, incluindo aqui o LD, podem incentivar os alunos a participarem do processo de ensino aprendizagem de forma efetiva na EJA. Especificamente sobre a coleção do LD de 2014, o próximo subtópico apresenta ideias mais detalhadas sobre ela.

2.2.3. A Coleção do Livro Didático da EJA de 2014

A escolha de materiais didáticos para alfabetização de jovens e adultos, por meio do PNLD de 2014, foi realizada exclusivamente pelas entidades envolvidas no programa. A participação dos gestores locais, coordenadores de turmas e alfabetizadores foi necessária, bem como uma justificativa técnica elaborada em conjunto. As Secretarias de Educação nas redes públicas de ensino municipais e estaduais que oferecem a modalidade EJA foram responsáveis por selecionar as obras ou coleções pedagógicas e as escolas e educadores da EJA participaram do processo. Em instituições federais, a reitoria de cada IF se responsabilizou pela administração do processo de seleção e isso garantiu que os educadores da EJA estivessem presentes em todas as unidades. (PNLD EJA, 2014, p. 29).

Conforme o PNLD de 2014, a principal responsabilidade dessas organizações consistia em garantir que todos os professores da EJA estivessem envolvidos em suas instâncias e documentar as obras selecionadas após debates democráticos, a fim de refletir uma escolha coletiva que atendesse às demandas da EJA.

O PNLD (2014) apontou dificuldades no processo, e a justificativa deveu-se ao fato dele ser caracterizado como complexo. Além disso, este desafio pressupunha uma articulação interna da proposta curricular para cada etapa e a participação de todos os educadores envolvidos em cada um dos componentes do currículo escolar da EJA. Como as coleções não são separadas por disciplinas, todos os professores foram convidados a discutir entre si sobre como escolher uma coleção. Por outro lado, eles precisavam combinar todas as partes do curso em uma única coleção. Assim, cada um dos componentes curriculares dessa etapa (Alfabetização Matemática, Alfabetização Linguística, História, Geografia, Matemática, Ciências, Artes e Língua Portuguesa) deveria ser composto por uma seleção feita pelos educadores dos cinco primeiros anos do ensino fundamental. Para os próximos quatro anos, a

coleção deveria ofertar as seguintes disciplinas: história, geografia, matemática, ciências, Arte e Língua Portuguesa (PNLD EJA, 2014, p. 31).

Para o PNLD, a coleção da Editora Moderna, foco de análise deste TCC, possui as seguintes características: (i) aborda temas atualizados e pertinentes; (ii) é apropriada para o público-alvo da EJA e (iii) apresenta uma abordagem contextualizada com as situações cotidianas dos estudantes. O Livro do Aluno (LA), com quatro volumes, e o Manual do Educador (ME), com sete volumes, compõem a coleção, destinada a alunos que estão terminando o ensino fundamental. Cada volume do LA corresponde a um dos anos finais do ensino médio e abrange sete áreas: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte e Língua Inglesa e Espanhola. Além das Línguas Estrangeiras Modernas (Inglês e Espanhol), que compartilham um volume, cada componente curricular possui um idioma específico. Cada um dos quatro volumes do LA é organizado em torno de duas unidades temáticas, formando a base para todos os conteúdos (PNLD EJA, 2014, p. 168).

Dessa maneira, segundo o PNLD (2014), a coleção mostra uma adequação notável ao público da EJA, como demonstra o cuidado em não infantilizar os alunos e a valorização de seus conhecimentos e compreensão da realidade que os rodeia. O conteúdo é organizado em eixos temáticos que atendem aos interesses, necessidades e conhecimentos dos jovens, adultos e idosos, no entanto, a velhice e a juventude não são suficientemente consideradas. A obra aborda temas relevantes para a EJA, como a diversidade cultural, o transporte urbano, a inflação, a reciclagem de lixo, a igualdade de gênero e a alimentação saudável, oferecendo uma abordagem contextualizada e alinhada às vivências diárias dos alunos.

A coleção é orientada pela preocupação com os requisitos legais, englobando o currículo disciplinar em uma perspectiva social, moral e política adequada à EJA. Ademais, uma sociedade baseada em direitos e responsabilidades é construída por meio da priorização do bem-estar do próximo. Por outro lado, conforme o PNLD (2014, p. 169), a abordagem pedagógica contextualizada usa técnicas que ajudam o aprendiz a se tornar um cidadão atuante e crescer como pessoa e a obra mostra uma pedagogia ativa que reconhece os conhecimentos anteriores dos alunos e incentiva a participação. Essa mesma coleção também atende satisfatoriamente às necessidades e realidades desses alunos, considerando a escassez recente de materiais adequados para o ensino da EJA, e examina questões como moradia e direitos do cidadão de maneira engajada, abordando os problemas cotidianos dessa modalidade educacional. Por fim, o PNLD (2014) indica que essa coleção apresenta uma abordagem contextualizada e que “[...] as atividades propostas são contextualizadas e se referem a situações relacionadas ao cotidiano do estudante da EJA [...] com a mediação do professor, podem contribuir com a aprendizagem

desses estudantes de forma crítica e significativa. ” E é sobre contextualização que apresento o próximo tópico teórico, mais especificamente sobre gramática contextualizada.

2.3. A Gramática Contextualizada: sua relevância no processo de aprendizagem

De acordo com Antunes (2007), a ideia de que a gramática é o único elemento da língua é a concepção de que a língua e a gramática são um só. Sob esse ponto de vista, ter domínio de uma língua requer ter domínio de sua gramática. É quando as pessoas dizem: elas estão querendo expressar que alguém "não sabe falar de acordo com a gramática da suposta norma culta". Segundo a autora, não há equivalência entre esses dois elementos, no entanto, o ensino de línguas não são apenas exercícios de gramática.

Para essa autora, a língua também diz respeito ao uso por meio de “interações complexas [...] que, necessariamente, compreendem a composição de texto e uma situação de interação”. Portanto, a língua tem mais de um elemento (léxico e gramática), e vários tipos de regras e normas governam sua utilização e sua gramática é limitada a um de seus elementos, daí ser importante considerar a língua e seus elementos constitutivos no processo de ensino-aprendizagem e não apenas focar no ensino da gramática (Antunes, 2007, p. 40).

Antunes (2007) discorre que a gramática, apesar de sua importância, não tem o domínio completo sobre todas as sutilezas da linguagem e um estudo excessivo dela pode resultar em mal-entendidos na comunicação efetiva. Segundo a autora, é preciso levar em conta o vocabulário, ou seja, a seleção adequada das palavras em diferentes situações, e atividades que explorem diversas variações lexicais são fundamentais para ampliar o repertório de palavras à disposição.

Além do mais, no ensino de idiomas, é fundamental compreender diferentes estruturas textuais, reconhecer gêneros textuais, adaptar o registo (formal ou informal) e aderir às normas textuais e sociais. A gramática não é o único aspecto prioritário, já que a comunicação eficiente requer uma compreensão completa do idioma e de sua aplicação em diferentes contextos (Antunes, 2007, p. 46-47).

Nesta mesma obra, a autora também ressalta que o aprimoramento das competências dos falantes não é alcançado somente por meio de exercícios de organização de orações baseados na comunicação. É essencial compreender as relações semânticas para criar textos comunicativos e adequados. Em suma, seu argumento é de que o desenvolvimento das habilidades discursivas é significativamente aprimorado ao ultrapassarmos as categorizações gramaticais. Ademais, ela observa que os problemas nos cursos de línguas não se limitam ao ensino de gramática, enfatizando a importância de uma abordagem mais abrangente que

também aborda as normas textuais e sociais de uso da linguagem.

Portanto, a autora aborda que um programa de ensino de línguas não deve se concentrar apenas na gramática. Um professor de línguas não é apenas um professor de gramática. Portanto, para fornecer aos alunos as habilidades necessárias para uma comunicação bem-sucedida na língua em questão, um professor de línguas deve abordar todas as questões necessárias. A gramática é apenas um aspecto desse contexto mais amplo de aprendizado de língua (Antunes, 2007, p. 51). Faz-se importante indicar que, a fim de entender ou produzir gêneros textuais, seja um relatório ou artigo, é necessário possuir conhecimentos para além da gramática, para assegurar uma produção aceitável, ela irá ajudar, mas apenas a gramática não é satisfatória. Contudo, a gramática se torna inadequada, visto que, é necessário que consista em comunicação verbal, como “o conhecimento do real ou do mundo”; “o conhecimento das normas de textualização” e “o conhecimento das normas sociais de uso da língua” (Antunes, 2007, p.54).

A autora ressalta a importância de ir além do ensino da gramática ao estudar a língua. Ela destaca que é preciso explorar o conhecimento de outras áreas, além da gramática, existem outros saberes igualmente relevantes. Por isso, a orientação de "não é para ensinar gramática" não implica em evitar o ensino de gramática, mas sim salientar que não se deve restringir o ensino apenas a esse aspecto (Antunes, 2007, p. 65).

Desta maneira, a autora assinala que alguns professores equivocadamente consideram o texto como uma forma secundária de utilização da língua, desvinculada da gramática (Antunes, 2007, p. 129). Ela defende a concepção de que o texto é o único meio legítimo de emprego da língua e que a gramática é um elemento intrínseco desse processo. Desse modo, ela sugere que o ensino da gramática pode conferir maior envolvimento e interesse às aulas. Em suma, ressalta a importância de priorizar atividades discursivas e textuais no estudo da língua.

De acordo com Antunes (2007), é imprescindível considerar os propósitos educacionais do ensino de línguas. A instituição escolar deve auxiliar os discentes a aprimorar sua proficiência linguística. Tal abordagem engloba a prática da leitura, a participação em interações públicas, o desenvolvimento da habilidade de expressão escrita, o apreço estético pela literatura e a habilidade de combinar informações verbais com outras formas de linguagem e expressão.

Sendo assim, a aceitação da ideia de que a linguagem é uma atividade “ funcional, interativa, discursiva e interdiscursiva” (p.157). Na realidade cultural traz mudanças significativas no ambiente escolar. Tanto os professores quanto os alunos são afetados por isso, pois incentiva mudanças na dinâmica da educação e nas práticas em sala de aula.

Antunes (2014, p. 42) indica que o estudo da gramática com textos e técnicas tradicionais era chamado de "gramática contextualizada". Livros didáticos, incluindo os mais recentes, tentam usar essa abordagem. No entanto, o texto é utilizado visando um ensino da gramática, mas não é utilizado de forma adequada, pois o ensino é desarticulado e os resultados não são suficientes no contexto interativo.

De acordo com a autora, a noção de gramática contextualizada refere-se à compreensão de que todos os aspectos gramaticais são justificados e explicados dentro dos contextos (situacionais e verbais) em que acontecem as ações linguísticas. É fundamental que professores e estudantes compreendam o funcionamento da atividade linguística. Essa abordagem metodológica não é uma característica inerente, mas sim uma forma de lidar com os aspectos gramaticais. Durante a interação verbal, todos os elementos gramaticais são contextualizados e agrupados obviamente em um complexo de ações e escolhas. Portanto, todas as atividades gramaticais são necessariamente contextualizadas (Antunes, 2014, p. 46). Dito de outra forma, para essa autora, o termo "linguagem contextualizada" ou "contextualizada gramaticalmente" é redundante, pois a linguagem não é isolada, mas ocorre em qualquer contexto, e a atividade gramatical pertence a uma atividade verbal específica (Antunes, 2014, p. 40).

Com isso, Antunes (2014) discorre que a relevância desta gramática reside na decisão de não separar os elementos gramaticais de outros elementos "lexicais ou textuais", mas sim pensar na gramática idealizando um significado expresso com outros constituintes. Nesse sentido, a compreensão da gramática deve levar em consideração as circunstâncias nas quais ela é utilizada, de modo a atender a seus propósitos específicos (p.54). Seguindo esta linha de pensamento, é fundamental saber situar no contexto aquilo que é recomendado.

No entanto, é imprescindível levar em consideração nas aulas de gramática as determinadas turmas no qual estão inseridos os alunos, sejam de ensino fundamental, do médio, superior ou candidatos a concursos. Seguindo esta linha de pensamento, são indivíduos distintos, com pensamentos diferentes, com níveis de conhecimento opostos, na maioria das vezes, e com objetivos diferentes. Por isso, se faz necessário uma visão de como são apresentadas as técnicas de gramática (Antunes, 2014, p. 57). De acordo com Antunes,

“No fundo, está em jogo a compreensão de por que adotar e manter os estudos gramaticais em todos os níveis da trajetória escolar, como está em jogo ainda saber que direção escolher para a abordagem a ser predominante: se uma abordagem mais descritiva ou mais prescritiva, conforme a natureza dos objetivos em pauta” (Antunes, 2014, p. 59).

Todo o processo pedagógico, visa um objetivo e sua natureza de abordagem no qual um está relacionado com o outro. Segundo a autora, todas as ideias, metas, perspectivas, métodos

e ações educacionais estão conectadas, desde as estruturas institucionais até os grandes fluxos socioculturais, constituindo um sistema integrado (Antunes, 2014, p. 69).

Nesta perspectiva, a autora menciona que as atividades elaboradas para os alunos são constituídas de palavras sem nenhum contexto, ou seja, de frases soltas (Antunes, 2014, p. 79). Sendo elas retiradas aleatoriamente de um texto, para que possam ser expostas para leitura e análise em sala de aula. Com isso, as limitações dessa abordagem adotada, ou seja, ensino de gramática descontextualizada, torna o processo de ensino de uma língua engessado, pois os limites das frases soltas tornam todo o segmento descontextualizado. Deste modo, no decorrer do tempo, essa proposta promove o desinteresse do aluno em “interpretar textos”, fazendo com que eles se conformem com aquilo que foi proposto, sem ampliar suas habilidades (Antunes, 2014, p. 81-82).

Antunes (2014) relata que há um termo adotado sobre o uso do conector, que tem o objetivo de unir e ligar, ou seja, sendo uma função importante para estabelecer coesão e coerência do texto. Com isso, o uso desse conector de uma forma descontextualizada só faz confundir o seu papel de textualização. Em vista disso, a autora ressalta que os conectores assumem “a forma gramatical de conjunção, preposição, advérbio e respectivas locuções”, que são levados em consideração em um sentido não apenas “meras partículas de ligação.”

Deste modo, as sentenças que estão em um contexto de análise sintético, os alunos não compreendem por qual razão é usado as “conjunções, preposições e respectivas locuções” (Antunes, 2014, p. 124). Diante desta realidade educacional, a autora ressalta a importância de uma perspectiva que valorize a interação recíproca no que diz respeito à linguagem. Assim sendo, ela estabelece uma conexão entre o texto em questão e a prática da atividade linguística. Com isso, através dos textos conseguimos analisar além das exigências gramaticais, podemos observar as finalidades que se procura esclarecer no texto. Diante do exposto, podemos afirmar que os professores precisam levar em conta diversos tipos de textos com diferentes finalidades, a fim de promover o aprimoramento das habilidades e competências de comunicação.

No tópico a seguir, apresentamos a metodologia empregada nesta pesquisa, a fim de familiarizar o leitor com a evolução do estudo, abrangendo também os instrumentos de avaliação utilizados no *corpus* da pesquisa.

3 METODOLOGIA

Nesta seção, que compõe o nosso percurso metodológico, abordamos, sobre: (3.1) caracterização da pesquisa, (3.2) contexto da pesquisa e *corpus* e (3.3) procedimentos de geração e de análise de dados.

3.1. Caracterização da pesquisa

Nosso estudo situa-se na área da Linguística Aplicada (MOITA LOPES; PENNYCOOK, 2006; PAIVA, 2019), onde foram trabalhados dois eixos temáticos que não estão ligados diretamente com a linguística, mas estão introduzidas no campo de estudo da Linguística Aplicada Indisciplinar. Esse campo de pesquisa não só visa solucionar problemas com a linguagem e o ensino de línguas, mas também descrever situações relacionadas à linguagem, bem como identificar comportamentos da linguagem, ensino, aprendizagem etc., tudo aquilo que envolve a formação de professores de língua.

Em consonância com esse paradigma, adotamos a abordagem qualitativa (FLICK, 2007; MOREIRA; CALEFFE, 2008), visto que essa abordagem abrange conceitos, de acordo com Moreira e Caleffe (2008), tendo em vista analisar a qualidade de dados, onde são explorados características e cenários em que os sujeitos atuam.

Para melhor abordagem e definição deste estudo, foi realizada uma pesquisa de cunho exploratório, de acordo com Gil (2008), que é obter uma compreensão mais profunda do fenômeno em estudo, o que permite uma maior familiaridade com o assunto abordado. Além disso, o *corpus* é documental pois, segundo Gil (*op. cit.*), a pesquisa de cunho documental envolve a revisão de fontes primárias e secundárias, como registros, documentos oficiais e materiais existentes sobre o assunto, com isso, perante nossa inquietação e necessidade de analisar e compreender as implicações e características presentes em um livro didático da EJA, tendo como base o PNLD (2014). Essa técnica permite uma investigação aprofundada e a coleta de dados pertinentes à análise proposta.

Após definirmos nossa abordagem metodológica, prosseguimos para a próxima etapa do trabalho, que consiste na avaliação dos dados.

3.2 Contexto de Investigação e o *Corpus* da Pesquisa

A pesquisa foi conduzida pela autora, graduanda de Letras Inglês pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), por meio de um ambiente acadêmico que proporcionou o cenário ideal para o desenvolvimento de nosso estudo. Ao longo de dois semestres do ano de 2023, a pesquisa foi conduzida, permitindo uma análise do tema em questão. O recurso utilizado para

adquirir o material teórico, foram buscas na Internet e a disponibilização de textos por meio da orientadora. Sobre o PNLD (2014) e o LD, foram realizadas buscas através da internet, por não obtermos sucesso, conseguimos o material por meio da ajuda de dois docentes que já atuaram na área do ensino da EJA e nos disponibilizaram os dois referidos livros.

Sobre o *corpus* da pesquisa, os dados a serem analisados fazem parte do livro EJA Moderna publicado pela Editora Moderna em 2013. O volume escolhido é o que está destinado aos alunos do nono ano do Ensino Fundamental II. Para análise escolhemos os capítulos 1 e 2 da Unidade 1 do referido livro, especificamente as atividades que visam o estudo da gramática, conforme Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 - Conteúdos Gramaticais de Unidade 1

CAPÍTULO	ATIVIDADE e PÁGINA	GRAMÁTICA
1	-Atividade 13: p. 359 -Atividade 14: p. 360 -Atividade 15: p. 361 -Atividades 02, 03, 04: p. 362	-Passado Contínuo -Passado Contínuo -Passado Simples e contínuo -Passado Contínuo
2	-Atividade 08, 09, 10: p. 368 -Atividade 11, 12, 13: p. 369	-Pronomes demonstrativos -Conjunções

Fonte: De autoria própria com base no Livro EJA Moderna (2014)

Diante do exposto, em nossa próxima seção, iremos realizar a análise das atividades gramaticais propostas pelo livro da EJA (2014).

4 ANÁLISE DOS DADOS

Nosso objetivo geral é o de investigar se o livro didático da EJA de Língua Inglesa proporciona o ensino e a aprendizagem da gramática contextualizada conforme indicado pelo PNL D. Para a realização da análise, vamos nos debruçar sobre as atividades propostas nos Capítulos 1 e 2 da Unidade 1 do referido livro. Neste sentido, nossa análise encontra-se dividida em duas partes, quais sejam: 4.1. O Capítulo 1 e suas Atividades e 4.2. O Capítulo 2 e suas Atividades.

4.1. O Capítulo 1 e suas Atividades

O Capítulo 1 da Unidade 1 do livro em análise apresenta o tema “O inglês e o Mercado de Trabalho”. E, entre as páginas 355 e 358, o aluno tem a possibilidade de realizar algumas atividades sobre o tema. Vejamos na Tabela 2, a seguir, quais atividades são estas.

Quadro 2 - Conteúdos do capítulo da unidade 1

PÁGINA	PROPOSTA
354	-Texto em português sobre “inglês e o mercado de trabalho” e duas perguntas, também na língua materna dos alunos.
355	-Figuras com profissionais e os nomes de cada profissão em inglês -Atividade 1: completar em inglês com algumas profissões.
356	-Atividade 2: perguntar em inglês, algo sobre a profissão de recepcionista -Atividade 3: pesquisar e responder perguntas em inglês sobre alguma profissão que o aluno admira. -Texto em inglês: “Bilingual Secretary” (anúncio de emprego) -Atividade 4: informações para completar sobre o anúncio
357	-Atividade 6: informações para indicar o que está relacionado ao currículo. -Atividade 7: atividade sobre o texto “Nurses” (outro anúncio de emprego) -Atividade 8: procurar no dicionário a significação de 2 palavras em inglês e explicar a relação delas com o anúncio.
358	-Atividade 9: atividade de listening com base numa entrevista de emprego. -Atividade 10: completar espaços com informações da entrevista. -Atividade 11: dar a opinião sobre uma parte da entrevista.

Fonte: De autoria própria com base nas informações do Livro Didático da EJA (2014)

Com base nas informações do Quadro 2, podemos observar que a proposta do gênero textual “anúncio de emprego”, com suas respectivas questões de atividades, provavelmente

objetivando trabalhar o vocabulário, segue a temática do capítulo voltada para a questão do trabalho, assunto este que tem uma relação direta com o público alvo, qual seja, alunos da EJA que estão na idade de trabalhar. Além dos textos sobre anúncio de emprego, este capítulo apresenta o estudo da gramática, que é o foco de nossa análise. Em concordância com o PNLD (2014), o conteúdo oferece uma abordagem contextualizada e relacionada às experiências diárias dos alunos, abordando temas importantes para a EJA.

Sobre a proposta de atividade acerca do tópico gramatical, vejamos a seguir como ele se apresenta, a partir da Figura 1.

Figura 1 - Atividade 13

ATIVIDADES

13 Complete the sentences below with the *past continuous*. Use the verbs in the parentheses.

a) They _____ (watch) the news when they heard about the accident.

b) I _____ (take) a nap when you called.

c) They _____ (live) in Japan when the war started.

d) When he _____ (have) breakfast, the telephone rang.

e) It _____ (rain) when I left home.

f) I got sick while we _____ (drive) to Mexico.

g) The baby _____ (sleep) when I went to wake him.

h) They _____ (eat) in a restaurant when I saw them.

Fonte: EJA Moderna (2014, p. 359)

Sobre a Atividade 13, podemos considerar que a proposta é descontextualizada porque as frases não têm ligação com o tema proposto, o que dificulta a compreensão e a utilização do tempo verbal em situações de comunicações práticas. A fim de obter uma aprendizagem de qualidade, é crucial que as tarefas referentes ao passado contínuo tragam consigo um contexto pertinente, tendo em vista o tema que está sendo discutido. Dessa forma, os estudantes poderão compreender de maneira eficiente quando e por que o passado contínuo é empregado em situações reais de comunicação com o tema “O inglês e o Mercado de Trabalho”. Conforme é abordado por Antunes (2014, p. 79), a forma de ensinar gramática sem contextualização restringe o processo de aprendizagem de um idioma, tornando isento de contexto, devido à ausência de conexão entre frases isoladas.

Como uma possível proposta de atividade contextualizada sobre o passado contínuo com o tema “emprego”, a atividade traria um diálogo em que os alunos pudessem completar os espaços em branco com informações sobre sua própria realidade. Segue abaixo a proposta.

Quadro 3 - Proposta de Atividade 1

PROPOSTA DE ATIVIDADE 01
<p>13. Based on the dialogue below, fill in with Past Continuous.</p> <p>A: What were you working on before your last job?</p> <p>B: I (work on /not work before).</p> <p>A: Were you pursuing any additional certifications or skills during your previous employment?</p> <p>B: Yes, I evening classes to improve my skills. (take)</p> <p>A: Can you tell me about a project you were working on at your last job?</p> <p>B: Certainly, I a new sales strategy. (implement)</p>

Fonte: De autoria própria.

Com base nessa proposição de atividade, podemos observar que ela possibilita ao aluno um exercício de responder perguntas no tempo verbal estudado. Além disso, ao aplicar esta atividade em cenários reais, os alunos podem entender melhor como e por que usar essa forma verbal em acontecimentos autênticos da vida cotidiana, como entrevistas de emprego. Desta forma, conforme Antunes (2007, p. 65) aponta, faz-se importante que o aluno aprenda não só a gramática, mas que ele também navegue por outros conhecimentos, como por exemplo “saber as possibilidades de perguntas de uma entrevista”.

Na sequência, vejamos a proposta da Atividade 14 da página 360. Vamos observá-la na Figura 2, a seguir.

Figura 2 - Atividade 14

ATIVIDADES

14 Complete the sentences with expressions in the box.

wasn't looking Was he watching were shopping

a) They bought a new tablet when they _____ in town.

b) The pickpocket took Carol's wallet when she _____.

c) _____ TV when he heard the news?

360

Fonte: EJA Moderna (2014, p. 360)

Tendo em vista todo o contexto abordado ao longo da Unidade, podemos observar que a atividade analisada não está relacionada ao tema oferecido, ou seja, ele desvia do tema da unidade. Antunes (2007, p. 51) aponta que o professor não é apenas um instrutor de regras gramaticais e que não deve só se limitar à gramática, mas abranger todas as áreas relevantes, para que os alunos sejam mais participativos dentro da sala de aula, garantindo a comunicação eficaz dos alunos e uma aprendizagem de língua inglesa significativa, em que o alunos vejam algum sentido de mobilizar esses conhecimentos construídos na sala de aula para vida deles. A gramática é apenas uma parte desse amplo aprendizado de linguagem. Com isso, faz-se necessário uma análise referente a esta proposta de atividade, pois é apresentada de forma isolada e com um contexto diferente do que está sendo visto.

Desse modo, trazemos um exercício que pode ser utilizado como uma atividade contextualizada, com o tópico gramatical passado contínuo, oferecido anteriormente. Segue abaixo:

Quadro 4 - Proposta de Atividade 2

PROPOSTA DE ATIVIDADE 02
<p>14. Em trios, escolham uma profissão. Com base na profissão escolhida, o grupo deve elaborar uma breve narrativa de uma situação específica vivenciada pelo profissional, focando em atividades específicas que estavam acontecendo em um determinado momento do passado, usando o passado contínuo. Após a produção do texto, apresente para turma a situação narrada e depois, identifique e explique as sentenças com este tempo verbal. Veja a seguir um exemplo.</p> <p>Ex: Yesterday evening, while Dr. Cavalcanti was examining a patient in the examination room, Nurse Marina was preparing injections in the adjacent room. - Dr. Cavalcanti was examining...</p>

- Nurse Marina was preparing...

Fonte: De autoria própria.

Com base nessa atividade, os alunos aprendem a usar o tópico gramatical “passado contínuo” em contextos relevantes e contextualizados. Eles desenvolvem suas habilidades de escrita criativa, produzindo breves situações com o uso do tempo verbal estudado e com base no tema da aula. Além disso, essa atividade incentiva os alunos a trabalharem juntos, promovendo a discussão e a compreensão mútua do uso do assunto gramatical.

Dando prosseguimento a análise, temos a seguir a Atividade 15 localizada na página 361. Vejamos como ela está exposta, de acordo com a Figura 3.

Figura 3 - Atividade 15

15 Read the text below and check the best alternative to complete it. UNIDADE 1 - Trabalho

Janet,
 Your friend Michael _____ this morning. I
 _____ him you _____ to his
 house, but he told me he wasn't there. He _____
 to the hospital because his mother _____ well.
 He tried to call you but you didn't answer your cell phone.
 By the way, while I _____ to your friend, Fluffy
 _____ your new shoes. Sorry, but I couldn't do
 anything!
 Well, I don't think today is your lucky day.
 Mom

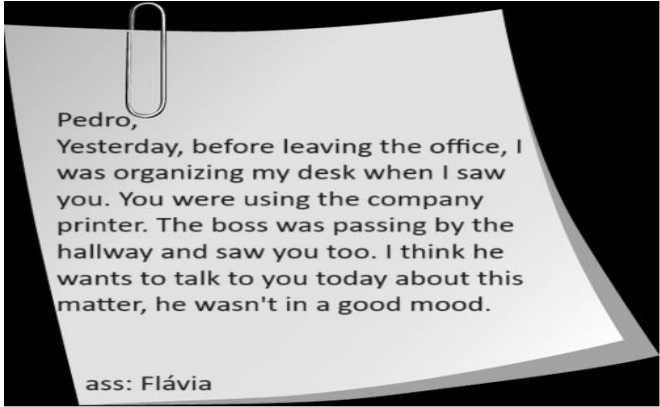
a) called, told, were driving, went, wasn't feeling, was talking, was eating
 b) called, told, was driving, went, wasn't feeling, was talking, eat
 c) called, told, were driving, went, wasn't feeling, talked, ate

Fonte: EJA Moderna (2014, p. 361)

Com base na proposta da Atividade 15, podemos refletir que novamente o LD propõe o trabalho de preenchimento de lacunas, embora não seja de frases isoladas. Contudo não há contextualização e, além disso, o gênero textual apresentado, um bilhete, não é trabalhado de forma adequada, fazendo com que o aluno possa se aprofundar no estudo do mesmo, seja para compreender sua estrutura ou reconhecer o gênero proposto (ANTUNES, 2007). Desta forma, concluímos que, além do assunto do bilhete não ter relação com o tema “trabalho”, o texto é utilizado como pretexto para o ensino de gramática.

Desse modo, pensamos em uma elaboração de atividade que pretende trabalhar com o gênero textual, bilhete, como foi proposto no LD, porém de forma contextualizada. Sendo assim, o aluno irá exercitar o tópico gramatical e o tema tendo relação ao que está sendo estudado, conforme a Proposta 03 a seguir.

Quadro 5 - Proposta de Atividade 3

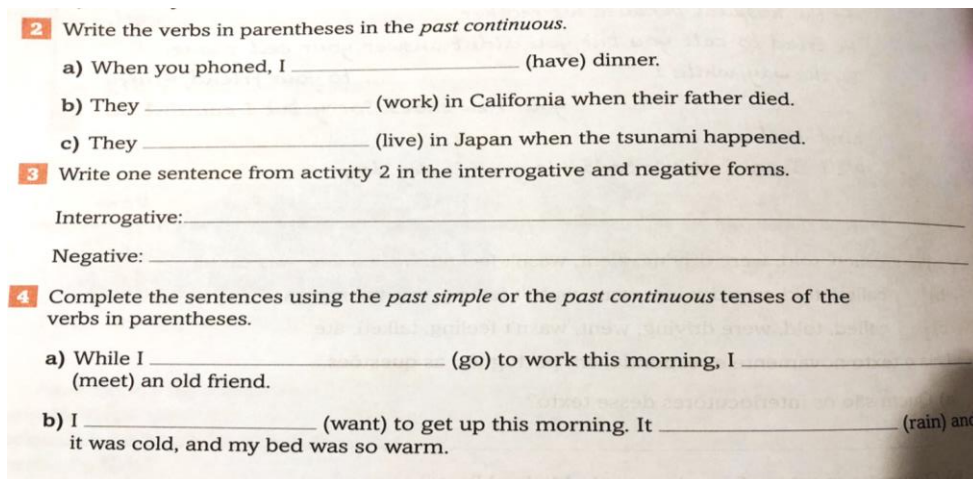
PROPOSTA DE ATIVIDADE 03
<p>15. Read the text below, identify and explain the use of the past continuous and past simple.</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Fonte: https://queroimagem.blogspot.com/2013/04/papel-de-bilhete-em-png.html</p>

Fonte: De autoria própria

Acreditamos que com base nesta proposta de atividade, os alunos têm autonomia de analisar o bilhete e explicar o uso dos dois tempos verbais indicados e que estão em situação contextualizada. Com isso, também construímos uma atividade em que o aluno poderá desenvolver a compreensão textual, refletir sobre o que está sendo proposto e interagir com o professor, deixando apenas de trabalhar com o preenchimento de lacunas.

Dando continuidade na análise, a página 362 do LD apresenta as atividades finais do Capítulo 1 da Unidade 1: Atividades 02, 03 e 04, como podemos observar a seguir na Figura 4.

Figura 4 - Atividades 02,03 e 04



2 Write the verbs in parentheses in the *past continuous*.

a) When you phoned, I _____ (have) dinner.

b) They _____ (work) in California when their father died.

c) They _____ (live) in Japan when the tsunami happened.

3 Write one sentence from activity 2 in the interrogative and negative forms.

Interrogative: _____

Negative: _____

4 Complete the sentences using the *past simple* or the *past continuous* tenses of the verbs in parentheses.

a) While I _____ (go) to work this morning, I _____ (meet) an old friend.


b) I _____ (want) to get up this morning. It _____ (rain) and it was cold, and my bed was so warm.



Referência: EJA Moderna (2014, p. 362)

Dando continuidade na nossa análise, as atividades finais da Unidade 1 do LD, da mesma forma que as anteriores, estão retratadas de forma descontextualizada e mais uma vez na modalidade de preenchimento de lacunas usando o passado contínuo e o passado simples na atividade 2 e 4. Já a terceira atividade solicita aos alunos que eles reescrevam as frases nas formas negativa e interrogativa, estando elas fora do contexto estabelecido na unidade. Segundo Antunes (2014, p. 46), os componentes gramaticais são contextualizados e organizados em categorias complexas de ações e escolhas. Portanto, todas as ações gramaticais são situadas em um contexto específico. Sendo assim, podemos elaborar atividades, ensinando a gramática ao aluno em um contexto peculiar, e não descontextualizando tudo aquilo que já foi proposto.

Com base nessa análise, pensamos em uma atividade dentro do contexto de “trabalho”, conforme a Proposta de Atividade 04 a seguir.

Quadro 6 - Proposta de Atividade 4

PROPOSTA DE ATIVIDADE 04	
<p>02. Based on each picture below, produce the question, answer it in the negative form and write what the person was really doing. See the example.</p> <p>Example:</p>	
 <p>teacher explains the subject - Pesquisar Imagens (bing.com)</p>	<p>(teacher / sing) Question: Was the teacher singing? Answer: No, she wasn't singing. She was teaching.</p>

 <p>https://www.cobli.co/blog/habilidades-de-motorista/</p>	<p>(chef / sleep) Question:</p> <hr/> <p>Answer:</p> <hr/>
 <p>https://www.cobli.co/blog/habilidades-de-motorista/</p>	<p>(driver / eat) Question:</p> <hr/> <p>Answer:</p> <hr/>

03. Use “V” para as assertivas verdadeiras e “F” para as falsas, de acordo com nosso estudo sobre passado contínuo.

() O passado contínuo é usado para falar de ações que estavam ocorrendo no momento da fala no passado.

() Para negar, usamos “no” antes de was e were.

() É composto pelo verbo to be conjugado no passado. (was e were)

() É o falado o que está ocorrendo no presente

() É usado como queremos nos referir ao futuro.

04. Identify the mistake in the following sentences and then correct them by rewriting the sentences in the past continuous tense.

The police officer patrolling the street. _____

The dentist was work in his office. _____

The firefighter putting out a fire. _____

The teacher was teach English to her students. _____

Fonte: De Autoria Própria

Com base nessa proposta, os alunos irão aprimorar suas habilidades refletindo sobre suas competências e melhorando sua escrita. Dessa maneira, é possível oferecer aos estudantes uma série de atividades para serem realizadas, colocando em prática aquilo que eles têm aprendido ao longo da unidade e ampliando o vocabulário dos alunos com base nesse tema proposto. Dessa forma, essas atividades estão em conformidade com as ideias de Silva (2020), que destaca que o LD deve estar diretamente conectado ao conteúdo ensinado em sala de aula. É necessário construí-lo levando em consideração as interações sociais que se desejam estabelecer entre o público-alvo do livro e o contexto social e educacional em que estão inseridos.

4.2. O Capítulo 2 e suas Atividades

No livro em análise, o segundo capítulo da unidade 1 aborda o assunto "O inglês e a vida profissional". Entre as páginas 364 e 365, os alunos têm a oportunidade de realizar atividades relacionadas a este tema. Vamos conferir no Quadro 03 a lista dessas atividades.

Quadro 7 - Conteúdos do capítulo 2 da unidade 1

PÁGINA	PROPOSTA
364	-Atividade 1: Marcar com adjetivos de acordo com a frase informada -Atividade 2: Conversa com um colega sobre algumas características da sua personalidade.
365	-Duas figuras com dois profissionais e suas respectivas descrições. -Atividade 3: Organizar as palavras para formar frases.

Fonte: De autoria própria com base nas informações do Livro Didático da EJA (2014)

Ao examinar o quadro acima, concluímos que as atividades estão alinhadas com o tema proposto e podem ser executadas de maneira relevante e relacionada com as experiências dos alunos. Além disso, essas atividades podem se relacionar com situações que podem ser úteis para o futuro dos estudantes da EJA. O PNLD (2014), enfatiza que a coleção é relevante para a EJA porque aborda temas atuais, é adequado para o público-alvo e está relacionado às atividades diárias dos estudantes.

Dando seguimento, vejamos que nas páginas 366 e 367, as atividades 04, 05, 06 e 07 apresentam questões de gramática.

Figura 5 - Atividades 04, 05, 06 e 07

3 Signs and safety

Uma das maneiras de orientar o funcionário sobre os cuidados básicos necessários para evitar acidentes no ambiente de trabalho é por meio de sinalizações. Muitas delas apresentam uma imagem com uma mensagem curta e direta, geralmente no modo imperativo, e outras, somente uma imagem.

Observe as ilustrações a seguir. Você sabe o que elas significam?

4 Read the commands in the box and write them in the correct place above.

No access for unauthorized people	Do not touch	Do not drink the water
No access for pedestrians	No smoking	No access for industrial vehicles

5 What signs can you find in the places below?

- In a hospital: _____
- In a museum: _____
- In a lake: _____
- In a car park: _____
- In a construction site: _____

6 Check what the signs guarantee:

- Safety for everybody.
- More beauty for the places they are in.
- They aren't useful at all.
- Respect and preservation for landmarks and public places.

7 How would you represent the signs below? Draw or look for pictures to illustrate them.

- Men at work.
- Do not enter. Employees only.
- Caution! Slippery floor.

4 This, these, that, those

Observe as ilustrações e leia os diálogos a seguir.

Releia os diálogos das ilustrações e diga qual é a intenção de cada uma das falas dos personagens.

Explique qual é a função das palavras **this**, **these**, **that** e **those** e o que cada uma delas significa.

Leia os exemplos a seguir e aponte as diferenças entre eles.

This is a pencil. _____ These are ~~x~~ pencils.
That is a tool. _____ Those are ~~x~~ tools.

Escreva na linha a seguir uma frase usando os pronomes demonstrativos.

367

Referência: EJA Moderna (2014, p. 366 e 367)

Conforme figura acima, as atividades estão sendo trabalhadas de forma contextualizadas, fazendo com que os alunos possam aprender de acordo com situações reais e fazendo parte do tema que está sendo discutido. Sendo assim, situações reais auxiliam no desenvolvimento dos alunos habilidades e conhecimentos práticos sobre suas vidas profissionais, se não houver construção de conhecimento significativo, o processo de ensino-aprendizagem fica fragilizado. Desse modo, Antunes (2014, p. 59) aborda que é importante compreender o estudo da gramática em várias etapas ao longo do ensino educacional e seguir uma abordagem que se encaixe em seu determinado objetivo, em um contexto recomendado.

É importante mencionar que o tópico gramatical é abordado de forma contextualizada, sendo ele o modo imperativo, em primeiro momento é feito uma apresentação por meio de imagens de placas sobre evitar acidentes de trabalho, a atividade 04 consiste em identificar, de acordo com as placas inseridas acima, o que significam. Já a questão 05 é uma atividade de preenchimento de lacunas e, por fim, as atividades 06 e 07 são interpretativas para os alunos, despertando o interesse do estudante em identificar a ideia principal do conteúdo abordado.

A seguir, vejamos as atividades neste Capítulo 2 que não possuem ligação com a contextualização. Vamos iniciar com as atividades 8, 9 e 10 de acordo com a Figura 5.

Figura 6 - Atividades 08,09 e 10

ATIVIDADES

8 Read the dialogues below and complete them with *this, these, that, those* and the verb *to be* where possible.

a) A: Look, Deena! What _____ blue spot near the garden?
B: I can't see it! It is too far from us.

b) A: Hey, Chris. See _____ dogs running near the soccer field?
B: Yes, sure. They are so cute!
A: _____ Jessica's.

c) A: Mandy, _____ the magazine you talked about this morning?
B: The one in your hand?
A: Yes.
B: Yes, it is.

d) A: _____ all _____ books in my table yours?
B: Yes. Would you like to read any of them?

9 Write the sentences below in the plural.

a) This is my favorite CD.

b) Who is that guy?

c) That is the bus I take to work.

d) This is the man who can help you.

10 Talk to your classmate using the dialogue as a model. Use the vocabulary below.

A: What's this?/What are these?
B: It's a/an.../They're...

a) pencils	e) matches
b) tissues	f) key
c) identity card	g) wallet
d) address book	h) glasses

Referência: EJA Moderna (2014, p. 368)

Acerca das atividades 08, 09 e 10, situada na página 368, avistamos novamente um equívoco no assunto apresentado esquivando-se do tema ofertado. O tópico gramatical abordado é sobre os pronomes demonstrativos, a falta de contexto dificulta a compreensão e aplicação dos conceitos apresentados e pode diminuir a motivação dos alunos e dificultar a assimilação do conteúdo.

A questão 08 propõe novamente o preenchimento de lacunas fora do contexto, não tendo relação com o tema e não ajudando a desenvolver nenhuma habilidade dos alunos. Na questão 09, os alunos irão colocar as sentenças no plural, as duas primeiras frases em questão não têm relação com o tema e as duas últimas, podemos dizer que tem relação com o tema, a forma como está apresentada, podemos classificar como uma forma engessada, E já na questão 10, a atividade propõe uma interação com os alunos, mas com palavras soltas e um pouco desatualizadas.



Conferir atividades que estão relacionadas ao contexto pertinente à vida dos estudantes é essencial para promover uma aprendizagem significativa. Com isso, o professor pode fazer com que o aprendizado não seja apenas informativo, mas também envolvente, oferecendo uma



experiência educacional mais rica para todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Em consonância com Antunes (2014), a abordagem de ensino de gramática descontextualizada tem suas limitações. Devido à falta de contexto nas frases isoladas, o processo de ensino de uma língua torna-se travado.

Assim, consideramos que o assunto de pronome demonstrativo poderia ser substituído por um outro que tivesse uma relação mais próxima com o tema do capítulo, podendo ser utilizado o verbo modal “can” e “can’t” para expressar habilidades, nas formas afirmativa e negativa, pois o mesmo possibilita aos alunos uma compreensão melhor para o tema proposto. Eles também são importantes para o uso frequente da fala e da escrita na vida cotidiana, para expressar uma habilidade profissional. Com isso, o tema do capítulo se encaixa melhor com esse tópico gramatical fazendo com que os alunos aprendessem de uma forma eficaz.

Com base nessa ideia, pensamos em elaborar uma atividade que pudesse oferecer aos alunos situações significativas dentro do contexto do Capítulo 2. Vejamos a proposta a seguir.

Quadro 8 - Proposta de Atividade 5

PROPOSTA DE ATIVIDADE 05	
<p>01. Informe a profissão que está sendo apresentada e escrevam 3 frases que descrevem algumas habilidades necessárias de cada profissão de suas preferências utilizando o “can” e o “can’t”. Lembre-se de incluir a forma negativa também.</p>	
<p>She ___ dance.</p>  <div style="display: flex; flex-direction: column; align-items: center;"> <div style="background-color: #4a90e2; color: white; padding: 5px; margin: 2px;">A can</div> <div style="background-color: #e91e63; color: white; padding: 5px; margin: 2px;">B can't</div> </div> <p>https://wordwall.net/pt/resource/7248649/j2-can-cant</p>	<p><u>Exemplo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -The teacher can read the book in the classroom. -The cook can't have lunch at 12 pm. -The barber can cut my hair today.
<p>02. Com base nas imagens e expressões relacionadas a diferentes profissões, em pares, perguntem a seus colegas usando o termo "can't" para descobrir qual profissão eles representam. Quando o colega acertar, repta a frase usando o termo "can" de forma afirmativa.</p>	
 <p>https://www.institutouniversal.com.br/corso-cozinheiro/p</p>	<p><u>Exemplo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Can't she cook for the restaurant? (Chef) -She can cook for the restaurant.

	<p><u>Exemplo:</u> -Can't she teach the activity? (Teacher) -She can teach the activity.</p>
<p>https://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/06/me-sinto-uma-rainha-diz-brasileira-professora-no-pais-n-1-em-educacao.html</p>	
	<p><u>Exemplo:</u> -Can't he drive? (Driver) -He can drive.</p>
<p>https://jundiai.sp.gov.br/noticias/2022/01/31/motoristas-de-onibus-recebem-aprovacao-da-maioria-dos-usuarios/</p>	

03. Escreva uma frase utilizando o verbo modal com a profissão que você deseja ser, depois compartilhe com seus colegas para ele identificar que profissão é essa.
 Exemplo: She can sing on Saturday night. (Singer)

Fonte: De autoria própria

Assim, apresentamos um assunto gramatical relevante que pode contribuir melhor para o aprendizado dos alunos da EJA, pois eles podem aplicar algo que já têm acesso e praticar esse conhecimento no inglês. Isso pode incentivar a um maior engajamento e curiosidade em descobrir como utilizar este assunto até na sua língua materna, pois conseguem relacionar o que estão aprendendo com suas próprias experiências e situações. O PNLD (2014) enfatiza o fato de que a coleção em questão oferece uma abordagem contextualizada que inclui atividades relacionadas ao cotidiano dos alunos da EJA, mas podemos observar que, na maioria das atividades, o livro fugiu do tema proposto.

Dando seguimento, às atividades 11, 12 e 13 propostas no LD e que estão na página 369, da mesma forma como as anteriores, estão descontextualizadas. Vejamos na Figura 6, as atividades.

Figura 7 - Atividades 11, 12 e 13

ATIVIDADES

11 Complete as frases usando as conjunções *and*, *but*, *or* e *so*.

a) We will visit Spain _____ Portugal during our holidays.

b) My teeth hurt _____ I will make an appointment with the dentist.

c) I wanted to eat Japanese food _____ the Japanese restaurants were closed.

d) To get to town, you can take the bus _____ the subway.

e) John wanted to watch a film _____ he fell asleep.

12 Circule a conjunção que completa corretamente cada frase a seguir.

a) I saw him an hour (and / so / but / or) two ago.

b) This is an expensive (so / but / or / and) interesting book.

c) I am very tired (but / and / or / so) I am going to sleep.

d) He studies English (but / so / and / or) Spanish.

e) Would you like tea (so / or / and / but) coffee?

f) Do you need a pen (and / but / so / or) a sheet of paper?

g) It's getting cold (but / or / and / so) I'll take my coat.

h) I would like to go (so / or / but / and) I have to finish this paper.

13 In your notebook write 4 sentences using *and*, *but*, *or* and *so*. Use a dictionary, if necessary.

369

Fonte: EJA Moderna (2014, p. 369)




Conforme a Figura 6, podemos observar que essas atividades apresentam o tópico gramatical sobre conjunções, todavia ela está distante do tema proposto. De acordo com Antunes (2014 p. 122), os conectores têm a utilidade de unir partes do texto, possibilitando coesão e coerência. Usar esses conectores de forma inapropriada pode comprometer a compreensão do texto. A autora ressalta que conectores são capazes de assumir diferentes formas gramaticais, como “conjunções” e “preposições”, e não precisam ser vistos apenas como palavras de ligação, mas como elementos cruciais para a estruturação e compreensão eficaz do texto.

Vejam os que, na atividade 11, é solicitado aos alunos o preenchimento de lacunas utilizando as conjunções “and, but, or e so”, mas as frases estão sem contexto, e pode não haver a compreensão necessária para o uso deste assunto. Na atividade 12, os alunos irão completar com a alternativa correta situações descontextualizadas com o tema sugerido. E por fim a atividade 13, em que os alunos irão escrever sentenças utilizando essas conjunções, mas que não fazem sentido para eles, pois são frases soltas, fora de contexto. Sendo assim, a gramática é importante para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, e por isso os professores precisam saber propor atividades apropriadas, para ajudar na aprendizagem dos alunos e não

ser uma aula monótona e desinteressante. Uma vez que, os tópicos gramaticais não condizem com o tema, as atividades se tornam mecânicas, sem reflexão e com frases desconexas.

Desse modo, sugerimos uma atividade sobre conjunção que seja de maneira contextualizada, conforme a Proposta de Atividade 06 a seguir.

Quadro 9 - Proposta de Atividade 6

PROPOSTA DE ATIVIDADE 06	
<p>01. Com base no parágrafo abaixo, responda o que se pede:</p> <p>a) Identifique a ideia principal e a profissão.</p> <p>b) circule as conjunções e explique se elas estão colocadas de forma correta no texto ou se você modificaria alguma.</p> <p><i>Teachers teach various subjects and inspire curiosity. Challenges arise, but teachers adapt and innovate. So, they persist, fighting for education. Teachers make a lasting impact, guiding students toward knowledge and growth.</i></p>	
<p>02. Marque as conjunções corretas de cada sentença e explique suas escolhas</p> <p>a) He is a salesman (and/ so/ but / or) loves what he does.</p> <p>b) She wanted to become a chef, (and / so / but / or) she enrolled in culinary school.</p> <p>c) Is she a singer (and / so / but / or) a dancer?</p> <p>d) She is a doctor, (and / so / but / or) she also volunteers at a local clinic.</p>	
<p>03. Baseado na figura, elabore uma sentença fazendo uso das conjunções. Sugerimos o uso do modal “can” expressando habilidade.</p> <p>Exemplo: He is a salesman. He can sell and loves his profession.</p>	
 <p>(Salesman)</p> <p>https://g1.globo.com/sp/tapeciniga-regiao/noticia/2020/02/15/profissao-de-vendedor-e-uma-dia-que-mais-oferece-ocportunidade-de-trabalho-em-tapeatinga.ghtml</p>	
 <p>(Fireman)</p> <p>https://inparacio.sp.br/apresentadoria-do-bombeiro/</p>	
 <p>(Police officer)</p> <p>https://www.criminaljusticeindependencetools.com/news/police-officer/</p>	

Fonte: De autoria própria

Diante desta atividade, foi proposto aos estudantes identificar as conjunções citadas no texto, marcar a alternativa correta das frases e fazer com que expressem suas opiniões com base no que eles escolheram. Também foi solicitado a elaboração de sentenças de acordo com profissões discutidas ao longo do capítulo e em concordância com o tema proposto no LD.

Segundo Antunes (2014), é de suma importância promover aos alunos a interação mútua para estimular o desenvolvimento das aptidões e capacidades de comunicação. Uma vez que, os alunos compartilham os seus conhecimentos que foram aprendidos no decorrer deste capítulo. No tópico a seguir, fazemos algumas considerações finais sobre este estudo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, a questão de pesquisa central é: até que ponto o livro didático de língua inglesa para a EJA de 2014 viabiliza a abordagem da gramática contextualizada? Com esse questionamento em mente, o objetivo geral é investigar se o referido livro didático proporciona o ensino e a aprendizagem da gramática contextualizada, conforme preconizado pelo PNLD. Para atingir esse propósito, os objetivos específicos delineados são: discutir questões teóricas relacionadas ao ensino da gramática contextualizada, realizar uma análise da unidade 1 do livro didático de inglês da EJA de 2014 para identificar a presença ou ausência de propostas para trabalhar com a gramática contextualizada, e finalmente, sugerir questões específicas que envolvam a abordagem da gramática contextualizada. Ao cumprir esses objetivos, espera-se contribuir para uma compreensão mais aprofundada sobre a eficácia do material didático em questão no contexto do ensino de língua inglesa na EJA, fornecendo insights valiosos para práticas pedagógicas futuras.

Sobre o primeiro objetivo específico, apresentei as ideias gerais sobre o LD e o PNLD de 2014 e também os princípios da gramática contextualizada abordados por Irandé Antunes. A análise desses componentes possibilitou uma compreensão das estratégias de ensino e aprendizado presentes no LD. A leitura do PNLD (2014) e do LD permitiu uma avaliação crítica das formas pedagógicas de ensino e forneceu informações relevantes sobre como a gramática é tratada nesse material didático. A leitura teórica da gramática contextualizada ajudou na identificação de pontos de melhoria para promover um ensino gramatical mais eficiente e significativo, adaptado às necessidades dos alunos.

No que se refere ao segundo objetivo específico, percebeu-se que, nas atividades examinadas, não foi possível notar a presença de gramática contextualizada, raras foram as atividades encontradas. Isso ocorreu porque as estruturas gramaticais se apresentavam desvinculadas do contexto. Essas atividades transmitiam a sensação de focar unicamente na obrigação de ensinar a gramática, sem considerar a aplicação prática da língua de forma contextualizada.

E o terceiro objetivo específico, ao me deparar com atividades de gramática descontextualizadas, apresentei sugestões de atividades que tinham como foco integrar as estruturas gramaticais em contextos significativos conforme o tema de cada capítulo. Essas sugestões foram desenvolvidas com o intuito de aprimorar a aprendizagem e habilidades dos alunos, possibilitando que eles não só entendam as regras gramaticais, mas também as apliquem em situações reais de comunicação. Dessa forma, ao identificar as deficiências das atividades

descontextualizadas, buscou-se solucionar essas falhas por meio de atividades contextualizadas, as quais podem promover uma aprendizagem mais eficiente e relevante.

Diante do exposto, nossa hipótese foi confirmada, pois com base na análise, consegui comprovar que as atividades de gramática contextualizada do LD de inglês da EJA são raras, o que dificulta a aprendizagem do idioma pelos alunos.

Por fim, para enriquecer a experiência de aprendizado dos alunos e garantir uma compreensão mais sólida e aplicável da gramática, sugere-se que os próximos LDs da EJA incorporem atividades que integrem as estruturas gramaticais contextualizadas. Além disso, sugiro que ele possa oferecer orientações claras aos professores sobre como contextualizar as atividades durante o processo de ensino também seria valioso. Ao adotar essa abordagem, os futuros LDs da EJA não apenas atenderão às necessidades educacionais dos alunos de forma mais eficaz, mas também incentivou um aprendizado mais envolvente e prático, proporcionando uma base sólida para o domínio da língua inglesa.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada: limpando" o pó das ideias simples"**. Parábola Editorial, 2014.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. Parábola, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11/2000, de 10 de maio de 2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 12 abril. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série: introdução/ Secretaria de Educação Fundamental**, 2002.

EJA moderna: **Educação de Jovens e Adultos**/ organizadora Editora Moderna: obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna: editora responsável: Virginia Aoki. - 1.ed. - São Paulo: Moderna, 2013.

FLICK, Uwe. **Designing quantitative research**. Los Angeles: Sage, 2007.

FONTELLA, Caren Rejane de Freitas; MACHADO, Maria Elisabete. **A trajetória da educação popular (EP) e da educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil**.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

Guia dos Livros Didáticos do PNLD EJA 2014 / Ministério da Educação.Secretaria de Educação Continuada, **Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. – Natal: EDUFRRN, 2014.

JARDIM, Frederico Uhl. **O LIVRO DIDÁTICO NA EJA: POLÍTICAS PÚBLICAS, HISTÓRIA E CONCEPÇÕES**.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. DP & A, 2006.

SILVA, J. M. P. A.; VILLELA, Ana Maria Nápoles. O livro didático na Educação de Jovens e Adultos (EJA): ferramenta para certificação ou para um processo de ensino e aprendizagem significativo. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, v. 1, p. 1-18, 2016.

SILVA, Luana Batista da. O livro didático da EJA nos anos iniciais do ensino fundamental numa escola do campo. 2020.