UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – *CAMPUS* I
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – MPEJA

PAULO CÉSAR DA SILVA GONÇALVES

LETRAMENTO DIGITAL: CONTRIBUIÇÕES PARA POTENCIALIZAR A APRENDIZAGEM EM LEITURA E ESCRITA NA EJA

SALVADOR
2016

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – *CAMPUS* I
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – MPEJA

PAULO CÉSAR DA SILVA GONÇALVES

LETRAMENTO DIGITAL: CONTRIBUIÇÕES PARA POTENCIALIZAR A APRENDIZAGEM EM LEITURA E ESCRITA NA EJA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) - Universidade do Estado da Bahia, Campus I, em cumprimento parcial dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Conceição Alves Ferreira

SALVADOR

2016

FICHA CATALOGRÁFICA

Sistema de Bibliotecas da UNEB

Bibliotecária: Jacira Almeida Mendes – CRB: 5/592

Gonçalves, Paulo César da Silva

Letramento digital: contribuições para potencializar a aprendizagem em leitura e escrita na EJA / Paulo César da Silva Gonçalves. - Salvador, 2016.

203f.

Orientadora: Maria da Conceição Alves Ferreira.

Dissertação (Mestrado) . Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos. Campus I.

Contém referências e apêndices.

1. Educação de Jovens e adultos. 2. Realidade virtual na educação. 3. Educação - Inovações tecnológicas. 4. Professores - Formação. I. Ferreira,

TERMO DE APROVAÇÃO

PAULO CÉSAR DA SILVA GONÇALVES

LETRAMENTO DIGITAL: CONTRIBUIÇÕES PARA POTENCIALIZAR A APRENDIZAGEM EM LEITURA E ESCRITA NA EJA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), Universidade do Estado da Bahia, *Campus* I, em cumprimento parcial dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos.

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof.ª Drª. Maria da Conceição Alves Ferreira
Orientadora e Presidente da Banca – UNEB

_____

Prof.ª Drª. Maria Olivia Matos Oliveira
Examinadora interna – UNEB

_____

Prof.ª Drª. Obdália Santana Ferraz Silva
Examinadora convidada – UNEB

SALVADOR

2016

Dedico esta dissertação às estudantes e aos estudantes da EJA, da turma III, do 3º Tempo Formativo, Eixo 6, do Ensino Médio do Colégio Estadual Kléber Pacheco de Oliveira, Lauro de Freitas, Bahia.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por sempre me conduzir pelo caminho do bem, do bom senso e da honestidade.

À professora Dra. Maria da Conceição Alves Ferreira, por me orientar sempre com sabedoria, afetividade e calma, clareando meus caminhos com sua luz e experiência advindas de sua larga trajetória sensível como educadora.

Às professoras doutoras Maria Olivia Matos Oliveira e Obdália Santana Ferraz Silva, pelo aceite a compor minha Banca de Qualificação e Defesa, por acreditar no potencial de minha pesquisa, pela "dureza, mas sem perder a ternura", pelas contribuições fantásticas para os alinhamentos conceitual e formal do meu trabalho.

Aos meus pais, Florisvaldo Gonçalves e Maria Alaíde Gonçalves, pelo modelo de honestidade construído ao longo de suas vidas e transmitido à nossa família, pelo carinho e amor, pela paz e compreensão da minha ausência em alguns momentos.

Ao meu filho, Paulo Victor Gonçalves, e à minha esposa, Luciana Gonçalves, amores de minha vida, minhas joias raras, insubstituíveis, pelo companheirismo e amor em todos os nossos momentos de felicidades e tristezas.

Aos meus irmãos Tânia, Sérgio, Sônia, Vagner Gonçalves e sobrinhos, pelo entendimento, com sabedoria, dos ensinamentos dos nossos pais, tornando-se, então, meus modelos e inspirações.

Aos meus sogros, Guido Moreno e Norma Moreno, que me adotaram como filho, acreditaram em mim e me deram forças para fazer um ótimo trabalho. A Isaura Moreno e Gustavo Teles, pela emissão de energias positivas, fortalecendo-me no percurso da construção do texto.

Em especial, aos meus alunos da EJA, do Colégio Estadual Kleber Pacheco de Oliveira, sujeitos desta pesquisa, que me ajudaram com seus saberes indissociáveis e especiais, adquiridos ao longo de suas vidas.

À Diretora Valéria Andrade, à Vice-Diretora Lineuza Góes G. da Silva, ao Vice-Diretor Allam Matos e à Prof.ª Rita Alves, pela permissão do desenvolvimento da pesquisa de campo no Colégio Estadual Kleber Pacheco de Oliveira.

Ao Programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), representado pela Prof.ª Drª Tânia Maria Dantas, a todo o corpo docente e às secretárias,

Neide Maria Ferreira Lopes e Vanessa Oliveira, pelo empenho e orientação nas questões educacionais e/ou burocráticas, e aos colegas, pelo convívio e aprendizagens cotidianas.

À equipe da FTC DIGITAL E CIDADE DIGITAL, com destaque, aos Professores. Adroaldo de Jesus Belens e Airá Manuel Santana dos Santos.

Muito obrigado!

O homem pergunta-se: quem sou? De onde venho? Onde posso estar? O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação.

(Paulo Freire, 1979)

RESUMO

Nesta pesquisa intitulada *Letramento digital: contribuições para potencializar a aprendizagem em leitura e escrita na EJA*, partimos da concepção da Educação *Online* como potencializadora de aprendizagens, com ênfase na modalidade Semipresencial, tomando como parâmetro as atividades educacionais fomentadas nos encontros presenciais e *online* com discentes da EJA. Como objetivo geral, buscamos compreender como os conhecimentos relativos à leitura e à escrita, através do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da Plataforma *Moodle*, em atividades semipresenciais, potencializaram a aprendizagem na EJA. Como objetivos específicos, procuramos investigar, através das práticas de leitura e da escrita, no ambiente virtual de aprendizagem, se os alunos da EJA, constroem autonomia leitora; também identificar ações colaborativas e interativas, nas atividades de leitura e de escrita desenvolvidas no AVA, pelos alunos da EJA; apresentar, por meio de uma pesquisa aplicada, o quanto a aprendizagem pode significar transformação coconstruída, a partir de novos desafios, a exemplo de atividades no AVA. Ademais, criar ações pedagógicas que possam resultar em aprendizagens, por meio da interatividade proporcionada pelas interfaces de conteúdo e de comunicação do AVA. A questão-problema desta pesquisa foi: como os conhecimentos relativos à leitura e à escrita, através *Moodle,* potencializam a aprendizagem na EJA? Os capítulos foram fomentados e construídos acerca de concepções de Educação *Online*, modalidade semipresencial, práticas de letramentos, história da EJA, suas implicações e possibilidades de mudanças através de práticas pedagógicas engajadas como políticas públicas no viés do autor Paulo Freire. A pesquisa foi realizada no Colégio Estadual Kleber Pacheco de Oliveira, em Lauro de Freitas, Bahia. Os sujeitos desta pesquisa foram vinte e seis alunos da turma III, do 3º Tempo Formativo, Eixo 6, do Ensino Médio, da área do conhecimento em Humanas. A abordagem metodológica de pesquisa contemplou as análises qualitativa e quantitativa, pela instrumentalização do estudo de caso. Como base teórica, exploramos e entrecruzamos vários caminhos, a saber: reflexões sobre as experiências formativas das professoras *online,* (FERREIRA, 2008); possibilidades de leitura e produção textual nos cenários digitais (SILVA, 2006); perfil cognitivo do leitor imersivo (SANTAELLA, 2004); cenário, formação e questões didático-metodológicos da Educação *Online* (SILVA, PESCE & ZUIN, 2010); interatividade em sala de aula (SILVA, 2014); inclusão digital (BONILLA e PRETTO, 2011); letramentos sociais (STREET, 2014); multiletramentos e TIC na escola (ROJO, 2013); hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos (ROJO & BARBOSA, 2015), entre outros. Como resultado, percebemos que as categorias Educação *online*, interatividade, cocriação, inteligência coletiva, intratextos e hipertextos foram fundantes para a potencialização da leitura e escrita no AVA pelos estudantes da EJA. Ratificamos, também, que as práticas e os eventos dos multiletramentos escolares e não escolares são imprescindíveis à formação daqueles sujeitos. Notamos, ainda, que os discentes desenvolveram autonomia na coletividade, ao construírem, no AVA, textos com unidade em diversas interfaces, a exemplo do *wiki*, do fórum e do *chat*. Além disso, vimos que as aulas dialógicas, com ênfase no bidirecionamento emissor/receptor, são empoderadoras. Ademais, percebemos que os sujeitos, desta pesquisa, tiveram voz em todos em espaços comunicativos, descortinando, assim, a teoria de comunicação funcionalista que postula a comunicação como via de mão única.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos. Educação *online*. Letramento digital. Tecnologias de informação e comunicação (TIC). Ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

ABSTRACT

In this research titled Digital Literacy: contributions to enhance learning in reading and writing in the YAE, we start from the concept of online education as a learner, with emphasis on the semi-presencial modality, taking as a parameter the educational activities fostered in face-to-face and online meetings with students of the YAE. As a general objective, we seek to understand how reading and writing skills, through the Virtual Learning Environment (VLE) of the Moodle Platform, enhance learning in the YAE. As specific objectives, we seek to investigate practices of teaching, reading and writing with emphasis on the autonomy, by the students, through the ICT and to identify the interactivity before the co-creation of activities developed in the VLE; to present, through applied research, how much learning can mean co-constructed transformation, from new challenges, such as VLE. In addition, to create pedagogical actions in the classes of reading and writing that result in significant learning, through the interactivity, provided by the interfaces of content and communication of VLE. The problem question in this research was: how to reading and writing knowledge, through Moodle, enhance learning in YAE? The chapters were fostered and built on concepts of online education, blended learning, literacy practices, history of the YAE, its implications and possibilities of changes through pedagogical practices engaged as public policies in the bias of the author Paulo Freire. The research was carried out at the Kleber Pacheco de Oliveira State College, in Lauro de Freitas, Bahia. The subjects of this research were the students of class III, of the 3º Formative Time, Axis 6, in High School, in Human area of knowledge. The methodological approach of research contemplated the qualitative and quantitative analyzes, through the instrumentalization of the case study. As a theoretical basis, we explore and intersect several paths, namely: reflections on the online teacher training experiences (FERREIRA, 2008); possibilities of reading and textual production in digital scenarios (SILVA, 2006); cognitive profile of the immersive reader (SANTAELLA, 2004); scenario, training and didactic-methodological questions of online education (SILVA, PESCE & ZUIN, 2010); interactivity in the classroom (Silva, 2014); digital inclusion (BONILLA & PRETTO, 2011); social literacy (STREET, 2014); multiletramentos and ICT in the school (ROJO, 2013); hypermodernity, multiletrations and discursive genres (ROJO & BARBOSA, 2015), among others. As a result, we noticed that the categories online education, interactivity, co-creation, collective intelligence, intratexts and hypertexts were foundations for reading and writing by VLE by the students of the YAE. We also perceive that the practices and events of school and non-school multilearning are essential to the formation of those subjects. We also noticed that the students developed autonomy in the community by constructing in VLE, texts with unity in different interfaces, such as wiki, forum and chat. In addition, we perceive the interest and the brightness in the eyes of the meeting participants when they see the possibilities of reading through hypertext on the computer screen.

Keywords: Youth and Adult Education. Online education. Digital literacy. Information and communication technologies (ICT). Virtual learning environment (VLE).

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Caminho metodológico da pesquisa.....	31
Figura 2	Gráfico demonstrativo de faixa etária dos sujeitos da pesquisa.....	33
Tabela 1	Perguntas do questionário aos discentes.....	34
Figura 3	Representação gráfica dos binômios fundantes da interatividade.....	48
Figura 4	Imagens de intratexto.....	53
Figura 5	Imagem de hipertexto.....	56
Figura 6	Desenho representativo do Wiki.....	60
Quadro 1	Níveis de alfabetismo funcional baseado em Rojo (2009, p.46-47).....	67
Figura 7	Charge com literariedade: exemplo de avatar literário.....	84
Figura 8	Esquema sobre os especialistas na produção do AVA.....	86
Figura 9	Imagem da página inicial do curso no AVA.....	87
Figura 10	Imagem de um vídeo inserido por hiperlink.....	89
Figura 11	Imagem dos hiperlinks dos módulos três e quatro.....	90
Quadro 2	Encontros presenciais e *online*.....	91
Figura 12	Imagem da página inicial do curso no AVA: letramento digital.....	92
Figura 13	Fotografia da sala de informática do CEKPO.....	100
Figura 14	Fotografia do folder da Jornada Pedagógica 2016 do CEKPO.....	101
Figura 15	Fotografia da sala de informática do CEKPO.....	102
Figura 16	Imagem de ferramentas do AVA do *Moodle*	104
Figura 17	Imagem de interface do *Moodle*.....	105
Quadro 3	Nomes dos sujeitos da pesquisa.....	106
Figura 18	Imagem de enunciado sobre felicidade.....	108
Figura 19	Imagem de “nuvem” de palavras sobre o que é felicidade.....	109
Figura 20	Fotografia da sala de informática.....	113
Quadro 4	Discurso dos discentes sobre Palestra.....	127
Quadro 5	Escolha dos entrevistados.....	129
Quadro 6	Fórum de apresentação.....	130
Figura 21	Imagem do fórum de discussão sobre o filme *10 Centavos*.....	133
Figura 22	Imagem do chat sobre o texto Balé.....	136
Figura 23	Reprodução de conversa no chat sobre o texto Balé.....	137
Figura 24	Imagem do fórum de discussão sobre o filme *O salto*	139
Quadro 7	Níveis de alfabetismo funcional.....	141
Figura 25	Imagem da palavra inicial do texto *Wiki*.....	142
Quadro 8	Produção de texto *Wiki*.....	143
Figura 26	Imagem da página inicial do chat sobre o tema Família: bem maior do ser..	145
Quadro 9	Impressão dos discentes sobre o semipresencial.....	147
Figura 27	Charge: Grandes temas.....	149
Figura 28	Fotografia de resposta dos discentes à charge 1.....	149

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ALV	Aprendizagem ao Longo da Vida
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CEKPO	Colégio Estadual Kleber Pacheco de Oliveira
CNEA	Campanha de Erradicação do Analfabetismo
CONFITEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
DOE	Diário Oficial do Estado
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNEP	Fundo Nacional do Ensino Primário
FTC	Faculdade de Tecnologias e Ciência
HQ	História em Quadrinhos
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
IC	Iniciação Científica
IHC	Interface Humano Computador
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
IP	Internet de Protocolo
IPM	Instituto Paulo Montenegro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LP	Língua Portuguesa
MinC	Ministério da Cultura
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MEI	Micro Empreendedores Individuais
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MPEJA	Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos
MSN	*Microsoft Service Network*
NTE	Núcleos de Tecnologias Educacionais
OU	*The Open University in England*
PAS	Programa de Ação Solidária
PC	*Personal Computer* (Computador Pessoal)
PNE	Plano Nacional de Educação
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PRONINFE	Programa Nacional de Informática na Educação
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEA	Serviço de Educação de Adultos
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEC/BA	Secretaria de Educação e Cultura da Bahia
SMS	*Short Message Service* (Serviço de Mensagens Curtas)
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNISUL	Universidade do Sul de Santa Catarina
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 COMO TUDO COMEÇOU: EXPERIÊNCIAS FORMADORAS..... 13
1.1 LITERATURA PERIFÉRICA: UM CAMINHO PARA TECEDURA DA ESCRUTA..... 21
1.2 ABORDAGEM DA PESQUISA QUALITATIVA..... 24
1.3 ESTUDO DE CASO COMO INSTRUMENTALIZAÇÃO..... 25
1.3.1 **Análise Interpretativa**..... 26
1.3.2 **A observação**..... 28
1.3.3 **O questionário**..... 28
1.3.4 **A entrevista**..... 29
1.3.5 **O AVA como dispositivo de coleta de informações**..... 29
1.4 SUJEITOS DA PESQUISA: AMPLO PERFIL..... 32
1.5 CENÁRIO DA PESQUISA..... 35
1.6 AS SEÇÕES DA PESQUISA..... 37

2 EJA: INTERATIVIDADE PELAS TIC..... 39
2.1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: BREVE RECORTE NO SÉCULO XX..... 39
2.2 EDUCAÇÃO *ONLINE: INTERATIVIDADE, COCRIAÇÃO, INTELIGÊNCIA* COLETIVA, INTRATEXTO E HIPERTEXTOS..... 42
2.2.1 **Interatividade: abertura do polo de emissão**..... 46
2.2.2 **Cocriação: problematização em foco**..... 50
2.2.3 **Intratextos: interação no próprio ambiente**..... 52
2.2.4 **Hipertextos digitais: polifonia baktiniana**..... 53
2.2.5 **Inteligência coletiva: todos-todos**..... 58

2.3 COMPREENDENDO AS TECNOLOGIAS A PARTIR DA LÓGICA FREIREANA..... 60

3 DO LETRAMENTO AOS MULTILETRAMENTOS 65

3.1 LETRAMENTO(S): SUAS CORRENTES PRECURSORAS..... 65
3.2 LETRAMENTO DIGITAL: CONCEITUAÇÃO E RESSONÂNCIAS NA CONTEMPORANEIDADE..... 72
3.3 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: LETRAMENTO LINGUÍSTICO E LETRAMENTO LITERÁRIO..... 77
3.3.1 **Letramento linguístico**..... 78
3.3.2 **Letramento literário**..... 80
3.4 DESENHO DIDÁTICO *ONLINE COMO ESTRUTURANTE DA APRENDIZA*-GEM DA LEITURA E DA ESCRITA NA EJA..... 85
3.5 APRENDIZAGENS PARA ADULTOS: *ONLINE* E *OFFLINE*..... 92
3.5.1 **Breve diálogo entre Vygotsky e Freire**..... 94

4 ITINERÂNCIAS ESTRUTURANTES: CAMINHOS E RELATOS..... 98
4.1 PERCURSO METODOLÓGICO..... 98
4.1.1 **Revisão da literatura ao longo dos semestres**..... 98
4.1.2 **Trilhando caminhos: início e implicação da pesquisa**..... 100
4.1.3 **Início dos encontros: o começo da aproximação**..... 105

4.1.4 **Entrevista semiestruturada: momento das revelações** 128
4.2 ANÁLISE INTERPRETATIVA EM DIÁLOGO COM OS CAPÍTULOS DOIS E TRÊS..... 129
4.2.1 **Primeira análise: fórum de apresentação**..... 129
4.2.2 **Segunda análise: fórum de discussão sobre o filme *10 Centavos***..... 133
4.2.3 **Terceira análise: *chat* coconstruindo o texto *Balé***..... 136
4.2.4 **Quarta análise: fórum de discussão sobre o clip O Salto, de O Rappa**..... 139
4.2.5 **Quinta análise: produção colaborativa *wiki* sobre a crônica *Diproma de um Poeta***..... 142
4.2.6 ***Sexta análise: chat sobre o tema Família: bem maior do ser***..... 145
4.2.7 **Sétima análise: pergunta sobre investimento em disciplina semipresencial**.. 146
4.2.8 **Oitava análise: atividade *offline* sobre interpretação de charge.....** 148

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O FIM DE UM COMEÇO..... 152

REFERÊNCIAS..... **156**

APÊNDICES..... **164**
APÊNDICE 1 – Questionário investigativo para reconhecimento do perfil dos discentes envolvidos na pesquisa 165
APÊNDICE 2 – Entrevista semiestruturada para os discentes, sujeitos da pesquisa..... 167
APÊNDICE 3 – Interações no Ambiente Virtual de Aprendizagem 168
APÊNDICE 4 – Fórum de discussão em 20 de maio de 2016 171
APÊNDICE 5 – Texto *Wiki* em 3 de junho de 2016 174
APÊNDICE 6 – *Chat* do dia 10 de junho de 2016 175
APÊNDICE 7 – Relatos das entrevistas semiestruturadas 177
APÊNDICE 8 – Produção escrita do primeiro encontro..... 202

1 COMO TUDO COMEÇOU: EXPERIÊNCIAS FORMADORAS

Por ter sido aluno de escola pública, percebi que os avanços foram poucos em relação à forma como alguns professores lecionavam nas décadas de 1980 e 1990. Formei-me professor e constatei que pouco mudou no que concerne à maneira de os professores interagirem com os discentes, mesmo em época de muitos avanços e transformações, culturais, sociais, tecnológicas etc. Além disso, comecei a trabalhar aos dezesseis anos, transferi meus últimos dois anos do extinto "2º Grau" para o noturno, o que não foi fácil, mesmo com pouca idade. Nesses dois anos, convivi com estudantes de mais idade, em sua maioria, trabalhadores e pais de família.

Dessa forma, lembro-me, plenamente, que chegava cansado, porque era mensageiro de uma empresa, andava bastante entregando correspondências. Em razão disso, quando observo um aluno da Educação de Jovens e Adultos (EJA) dormindo em sala de aula, reconheço-me nele, por ter estudado também à noite e entender o cansaço de um dia de trabalho e todas as nuances de ter de trabalhar e estudar.

Em minha formação na graduação em Letras Vernáculas, não tive nenhuma disciplina sobre a EJA; muito menos me especializei *Lato Senso* nesta modalidade de ensino. Ressalto que em meus dezessete anos efetivos de docência nunca fui professor da EJA. O interesse e o início de minha trajetória com essa modalidade se deu com minha inscrição no Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (Mpeja), pela Uneb. Em seguida, aprovado, comecei minha formação, nessa área do conhecimento, com as disciplinas do curso ao longo dos semestres.

Durante o semestre de 2014.2, foram ministrados três componentes curriculares: *Fundamentos Legais e Políticas Públicas de EJA*; *Fundamentos Filosóficos e Históricos da EJA*; e *Pesquisa Orientada I*. Essas disciplinas me fizeram compreender o panorama educacional brasileiro em EJA com suas nuances, o que envolve políticas públicas para melhorar o currículo da EJA. Foi importante, também, para ajuste no projeto de pesquisa, bem como na escolha das categorias para desenvolvimento desta dissertação.

O período seguinte, 2015.1, foi composto por quatro componentes curriculares: *Gestão Educacional em EJA*; *Fundamentos Teóricos-Metodológicos da Concepção Freireana de Educação*; *Fundamentos Antropológicos e Relações Raciais na Educação*; *Pesquisa Orientada II*; e *Concepções Educacionais e Currículo em EJA*. Esses componentes me encaminharam para a compreensão da gestão escolar com suas nuances concernentes aos seus

atores curriculantes[1] em relação às questões de etnias, raça, pertencimento sociocultural e econômico. Além disso, orientou-me sobre questões da produção da dissertação para o Exame de Qualificação.

O semestre 2016.1 foi composto por quatro componentes curriculares*: Cidadania, Inclusão e Ética na Educação de Jovens e Adultos*; *Desenvolvimento Cognitivo e Aquisição da Leitura e da Escrita na EJA*; *Pesquisa Orientada III*; e *Seminários Temáticos*. Esses componentes curriculares foram fundamentais em minha formação como professor e pesquisador, por me fazer: refletir sobre os direitos e deveres dos discentes; e repensar a metodologia e didática para o ensino de leitura e escrita. Ademais, proporcionou-me analisar e comparar apresentações de produções científicas por docentes e discentes, o que me fez amadurecer como pesquisador.

Além disso, nesse meu caminho formativo, as disciplinas ao longo dos semestres me proporcionaram um conhecimento globalizante sobre a EJA em relação ao Brasil no que concerne à sua população e o número de pessoas que, por diversos motivos, adentram nessa modalidade de ensino. Um pouco dessa "história" veremos a seguir.

O Brasil, com uma população de 204 milhões de habitantes e uma imensa área territorial, ocupa 47% de todas as terras da América do Sul. No entanto, esse quantitativo populacional, em relação ao tamanho das terras brasileiras, torna-se pequeno. Diante disso, podemos imaginar que há grandes concentrações de renda, como também desigualdades sociais e econômicas nessa nação (REVISTA, 2015).

Desses 204 milhões de brasileiros, 3,8 milhões de crianças e adolescentes estão fora da escola e 13,8% de adultos são analfabetos. Ressaltamos que parte dessas crianças e adolescentes, que entram na estatística, apresenta defasagem idade-série, e é provável que muitas delas, no futuro, façam parte da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em escolas estaduais e municipais de todo o Brasil (KUZUYABU, 2014).

Nesse contexto, sabemos que vários fatores contribuem para o grande número de pessoas fora da escola e, consequentemente, com baixo letramento, seja ele linguístico, literário, matemático, digital etc. Dentre esse público, destacam-se os moradores da zona rural, os negros, os pobres, os provenientes de famílias com baixa escolaridade e aqueles sob riscos de violência e exploração. Outro público bastante acometido por essa exclusão são os indígenas e os infratores. Ressaltamos, ainda, que muitas regiões do Brasil são de difícil

[1] Todos os envolvidos com as questões curriculares, a partir da sua posição política (MACEDO, 2010).

acesso, o que dificulta bastante a implantação de políticas públicas plenas para resolver o problema da exclusão educacional e social no Brasil.

Ademais, muitas escolas não são atraentes aos interesses e demandas do alunado, contribuindo, dessa forma, para que os alunos, independentemente da idade, tenham pouco estímulo para assistir, de maneira participativa, às aulas, o que corrobora a evasão escolar. Nesse sentido, Moran (2013, p.12) enfatiza: "A escola precisa reaprender a ser uma organização efetivamente significativa, inovadora, empreendedora. Ela é previsível demais, burocrática demais, pouco estimulante para os bons professores e alunos." Nesse caminho apresentado por Moran (2013), políticas públicas devem ser efetivamente implementadas com o objetivo precípuo de diminuir e/ou acabar com a exclusão escolar apresentada no cenário brasileiro. Assim, o letramento digital, tema desta dissertação, surge como possibilidade de política pública para contribuir com a inclusão social e o empoderamento dos sujeitos da EJA.

Nesse cenário, vivemos a era da informação e, junto a essa nova conjuntura, discutimos o potencial das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em relação à sua capacidade de inserir, pela educação, os sujeitos em práticas sociais diversas. Nesse sentido, as TIC podem, por exemplo, favorecer a redução da pobreza, empoderando sujeitos menos favorecidos, ao contribuir para que eles leiam e escrevam o mundo de forma contextualizada e crítica.

Na era da informação fluida e cada vez mais rápida, pela força das potencialidades promovidas pela internet, boa parte da população brasileira usufrui do poder das TIC na educação e, também, em suas vidas cotidianas. Todavia, no Brasil, como vimos, há, aproximadamente, 14 milhões de analfabetos adultos, o que, de certa forma, inviabiliza ou dificulta o acesso às TIC como fomento da leitura e da escrita.

Neste trabalho, partimos do princípio de que os sujeitos da EJA têm condições plenas de participar das discussões em salas de aulas e, com as suas experiências de vida, podem também fomentar discussões, sendo, dessa forma, receptores e emissores das mensagens em qualquer modalidade de ensino. Ações como essas corroboram o protagonismo desses sujeitos.

Nesse sentido, esta dissertação traz uma discussão sobre os conhecimentos relativos à leitura e à escrita através do AVA *Moodle* com ênfase na potencialização da aprendizagem na EJA pelas práticas e eventos do letramento digital. A EJA, pela legislação, é definida como uma modalidade de ensino dentro da Educação Básica, com uma regulamentação própria. Torna-se, assim, uma modalidade regular, ofertada presencialmente, semipresencialmente ou

à distância, cabendo-lhe se adequar às especificidades do público de direito, de acordo com a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

Sabemos que os discentes da EJA, em sua maioria, são trabalhadores, pobres, negros, subempregados e geralmente chegam cansados à sala de aula. Nessas condições, por seu perfil trabalhador, apresentam aprendizagens diferentes em relação aos discentes que estudam em turno diurno e somente estudam. Aprendizagem diferente sim, mas não inferior, porque muitos alunos da EJA trazem consigo experiências de trabalho, familiares e culturais que boa parte dos alunos que não têm defasagem idade-série não as possui.

Cabe, também, ao professor valorizar o lugar da EJA. Isso é possível, entre outros aspectos, pelo estímulo e pela aprendizagem dos discentes a partir de assuntos contextualizados com o seu cotidiano. Para tanto, são imprescindíveis algumas ações, tais como: aproveitar os saberes experienciais que os alunos da EJA têm e problematizar questões políticas; não se furtar de assuntos relativos à própria escola como falta de equipamentos, instalações mal-acabadas etc.; incentivá-los a nutrir sua autoestima, no intuito de acreditar em si, em sua capacidade de se posicionar criticamente frente aos problemas, de exercer sua cidadania. Dessa forma, iremos colocar a EJA e o seu corpo discente no mesmo lugar das outras modalidades de ensino, sem distinção.

Estar na EJA é uma condição temporal e social. Muitas vezes, por falta de políticas públicas que respaldem um ensino que corrobore a não evasão escolar e também por problemas de infraestrutura educacional, por exemplo, tais questões são negligenciadas. Nesse sentido, a dissertação apresentada aqui tenta propor uma intervenção, no intuito de dirimir problemas nessa modalidade de ensino.

A proposta de projeto de pesquisa aplicada, intitulada *Letramento digital: contribuições para potencializar a aprendizagem em leitura e escrita na EJA*, originou-se da necessidade de se ressignificar o ensino de leitura e escrita em Língua Portuguesa na escola, principalmente, nas escolas públicas, a partir da inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no ambiente escolar.

Nesta pesquisa, preferi não uniformizar as pessoas do discurso, por entender que, em muitos momentos, produzi “sozinho”, em tantos outros, junto aos demais sujeitos desta pesquisa, a exemplo de minha orientadora, os teóricos das categorias levantadas para desenvolvimento do meu discurso; bem como todos os atores curriculantes da escola: discentes, docentes, gestores, agentes administrativos, seguranças entre outros. Assim, nesta dissertação, optei por fazer uso da 1ª pessoa do discurso, necessitando variar, em alguns momentos, o número. Desta forma, nos capítulos dois, três e cinco, utilizei a primeira pessoa

do plural. E nos capítulos um e quatro, prevaleceu o uso da primeira pessoa do singular, embora tenha havido momentos distintos em que optei pela mesma no plural.

Este trabalho é significativo, também, devido a dois fatores, basicamente: de um lado, a proliferação de mídias digitais na sociedade, com o poder de sedução, muitas vezes, superior à aula expositiva tradicional. Do outro, as exigências da sociedade atual, em que os sujeitos, para viver, estudar e, principalmente, ingressar no mercado de trabalho, devem ter proficiência em ler e escrever textos de diversos gêneros, como também usar amplamente as TIC. No entanto, saliento que a empregabilidade em países ocidentais está ainda muito ligada a questões relacionadas a classes sociais, gênero e etnia. Dessa forma, nem sempre saber ler e escrever é garantia de emprego ou empregabilidade (STREET, 2014). Nesse viés, concebo que o professor, na contemporaneidade, não pode viver alheio às mídias digitais no seu contexto escolar; muito menos, o público da EJA deve se furtar de ter essa tecnologia a seu favor como potencializadora do ensino.

No que tange ao ensino de Língua Portuguesa (LP), especificamente, da leitura e da escrita, em muitas escolas, percebo que o professor ainda não se apresenta totalmente seduzido pelo ensino conjugado às TIC. Essa perspectiva pode ser evidenciada pelo afastamento temporal entre as novas mídias e o conhecimento do professor, o que continua desencadeando a Educação Bancária, tão criticada por Freire (2006), levando professores e alunos a uma concepção equivocada da educação, pois os primeiros se veem como transmissores de um saber inquestionável, e os outros são tratados como desprovidos de saberes, mesmo com tanta experiência adquirida ao longo de suas vidas (SILVA, 2014).

Diante disso, observo uma incoerência: um público que usa as tecnologias digitais em seu cotidiano e uma escola que ignora as possibilidades pedagógicas de uso destas tecnologias. Desta forma, indago: por que não promover, nas aulas de leitura e de escrita em Língua Portuguesa, o uso amplo das TIC, criando, assim, um diálogo entre linguagem, ensino da Língua Portuguesa e TIC? Dessa indagação inicial, então, advém a questão norteadora desta pesquisa: como os conhecimentos relativos à leitura e à escrita através da modalidade semipresencial podem potencializar a aprendizagem na EJA?

Assim, um ensino de leitura e escrita que propicia aos discentes o empoderamento – ou seja, a inserção autônoma e integral em práticas sociais de diversas ordens, pela cocriação proveniente das TIC – galga novos horizontes por meio do letramento. Nesse caso específico, o letramento digital.

O objetivo principal desta pesquisa foi compreender como os conhecimentos relativos à leitura e à escrita, através do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), da Plataforma

Moodle, em atividades semipresenciais, potencializam a aprendizagem na EJA. Para tanto, como objetivos específicos, procuramos investigar, através das práticas de leitura e da escrita, no ambiente virtual de aprendizagem, se os alunos da EJA, constroem autonomia leitora; identificar ações colaborativas e interativas, nas atividades de leitura e de escrita desenvolvidas no AVA, pelos alunos da EJA; apresentar, por meio de uma pesquisa aplicada, o quanto a aprendizagem pode significar transformação coconstruída, a partir de novos desafios, a exemplo de atividades no AVA. Ademais, criar ações pedagógicas que possam resultar em aprendizagens, por meio da interatividade proporcionada pelas interfaces de conteúdo e de comunicação do AVA.

Diante dos objetivos apresentados, com este trabalho, espero potencializar a leitura e a escrita dos sujeitos desta pesquisa, de forma a contribuir com o pensamento crítico e reflexivo deles, de maneira prazerosa e não arbitrária nem descontextualizada, a partir da interatividade da sala de aula *online*[2], também conhecida como AVA.

Conjugar a formação de leitores e produtores de texto ao trabalho com as TIC torna-se, dessa forma, uma ação circular. Essa formação tanto é imprescindível à apropriação do conhecimento para acessar as TIC, como ela pode tornar a leitura e a escrita mais atraentes aos alunos e mais pertinentes às exigências da sociedade contemporânea, que vive imbricada com as tecnologias em ciberespaços.

Ressalto que esta pesquisa foi implementada na Modalidade Semipresencial, a qual se constitui de momentos presenciais e *online* (SIMÃO NETO, 2010). Este estudo, desenvolvido por meio do AVA, da Plataforma *Moodle*, caracteriza-se por oferecer uma variedade de interfaces educacionais fundamentais para auxiliar no processo de formação, ensino e aprendizagem, as quais se classificam em interfaces de conteúdo e de comunicação. Isso porque, nesse ambiente, o aluno se deparara com mídias parecidas com o *Microsoft Service Network* (MSN), programa de mensagem do celular ou do *Facebook*, a exemplo do *Chat* que tem propriedades de interação similar do seu cotidiano. Além disso, o aluno encontra textos para leitura e posterior discussão e interação com seu professor e com outros participantes do curso, em um local denominado de Fórum. O *Moodle* também proporciona a postagem, pelos alunos, de imagens, vídeos, áudios, entre outros.

---

2 Segundo Marco Silva (2004), a sala de aula online é entendida como um local de participação colaborativa, bidirecionalidade e dialógica, e conexão de teias abertas como elos que traçam a trama das relações. O informata que programa esse ambiente conta de início com o fundamento digital, mas para garantir hipertexto e interatividade terá que ser capaz de construir interfaces favoráveis à criação de conexões, interferências, agregações, multiplicidade, usabilidade e integração de várias linguagens (sons, textos, fotografia, vídeo).

Toda essa interação foi acompanhada por mim, professor-mediador-gestor, incumbindo-me de gestar o sistema, bem como mediar a formação com os alunos nas interfaces do AVA e nos momentos presenciais. Essa prática fomenta uma construção do conhecimento, ao mesmo tempo, autônoma e interacionista, pois o aprendente[3] é quem decide os caminhos a trilhar pelo AVA. Todavia, para isso, o aprendente foi sempre amparado pela interação com outros sujeitos, sejam eles, eu o professor/mediador/gestor, ou os alunos, demais atores curriculantes deste processo (MACEDO, 2010).

Os sujeitos desta pesquisa são vinte e seis discentes da turma três, do 3º Tempo Formativo, Eixo 6, do Ensino Médio, da área do conhecimento em Ciências Humanas. A faixa etária deles varia de 17 a 50 anos. No entanto, no questionário aplicado para os sujeitos desta pesquisa, a idade inicial categorizada era de 18 anos, porém, no decorrer da pesquisa, dois participantes se apresentaram com dezessete anos. Durante a pesquisa, realizei o trabalho com leitura de textos orais e escritos, produções textuais, leituras de vídeos, vídeosaulas, canções.

Minha intenção, ao realizar uma pesquisa aplicada nesse espaço escolar e com os sujeitos da EJA, justifica-se por saber que tais turmas são constituídas por pessoas que, por motivos variados, tiveram seu percurso "normal" formativo interrompido e, também, pelo fato de esse público ser formado, em sua maioria, por trabalhadores, pobres, negros, subempregados, o que, de certa forma, contribui para que boa parte desses sujeitos seja oprimida (ARROYO, 2005). Além disso, por haver um discurso preconcebido e estereotipado de que os estudantes da EJA não aprendem, são seres passivos e apáticos.

Nesse caminho, talvez, eles, de fato, não aprendam da forma única e linear (e por que não dizer arcaica?) que muitos educadores querem. Esses são um dos motivos pelos quais esta pesquisa é relevante. Outro motivo advém da minha observação acerca dos recentes

[3] Alícia Fernández (2001) distingue os termos aprendente/ensinante, os quais não são sinônimos de aluno/professor, não se referem a papéis sociais eventualmente assumidos por algumas pessoas ou a eventuais tarefas de ensinar ou aprender realizadas por qualquer ser humano. Conforme essa autora, "na Psicopedagogia, o conceito aprendente/ensinante diz respeito a posicionamentos subjetivos/objetivos singulares, frente ao conhecimento, atuantes, simultaneamente, em todos os vínculos e em cada integrante dos vínculos: quer seja aluno-professor, pai-filho, esposo-esposa e outros, ultrapassando, portanto, o âmbito escolar. [...] Segundo Alicia Fernández (2001), para que ocorra a aprendizagem, é preciso que quem aprende possa conectar-se mais com seu sujeito ensinante do que com seu sujeito aprendente, e quem ensina possa conectar-se mais com seu sujeito aprendente do que com seu sujeito ensinante. Isto é, é preciso permitir que o aluno, o filho, o pai, enfim, aquele que está aprendendo, possa mostrar o que já sabe : a ideia, ou as opiniões, ou as hipóteses que tem a respeito do que lhe é ensinado. Por outro lado, aquele que está ensinando precisa poder reconhecer que o outro, ao mostrar-lhe o que sabe (o aluno, o filho, o pai...), o ensina. Ensina ao 'ensinante' (função) o que ele, 'aprendente' (aluno, filho, pai...) conhece sobre o assunto, o caminho que o levou a tais opiniões, a tais hipóteses, mostrando o pensamento que pensou. E se, a partir daí, o 'ensinante' regular sua ação, estarão ambos aprendendo e ensinando. Será a partir da interpretação dos 'ensinantes' sobre as ações dos 'aprendentes', que estes (alunos, filhos...) poderão ir-se constituindo como sujeitos autores".
Disponível em: < http://www.pucsp.br/clinica/boletim-clinico/boletim_18/boletim_18_04.html>.

investimentos da Secretaria de Educação da Bahia – SEC/BA em cursos de formação continuada em TIC para professores, inclusive da EJA. Mesmo com esses investimentos, percebo que poucos docentes aplicam os conhecimentos advindos desses cursos em sala de aula, o que contribui para o "fracasso" escolar de muitos discentes, por eles acharem somente as aulas com as tecnologias do giz, da voz e do livro impresso pouco para o aprendizado deles. Dessa forma, outras tecnologias deveriam ser inseridas, a exemplo de mídias como caixa de som multimídia, projetores multimídias com acesso à internet etc. Esses recursos podem deixar as aulas mais atrativas para os discentes, por proporcionar interação com diversas linguagens. No entanto, ressalto que todos esses recursos, se não forem utilizados a partir de um planejamento, podem, apenas, ser artefatos eletrônicos, mas não potencializadores da aprendizagem.

Com as TIC, a proposta de ampliar a aprendizagem em leitura e escrita baseia-se na busca de oferecer uma maior interatividade para os discentes e entre os discentes, com o auxílio das interfaces de comunicação nos encontros nos fóruns e nos *chats*, ao longo dos encontros *online*. Para Lévy (1999), a interação é um processo dialógico imprescindível na comunicação e na intercomunicação entre os sujeitos e, dessa maneira, contribui para a construção do saber ou saberes. Essa interação é possível no AVA, do *Moodle*, pela possibilidade da ação hipertextual, ou seja, de fomentar o aprendente a vivenciar a "navegação" nas interfaces do ambiente virtual e iniciar estudos através da abertura de novas abas e ou janelas, para, como isso, ler variadas tipologias e gêneros de textos. Além disso, a perspectiva intratextual é bastante utilizada também no *Moodle*, porque o aprendente encontra muitas atividades dentro do próprio AVA. Dessa maneira, ele mesmo constrói o conhecimento de forma profícua e prazerosa, porque não somente fica no mesmo plano de análise, mas, através dos *hiperlinks*, consegue ser transportado para outros lugares.

Espero, com a realização desta pesquisa aplicada, que os alunos participantes deste projeto se sintam mais capazes de interagir em sala de aula, participando das discussões e propondo novos debates. Também espero que eles percebam a *internet* não apenas como um espaço para postagem de situações pessoais como muitos fazem no *Facebook*, por exemplo, mas que façam uso de *sites* informativos e comunicativos, no intuito de lhes ajudar no processo de formação tanto como aluno quanto como pessoa, o que poderá conduzi-lo ao empoderamento. Para além disso, intenciono que estes alunos ampliem seus conhecimentos linguísticos, o que lhes auxiliará em suas formações de leitores e produtores de texto.

Fundamentamos esta dissertação em três categorias. São elas: 1. EJA; 2. Educação *online*; 3. Letramentos. A primeira categoria é importante, pois nos auxiliou na caracterização

do sujeito e do *locus* da pesquisa, além de ajudar na descrição de políticas públicas que compõem a história da EJA. A segunda embasa conceitos fundamentais para esta pesquisa, como os de interatividade, interação, cocriação, polifonia do discurso, noção de hipertexto e intratexto. A última é imprescindível para consubstanciar temáticas como: analfabetismo, alfabetismo funcional, além de adjetivos como “letrados” e “iletrados”. Ademais, a terceira categoria, ao ser colocada no plural, insinua a existência de múltiplos letramentos, a exemplo do digital, que é o foco desta pesquisa.

Nesse contexto, os autores que compuseram a primeira categoria foram: Freire (1979; 1984; 1987; 2000a; 2000b; 2006); Barcelos (2010; 2014); Barcelos e Dantas (2015); Basegio e Borges (2013); Gadotti e Romão (2000); Di Pierro e Graciano (2003). Para a segunda categoria, Lévy (1999); Moran, Masseto e Behrens (2013); Moran (2013); Silva, Pesce e Zuin (2010); Ramal (2000); Silva (2010; 2014); Ferreira (2012); Santos (2005); Kenski (2012); Lima Júnior (1997); Bonilla e Pretto (2011) e Coscarelli e Ribeiro (2005). Na terceira categoria, os seguintes autores: Soares (2002; 2003; 2014); Rojo (2013); Rojo e Barbosa (2015); Cosson (2014); Mollica e Leal (2009); Street (2014).

1.1 LITERATURA PERIFÉRICA: UM CAMINHO PARA TECEDURA DA ESCRITA

O conteúdo programático das aulas foi o pré-estabelecido, para a unidade letiva, pela Escola, com as devidas modificações efetuadas por mim. Todavia, a seleção dos textos e seus respectivos autores, bem como a sequência didática foram projetadas por mim. Deixo claro que nossos alunos da EJA têm plenas condições de discutir temas oriundos de romances, contos, crônica etc., de autores sacralizados pela crítica literária, a exemplo de José de Alencar, Machado de Assis, Carlos Drummond de Andrade entre outros.

No entanto, para a tecedura dos capítulos e para desenvolvimentos das aulas nos momentos presencias e *online*, escolhemos a Literatura Periférica ou Marginal, como texto motivador e/ou problematizador, pelo fato de seus autores trazerem, em suas obras, temas muito próximos do contexto dos estudantes da EJA e do meio onde vivem. Como exemplos, listamos aqui três desses temas: pessoas que deixaram de estudar por questões familiares e/ou de trabalho; senhoras que, na terceira idade, ainda querem aprender a ler e escrever; crianças que desejam mudar o seu destino e buscam alçar novos voos com trabalhos artísticos, para não se submeterem a atividades sem perspectivas de crescimento, em virtude de questões do contexto social brasileiro, como a seca, a violência, a precarização da escola pública.

Além disso, a opção pelos autores periféricos foi, também, de certa maneira, uma forma de contribuir com a divulgação e proliferação dessa literatura; bem como por encontrar em diversos livros temas que versavam sobre a EJA. Dentre muitos autores dessa escola, destacam-se Sérgio Vaz (2008; 2011; 2013), Genival Gonçalves e Nelson Gonçalves Maca (2010) e Marcelino Freire (2003). Esses autores produzem uma literatura baseada em experiências diversas e nos saberes concebidos ao longo de suas vidas, dentro e fora da periferia.

A nomenclatura "marginal," inicialmente, foi legada a escritores, poetas, atores da época e contexto da Ditadura Militar. Esses expoentes da cultura e da arte, das décadas de sessenta e setenta do século vinte, no Brasil, eram oriundos da classe média e escreviam para ela. Tais artistas expunham e vendiam as suas artes em bares, praias, cinemas, de forma a se afastar do centro e da censura dos militares. Precisaram criar, portanto, uma estratégia para "furar o cerco" do mercado editorial, por isso, criaram formas próprias de editoração, divulgação e distribuição de suas obras.

Esses artistas eram considerados como atuantes da literatura marginal, por não serem classificados nos movimentos artísticos das décadas de 1960 e 1970, a exemplo da Poesia Concreta. Ademais, estudiosos da época perceberam um viés diferente do que era fomentado pelo governo militar. Daí também se origina o termo "marginal" (NASCIMENTO, 2009).

O termo "marginal", associado à literatura, adquiriu significados e usos diferentes ao longo de sua criação. O primeiro designa as obras que estavam à margem de serem publicadas em editoras conhecidas e reconhecidas no mercado editorial vigente das décadas de 1960 e 1970. O segundo classifica-se pela linguagem não ser a institucionalizada, ou melhor, não assumir características de instituições formais de ensino. Outro se refere ao projeto intelectual de o autor estar destinado a reler o contexto de grupos oprimidos. Há, ainda, o prisma de essa produção não pertencer aos clássicos da literatura brasileira e, em razão disso, não ser objeto de estudos e crivos dos vestibulares desta nação. Por último, o termo "marginal" denota escritores pertencentes a minorias sociológicas, como mulheres, homossexuais e negros (NASCIMENTO, 2009).

Ademais, o vocábulo "marginal" faz lembrar regiões afastadas do centro. No entanto, há regiões periféricas localizadas no centro da cidade ou em locais próximos a áreas nobres, a exemplo do Calabar e do Pelourinho, bairros da capital baiana. Em virtude de tantos usos e significados atribuídos ao termo "marginal" e, também, por não querermos mais vincular essa denominação à Ditadura Militar, preferimos adotar, neste trabalho, a nomenclatura "Literatura

Periférica", mesmo sabendo que especialistas denominam essa literatura de outra forma, a exemplo de Nascimento (2009), que a intitula "Literatura Marginal Periférica".

A designação "Literatura Periférica" deve-se ao fato de que os autores dessa literatura estão inseridos no contexto da periferia, por esta ser o seu local de nascimento e/ou de convívio e/ou de moradia. Dessa forma, são participantes tanto das mazelas, como também do que de bom ela apresenta. Assim, em relação a essa literatura, classificam-se como personagens-autores os sujeitos que – por inserção no universo onde nasceram e/ou viveram (vivem) e/ou moraram (moram) – produzem literatura e podem, na escrita (ou na oralidade), representar os personagens (arquivos vivos) da periferia. Nesse contexto, podemos afirmar que esses autores escrevem de dentro para fora e não de fora para dentro, pelo fato de conhecer e reconhecer os anseios dos moradores dessas regiões. Assim, sobre o próprio contexto social, cultural e geográfico, o escritor Vaz (2008, p. 16):

> Cresci no bairro de Piraporinha, região de Santo Amaro, Zona Sul, a uns 30 km do centro de São Paulo, e como todo moleque que vivia no bairro, também queria ser jogador de futebol. Muitos, apesar dos quarenta, ainda sonham com isso.
> [...]
> E apesar de todas as dificuldades da maioria das pessoas, e não sei se por desconhecimento da dor, vivíamos como príncipes e princesas, como num conto de fadas. Nos anos 1970, o Brasil afundado na mais bruta ditadura, e nós ali, nas ruas sem asfalto, vivendo como Alice, no país das maravilhas.

Dessa forma, esses autores não apenas percorrem os territórios periféricos para escrever, mas nasceram nessas regiões, alguns ainda vivem nelas. Em razão disso, têm relação embrionária com esses sujeitos. Seus pais, muitas das vezes, nasceram ali, suas proles também. Por conseguinte, conseguem produzir uma escrita testemunhal, engajada e não distante dos acontecimentos que envolvem os sujeitos da periferia (PATROCÍNIO, 2012).

Por periferia, entendemos regiões onde se concentram trabalhadores que constroem e fazem funcionar as cidades e grandes metrópoles. Muitos moradores dessas regiões são marginalizados no sentido lato da palavra, mesmo não fazendo parte de nenhuma facção do crime organizado, mas por residir distante do centro. Compõem esse leque de pessoas: operários, trabalhadores domésticos, lavadeiras, motoristas, pedreiros, pintores, estudantes, educadores, garis, desempregados, subempregados, pessoas que vivem de pequenos serviços temporários ou, ainda, que assumem uma banca de venda para a sua sobrevivência (REYES, 2013).

Os textos que compõem a literatura periférica apresentam como característica marcante a linguagem próxima da fala dos sujeitos habitantes desses espaços, que a faz denotar como híbrida e com carga semântica da oralidade popular (REYES, 2013). Exaltamos que parte desse público, por questões de origem social, cultural e econômica, abandona a escola e, mais tarde, retorna a ela e compõe a EJA. Esse é o público ao qual se referem Freire e Gadotti, em diversas de suas obras: os "sujeitos que aprendem e ensinam ao mesmo tempo" (PATROCÍNIO, 2012, p. 64). Por isso, aqui, refiro-me aos sujeitos da EJA como "aprendentes-ensinantes" (FERNÁNDEZ, 2001).

1.2 ABORDAGEM DA PESQUISA QUALITATIVA

Ao elaborarmos uma pesquisa de cunho etnográfico, optamos por enveredar pela abordagem do tipo qualitativa, em virtude de saber que o método qualitativo permite, com mais propriedade, explorar as subjetividades encontradas nos discursos dos sujeitos de uma pesquisa. Nesse sentido, de acordo com Haguette (2005, p. 63), "os métodos quantitativos supõem uma população de objetos de observação comparável entre si, e os métodos qualitativos enfatizam as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e de sua razão de ser". Assim, neste trabalho, o fenômeno a que nos referimos são os sujeitos desta pesquisa sobre o estudo de letramento digital como potencializador da leitura e da escrita para os sujeitos da EJA. Nesse viés, acreditamos que a pesquisa qualitativa, alicerçada em seus diversos procedimentos, dispositivos e técnicas para coleta e análise de informações, é a que menos distorce a experiência dos sujeitos de uma pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Salientamos, ainda, que a pesquisa qualitativa corrobora importância fundante para atribuir sentidos a produções dos sujeitos desta pesquisa. Além disso, esse tipo de pesquisa busca, na linguagem, a centralidade para compreender os sujeitos em relação aos seus pontos de vista (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Ressaltamos, também, que a experiência dos sujeitos da EJA, para este trabalho, são pressupostos fundantes, para que possamos apresentar resultados importantes, a fim de utilizá-los como fonte de estudo, independentemente de o resultado ser ou não o que imaginamos.

A Abordagem quantitativa, também, permeará neste trabalho, mas para fundamentar a análise qualitativa. Segundo Minayo (1994), não há oposição entre a pesquisa quantitativa e a qualitativa, mas, sim, uma predominância de acordo com o objetivo da pesquisa. Nesse veio, a autora enfatiza que a pesquisa quantitativa se atem mais aos dados matemáticos e estatísticos; dessa forma, produz um resultado objetivo do suscitado.

No entanto, observamos que esses números objetivos, pelos seus resultados matemáticos, possibilitam ao pesquisador discorrer sobre eles com ênfase na demonstração de sua representatividade. Para esta pesquisa, por exemplo, saber quantos discentes têm computador em casa com acesso à internet, em uma turma de quarenta e quatro pessoas, é fundamental para a análise e a discussão dos resultados.

1.3 ESTUDO DE CASO COMO INSTRUMENTALIZAÇÃO

Como instrumentalização, optamos pelo estudo de caso em razão da observação de aulas somente pela perspectiva da transmissão unilateral pelos docentes da escola-cenário desta pesquisa. Ressaltamos que o estudo de caso é uma das várias formas que a pesquisa qualitativa pode assumir e que, ao longo dos anos, vem tomando projeção como um potencial de pesquisa em educação relacionadas à escola (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Segundo Bogdan e Biklen (1994), existem muitos tipos de pesquisas qualitativas, e cada uma delas se constitui de métodos específicos para avaliar a possibilidade de um projeto. Nesse caminho de análise, Macedo (2010, p. 89) contextualiza:

> Os estudos de caso visam à descoberta, característica que se fundamenta no pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado de uma vez por todas; de que haverá sempre um acabamento precário, provisório, portanto, o conhecimento é visto como algo que se constrói, que se faz e refaz constantemente.

Assim, esta instrumentalização se constitui como um método que compreende uma estratégia para construção da pesquisa, visando a coletar e analisar informações (YIN, 2001). Além disso, esse tipo de pesquisa traz para este trabalho a possibilidade de obtenção de características gerais dos sujeitos desta pesquisa, a exemplo de suas participações nas discussões propostas em salas de aula presencial; bem como nos momentos *online*, nos fóruns, nos *chats e nos wikis*. Dessa forma, este estudo de caso, na modalidade semipresencial, contribui para a análise das informações concernentes ao desempenho em leitura e escrita, como também ao relacionamento de afetividades entre os alunos e professor.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 89), “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”. Dessa forma, vislumbramos a descoberta através da observação dialogada e reflexiva pelas práticas de letramentos *offline* e *online* com o objetivo

precípuo de potencializar o ensino de LP em leitura e escrita, visto que o conhecimento não é algo inacabado e, por isso, faz-se e se refaz a todo tempo. Para tanto, escolhemos a Análise Interpretativa, de Severino (2016) para a análise das produções textuais dos sujeitos desta pesquisa. Essas análises se deram em dispositivos de coleta de informações.

1.3.1 Análise Interpretativa

Optamos pela Análise Interpretativa, de Severino (2016), como técnica de análise dos discursos dos sujeitos desta pesquisa, pela priorização da análise das subjetividades encontradas nos textos escritos por eles. Para tanto, como instrumentos, buscamos nos diários de relatos narrativos, nos questionários, nas entrevistas e nas interfaces comunicacionais – denominadas de fóruns, *chats* e *wikis* – conteúdos textuais para discorrermos criticamente acerca das mensagens neles inseridas. Esses instrumentos permitem, ao pesquisador, acompanhar o encadeamento das ideias apresentadas nas produções. Salientamos que à análise interpretativa se deu, simultaneamente, a coleta de informações ao longo dos encontros presenciais e *online*.

De acordo com Severino (2016, p. 54), "Todo texto é portador de uma mensagem, concebida e codificada por um autor, e destinada a um leitor, que, para apreendê-la, precisa decodifica-la". Nesta pesquisa, coadunamos com a ideia trazida por Severino (2016), por acreditarmos que toda produção textual é acompanhada por uma mensagem, inicialmente, desconhecida, mas que carrega consigo uma intencionalidade nunca ingênua. Daí a necessidade da análise para a busca do sentido que ela pode proporcionar ao leitor. Além disso, nem toda mensagem, seja ela verbal ou não verbal, apresenta um sentido único, pois uma palavra pode assumir diferentes significados quando analisada em relação a contextos diversos, a exemplo dos históricos, políticos, educacionais etc. Acerca disso, Severino (2016, p. 55) afirma:

> [...] O homem, dada sua condição existencial de empiricidade e liberdade, sofre uma série de interferências pessoais e culturais que põem em risco a objetividade da comunicação. É por isso que se fazem necessárias certas precauções que garantam maior grau de objetividade na interpretação dessa comunicação.

Assim, cônscios que as interferências pessoais e culturais influenciam nos discursos proferidos pelos falantes, sabemos que, nesta pesquisa, não foi diferente. Isso porque os sujeitos desta pesquisa são pessoas que trazem experiências de vida diversas, as quais são

potencializadas pela força dos seus saberes e trabalho ao longo de sua formação social, cultural etc.

Dessa forma, buscamos nos quadros e tabelas oriundos dos instrumentos textuais com os discursos dos sujeitos desta pesquisa, percebermos as unidades de leitura. Severino (2016, p. 57) define unidade como: "um setor do texto que forma uma totalidade de sentido. Dessa forma, conseguimos evidenciar categorias pela aparição de diversas palavras, a exemplo de: empoderamento, saberes, autoestima entre outras, as quais foram descritas na seção de número quatro desta pesquisa. A credibilidade das informações apresentadas, por meio das categorias de análises, foram endossadas pela escolha criteriosa dos sujeitos desta pesquisa. Além disso, o bom relacionamento deste pesquisador com os sujeitos deste trabalho foi fundante para termos um material rico em informações para análise interpretativa do *corpus* desta pesquisa. Nesse sentido, a seguir, elencaremos, segundo Severino (2016) etapas para a análise interpretativa.

Inicialmente, situamos o pensamento desenvolvido na unidade na esfera mais ampla do pensamento geral dos discursos dos sujeitos desta pesquisa. Em prosseguimento, verificamos como as ideias apresentadas na unidade se relacionam com as posições gerais do pensamento nos textos. Feito isso, contextualizamos esse pensamento nas teorias que embasaram esta pesquisa, a exemplo da interatividade, cocriação etc. Dessa forma, pudemos destacar os pontos comuns e gerais dos discursos dos sujeitos deste estudo; assim as categorias foram surgindo. Após isso, em uma perspectiva estrutural, buscamos compreensões interpretativas do pensamento exposto com as devidas explicitações pelas quais os textos implicam. A partir desse momento, estabelecemos aproximações e associações das ideias emersas nos textos com outras semelhantes embasados nas teorias dos textos lidos na revisão da literatura. Feito isso passamos para a crítica.

Para a crítica, ou melhor, a formação de um juízo crítico, de uma avaliação, de um posicionamento com critérios estabelecidos pela natureza dos textos lidos; levamos em consideração o pouco tempo para a produção textual pelos sujeitos desta pesquisa; bem como a pouca experiência por eles na produção do texto escrito. De acordo com Severino (2016, p. 64), "Tal avaliação tem duas perspectivas: de um lado, o texto pode ser julgado levando-se em conta sua coerência interna; de outro lado, pode ser julgado levando-se em conta sua originalidade. Alcance, validade e a contribuição que dá à crítica do problema". Essas perspectivas, em nossas análises, foram contundentes, porque partimos sempre da coerência interna das produções e percebemos que, mesmo com os desvios da norma padrão da língua,

os textos dos discentes tinham sentido. Dessa forma, fomos tecendo a nossa crítica a partir da originalidade e experiência de vida dos sujeitos da EJA.

Apresentaremos, a seguir, os instrumentos de pesquisa que utilizamos na coleta de informações para análise interpretativa dos conteúdos dos textos produzidos pelos sujeitos desta pesquisa.

1.3.2 A observação

A observação é imprescindível para que logremos êxito em nossa proposta de trabalho. Segundo Martins (2006, p. 24), "a observação consiste em um exame minucioso que requer atenção na coleta e análise de dados. Para tanto, a observação deve ser precedida por levantamento de referencial teórico e resultados de outras pesquisas relacionadas ao estudo". Dessa forma, o levantamento e a leitura da revisão da literatura se fizeram necessários, para melhor compreendermos o caso que nos propusemos a analisar.

Macedo (2010) apresenta alguns indicadores que auxiliam na observação, um deles é a linguagem. O autor ressalta que conhecer a linguagem dos sujeitos da pesquisa corrobora uma análise interpretativa dos fatos com mais riqueza. Outro indicador relevante é a intimidade. Dessa forma, quanto mais o observador se envolver nas relações com os pesquisados, melhor será o grau interpretativo.

No entanto, ter intimidade não significa parcialidade, ao contrário, a técnica da observação requer do observador o exercício de se manter imparcial, não se envolver emocionalmente de maneira a forjar resultados a partir de suas próprias convicções (MARTINS, 2006). Ressaltamos que o pesquisador deve participar das atividades, interagir com os sujeitos da pesquisa, mas, como dissemos, não deve influenciar nos resultados.

1.3.3 O questionário

Utilizamos o questionário como instrumento para obtenção de informações de cunho descritivo do perfil dos sujeitos desta pesquisa. Com esse fim, construímos o questionário com perguntas bastante pontuais, a exemplo de informações sobre idade, sexo, profissão etc. Além disso, fizemos perguntas mais específicas sobre a utilização de TIC, no intuito de inferir quais estratégias seriam aplicadas para fomento da pesquisa no AVA. De acordo com Richardson *et al* (1999, p. 187), "a informação obtida por meio de questionário permite observar as características de um indivíduo ou grupo, por exemplo: sexo, idade, estado civil,

nível de escolaridade, preferência política etc.”. Dessa forma, optamos, em sua maioria, por perguntas fechadas para traçar o perfil dos sujeitos desta pesquisa.

1.3.4 A entrevista

A entrevista configura-se, também, como um instrumento para obtenção de informações, com o objetivo de responder a questões específicas para construção do *corpus* de uma pesquisa. De acordo com Haguette (2005, p. 86), “a entrevista pode ser considerada como um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. Nesse contexto, por ser a entrevista um processo de interação social, ela não pode ter um viés autoritário por parte do entrevistador, pelo contrário, deve ser de maneira espontânea, educada, de forma a deixar o entrevistado totalmente descontraído.

Ressaltamos que cabe ao entrevistador respeitar o entrevistado, atentando-se, entre outros aspectos, ao prescrito no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual se versa sobre o não constrangimento oriundo de questionamentos e /ou observações infundadas e sem cabimento ético e moral. Optamos pela entrevista semiestruturada, para não ficarmos muito presos a um roteiro. Dessa forma, construímos um guia básico, mas, à medida que as narrativas eram construídas, a forma de perguntar variava, bem como novas perguntas iam surgindo. Utilizamos uma linguagem simples, clara e objetiva, a fim de propiciar aos entrevistados um ambiente harmonioso e profícuo para a sua desinibição. Assim, também buscamos evitar divagações e, sobretudo, ouvir bastante, para deixar à vontade os sujeitos da pesquisa. Além disso, sabemos que as afirmações dos entrevistados advêm de natureza subjetiva, e, por isso, devemos levar em consideração o estado emocional desses sujeitos (HAGUETTE, 2005).

1.3.5 O AVA como dispositivo de coleta de informações

O AVA ou sala de aula *online* é o local fundante para as relações comunicacionais nas modalidades de ensino, que têm o computador e a internet como potenciais para o fomento educacional. Dessa forma, corroborando a ideia de Santos (2010):

> Os AVA agregam uma das características fundantes da internet: a *convergências das mídias*, ou seja, a capacidade de hibridizar e permutar várias mídias em um mesmo ambiente. Mídia é todo o suporte que veicula a mensagem expressa por uma multiplicidade de linguagens (sons, imagens, gráficos, textos em geral). Em alguns casos, suporte e linguagem se hibridizam. Em outras palavras, é a união das tecnologias informáticas e suas aplicações com as telecomunicações e com as diversas formas de expressão e de linguagens. Os ambientes virtuais de aprendizagem envolvem não só um conjunto de interfaces para socialização de informação e de conteúdos de ensino e de aprendizagem, mas também, sobretudo, as interfaces de comunicação síncronas e assíncronas (SANTOS, 2010, p. 34).

O AVA agrega características instituidoras pela capacidade da convergência das mídias, justamente por isso, acreditamos no seu potencial como dispositivo para coleta de informações dos sujeitos desta pesquisa. Nesse contexto, elegemos as interfaces de comunicação síncronas e assíncronas, a fim de dialogar com os discentes dentro do AVA.

A interface síncrona é denominada de *chat*. Nela, os discentes interagiram no mesmo horário e data, essas são características precursoras. Ressaltamos que, no *chat*, a figura do mediador é fundamental para organizar o discurso dos participantes sobre a discussão em questão. Requer bastante habilidade em leitura e escrita, porque as postagens são rápidas, quase instantâneas, o que pode dificultar o engendramento das ideias.

As interfaces assíncronas que utilizamos nesta pesquisa foram o *fórum e o wiki*. Ambas são programadas para ser efetuadas em dias e horários diferentes. No fórum, geralmente, institui-se uma discussão, e os participantes vão fomentando suas ideias com o objetivo de apresentar nuances sobre um tema. Esclarecemos, também, que o fórum é um ambiente propício à cocriação de mensagens. Em razão disso, emissor e receptor se revezam na construção textual. No *wiki* os discentes e o professor mediador têm como objetivo dar continuidade a um texto. Nesse tipo de atividade, diversas habilidades e competências emergem ao longo de seu desenvolvimento, a exemplo da leitura crítica e reflexiva, do emprego de vocábulos adequados (ampliação do acervo lexical), da ligação do período (compreensão e uso de conectivos, primando pela coesão e coerência) etc.

Enfatizamos a figura do mediador como peça fundante no AVA, para que as discussões atinjam o seu objetivo. Essa função de mediador pode ser exercida por um ou mais de um sujeito da pesquisa. Quando isso acontece, evidencia-se o protagonismo autônomo exercido por eles, o que é importante no processo de ensino e aprendizagem.

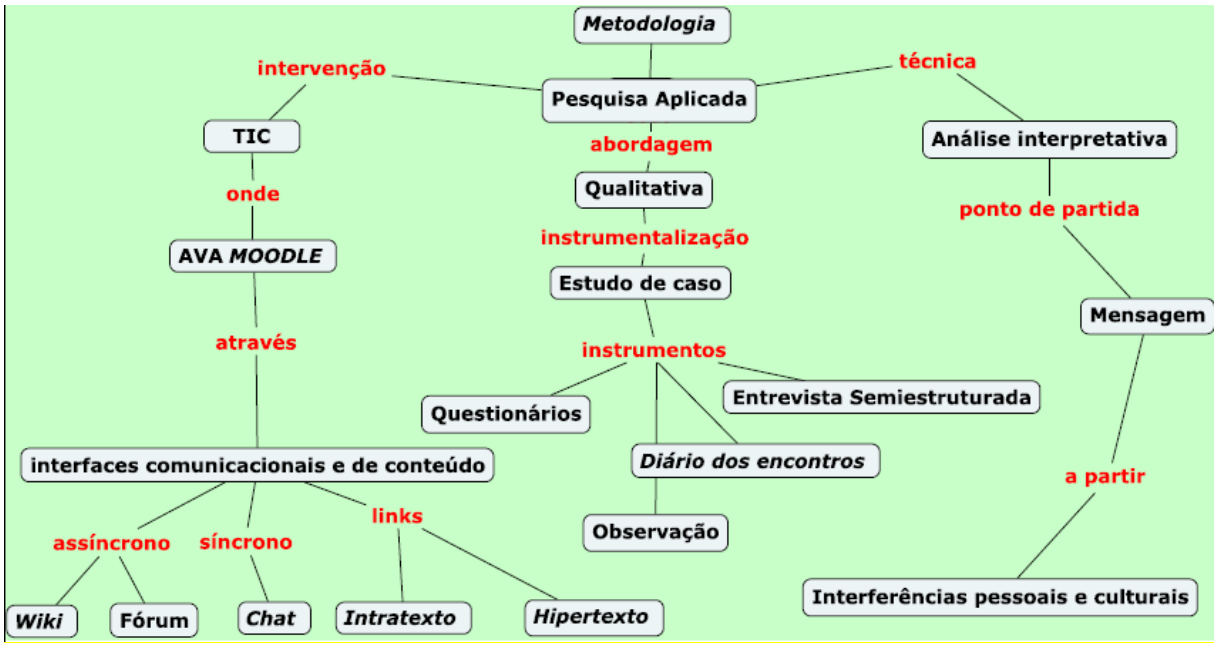
Salientamos que o AVA escolhido para essa pesquisa foi a Plataforma *Moodle*, um ambiente de aprendizagem *online* baseada em *software* livre. Foi desenvolvido por uma

comunidade de programadores em todo o mundo constituída por um grupo de especialistas em Tecnologias da Informação[4] para dar suporte aos participantes. Esse AVA é, também, um sistema de gestão do ensino e aprendizagem, ou seja, garante ao participante a possibilidade de acompanhar as suas atividades, bem como modificá-las e corrigi-las a qualquer momento (SABBATINI, 2007).

Na atualidade, o *moodle* abarca mais de 25 mil instalações com mais de 360 mil cursos e um público de mais de 4 milhões de alunos. Esse quantitativo está dividido em, aproximadamente, 155 países. Universidades do mundo adotam esse sistema, a exemplo da Universidade Aberta da Inglaterra (*The Open University in England* – OU) e, também, da Universidade Aberta do Brasil – UAB.

A seguir apresentaremos um exemplo de Mapa Conceitual com o demonstrativo do caminho pelo qual percorremos em relação ao tipo de pesquisa escolhido.

Figura 1- Caminho metodológico da pesquisa



Fonte: Paulo Gonçalves (2016)

[4] A Tecnologia da Informação (TI) pode ser definida como o conjunto de todas as atividades e soluções providas por recursos computacionais que visam permitir a obtenção, o armazenamento, o acesso, o gerenciamento e o uso das informações. Disponível em: http://www.infowester.com/ti.php.

1.4 SUJEITOS DA PESQUISA: AMPLO PERFIL

Jorginho

Jorginho
ainda não nasceu,
tá escondido, com medo,
no ventre da mãe.
Quando chegar,
não vai encontrar pai
que saiu pra trabalhar
e nunca mais voltou
pra jantar.
No barraco em que vai morar
cabem dois,
mas é com dez
que vai ficar.
Sem ter o que mastigar,
nem leite pra beber,
vai ter a barriga inchada
mas sem nada pra cagar.
Não vai pra escola
não vai ler nem escrever,
vai cheirar cola,
pedir esmola
pra sobreviver.
Não vai ter sossêgo
não vai brincar
não vai ter emprego,
vai camelar.
Menor carente,
vai ser infrator
com voto de louvor,
delinquente.
Não vai ter páscoa
não vai ter natal,
se for esperto, se mata
com o cordão umbilical.
Quisera eu
que minha solidão
fosse adúltera...
(VAZ, 2013, p. 72-74)

Triste história a de Jorginho, infelizmente, em muitas regiões do país, sujeitos como ele nascem diariamente e não têm muita sorte na vida: penam, minguam e somem, às vezes, sem deixar rastro, nem passado, nem futuro, não conseguem procriar.

Igualmente a Jorginho, os sujeitos desta pesquisa demoraram a "nascer", porque não os escolhi antes de iniciar a pesquisa, mas sim no decorrer dela. Eles tiveram mais sorte do que o nosso protagonista do poema: leram, escreveram, participaram e, enfim, utilizaram os seus saberes em prol desta pesquisa. Foram vinte e seis discentes credenciados a participar da

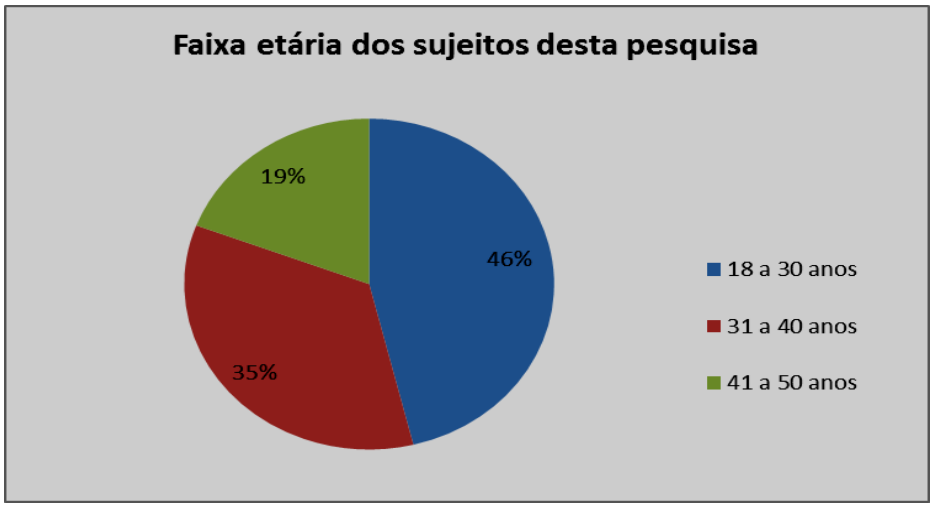
análise: dezesseis do sexo feminino; e dez do sexo masculino. Desses vinte e seis, selecionei doze para escutá-los em entrevista semiestruturada. Para essa seleção, usei o critério de assiduidade nas atividades de interfaces comunicacionais em nossa sala de aula *online*. Os demais participaram de atividades na sala de aula física.

A turma que deu origem a esses vinte e seis sujeitos foi a III, do eixo VI, da EJA, período noturno. Originalmente composta por quarenta e quatro discentes, essa turma, devido às paralizações, aos feriados e ao cansaço, aos poucos, foi se reduzindo. E cinco alunos matriculados nunca compareceram às aulas.

A escolha dos sujeitos de pesquisa deu-se seguindo o critério da assiduidade deles nos encontros presenciais e online; por terem participado nas discussões em sala de aula presencial, como também participado nos encontros nos fóruns e nos *chats*.

Foi aplicado um questionário com a finalidade de ampliar o conhecimento em torno do perfil dos sujeitos desta pesquisa, em relação a aspectos como: faixa etária; trabalho; utilização de aparelhos eletrônicos para acesso à internet etc. De acordo com as respostas deles, percebemos três níveis de faixa etária, os quais estão descritos no gráfico a seguir

Figura 2 – Gráfico demonstrativo da faixa etária dos sujeitos desta pesquisa



Fonte: Paulo Gonçalves (2016)

No gráfico apresentado, percebemos um percentual maior de discentes com até trinta anos, o que representa um número maior de jovens da turma. De certa forma, isso é bom, porque se trata de pessoas que tiveram condições de retornar às aulas em menos tempo, podendo, dessa maneira, concluir o Ensino Médio em menor tempo e galgar, por exemplo,

uma recolocação no mercado de trabalho com mais facilidade, por ser a idade um fator de credenciamento ou de descredenciamento para esse fim.

Tabela1: Perguntas do questionário aos discentes

PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO AOS DISCENTES	SIM	NÃO
Tem computador em casa?	19	07
Acessa a internet em casa?	20	06
Utiliza o computador com acesso à internet para fazer pesquisa?	18	08
Utiliza *tablet* para fazer pesquisa em internet?	07	19
Utiliza aparelho celular para fazer pesquisa escolar e/ou tirar dúvidas sobre leitura e escrita?	17	09

Fonte: Paulo Gonçalves (2016)

Como visto, as TIC estão muito presentes na vida dos sujeitos desta pesquisa, o que corrobora um trabalho com grandes possibilidades de interação mediada por computador. Esse é um motivo a mais para se investir em uma sala de informática com acesso à internet em rede, pois, dessa maneira, os discentes podem fazer pesquisas e potencializar o seu aprendizado em leitura e escrita em todas as disciplinas, não somente em LP.

Concernente à utilização do *tablet* para acesso à internet, o número não foi considerável. Acerca disso, sabemos que a maioria dos *tablet*s não apresenta a mesma funcionalidade de um computador para residência. Nessa análise, a ausência de um teclado tradicional de computador restringe um pouco o uso pelos participantes. Assim, na maioria das vezes, o *tablet* é usado apenas para leitura de livros online e acesso a redes sociais.

Encontrar um número considerável de alunos que utiliza o celular para fazer pesquisa na internet é mensurar a possibilidade em investimentos de salas com acesso *Wi-fi* à internet, o que pode contribuir com aulas mais dialógicas, a partir da participação dos alunos após pesquisa no momento das atividades com o professor.

Diante disso, ter um perfil de alunos que acessam à tecnologia para ampliar os seus conhecimentos é o que professores progressistas e comprometidos com a educação querem. A escola não pode se furtar dessa realidade, isso porque, em uma turma de EJA, quase metade dela é da Geração Y[5] e da Geração Z ou Nativos Digitais[6], o que teoricamente representa uma maior familiarização com as tecnologias, a exemplo da internet.

[5]A Geração Y, também chamada geração do milênio ou geração da Internet, é um conceito em Sociologia que se refere – segundo alguns autores, como Don Tapscott – à corte dos nascidos após 1980 e, segundo outros, de meados da década de 1970 até meados da década de 1990, sendo sucedida pela geração Z.

Em relação ao trabalho, verificamos que dos vinte e seis discentes, vinte trabalham. As profissões são bastante variadas, temos: jardineiros, empregadas domésticas, barbeiro, balconista, auxiliar administrativo, estoquista, controlador de qualidade, supervisor de hotelaria, costureira, babá etc. Os seis alunos restantes todos trabalharam, mas no momento estão desempregados.

Esse é o perfil dos sujeitos desta pesquisa, pessoas a partir de dezoito anos até cinquenta anos. Entre outros aspectos, é importante ressaltar que a diferença etária não foi empecilho para a realização dos encontros, pelo contrário, os saberes de cada geração contribuíram com discussões enriquecedoras para nossa formação e nosso empoderamento.

1.5 CENÁRIO DA PESQUISA

O local da pesquisa foi o Colégio Estadual Kleber Pacheco de Oliveira, situado na Rua Direta de Portão, s/n, Lauro de Freitas-Ba. Seu ato de criação deu-se com a Portaria Nº 098/98, DOE 09.01.1998, com autorização de funcionamento pelo Decreto: 29496/83 DOE: 02 e 03.03.1983, tendo como INEP o número 29178550, e código da Secretaria de Educação, o número 02470 (PROJETO, 2008).

A escola tem uma estrutura física pouco privilegiada, espacialmente. Tem um prédio anexo e atende, em cada turno, somente doze turmas. Apesar disso, é uma escola tradicional na cidade. Nesse sentido, foi uma das primeiras escolas públicas a oferecer Ensino Médio na região.

O bairro de entorno da escola é Portão, área acometida por problemas provocados pelo "domínio" do tráfico de drogas. O corpo discente é constituído por pessoas de classes populares, residentes no mesmo bairro da escola ou na região de seu entorno e, em sua maioria, demonstra comprometimento com a educação. O aludido bairro é o segundo maior em população da cidade. Grande parte de sua população é afro-brasileira. É uma das localidades da cidade que mais tem pessoas nascidas no município, o que é importante destacar, já que Lauro de Freitas é marcada pela presença massiva de moradores nascidos em outros lugares. Além do mais, o bairro possui aspectos culturais importantes, como a

[6] Formada por indivíduos constantemente conectados através de dispositivos portáteis e, preocupados com o meio ambiente, a Geração Z não tem uma data definida. Pode ser integrante ou parte da Geração Y, já que a maioria dos autores posiciona o nascimento das pessoas da Geração Z entre 1990 e 2010. O "Z" vem de "zapear", ou seja, trocar os canais da TV de maneira rápida e constante com um controle remoto, em busca de algo que seja interessante de ver ou ouvir ou, ainda, por hábito. "Zap", termo do idioma inglês, significa "fazer algo muito rapidamente" e, também, "energia" ou entusiasmo".

existência de tradições culturais e religiosas de matriz africana, bem como a existência de associações culturais e de moradores bastante ativos politicamente.

No que se refere à EJA, objeto desta pesquisa, a escola fomenta essa modalidade de ensino em dois anos letivos. O primeiro trabalha com Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. O ano seguinte é oferecido às áreas de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (PROJETO, 2008).

A escola tem a missão de contribuir de forma significativa aos direitos e deveres do cidadão, na perspectiva de torná-lo um sujeito emancipado, ético, consciente e com pensamento crítico e reflexivo. Tem, ainda, o propósito de contribuir para formar sujeitos capazes de interagir, interferir e agir no meio social. Assim, a escola corrobora a formação do sujeito da EJA, contribuindo no seu empoderamento, para que ele possa sempre estar apto a se inserir no mercado de trabalho, bem como em outros contextos sociocomunicativos e culturais.

Por optarmos pela Modalidade Semipresencial de Ensino, os cenários dos encontros foram dois locais distintos. Na sala de aula de número três, na sede da escola, ocorreram os encontros presenciais. Trata-se de uma sala ampla, com dois ventiladores, com cobogós, do lado direito e esquerdo, teto com forro de madeira, lâmpadas fluorescentes, uma TV *pendrive* e um quadro branco. Na sala de informática, no prédio anexo, aconteceram os encontros *online*. Essa sala é composta por uma bancada em formato de "U" com capacidade para dezesseis computadores, um ar condicionado, dois ventiladores (mas apenas um funciona), uma janela, teto de madeira, uma TV *pendrive* e uma central de rede de internet.

Quando não estávamos interagindo *online*, utilizávamos a sala de número três no formato de semicírculo. Dessa forma, todos viam a todos, o que facilitou o diálogo. Ressaltamos que, historicamente, o espaço destinado a um aluno em sala era em torno de um metro quadrado. Sendo assim, uma sala para cinquenta alunos deveria ter sessenta metros, pois dez metros destinavam-se ao professor (KENSKI, 2012). Esse formato caracteriza o professor como protagonista do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, nesta pesquisa, os protagonistas são os alunos, os quais, ao longo deste trabalho, foram emissores e receptores cocriando o processo comunicacional (SILVA, 2014).

Na sala de informática, por haver apenas sete computadores funcionando e ligados à internet, dois ou três alunos utilizavam a mesma máquina para desenvolvimento da interação nas interfaces do AVA. Dois alunos levavam seus *notebooks*, e eu, o professor mediador, levava o meu *notebook* e o *notebook* do meu filho. Dessa forma, quase sempre, tínhamos à disposição onze máquinas. No decorrer da pesquisa, um computador da escola apresentou

problema, e o número passou para seis computadores. Veremos, a seguir, como este trabalho foi distribuído em relação às suas seções.

1.6 AS SEÇÕES DA PESQUISA

Esta dissertação está composta por cinco capítulos. No primeiro, denominado ***Como tudo começou: experiências formadoras***, atenho-me à apresentação do tema, do objetivo da pesquisa, da justificativa enaltecendo a sua importância para o pesquisador e para os sujeitos nela envolvidos. Trago, também, a síntese do referencial teórico, o cenário e a contextualização da escola em que a pesquisa foi desenvolvida. Além disso, conceituo a pesquisa qualitativa e quantitativa e defino a instrumentalização da pesquisa com o estudo de caso.

O segundo capítulo se intitula ***EJA: interatividade pelas TIC*** e apresenta três seções. No primeiro, trago um breve recorte da EJA no século XX, a partir da demonstração de políticas públicas implementadas nesse período. No segundo, enfatizo a Educação *Online*, não como sendo uma evolução da Educação à Distância, mas, sim, como uma modalidade que tem características próprias e potencialidades advindas das interfaces de conteúdo e de comunicação. No terceiro, demonstro a concepção freireana sobre a utilização das tecnologias, baseando-me na análise de três obras de Paulo Freire: *Educação e mudança* (1979); *Pedagogia da indignação* (2000); e *Pedagogia da autonomia* (2006).

No terceiro capítulo, denominado ***Do Letramento aos Muliletramentos***, apresento três subdivisões temáticas. A primeira enfoca o(s) Letramento(s) e suas correntes precursoras com ênfase nos Multiletramentos. Em seguida, o Letramento Digital, sua conceituação e ressonância na contemporaneidade, com ênfase em aproveitar a utilização do computador e os dispositivos móveis como instrumentos capazes de ressignificar o ensino de Língua Portuguesa, concernente à leitura e a escrita, na modalidade semipresencial, na EJA, a partir do *Moodle*. Abarca, ainda, o Ensino de Língua Portuguesa com perspectiva no Letramento Linguístico e Literário. A segunda parte apresenta o desenho didático empregado no *Moodle* na Modalidade Semipresencial de Ensino, com destaque para o planejamento dos encontros presencial e online. A terceira parte traz as Aprendizagens em Ambientes Virtuais para EJA.

O quarto capítulo, intitulado ***Itinerâncias estruturantes: caminhos e relatos***, está dividido em cinco partes. Na primeira, apresento a abordagem da pesquisa qualitativa. Na segunda, trago o ambiente da pesquisa com seu amplo perfil, no intuito de descrever não somente o local físico, mas também de demonstrar, por meio de análise, como se comportam

os sujeitos da pesquisa no desenvolvimento deste estudo de caso. Na terceira, atenho-me aos sujeitos da pesquisa imbricados nas discussões diárias, a partir dos encontros presenciais e *online*, com ênfase em perceber o amplo perfil dos pesquisados. Na quarta parte, descrevo todos os caminhos percorridos para efetivação deste trabalho. Assim, por ele, permeiam a minha motivação para o desenvolvimento deste trabalho, a escolha da metodologia e do tipo de modalidade de ensino, como também todos os passos e ações implementadas para a execução deste estudo de caso. Ao final, relato a prática desenvolvida, com o seu devido imbricamento e diálogo com o capítulo teórico e as categorias elencadas nesta dissertação.

No capítulo cinco, denominado de ***Considerações finais: o fim de um começo***, revisito e discorro sobre os aspectos mais significativos e relevantes da pesquisa a partir da análise do conteúdo. Além disso, apresento possibilidades de proposta de intervenção a partir das informações oriundas das etapas de execução, descrição e análise das discussões provenientes dos encontros presencial e *online*.

2 EJA: INTERATIVIDADE PELAS TIC

Neste capítulo, apresentamos um breve panorama da EJA, ao longo do século XX, enfatizando algumas políticas públicas que compuseram a história da EJA na Educação brasileira. No segundo momento, o prisma se estabelece a partir da modalidade de Educação *Online* com o objetivo de demonstrar suas potencialidades e os conceitos de interatividade, inteligência coletiva, cocriação, intratextos, hipertextos e a polifonia bakhtiniana. Até porque essas concepções são fundamentais para a educação que tem como foco o ensino entrelaçado pelas TIC. No terceiro momento, analisamos a concepção freireana sobre a possível inserção das tecnologias na educação e suas implicações. Para tanto, utilizamos como modelo as obras *Educação e mudança* (1979), *Pedagogia da autonomia* (2006) e *Pedagogia da indignação* (2000), de Paulo Freire.

2.1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: BREVE RECORTE NO SÉCULO XX

Bengalas e Muletas

Um cego
com o polegar sujo
recebe o RG
Vê a letra **A**
e não entende nada
olha a letra **N**
com desconfiança
e esbarra novamente
na letra **A**
indignado
tateia a letra **L**
triste
como é **F**
não enxergar
sem óculos
tropeça de novo
na letra **A**
no dorso da letra **B**
E pensou em se matar
na letra **T**
com o nó da letra **O**.
Aleijados,
tiramos de letra
ao darmos as costas.
(VAZ, 2013, p. 143)

O contexto apresentado no poema do poeta Sérgio Vaz, epígrafe desta seção, evidenciado pelas letras destacadas nos versos do poema, reflete a problemática da posição de 8º lugar em que o Brasil ocupa no mundo em relação ao número de analfabetos adultos. Esse escore advém do total de 774 milhões de adultos analfabetos, em escala mundial. Nesse contexto, o Brasil iguala-se a países com economias e desenvolvimento muito abaixo do território brasileiro, a exemplo do Paquistão, da Etiópia, da Indonésia, do Congo, dentre outros (GONÇALVES, 2015).

Mesmo com esse percentual bastante desanimador, ao longo do século XX, diversos programas e campanhas compuseram políticas públicas para tentar diminuir o percentual de analfabetos jovens e adultos no Brasil. Entre eles, podemos citar: o Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP), criado em 1942; o Serviço de Educação de Adultos (SEA) e a Companhia de Educação de Adultos, ambos de 1947. Lembramos, também, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), de 1947, e a de 1963.

Nesse caminho, é imprescindível citarmos o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), no período de 1969 a 1985 (SOARES, 2005). Esse programa, idealizado pelos militares, na Ditadura Militar, caracterizou-se como a principal política educacional para alfabetizar jovens e adultos. No entanto, essa ideologia, bastante criticada, não surtiu o efeito desejado, e muitos estudantes apenas conseguiram adquirir um domínio incipiente da escrita (BASEGIO; BORGES, 2013). Outro foi o Programa de Ação Solidária (PAS), em 1996. Mesmo com todas essas asserções no ano de 2005, por exemplo, o Brasil apresentava cerca de 16 milhões de brasileiros com idade a partir de 15 anos, sem acesso ao domínio da leitura e da escrita (SOARES, 2005).

Além dos programas e campanhas citadas sobre a EJA, é pertinente discorrermos, mesmo que embrionariamente, sobre as seis Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA). A primeira se deu em 1949, em Elsinore, na Dinamarca. A segunda, em 1960, na cidade de Montreal, no Canadá. A terceira, em Tóquio, no Japão em 1972. A quarta ocorreu no ano de 1985, em Paris, na França. A quinta, realizada em 1997, em Hamburgo, na Alemanha. E a sexta e última ocorreu no Pará, Brasil, em 2009 (SOARES; SILVA, 2008).

Essas conferências tiveram o propósito de avaliar e propor mudanças concernentes à Educação de Adultos no mundo. Para tanto, entre os objetivos que permearam essas reuniões, podemos destacar a busca por educação aberta e sem pré-requisitos. Também que se levassem em conta as condições de vida das populações, de modo a criar situações de paz e entendimento. Além disso, foi proposto que os adultos tivessem lazer e atividades culturais;

como também o direito de aprender, este como o maior desafio para a humanidade (SOARES; SILVA, 2008).

Nesse ínterim, ressaltamos que as políticas públicas voltadas à EJA, no Brasil, cresceram em importância somente a partir da Constituição Federal de 1988, pois nela está estabelecido, no Artigo 208, que "O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria" (BRASIL, p. 121-122, 1988).

De acordo com Ceratti (2010), a LDB Nº 9394/96, de certa forma, amplia e objetiva mais a EJA em relação à obrigatoriedade desse modelo de ensino no momento em que assevera uma modalidade educacional específica, para assegurar a continuidade dos estudos aos jovens e adultos que não usufruíram deles na idade regular. No entanto, importância e vulto não significam políticas públicas satisfatórias. Isso porque o número de analfabetos jovens e adultos, ainda presentes no contexto da educação brasileira, demonstra que o direito estabelecido pela nossa Carta Magna não tem sido observado.

Outro fator que corrobora esse número exorbitante de analfabetos é ainda não termos um corpo docente especializado para assegurar educação global aos jovens e adultos da EJA. Lembramos que o Plano Nacional de Educação, no item 5º, dos Objetivos e Metas para a EJA, estabelece o oferecimento de programas de formação de educadores de jovens e adultos, capacitados para atuarem nessa modalidade de ensino (SOARES, 2005). As Diretrizes Curriculares apresentam alguns avanços para que o corpo docente da EJA se qualifique, vejamos:

> a) Formação qualificada e contínua para o docente, visando superar a prática leiga e voluntária na Educação de Jovens e Adultos. Propõem uma formação específica direcionada à complexidade e características da educação de jovens e adultos, além do aperfeiçoamento profissional continuado.
> b) Formação docente associada à pesquisa. Estabelecem que a formação docente de jovens e adultos pode ser ofertada em cursos superiores (universidades e institutos) normais médios presenciais e pela educação a distância utilizando recursos de comunicação tecnológica, entretanto, mencionam que as instituições formadoras, especialmente as universidades devem associar a pesquisa à docência, ressaltando a importância da universidade como *locus* de formação.
> c) Valorização da formação e da prática educativa de jovens e adultos no sistema educacional. Evidenciam a necessidade de criar-se um espaço próprio para os profissionais da Educação de Jovens e Adultos nos sistemas, nas universidades e nas instituições formadoras (BARCELOS; DANTAS, 2015, p 47-48).

Segundo Ferraro (1999), o analfabetismo no Brasil é ineficiência do sistema escolar. O autor atribui essa problemática ao aparelho que produz um grande contingente de pessoas excluídas, até mesmo do processo inicial de alfabetização. Nesse sentido, diante de tantos percalços que contribuem para o estado em que boa parte da educação brasileira se apresenta, é importante relembrar as palavras de Moran (2013) quando ele diz que a escola precisa reaprender a ser significativa e instigante para os alunos, sendo empreendedora e inovadora.

2.2 EDUCAÇÃO *ONLINE*: INTERATIVIDADE, COCRIAÇÃO, INTELIGÊNCIA COLETIVA, INTRATEXTOS E HIPERTEXTOS

> Caiu na rede é social!
>
> Não conseguiu excluí-lo do facebook,
> Nem do twitter,
> Nem apagou seus e-mails
> Mídias digitais, frases superficiais, receios e medos...
> Talvez seja porque queira que ele sempre faça parte da sua rede social
> Talvez ela já nem saiba mais se é amor plausível ou virtual
> Atualiza a página e ele não deu nem um ‘curtir’,
> Atualiza a página e nada de um ‘retuiti’...
> E ela? Ela fica triste...
> Ouve uma musica de consolo no youtube
> Procura no google o endereço daquele novo clube
> E saí à procura da verdade
> Saí pra conferir o que é realidade
> Ela se decepciona... Leva cantada cafona na rua augusta e vai pro cyber café
> afogar as mágoas na internet
> Onde tudo começou...
> E isso vira um ciclo sem fim,
> Um vício ruim,
> Uma acomodação natural,
> E ela novamente chora suas mágoas em sua página digital...
> Ele lê aquilo
> Compartilha com seus amigos,
> ela já irritada, ainda não conformada
> Apegada a essa relação nada pessoal
> É desestabilizada por esse homem boçal
> E ele em seu tumbler diz:
> Caiu na rede é social! (DUARTE, 2011, p. 95).

Na contemporaneidade, torna-se uma questão premente que a sociedade da informação e da comunicação insira digitalmente o cidadão, de maneira que ele se potencialize e participe de discussões de cunho social, cultural e econômico. Isso porque uma das características dessa

geração é estar conectada em rede e poder participar de decisões de ordem política, social, econômica, cultural, entre outras. Dessa forma, podemos falar em autonomia proporcionada pela interatividade advinda da internet. Assim, pensando em Brasil, o foco do acesso ao computador em rede e da internet passou também a ter perspectiva não só de profissionalização, mas também do combate à exclusão digital, contribuindo veementemente com a autoestima das pessoas (SILVEIRA, 2011).

Nesse contexto, falamos no poder comunicacional da sociedade da informação em rede, no momento em que ela se organiza, agenda eventos, com horários e lugares específicos e toma decisões plausíveis de modificar projetos institucionais, de ordem sociopolítica, por exemplo. Nesse sentido, a Revolução de Lótus[7] é um marco nessa seara (SILVEIRA, 2011). Importa trazer como relevante que a inclusão digital não vem somente para conectar as pessoas às redes comunicacionais, mas, antes de tudo, para contribuir com a inclusão social, que subjaz a inclusão digital. Dessa forma, não basta apenas garantir acesso a partir de projetos como Estúdio Livre, Ponto de Cultura (MinC) entre outros, mas, sim, pensar nesse acesso para incluir o cidadão no ciberespaço, de maneira que ele se empodere e ascenda socialmente (SILVEIRA, 2011).

Castells (2009, p.72), concernente ao poder comunicacional proporcionado pela interação em rede, classifica-o em quatro momentos específicos, a saber: "poder de conectar em rede (*networking Power*); poder da rede (*network Power*); poder em rede (*networked Power*); e poder para criar redes (*network-making Power*)". Nesse caminho, para esta pesquisa, privilegiamos o poder de criar em redes. Não queremos, com isso, criar uma nova categoria, mas, sim, apresentar um trabalho com ênfase na Inteligência Coletiva, com o intuito de os aprendentes interagirem em rede entre si (LÉVI, 1999).

Em referência ao poema de abertura desta seção, a ideia apresentada nele nos faz perceber que grande parte da sociedade atual vive integrada e imbricada com as TIC (LIMA JÚNIOR, 1997). Surgem novas formas de ser, bem como de se informar, relacionar-se e, consequentemente, de pensar a realidade (ROJO; BARBOSA, 2015). Assim, percebemos que "as tecnologias caminham para a convergência, a integração, a mobilidade e a multifuncionalidade, isto é, para a realização de atividades diferentes em um mesmo aparelho, em qualquer lugar, como acontece no telefone celular." (MORAN, 2012, p. 89).

Vivemos a quinta geração da Educação à Distância e suas tecnologias, a qual se

[7] **A** Revolução no Egito de 2011, também chamada de Dias de Fúria, Revolução de Lótus e Revolução Branca e Revolução da Juventude, foi uma sequência de importantes manifestações da população egípcia, além de protestos e atos de violência civil e militar que aconteceram no Egito, entre 25 de Janeiro até 11 de fevereiro de 2011.

determina pela aprendizagem flexível e inteligente (SANTOS, 2010). Surgem novas modalidades de educação, a exemplo da Educação *Online*, que tem como uma de suas características liberar o polo da emissão, ou seja, permitir e potencializar o participante da sala de aula digital como emissor e receptor do discurso (SANTOS, 2010). Ressaltamos que a educação *online* pode ser conceituada como: "o conjunto de ações de ensino e aprendizagem ou atos de currículo mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas e hipertextuais" (SANTOS, 2010, p.37).

Em contrapartida a essa realidade, muitos cidadãos e cidadãs, que não vivem imbricados com as TIC, são estudantes da EJA, o que os deixa, de certa forma, excluídos de ver o mundo de maneira diferente, a exemplo das possibilidades que a internet poderia lhes proporcionar. Assim, inserimos esses sujeitos em atividades formadoras que mesclam momentos presenciais e *online*, potencializadoras da aprendizagem no contexto da leitura e da escrita, no momento em que o professor mediador pode, com afetividade e paciência, conduzir os encontros presenciais, de maneira simples, mas esclarecedora. Dessa forma, preparamos os sujeitos aprendentes para os momentos *online*, os quais adquiriram características da presencialidade, com professores e alunos se comunicando "instantaneamente", com o objetivo de os alunos se sentirem incluídos. Para tanto, as atividades propostas foram analisadas e discutidas no menor espaço de tempo possível nesses ambientes. Dessa forma, os alunos puderam se sentir incluídos. A esse respeito, Rios (2011, p. 44-45) argumenta acerca dos sujeitos da EJA.

> [...] Em primeiro lugar, fortalecem o seu sentimento de pessoas excluídas, já que fazem parte de uma população pouco abastada economicamente. Em geral, essa clientela é composta de pessoas que exercem a função de porteiro, servente, doméstica, vigilante e outras profissões. Essas pessoas são de origem familiar humilde e não tiveram a oportunidade de frequentar a escola na idade adequada nem uma escola de boa qualidade, não possuindo, assim, o pleno domínio da lectoescrita e de outros conhecimentos basilares para a inserção na atual sociedade tecnológica. Geralmente, culpam-se por isso e concluem ser a falta de escolaridade satisfatória a causa de sua situação de pobreza e de exclusão social.

Como vimos, os sujeitos da EJA advêm de uma classe menos favorecida no tocante ao poder econômico e, por consequência, são fruto de uma sociedade extremamente capitalista e excludente, a qual vê essas pessoas como inferiores, a ponto de segregá-las cultural e socialmente. Assim, desprezam todo e qualquer aprendizado por eles adquirido ao longo de sua formação social, acadêmica e cultural. É justamente nesse movimento que a Educação

Online, calcada na ampliação das experiências trazidas pelos sujeitos da EJA, ao longo de sua formação social, acadêmica e cultural, visa a ampliar esses conhecimentos, a partir de aulas pautadas nas possibilidades ensejadas pela Web 2.0[8], a qual modifica o fluxo da comunicação, em que possibilita ao receptor da mensagem transformar-se em autor, ao produzir o seu próprio texto, a partir da coconstrução nas interfaces comunicacionais, a exemplo da produção no fórum. Dessa forma, surge o participante denominado de "lautor", ou seja, leitor autor (ROJO; BARBOSA, 2015).

Nessa perspectiva, emerge a necessidade de elucidar elementos fundantes para efetuar aprendizagens significativas na sala de aula *online*, são elas: interfaces de conteúdo e de comunicação, conforme apresentadas abaixo:

> Chamamos de interfaces de conteúdos os dispositivos que permitem produzir, disponibilizar, compartilhar conteúdos digitalizados em diversas linguagens: texto, som, imagem. Tais formatos podem ser também apresentados como mixagem, ou seja, mistura de linguagens, a exemplo dos conteúdos audiovisuais que podem misturar imagens, textos e som. [...] E chamamos de interfaces de comunicação àquelas que contemplam a troca de mensagens entre os interlocutores do grupo ou da comunidade de aprendizagem. Estas podem ser síncronas, isto é, contemplam a comunicação em tempo real (exemplos: *chats*, *webconferências*, entre outras). Podem ser assíncronas, isto é, permitem a comunicação em tempos diferentes (exemplos: fóruns, listas de discussão, *blogs* e *wikis*, entre outras) (SANTOS, 2010, p. 38-39).

Essas interfaces são imprescindíveis no engendramento da funcionalidade do AVA para o fomento de uma educação *online* de qualidade. Isso porque o discente, ao lançar mão dos produtos postados nesse ambiente, a exemplo de canções, charges, poemas, vídeos, *podcast* entre outros, potencializa-se para produzir seu próprio texto, como também dialogar com outros alunos. Além disso, em outras interfaces, a exemplo do fórum, do *chat*, das listas, entre outros, o movimento de empoderamento acontece, e textos são produzidos e publicizados para outros discentes. Assim, abre-se o polo da emissão, e a educação *online* de qualidade é adquirida. Nessa acepção, muda-se a perspectiva de educação voltada para o ensino do professor-aluno e se configura a educação todos-todos (SILVA, 2014).

Dessa forma, nesta seção, abordaremos conceitos fundantes para o entendimento da Educação *Online* com suas interfaces; são eles: Interatividade, Coautoria, Inteligência coletiva, Intratexto e Hipertexto. Nesse sentido, salientamos que o intratexto e o hipertexto se

[8] Interfaces da internet a exemplo do *Facebook e Amazon* (ROJO; BARBOSA, 2015).

constituem a partir de *hiperlinks*[9] e/ou *links.* O primeiro remete o leitor para dentro do mesmo ambiente, e o segundo remete o leitor para fora do ambiente.

2.2.1 Interatividade: abertura do polo de emissão

De acordo com Santaella (2004), a partir da terceira década do século vinte, o termo interatividade foi difundido na esfera da comunicação na perspectiva do radiofônico. Na França, na década de setenta, deste mesmo século, o termo interatividade propagou-se na telemática com a finalidade de diferenciar os serviços interativos dos serviços difundidos. No entanto, o vocábulo interatividade banalizou-se e se expandiu para várias áreas com o enfoque propagandista movido pelo capitalismo. Nesse sentido, o termo interatividade surgiu para denominar salas de cinema interativo, novelas em que os telespectadores, por telefone, dialogavam com os artistas para a escolha do final delas etc.

Não nos cabe, nesta dissertação, o papel de discutir o termo "interatividade" nos diversos campos científicos em que ele aparece. Nós nos ateremos ao termo "interatividade" no viés da dialogicidade que ele pode proporcionar ao leitor imersivo[10] da cibercultura em sua ampla multirreferencialidade, proporcionada pelas imagens, vídeos, mixagens das imagens, áudios etc. Segundo Santaella (2004, p. 45):

> Ciberespaço será considerado como todo e qualquer espaço informacional multidimensional que, dependente da interação do usuário, permite a este o acesso, a manipulação, a transformação e o intercâmbio de seus fluxos codificados de informação. Assim sendo, o ciberespaço é o espaço que se abre quando o usuário se conecta em rede. Por isso mesmo, esse espaço também inclui os usuários dos aparelhos sem fio, na medida em que esses aparelhos permitem a conexão e troca de informações. Conclusão, ciberespaço é um espaço feito de circuitos informacionais navegáveis.

Assim, o ciberespaço em suas diversas possibilidades, a exemplo do computador, do *tablet*, do *ipad* e hoje mais do que nunca o telefone, em suas evoluções, como o *smartphone* e o *iphone* corroboram a interatividade por apresentarem ambientes hipermodais e multirreferenciais com diversas possibilidades para que os "lautores" possam interagir de forma ubíqua[11]. Nesse sentido, mais uma vez, reportaremo-nos ao *WhatsApp*, por ser ele um

[9] Uma hiperligação, um liame, ou simplesmente uma ligação, é uma referência dentro de um documento em hipertexto a outras partes desse documento ou a outro documento.
[10] Leitor da imagem propiciado pela tela do computador, celular etc. após a Revolução da Informática.
[11] A ubiquidade é definida como a capacidade de estar ao mesmo tempo em toda parte, o que lhe confere também o caráter de onipresença.

dos maiores exponenciais da comunicação ubíqua da contemporaneidade. Exemplos disso são os grupos criados a partir desse aplicativo, em que pessoas de todas as partes do mundo podem integrar grupos e interagir sobre temáticas diversas. Nele, fotos são enviadas, áudios, vídeos etc. Além disso, reuniões empresariais são hoje executadas no Brasil e no mundo por aplicativos hipermodais como o *WhatsApp*, o *Skype* etc.

Reportando-nos à interatividade, no ciberespaço, com o enfoque educacional através de aplicativos de celulares ou em *sites* educacionais pelo computador, neles, o que buscamos é o tecer em conjunto com os alunos. Assim, de acordo com Silva (2014, p. 29), "esse tecer junto implica aprender a tolerância diante do diferente, uma vez que significa ligar o que está separado; implica aprender a lidar com as múltiplas informações, o que significa não ser tragado por elas, mas torná-las conhecimento".

Quando tecemos juntos, os sujeitos aprendentes se alternam nas produções, o professor assume o papel de mediador, bem como os discentes exercem essa função. Em atividades dentro do AVA, nas interfaces comunicacionais, como o fórum, inicialmente, o professor posta a atividade e, depois, medeia o processo. O discente, muitas vezes, sem perceber, também o faz. Nesse vai e vem de postagens, a temática proposta é discutida. Salientamos que, em turmas da EJA, mesmo com alguns discentes com pouca habilidade com os *mouses,* a interatividade acontece. Atribuímos isso ao foco por eles estabelecido, por serem sujeitos autônomos e cônscios dos seus objetivos. Nesse sentido, percebemos que:

> Não pode existir aprendizagem colaborativa sem a interatividade correta entre as partes. A interatividade não tem a ver com maior ou menor intercâmbio produzido pelos indivíduos intervenientes, mas se refere à mediação por um intercâmbio de opiniões e pontos de vista, pela reflexão mútua, a análise em comum de temas específicos etc. Por isso, podemos afirmar que a interatividade aumenta a segurança e a autoestima dos indivíduos participantes e incentiva o desenvolvimento do pensamento crítico (APARICI; ACEDO, 2010, p. 141).

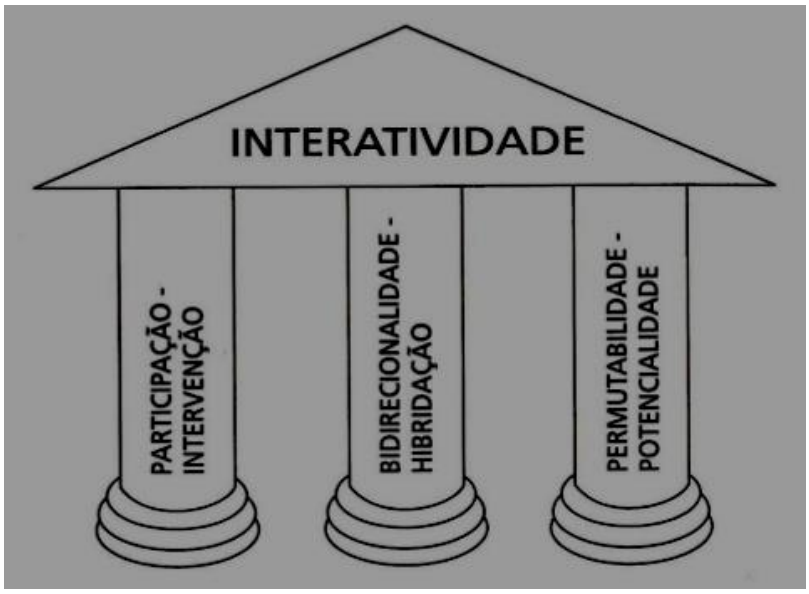
A interatividade correta, à qual Aparici e Acedo (2010) se referem, no nosso entendimento, tem a ver e dialoga com a própria etimologia da palavra "colaboração", que tem sua origem no latim e significa trabalhar junto, em que "co" significa junto e "*laborare"* significa trabalho. É dessa forma que pensamos a interatividade, agindo a favor da aprendizagem colaborativa em que todos participem, todos interajam. Nesse contexto, não pensamos em pessoa que interaja mais, mas, sim, em pessoas que interajam juntos, discutam juntos, estabeleçam pontos de vista diversos juntos. Dessa forma, estamos também nos

referindo aos saberes que a interatividade pode ensejar para os leitores imersivos, levando-os a irem além da simples participação no ciberespaço, como refere Ferreira (2012, p. 80):

> Os saberes da interatividade vão além da perspectiva utilitária da tecnologia digital, ou seja, da interatividade numa perspectiva comunicacional que permita a interação entre as pessoas, a partir da hipertextualidade, da multivocalidade e da usabilidade, buscando, cada vez mais, a superação do modelo tradicional de comunicação um / todos pelo modelo todos / todos, no qual todos são sujeitos, coautores do processo ensino/aprendizagem.

Para que a interatividade se efetive, Silva (2014) nos apresenta três binômios fundantes, os quais estão descritos na imagem a seguir. Nesse contexto, o autor enfatiza que essa tríade não se dá de maneira estanque. Para além disso, dialogam entre si e não são independentes.

Figura 3 – Representação gráfica dos binômios fundantes da interatividade



Fonte: Livro *Sala de aula interativa*, de Marco Silva, 2014, p. 123.

Quanto à participação/intervenção, há quatro perspectivas fundantes para esse binômio, são elas: a tecnológica, a política, a sensorial e a comunicacional. Para esta pesquisa, ativemo-nos à última, por nos interessar mais neste momento. Nela, o participante não é mais um mero receptor da mensagem, mas, sim um sujeito que muda de papel em relação à mensagem, porque ele a usa e a explora à sua vontade. Nesse sentido, Silva (2014, p. 134) nos afirma que "na comunicação interativa, reconhece-se o caráter múltiplo, complexo, sensorial e

participativo do receptor, o que implica conceber a informação como manipulável, como intervenção permanente dos dados". Assim, a mensagem não é mais propriedade do emissor, mas dele e do receptor. Isso fortalece, potencializa e dinamiza a comunicação.

No bidirecionamento-hibridação há uma "crítica explícita à teoria funcionalista que cristalizou a disjunção da emissão e recepção" (SILVA, 2014, p. 136). Essa teoria via no emissor a expressão maior no processo de comunicação. Assim, a mensagem era sempre endereçada ao receptor, mas não havia possibilidade de resposta com intervenção, muito menos de cocriação. A crítica moderna vai de encontro à teoria funcionalista e afirma que a comunicação somente será efetivada se não houver diferença entre emissor e receptor, quando ambos tiverem o mesmo *status*, porque o protagonista desse processo é a mensagem, a qual tem sua função precípua na interação sociocomunicativa. Nesse binômio, percebemos a morte do receptor como espectador e o nascimento dele como participante (SILVA, 2014).

Uma analogia interessante para perceber como a hibridação é importante no trinômio emissor/mensagem/receptor é lembrar dele a partir de um triângulo em que cada um desses elementos fica em uma extremidade. Na visão moderna, essa figura geométrica se transforma em um círculo, e esse trinômio estaria no centro. Dessa forma, emissor e receptor são apresentados sem hierarquia, de forma híbrida, com o intuito de privilegiar a mensagem (SILVA, 2014).

O último binômio: permutabilidade-potencialidade finaliza a tríade, que dá luz à interatividade. Nesse contexto, falaremos dele a partir da informática avançada. Nesse veio, "[...] o sistema permite não só o armazenamento de grande quantidade de informações, mas também ampla liberdade para combiná-las (permutabilidade) e produzir narrativas possíveis (potencialidade)" (SILVA, 2010, p. 159).

Dessa forma, podemos afirmar que o hipertexto e a hipermídia são basilares para o binômio em questão. Como visto, o hipertexto, por proporcionar ao participante enveredar por vários nichos textuais, tende a empoderá-lo como leitor crítico e reflexivo. Para além disso, também sabemos que o hipertexto, quando bem explorado, capacita o participante para cocriar a mensagem e ser lautor. A perspectiva da hipermídia, nesse contexto de permutabilidade-potencialidade, estabelece-se por estar inserida na seara do hipertexto e, dessa forma, conta com recursos diversos de entradas e saídas para *links,* o que corrobora a movimentação na tela do computador com muita rapidez e liberdade. Assim, surge esse movimento de permutação, ou seja, de poder mudar de ambiente, ir para *sites* diversos etc. Tal movimento potencializa e propicia poder ao participante da cibercultura como cocriador de mensagens. Nesse sentido, os três binômios apresentados aqui fomentam a comunicação

todos / todos pela interatividade.

É isso o que buscamos: sair da comunicação um / todos e enveredar pela educação, todos / todos pensando sempre na coautoria, ou melhor, pensando em um refazer autoria / coautoria para, dessa forma, imaginar, também, que o aprendente não é apenas o discente, mas, também, o docente. Ambos coexistem pelas trocas de saberes. Assim, verdadeiramente, abriremos o polo da emissão para o bem do processo sociocomunicativo. Nesse sentido, a perspectiva de incentivar programas de Iniciação Científica (IC) e mesmo as monitorias no Ensino Fundamental e Médio são importantes na construção do saber colaborativo impulsionado pelo poder da interatividade.

2.2.2 Cocriação: problematização em foco

Na esteira dos séculos, no momento em que o homem passou a ler, passou a se instrumentalizar com o objetivo de se comunicar. Três tipos de leitores, então, destacaram-se, são eles: o leitor contemplativo, aquele da era pré-industrial, que lia no interior das bibliotecas horas a fio; depois, emergiu o leitor movente, das imagens e dos signos das cidades, advindo da Revolução Industrial e do processo de urbanização; por último, o leitor imersivo, o que navega na cibercultura. (SANTAELLA, 2004).

Ressaltamos que os leitores contemplativos e moventes, ambos bastante discutidos e analisados até o século XX, coexistem na contemporaneidade com o leitor imersivo. No entanto, o destaque maior, hoje, concentra-se no leitor imersivo, devido à profusão de teorias sobre o leitor da tela do computador, do *tablete, dos smartphones* e dos dispositivos móveis de forma geral.

O que percebemos, neste contexto, é que a concepção de leitor se modifica ao longo dos tempos, o que nos faz imaginar qual tipo de leitor virá depois do imersivo. Como será a relação desses novos com os leitores contemplativos e moventes, por exemplo? Conjecturas apenas! O que está claro com essas mudanças é que o leitor de hoje se potencializa de forma diferente dos outros. Sobre isso, vejamos o que diz Silva (2006, p. 29-30):

> A concepção de leitor vai, através dos tempos, se modificando e adquirindo novas nuances, de acordo com a evolução do conceito de leitura, uma vez que a relação leitor/leitura é amalgamada e interdependente; daí emerge a idéia de sujeito-leitor: um ser entranhado no processo histórico de construção de sentidos que, ao recriar as suas relações com o mundo, reinventa-o, produz linguagem e é produzido por ela. Assim, nesse processo de produção de sentidos, torna-se também autor do texto lido.

Silva (2006), de forma clara e precisa, aponta-nos uma concepção bastante coerente sobre coautoria, ação essa exercida pela figura do sujeito-leitor, uma pessoa que traz consigo uma leitura de mundo advinda da sua formação enciclopédica ou não. Assim, a leitura por esse sujeito não é e não pode ser ingênua, muito menos estática, nem sem objetivo. Dessa forma, o leitor lê para produzir textos, criticar e ampliar o que está sacralizado, canonizado, o que ainda está nas entrelinhas, nas margens etc.

Nessa perspectiva, enaltecemos a figura do sujeito coautor como protagonista da ação, e não um leitor e produtor de texto passivo, sem voz. É esse tipo de sujeito que buscamos. É assim que tem de ser os aprendentes da EJA, um sujeito, em sua maioria, que paga as suas contas, está inserido em sua comunidade, pai e mãe de família, ou seja, uma pessoa autônoma. Assim, a coautoria significa a possibilidade de empoderamento, de poder ter voz a partir do texto oral e escrito, no meio físico ou digital.

Na tela do computador, com o letramento digital, o leitor imersivo necessita de habilidades e competências diferentes das do leitor movente, por exemplo, para efetivamente ser coautor, porque estamos nos referindo a um espaço multimodal e multirreferencial, o que requer do leitor perspicácia diante da tela. De acordo com Zacharias (2016, p. 21), "diante da tela, o usuário/leitor precisa compreender a função dos *links,* identificar ícones e signos próprios do gênero (como curtir e comentar no *Facebook,* selecionar *emoticons* no *WhatsApp,* inserir imagens, enviar fotos, publicar comentários)".

Após a compreensão e o domínio das interfaces do AVA, o discente da EJA poderá interagir muito bem dentro desse ambiente. Exemplo dessa possibilidade é a interface comunicacional assíncrona *wiki,* por ela permitir a criação de texto em colaboração com componentes de um determinado grupo. Nessa interface, o participante é impulsionado a ler a produção do outro e/ou outros componentes, para depois postar a sua contribuição. Ressaltamos que, na tentativa de elaborar textos coerentes e coesos, vários são os "mediadores" nesse ambiente, isso porque a coerência e a coesão dessa atividade dependem de todos, o que nos faz lembrar a inteligência coletiva que veremos um pouco adiante. Além disso, a possibilidade intratextual é, também, uma perspectiva importante para a leitura e a escrita.

2.2.3 Intratextos: interação no próprio ambiente

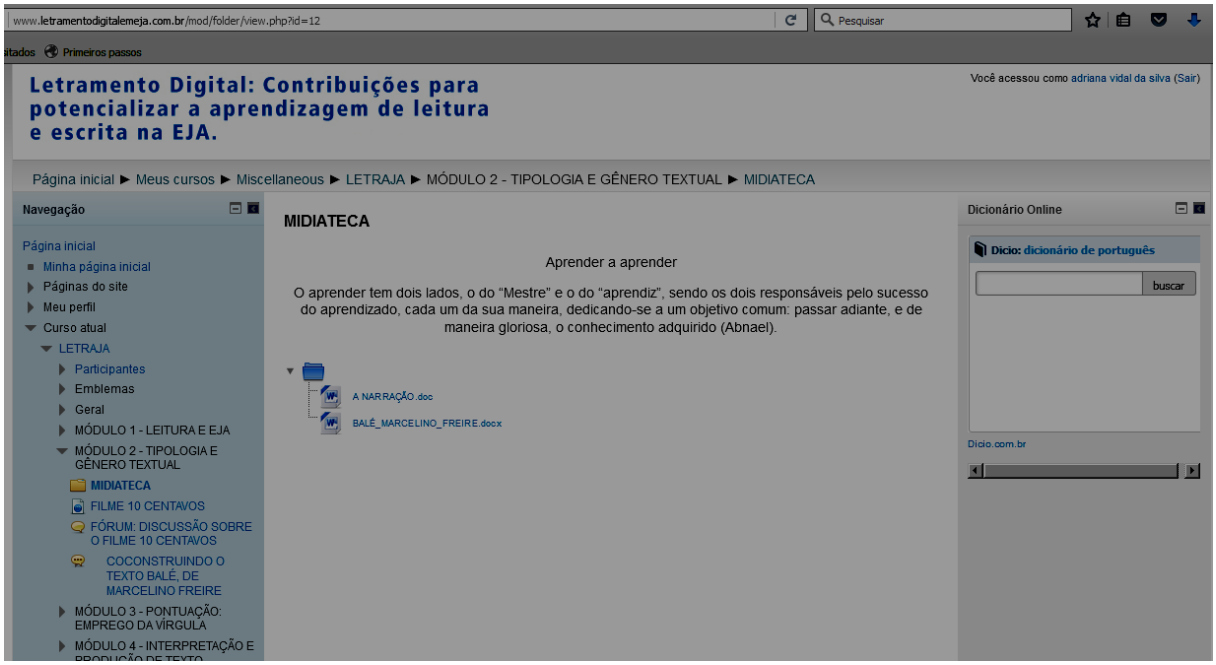
Ao acessarmos documentos através de *hiperlinks* que nos encaminham para outro local no mesmo ambiente, estamos nos referindo ao intratexto, como afirma Ferreira (2012). Por meio dele, o participante pode ter acesso a vários gêneros e tipos de textos, os quais se relacionarão a temáticas fundamentais para o ensino e a aprendizagem do aprendente. Salientamos que o intratexto não tira a autonomia do aluno, pelo contrário, contribui para que ele possa fazer diversas leituras e, depois, "navegar" pelos hipertextos diversos da cibercultura. Dessa forma, o intratexto funciona como um caminho a ser percorrido pelo participante dentro do próprio AVA, se ele preferir.

Nesse contexto, deixamos claro que o intratexto é fundante em educação *online* para que o aprendente se condicione a interagir no AVA para, dessa forma, poder cocriar com posicionamentos críticos e reflexivos, baseados em seus saberes e, também, embasados nos textos postados no ambiente pelo professor mediador. A esse respeito, Santos (2010, p. 47) enfatiza:

> Não é o ambiente *online* que define a educação *online*. O ambiente/interface condiciona, mas não determina. Tudo dependerá do movimento comunicacional e pedagógico dos sujeitos envolvidos para a garantia da interatividade e da cocriação. Acreditamos que aprendemos mais e melhor quando temos a aprovação do "outro" com sua Inteligência, sua experiência. Sabemos que temos interfaces que garantirão a nossa comunicação com nossa fala livre e plural. É deste lugar que conceituamos educação *online* para além da EAD tradicional.

Importante é termos a certeza de que a educação *online*, através das potencialidades das interfaces disponíveis em um AVA, não determina o sucesso da interatividade, por exemplo, mas condiciona e instrumentaliza o aprendente para que ele possa ter êxito em seus objetivos. Nesse contexto, o intratexto é fundamental para as interfaces de conteúdo, porque nele o professor mediador, como dissemos, pode disponibilizar artigos, canções, vídeos clipes, longa metragens, livros digitais, imagens etc., como veremos na Figura 2.

Figura 4 – Imagem de Intratexto



Fonte: AVA formatado por Paulo Gonçalves (2016).

Vemos o exemplo de dois textos no formato *word* postados na interface de conteúdo para que os alunos possam lê-los, analisá-los e discutirem sobre seus aspectos mais relevantes. O intratexto, ainda, serve como estratégia para as discussões nos fóruns, nos *chats* etc. Veremos, a seguir, a perspectiva do hipertexto.

2.2.4 Hipertextos digitais: polifonia baktiniana

Estar em uma posição superior ao texto, indo além dele, é uma característica marcante proporcionada pelo hipertexto, pela possibilidade real de extrapolar o que está escrito linearmente e de poder mudar esse caminho, a ponto de se pensar em um labirinto com várias portas de chegada. Essas palavras estão alicerçadas em Ramal (2002), quando ela diz:

> O que é o hipertexto? Como o próprio nome diz, é algo que está numa posição superior à do texto, que vai além dele. Dentro do hipertexto, existem vários *links* que permitem tecer o caminho para outras janelas, conectando algumas expressões com novos textos, fazendo com que estes se distanciem da linearidade da página e se pareçam mais como uma rede. Na internet, cada *homepage* é um hipertexto – clicando em certas palavras, vamos para novos trechos, novas páginas, e vamos construindo, nós mesmos, uma espécie de texto (RAMAL, 2002, p. 84).

O hipertexto a que Ramal (2002) se refere é o advindo dos *links* do computador ligado à internet. Sem dúvida, na contemporaneidade, eles têm uma significação muito grande para a pesquisa, por exemplo, por propiciar uma gama de possibilidades de encontrar temas relacionados ao interesse de estudo, a partir da abertura de novas janelas ou abas. Essa característica também potencializa e dinamiza o ensino e a aprendizagem, por proporcionar uma maneira de ensinar que extrapola a aula pela transmissão.

Zacharias (2016) nos esclarece que o impresso, inicialmente, aparece para o leitor de forma linear; no entanto, depende dele, o leitor, para ler o texto dessa forma. O leitor pode ler o texto do início até o final, se preferir, pode ler a partir do meio, escolher alguns capítulos. Se for um livro de contos, pode ler o último, passar para o terceiro etc. Lembra-nos, ainda, que a hipertextualidade no impresso se dá de várias formas, a exemplo das notas de roda pé, do sumário, das citações, das referências bibliográficas etc.

Diante dessa visão dicotômica em relação ao hipertexto sobre a sua linearidade no impresso, vimos que Zacharias (2016) nos apresenta várias formas de ler um texto, o que não caracteriza a linearidade. No entanto, percebemos que, mesmo lendo o livro de contos, por exemplo, do meio para o início, do final para o meio etc., o leitor termina a leitura e tem de se deslocar fisicamente para adquirir outra obra, o que, às vezes, demanda tempo. No hipertexto digital, a possibilidade da leitura não linear se amplia pela infinidade de *links* para aberturas de novas perspectivas de leitura.

Segundo Silva (2010, p. 221), "o hipertexto se apresenta como novo paradigma tecnológico que liberta o usuário da lógica unívoca da distribuição de informação, próprias da mídia de massa e dos sistemas de ensino predominantemente do século XX". Dessa forma, o hipertexto digital libera e transporta o indivíduo do ciberespaço para temáticas de interesse dele com mais rapidez e com um número maior de acervo, quando comparado a bibliotecas físicas, por exemplo, em que o indivíduo precisa se deslocar para ler a obra *in loco* ou mesmo tomar por empréstimo para lê-la em casa ou em outro local. Ressaltamos, porém, que, no ciberespaço, também ocorrem infortúnios, como perda de sinal de internet, problema em alguma peça do computador, *tablet* ou celular etc.

Nesse contexto, esse transporte de forma rápida é proporcionado pela facilidade de "navegação" nas páginas de *sites*. De acordo com Silva (2006, p. 65), "a navegabilidade de um ambiente hipertextual corresponde à facilidade do usuário em encontrar a informação,

disponível em forma de páginas ligadas por *links*[12], permitindo ao usuário rápida localização da informação".

Segundo Zacharias (2016), o hipertexto digital fomenta a profusão de linguagens em um mesmo suporte que pode ser na tela de computador, por exemplo. Nela, o indivíduo que se insere para pesquisar – e/ou mesmo buscar o entretenimento puramente – encontra diferentes maneiras de produzir sentido na cibercultura, por se deparar, durante a leitura, com combinações de vários gêneros textuais, além de aspectos estéticos, de *designers* e de *leiaute* que corroboram o interesse do participante, para continuar navegando e lendo vários textos em formatos diferentes, o que pode contribuir para que ele faça novas associações e se insurja como autor a interagir em *sites*, *blogs* etc.

Salientamos que o hipertexto não pode ser considerado como instrumento ou ferramenta, mas, sim, como transformador ideológico de como se pesquisar e produzir conhecimento a partir de suas potencialidades (OLIVEIRA; SALES; SOARES FILHO, 2012). Nessa perspectiva, as autoras dizem:

> A compreensão dessas concepções e características construídas através da história e o olhar crítico sobre o arcabouço tecnológico atual pelo prisma da hipertextualidade têm permitido abordagens extremamente válidas e novas do hipertexto virtual, contribuindo de maneira fundamental para se (re)pensar o "texto contemporâneo". Assim o hipertexto se constitui numa nova interface de comunicação no ciberespaço (OLIVEIRA; SALES; SOARES FILHO, 2012, p. 171).

A partir do hipertexto no ciberespaço, essa nova interface que as autoras destacam baseia-se na possibilidade de o leitor imersivo poder escolher o seu próprio caminho de pesquisa através dos *links.* Ao optar por um caminho em vez de outro, o novo expectador deixa de ser somente um receptor e executor de tarefas e passa também a ser emissor da mensagem.

Nesse sentido, em atividades em fóruns, por exemplo, o participante pode pesquisar em *sites* e postar comentários, fazer perguntas, discordar e, até mesmo, lançar outros questionamentos acerca da temática em questão. Quando isso acontece, abre-se o polo de emissão, o leitor imersivo deixa de ser apenas um participante e passa a ser coautor, passa a ter voz, por participar ativamente do processo formativo.

A seguir, veremos exemplos de hipertextos oriundos do módulo 3, do AVA criado para desenvolver esta pesquisa. Nele, encontraremos diversos *links* para acesso a vídeo de

[12] Ligações diretas com outras páginas disponíveis no ciberespaço.

domínio público no *Youtube*, os quais foram utilizados em sala de aula como textos motivadores para análises e discussões temáticas.

Figura 5 – Imagem de Hipertexto

Fonte: AVA formatado por Paulo Gonçalves (2016).

Os *hiperlinks* são fundamentais para o trabalho na modalidade semipresencial, porque corroboram a construção da autonomia do aluno no momento em que ele os acessa e percebe que pode encontrar diversos *sites* correlatos com o assunto em pesquisa. Essa propriedade é importante, por nos fazer perceber, nesse contexto, a polifonia bakhtiniana proporcionada pela diversidade de *links* de *sites* sobre temas variados, *blogs*, dicionários etc.

Conforme Rojo e Barbosa (2015), Bakhtin não correlacionou polifonia ao digital, muito menos ao letramento digital, pois este não foi do seu tempo, é uma realidade proveniente da tecnologia contemporânea. No entanto, por analogia, podemos fazer inferências, a partir do conceito de gênero, relativamente estáveis. Vejamos o que dizem Rojo e Barbosa (2015, p. 100-101): “Bakhtin chama a atenção para o fato de que os gêneros são apenas relativamente estáveis: mudam de acordo com diferentes culturas, transformam-se historicamente no tempo e são flexíveis para concretizações enunciativas que fogem às regularidades estáveis”. Para entender melhor, observemos, a seguir, um fragmento da canção *Meu caro amigo*, de Chico Buarque de Hollanda:

Meu caro amigo

Meu caro amigo, eu não pretendo provocar
Nem atiçar suas saudades
Mas acontece que não posso me furtar
A lhe contar as novidades

Aqui na terra tão jogando futebol
Tem muito samba, muito choro e rock'n'roll
Uns dias chove, noutros dias bate o sol
Mas o que eu quero é lhe dizer que a coisa aqui tá preta

É pirueta pra cavar o ganha-pão
Que a gente vai cavando só de birra, só de sarro
E a gente vai fumando que, também, sem um cigarro
Ninguém segura esse rojão

Meu caro amigo, eu quis até telefonar
Mas a tarifa não tem graça
Eu ando aflito pra fazer você ficar
A par de tudo que se passa

Aqui na terra tão jogando futebol
Tem muito samba, muito choro e rock'n'roll
Uns dias chove, noutros dias bate o sol
Mas o que eu quero é lhe dizer que a coisa aqui tá preta

Muita careta pra engolir a transação
Que a gente tá engolindo cada sapo no caminho
E a gente vai se amando que, também, sem um carinho
Ninguém segura esse rojão

Meu caro amigo, eu bem queria lhe escrever
Mas o correio andou arisco
Se me permitem, vou tentar lhe remeter
Notícias frescas nesse disco

Aqui na terra tão jogando futebol
Tem muito samba, muito choro e rock'n'roll
Uns dias chove, noutros dias bate o sol
Mas o que eu quero é lhe dizer que a coisa aqui tá preta

A Marieta manda um beijo para os seus
Um beijo na família, na Cecília e nas crianças
O Francis aproveita pra também mandar lembranças
A todo o pessoal
Adeus![13]

Rojo e Barbosa (2015) argumentam que essa composição, musicalmente, está classificada como choro. Vemos, também, que ela apresenta características de um poema, por

[13] Disponível em: <https://www.letras.mus.br/chico-buarque/7584/>. Acesso em: 06 out. 2016.

ser escrita em versos, com métrica e rima. Percebemos, ainda, indícios de carta pela presença do vocativo “Meu caro amigo” e da despedida “Adeus”. Outro gênero que permeia essa produção de Chico Buarque é o relato, pois ele referencia eventos ligados à política brasileira na época da Ditadura Militar. A partir dessa instabilidade de gênero, podemos afirmar com relação à produção que se trata de uma composição multimodal e híbrida, daí a polifonia bakhtiniana exacerbada por várias vozes.

O hipertexto digital, nesse mesmo viés, é também caracterizado como polifônico, isso porque, como sabemos, na tela do computador, o leitor imersivo pode, através da interação nas interfaces, acessar vários *sites*, *blogs*, livros digitais, aplicativos etc. Essa característica hipermodal constitui a polifonia bakhtiniana pela infinidade de possibilidades de acesso a textos diversos. Esses textos são constituídos por uma infinidade de gêneros: canções, imagens, vídeos, livros digitais etc., o que caracteriza, segundo Primo (2007), a dissolução de fronteiras entre um formato e outro pela fusão de suportes, linguagens e imagens.

2.2.5 Inteligência coletiva: todos-todos

Através da inteligência personificada pela linguagem, o homem se diferencia dos animais irracionais e controla seus instintos. Essa ideia baseia-se em Sigmund Freud quando ele diz: “A inteligência é o único meio que possuímos par dominar os nossos instintos”. Dominar os nossos instintos pode significar a nossa inserção na cultura de modo geral, seja ela da sociedade letrada ou não. Nesse sentido, como o homem não vive só, porque não é uma ilha, não é um todo, mas sim uma parte que se une a outras partes, a socialização dos saberes é fundamental para que ele tenha êxito em suas ações. Pensando assim, podemos dizer que o homem pode viver melhor a partir de uma inteligência coletiva e não individual.

Referiremo-nos à inteligência coletiva no contexto educacional da EJA, com ênfase nos saberes individuais, em prol do coletivo. Nesse veio, segundo Lévy (1999, p. 171), “a direção mais promissora, que por sinal traduz a perspectiva da inteligência coletiva no domínio educativo, é a da aprendizagem cooperativa”. Dessa forma, devemos investir na cooperação para a construção de uma aprendizagem significativa, que transcenda o universo da transmissão. Sobre educação pela transmissão, vejamos o que diz Lévy (2000, p. 31):

> A inteligência coletiva só tem início com a cultura e cresce com ela. Pensamos, é claro, com idéias, línguas, tecnologias cognitivas recebidas de uma comunidade. Mas a inteligência culturalmente constituída não é mais fixa ou programada como o cupinzeiro ou a da colméia. Por meio da transmissão, invenção e esquecimento, patrimônio comum passa pela responsabilidade de cada um. A inteligência do todo não resulta mais mecanicamente de atos cegos e automáticos, pois é o pensamento das pessoas que pereniza, inventa e põe em movimento o pensamento da sociedade.

Essa concepção de Lévy (2000) leva-nos a refletir sobre a cultura homogeneizante que a escola pública, salvo poucas exceções, impõe aos alunos, por não perceber as diferenças étnicas, culturais, sociais, religiosa etc. desses sujeitos (SOUZA; MOTA, 2007). Exemplo disso é a cultura da cópia como "prática pedagógica", ainda tão fomentada em turmas da EJA, de forma a hipnotizar esses sujeitos, a ponto de eles até acharem que é uma boa prática para contribuir com a aprendizagem. Essa prática pode até ajudar, mas, em demasia, somente ela, é subjugar os saberes desses discentes.

Na modalidade semipresencial de ensino, os encontros presenciais são tão importantes quanto os *online.* Não privilegiamos um em detrimento do outro, pelo contrário, enfatizamos a importância dos dois momentos. Dessa forma, no momento presencial com a EJA, é de fundamental importância que trabalhemos a oralidade, a leitura do texto escrito seguida da discussão sobre o tema, em relação aos aspectos sociais, culturais, de gênero, relacionados à ética, à moral, entre outros. Privilegiar o diálogo é questão premente, em sala de aula, com turmas da EJA.

Nos momentos *online,* as interfaces de comunicação – *chat*, fórum e *wiki* – são fundamentais para fomentar a discussão da coletividade, dadas pela cooperação, pelo trabalho em grupo e pela mediação do computador ligado à internet. Segundo Lévy (1999, p. 173), "os professores aprendem ao mesmo tempo que os estudantes e atualizam constantemente tanto seus saberes 'disciplinares' como suas competências pedagógicas". Isso é inteligência coletiva.

Ressaltamos que o *chat,* momento de interação síncrono, é outra interface poderosa para fomentar o diálogo e a produção de texto. Por se assemelhar a uma conversa do tipo SMS, por exemplo, a figura do docente, nesse ambiente, é de extrema importância para não deixar que os discentes fujam muito da temática posta para discussão. Pela celeridade da interface em relação às postagens, por ser síncrona, existe uma tendência de as discussões serem menos profundas do que as dos fóruns. No entanto, o *chat* configura-se, também, como

eficaz interface para textos em colaboração, contribuindo, assim, com a inteligência coletiva em prol da aprendizagem (BURNHAM *et al*, 2012).

Outra interface comunicacional bastante interessante é o *wiki*. Dentre seus aspectos potencializadores, destacamos seu poder de imbuir os participantes na construção do texto, de forma a torná-lo um todo organizado e não uma miscelânea de frases soltas. Dessa forma, ele adquire características de um quebra cabeça, o quebra cabeça da construção textual coletiva, da inteligência coletiva.

Figura 6 – Desenho representativo do *Wiki*

Fonte: Site Wiikipedia[14]

2.3 COMPREENDENDO AS TECNOLOGIAS A PARTIR DA LÓGICA FREIREANA

Nesta seção, construímos um breve relato em torno das discussões educacionais de Paulo Freire e da formação cidadã pelas tecnologias, o qual apresenta como objeto a EJA e a possível concepção freireana acerca das tecnologias, no processo de ensino e aprendizagem, a partir da leitura das obras: *Educação e mudança* (1979), *Pedagogia da autonomia* (2006) e *Pedagogia da indignação* (2000). Os autores com os quais dialogo nesta etapa da pesquisa são Peter Mayo (2004), Pierre Lévy (1999), Marco Silva (2010), Edméa Santos (2009), Lima Júnior (1997) e o próprio Paulo Freire.

Esta análise resulta de uma pesquisa bibliográfica e nasce da inquietação por perceber como Paulo Freire, em sua visão democrática e progressista, utilizou as tecnologias no processo de ensino e aprendizagem frente à força da globalização. Como objetivo principal

[14] Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Guidance_for_younger_editors.. Acesso em: 20 out. 2016

desta produção, buscamos identificar as concepções de Paulo Freire sobre educação e tecnologias, diante da abrangência e da utilização das tecnologias na EJA.

Como sabemos, hoje, a maioria da sociedade mundial vive imbricada com as TIC, o que a caracteriza e a compõe como sociedade da informação, sociedade do conhecimento, sociedade informática, era digital (SANTOS; SILVA, 2009). Essa perspectiva ratifica a relevância das TIC na Educação e nos instiga a investigar de que maneira Paulo Freire, nas obras supracitadas, concebeu a inserção das tecnologias na EJA.

Um dos percursos metodológicos dessa análise foi de caráter bibliográfico, através da leitura exploratória das três obras, anteriormente citadas, sobre o uso das tecnologias na EJA. Justificamos a escolha das obras pela tematização da tecnologia em educação. Nesse percurso exploratório de leitura, inicialmente, identificamos que o autor trazia a referida temática em diversas passagens dos livros, nos quais percebemos três perspectivas fundantes: (1) tecnologias como potencializadoras da formação do ser; (2) tecnologia com viés emancipatório; (3) e a tecnologia e o homem de forma indissociável.

No segundo momento, comparamos as diferentes formas de conceber as tecnologias, focando em expressões que se referiam à cultura hegemônica/tecnológica; à globalização/fatalismo e à tecnologia/humanismo. No terceiro momento, essas expressões foram contextualizadas, a partir do referencial teórico escolhido para este estudo com, as suas devidas implicações para a EJA.

Segundo Lévy (1999, p. 24), "[...] por trás das técnicas agem e reagem ideias, projetos sociais, utopias, interesses econômicos, estratégias de poder, toda a gama dos jogos dos homens em sociedade". Dessa forma, quando pensamos no uso da tecnologia na EJA, não podemos nos distanciar dessa perspectiva. Essa concepção fica latente em *Pedagogia da autonomia*, quando Freire (2006, p. 33) afirma que "divinizar ou diabolizar a tecnologia é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado", por isso é imperativo observar e analisar a tecnologia de forma crítica e curiosa. Nesse sentido, o educador pernambucano afirma que nunca foi apreciador ingênuo, daí o seu pensar especializado sobre ela (FREIRE, 2006).

Nesse seu olhar, percebeu o potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia proporcionava às crianças mais favorecidas de São Paulo, a partir da utilização do computador. Nessa perspectiva, Paulo Freire, ao exercer o cargo de Secretário de Educação do Estado de São Paulo, introduziu, na rede municipal, o computador como potencializador do aprendizado para que todas as crianças pudessem usufruir dessa tecnologia (FREIRE, 2006).

Essa ação de Freire configura-se como forma de amenizar a situação de oprimido que os sujeitos menos favorecidos apresentavam nas escolas. Além disso, de certa maneira, começa a inseri-los no mundo globalizado, mas na perspectiva de potencializar a aprendizagem. Ademais, com a inserção dos computadores nas escolas, Freire fomenta uma nova maneira de os sujeitos aprendentes lerem e produzirem textos e se comunicarem, o que, de certa forma, ressignifica o modelo positivista da língua, no qual o professor era o detentor de todo o saber e, em razão disso, ensinava de forma monológica, sem oportunizar os alunos a interagir nem a perceberem a língua como um ato social, e não como algo estanque e com pouca possibilidade de modificação (RAMAL, 2000).

Diante das exigências do mercado globalizado e com o crescimento da influência das tecnologias, Freire (2000b), em seu livro a *Pedagogia da indignação*, aponta para a necessidade de se ter uma "rigorosa" vigilância ética sobre as tecnologias: uma ética a serviço das gentes, da sua formação ontológica, do ser mais e não da ética estreita, malvada, voltada para o lucro e o mercado. Essa seria uma visão positivista e hegemônica, por aceitar e permitir a introdução das tecnologias na educação somente pela imposição da globalização e do capital global, o qual, de certa forma, explora os países "pobres" e em desenvolvimento, a exemplo do Brasil (MAYO, 2004).

Freire, nesse contexto, critica a formação técnica científica, que não deveria ser um mero adestramento para o uso de procedimentos tecnológicos. A EJA e a educação de um modo geral não podem prescindir do exercício de pensar criticamente a própria técnica (FREIRE, 2000b). Percebemos que Freire (2000b) era favorável ao uso das tecnologias, não de forma mecanicista, mas tendo o cuidado de manter a vigilância ética, porém sem perder de vista a reflexão radical sobre o ser humano, sobre a sua presença no mundo e com o mundo.

Em *Pedagogia da indignação*, uma das concepções freireanas é valorizar as tecnologias com perspectivas emancipatórias do aprendente e não as ter como um viés mecanicista influenciado pela exigência do mercado de trabalho. Dessa maneira, nesta produção, vislumbramos as tecnologias educacionais de forma engajada e com potencial de problematização dos conceitos advindos do labor acadêmico. Nesse prisma, aprendente deve ser capaz de entender as mensagens oriundas das interfaces de conteúdo e comunicacionais das tecnologias e, a partir delas, cocriar a sua mensagem, não sendo um sujeito apenas que ouve e obedece aos comandos, mas, sim, um sujeito que interage ao produzir também a sua mensagem (SILVA, 2010). Nesse viés, emissor e receptor se confundem, quando ambos produzem e recebem mensagem, o que proporciona ao estudante elevar a sua autoestima, por saber que ele se configura como protagonista da ação educativa.

Em *Educação e mudança* (1979), Freire tenta, de certa forma, desmitificar o dilema entre o humanismo e a tecnologia, por existir a ideia de que elas são dissociadas uma da outra. No entanto, sobre essa obra, indagamos se, nessa época, era mesmo possível pensar em tecnologia/humanismo na educação sem uma ligação intrínseca. Há um pensar ingênuo acerca disso, a ponto de se minimizar a importância do homem no que concerne às aplicações das tecnologias. Assim, segundo Freire (1979, p. 28), é preciso avaliar a postura de se optar pela técnica, "considerando que a perspectiva humanista é uma forma de retardar as soluções mais urgentes". Ainda dialogando com Freire (1979), o "outro lado da moeda" traz também uma visão estereotipada quando "vê na tecnologia a razão dos males do homem moderno" (FREIRE, 1979, p. 28).

Freire (1979) vai mais além. Deixa claro que a sociedade não enxerga que humanismo e tecnologia não se excluem, muito pelo contrário, complementam-se. De acordo com o próprio Freire (1979, p. 83), "nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais". Nesse limiar, ressaltamos que a inserção das tecnologias na educação, por exemplo, implica mudança cultural do sujeito, o que, de certa forma, contribui para uma melhor aceitação das tecnologias na educação.

Em *Pedagogia da autonomia*, mesmo a obra se reportando às tecnologias como imposição da globalização e do capital global, Freire (2006) as percebe como potencializadoras do processo de ensino e aprendizagem e, de certa maneira, contribui para a sua intensificação nas Escolas Municipais de São Paulo, com a implementação de computadores na Educação.

Em *Pedagogia da indignação*, Freire (2000b) concebe as tecnologias pautadas no viés da ética do ser ontológico. Dessa forma, as tecnologias não podem preceder a essência do aprendente. Devem fomentar a educação transformadora, mas sem ir de encontro às potencialidades do sujeito.

Em *Educação e mudança*, Freire (1979) preocupa-se em demonstrar as potencialidades das tecnologias, suplantando a ideia de elas terem somente capacidade para fomentar a inteligência técnica do sujeito. Essa perspectiva é possível quando o autor apresentou tecnologias e humanismo de formas indissociáveis.

No contexto apresentado, emergem as palavras de Freire (1984, p.1) quando ele diz: "Faço questão enorme de ser um homem de meu tempo e não um homem exilado dele". Porque Freire considerava-se, e de fato foi, um homem do seu tempo, pois, apesar de não ter plena convicção de todas as mudanças daquela época, consegue ultrapassar essa barreira ideológica, face à globalização, por exemplo, no que tange a utilização das tecnologias, a

partir do momento em que consegue nos levar à reflexão, a usar criticamente – e não de forma mecânica – as tecnologias.

Nas três obras de Freire aqui referidas, no que diz respeito às tecnologia, percebemos que todas trazem as tecnologias como importantes para o processo de ensino e aprendizagem. Isso porque a inserção dessa temática no âmbito educacional é uma forma de percepção de mudança cultural proveniente do processo da Globalização e do capital global, oriundos da cultura hegemônica. No entanto, fica evidente que as tecnologias não podem prescindir da inteligência humana, mesmo em momentos da história em que elas tenham sido usadas contra as integridades física e moral da vida humana.

3 DO LETRAMENTO AOS MULTILETRAMENTOS

Na contemporaneidade, grande parte da sociedade mundial se comunica de forma rápida e fluida, através do que chamamos hoje de linguagem líquida, a era do *networking* ou relacionamento (ROJO, 2013). No entanto, tomando como parâmetro o Brasil, muitas crianças, jovens e adultos, vivendo nessa época, apresentam problemas linguísticos em leitura e escrita, mesmo reconhecidos como alfabetizados. Dessa forma, não participam de práticas sociais e ligadas ao trabalho, as quais envolvem a linguagem escrita (SOARES, 2004).

Nessa perspectiva, discorremos, neste capítulo, sobre Letramento, Letramentos, perpassando pelas correntes que lhes deram origem. Além disso, por percebermos várias formas de potencializar a leitura e a escrita no mundo contemporâneo, trouxemos exemplos de multiletramentos, com destaque ao letramento digital como possibilidade de contribuir com a diminuição da defasagem em aprendizagem de leitura e escrita, a partir de *hiperlinks* que nos encaminham para diversas interfaces de conteúdo e de comunicação, pelo computador ligado à internet.

3.1 LETRAMENTO(S): SUAS CORRENTES PRECURSORAS

Caminho Suave – Sérgio Vaz

Rosenda
não conhecia as letras.
Com enxada
em vez de caneta
passou a vida na fazenda,
na roça.
Mas aos setenta,
apesar da pele trêmula,
sua vida ainda coça.
E antes do ponto final,
quis aprender
as consoantes
e vogar pelas vogais.
Um dia
tateando a cartilha,
depois de tatear o solo,
queria Deus entender:
“Por que havia tanto pra ver
e ela só com dois olhos?”.
(VAZ, 2013, p. 138)

Na epígrafe desta seção, irrompe o contexto de Rosenda, que, mesmo aos 70 anos, queria aprender a escrever, tatear as consoantes e vogais, enveredar pelo mundo das letras, vivenciar as práticas sociais da cultura letrada. Assim, depois de aprender a ler e, possivelmente, a escrever, poderia se inserir na atmosfera da cultura letrada, vivenciando-a sempre, interpretando, com mais autonomia, o mundo ao seu redor.

A palavra "letramento" deriva da tradução do vocábulo inglês *literacy*, que significa condição de ser letrado, ou seja, aquele que aprende a ler e a escrever. Concepção bastante diferente de hoje, por não incluir a leitura em seu aspecto de compreensão e interpretação do mundo, não considerando, dessa forma, o papel social do letramento (SOARES, 2014).

O letramento é definido, segundo Kleiman (1995, p. 19), "como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos". Nesse viés, Tfouni (1988, p.16) enfatiza que o letramento "focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade". Assim, ambas as autoras têm a perspectiva de que o letramento se baseia na prática social da escrita.

É importante salientar que, no Brasil, as palavras "alfabetismo" e "letramento" associam-se como sinônimas. No entanto, há diferenças consideráveis entre os dois termos. O termo "alfabetismo" refere-se ao indivíduo que lê e escreve, ou seja, o que tem qualidade de alfabetizado. Nesse viés, salientamos que existem níveis de alfabetismo definidos pelo Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF). Esse indicador foi instituído pelo Instituto Paulo Montenegro[15], em 2001, o qual realiza periodicamente pesquisa sobre indicadores de leitura, escrita e Matemática, com pessoas dos 15 aos 64 anos de idade. A partir dessas análises, foram definidos níveis de alfabetismo. Vejamos, a seguir, um quadro baseado em Rojo (2009, p. 46-47).

[15] O Instituto Paulo Montenegro (IPM) é uma organização sem fins lucrativos, criada em 2000 pelas empresas associadas ao Grupo IBOPE – Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística, para desenvolver e executar projetos de responsabilidade social, empregando sua expertise e conhecimento acumulado na área de pesquisas em ações que beneficiam a sociedade de forma abrangente e transformadora.

Quadro 1 – Níveis de alfabetismo funcional baseado em Rojo (2009, p. 46-47)

NÍVEIS DE ALFABETISMO FUNCIONAL	
Analfabeto	Não consegue realizar tarefas simples que envolvem decodificação de palavras e frases.
Nível 1	Alfabetismo **nível rudimentar:** corresponde à capacidade de localizar informações explícitas em textos muito curtos, cuja configuração auxilia o reconhecimento do conteúdo solicitado. Por exemplo, identificar o título de uma revista ou, em um sumário, localizar a data em que se inicia uma campanha de vacinação ou a idade a partir da qual a vacina pode ser tomada.
Nível 2	Alfabetismo **nível básico**: corresponde à capacidade de localizar informações em textos curtos (por exemplo, em uma carta reclamando de um defeito em uma geladeira comprada, identificar o defeito apresentado; localizar informações em textos de extensão média).
Nível 3	Alfabetismo **nível pleno**: correspondente à capacidade de ler textos longos, orientando-se por subtítulos, localizando mais de uma informação, de acordo com condições estabelecidas, relacionando partes de um texto, comparando dois textos, realizando inferências e sínteses.

Autoria: Paulo Gonçalves (2016).

Ressaltamos que o conhecimento desses níveis é fundante para que possamos avançar com os discentes em programas de alfabetização e de letramento de adultos. Já o letramento relaciona-se àquele indivíduo que "cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita" (SOARES, 2014, p. 47). Nesse contexto, é importante observarmos que:

> [...] Só recentemente, esse oposto tornou-se necessário, porque só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente – daí o recente surgimento do termo letramento (SOARES, 2014, p. 20).

O indivíduo sem saber ler e escrever, através da decodificação e codificação das palavras, pode ser considerado, de fato, letrado ou possuir características do letramento. Isso ocorre quando o ser consegue participar da cultura letrada, ouvindo e se expressando através dos signos linguísticos. Exemplo claro disso são crianças ainda não alfabetizadas que folheiam revistas e/ou livros e fingem lê-los ou entender as histórias ali apresentadas

(SOARES, 2014). Parte desse contexto foi bem demonstrado no filme *Central do Brasil*[16] com a personagem Dora, que ouve histórias de muitas pessoas analfabetas, as quais, ao fazerem isso, de certa forma, apropriavam-se da cultura letrada. Dessa maneira, o analfabeto pode ser considerado letrado a partir do momento em que consiga estabelecer estratégias para realizar cálculos não muito elaborados ou mesmo decifrar letras e atender a uma demanda social (MOLLICA; LEAL, 2009).

O letramento não se restringe ao ato de ler e escrever apenas, também refere-se às práticas de saber fazer uso do ler e do escrever. Dessa forma, o letramento deve atender às demandas da sociedade no que concerne, entre outros aspectos, ao reconhecimento dos diversos tipos e gêneros textuais, bem como à interpretação do mundo das letras, bem como saber distinguir as diferentes funções que a leitura e a escrita nos proporcionam (MOREIRA, 2012). Nesse sentido, Souza, Corti e Mendonça (2012) trazem uma definição muito interessante sobre o letramento:

> Letramento é o conjunto de práticas sociais mediadas pela leitura e/ou pela escrita. Por exemplo, a capacidade de ler uma notícia para se informar, ler livros religiosos, transcrever receitas para cozinhar, escrever e-mails, ler legendas em filmes, identificar tópicos centrais em textos científicos e relacioná-las a outras informações, compreender uma fábula lida oralmente por alguém, ministrar um seminário, organizado a partir de planejamento escrito etc (SOUZA; CORTI; MENDONÇA, 2012, p. 15).

Ao ler e ao escrever, inúmeras habilidades são fomentadas nessas ações. Salientamos que essas habilidades variam de acordo com o nível de letramento. Isso porque uma pessoa pode ler um bilhete, um aviso e não ser capaz de ler um romance, por exemplo. (SOARES, 2014). Nesse mesmo caminho, estão as habilidades para escrever, que vão desde escrever o próprio nome a escrever textos bem mais elaborados, a exemplos de cartas, ofícios, monografias, dissertações, teses etc. Tudo isso depende das práticas e eventos de letramentos em que as pessoas são inseridas no decorrer de suas relações sociais (STREET, 2014). A partir dessas práticas e eventos, os indivíduos conseguem decodificar símbolos verbais, não verbais, adquirem a capacidade de compreender e interpretar um texto, de estabelecer analogias e comparações, de dialogar com outros textos pela intertextualidade, constituir predições, fazer inferências, análises e possíveis conclusões sobre inúmeros temas (SOARES, 2014).

[16] Filme de Marcos Bernstein e João Emanuel Carneiro, dirigido por Walter Salles, exibido em 1998, que ganhou doze premiações, dentre elas, nacionais e internacionais.

O letramento contribui de forma significativa para que os aprendentes, a exemplo do público da EJA, possam fomentar suas habilidades em leitura e escrita e desenvolvê-las, com engajamento nas práticas sociais e culturais da sociedade contemporânea. Nesse sentido, ressaltamos que todo letramento (ou letramentos) está (estão) inserido(s) na sociedade por ser fruto do saber cultural e social que a leitura e a escrita representam (STREET, 2014). Dessa forma, pensamos no letramento como sendo fruto de ações sociais para que alguém possa se inserir em um ato sociocomunicativo, seja ele escolar ou não escolar (STREET, 2014).

Nesse contexto, é fundante dizermos que, pensarmos, na contemporaneidade, em nos referirmos ao termo letramento somente no singular é o mesmo que admitirmos sua única existência. E isso poderia nos remeter meramente ao letramento escolar em detrimento de outros letramentos. Além disso, na própria escola, o letramento é fomentado por várias metodologias, o que corrobora a interpretação de que não existe apenas um tipo de letramento. É imprescindível dizer, ainda, que não é uma questão de se pluralizar o termo, mas sim perceber a sua amplitude. Sobre isso, vejamos o que diz Soares (2002, p. 155-156):

> Sugere que se pluralize a palavra letramento e se reconheça que diferentes tecnologias de escrita criam diferentes letramentos. Na verdade, essa necessidade de pluralização da palavra letramento e, portanto, do fenômeno que ela designa já vem sendo reconhecida internacionalmente, para designar diferentes efeitos cognitivos culturais e sociais em função ao dos contextos de interação com a palavra escrita, ora em função de variadas e múltiplas formas de interação com o mundo – não só palavra escrita, mas também a comunicação visual, auditiva, espacial.

Como vimos, a nomenclatura letramentos emerge a partir de perspectivas culturais e sociais em diversas partes do mundo. Sendo assim, não podemos imaginar uma única maneira de tratamento com a leitura e com a escrita que seja eficaz para todas as pessoas. Isso porque somos diferentes e aprendemos e interagimos de diferentes formas.

Os letramentos são apresentados aos indivíduos em práticas de letramentos, as quais são representadas por eventos (STREET, 2014). O exemplo clássico de uma prática de letramentos é a aula, a qual é composta por vários eventos de letramentos, como a chamada – com todo o seu valor social que envolve o conhecimento do nome do aluno como marca de sua identidade etc. Na aula, a leitura de um texto, a interpretação dele, o diálogo com os alunos, o diálogo dos alunos com os próprios alunos são eventos de letramentos. Nesse contexto, ressaltamos que as práticas de letramentos devem ser sempre situadas. Sobre práticas e eventos de letramentos, vejamos o que dizem Barton e Lee (2015, p. 25):

> Exemplos de eventos e práticas de letramentos podem ser encontrados em todos os campos da vida, *online* e *offline*. Por exemplo, comentar uma notícia *online*, reservar um ingresso, jogar ou marcar um encontro com um amigo implica negociar língua escrita: e todas essas atividades são eventos de letramento. Ao decidir onde e quando fazer essas coisas, juntamente com quais estilos de linguagem usar, os participantes empregam suas práticas de letramento.

Estamos inseridos, constantemente, em práticas e eventos de letramentos a todo o momento, ou seja, independentemente de o cidadão ser alfabetizado ou não, para sobreviver na cultura letrada, ele tem de saber, de alguma forma, interpretar os códigos da linguagem, a fim de se comunicar e se inserir na sociedade. Vimos isso no exemplo da personagem Dora (interpretada pela atriz Fernanda Montenegro), do filme *Central do Brasil*. Porém, quando ressaltamos a inserção do sujeito na cultura letrada, não estamos sugerindo que seja a partir de um letramento escolar apenas, mas também do não escolar. Sobre isso, vejamos um exemplo que ilustra, de forma significativa, a importância do letramento não escolar:

> Uma pessoa sem habilidades letradas altamente desenvolvidas pode completar todas as tarefas letradas exigidas dela na moderna urbanidade norte-americana, transferindo as tarefas de preenchimento de formulários, escrita de cartas e afins a outro membro da comunidade, em troca, por exemplo, de habilidades em consertar motores de carro ou gerir logística de transporte. Dentro dessas redes comunitárias, não saber ler e escrever não é mais estigmatizado do que não saber mecânica de automóveis (FINGERET, 1983 *apud* STREET, 2014, p. 127).

O que vemos no exemplo de Dora, do filme *Central do Brasil*, e com os trabalhadores norte-americanos é o poder do letramento não escolar, pois essas pessoas conseguem se comunicar e conviver na cultura letrada sem abdicar de sua função social e cidadã. Dessa forma, entendemos que não existe somente um tipo de letramento, bem como o letramento escolar não pode ser considerado melhor em detrimento dos outros.

Por entender que não existe somente um tipo de letramento, mas existem, sim, letramentos, devemos percebê-los em diversas áreas do conhecimento. Assim, os letramentos podem ser literários, linguísticos, digitais, fílmicos, pelas músicas etc. O letramento literário pode ser desenvolvido com obras de autores canonizados pela crítica, ou mesmo de autores da literatura periférica, do linguístico através do texto escrito, das leituras de imagens, de charges, de histórias em quadrinhos entre outros (ROJO; BARBOSA, 2015). Esses

letramentos são denominados de escolares, por estar inseridos na prática pedagógica do professor de maneira formal e instituída. Partindo desse princípio, os letramentos escolares são vistos, em muitos casos, como únicos e são elevados como superiores aos letramentos não escolares (STREET, 2014). Acerca disso, vejamos a seguir:

> Nossa hipótese é a de que o mecanismo por meio do qual os significados e usos de "letramento" assumem esse papel é a "pedagogização" do letramento. Com isso queremos dizer que o letramento ficou associado às noções educacionais de Ensino e Aprendizagem e àquilo que professores e alunos fazem nas escolas, em detrimento dos vários outros usos e significados de letramento evidenciado na literatura etnográfica comparativa (STREET, 2015, p. 121-122).

A partir desse pensamento, percebemos que diversos letramentos não escolares ficam de fora do processo de ensino e aprendizagem ou são inseridos nos projetos interdisciplinares como atividades que envolvem música, poesia etc., mas são vistos como práticas de letramentos menores. O letramento pelo *hip-hop*[17] é um exemplo disso, porque envolve poesia, musicalidade, desenho, produção de texto na confecção de versos e rimas. No entanto, mesmo com todo esse repertório de fomentar a leitura e a escrita, é visto como uma prática de letramento menor que os escolares. Em consequência disso, essas práticas são interpretadas por muitos docentes e discentes como momento de lazer e descontração, mas não um momento também de aprendizagem e troca de saberes.

Assim, pensamos no letramento social para a criança, para o jovem e para o adulto, com ênfase em sua formação para o mundo, e não somente para suprir um evento da sociedade, a exemplo do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que, em relação à escrita, privilegia o texto dissertativo como modelo estruturante de expressão do aprendizado da forma e do conteúdo de uma língua, o que pode limitar, de certa forma, a consciência e a leitura de mundo propiciadas pelos outros tipos e gêneros textuais.

Além disso, é importante termos a consciência de que as práticas dos letramentos sociais são fundamentais para que as pessoas possam atingir níveis cada vez mais avançados de alfabetismo, a fim de ler o mundo com proficiência, sendo capaz de inferir, comparar,

[17] Conforme Ana Lúcia Silva Souza, professora no curso de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA), "hip-hop – para muito além da expressão inglesa, que pode ser literalmente traduzida como balançar [*to hip*] o quadril [*hop*] – tem sido compreendido como um movimento social urbano enraizado no segmento popular de baixo poder aquisitivo, a maioria negra e jovem, que historicamente ganha força nos Estados Unidos, a partir do final dos anos 1970 e posteriormente se espalha pelas grandes metrópoles do mundo. O universo *hip-hop* é marcado pela reflexão crítica que faz em relação às desigualdades sociais e raciais por meio da poesia, dos gestos, das falas, leituras, escritas e imagens que tomam forma pela expressividade de quatro figuras artísticas, a saber: o mestre/mestra de cerimônia – MC, o/a disc-jóquei – DJ, o dançarino ou a dançarina – *b. boy* ou *b. girl*, e o grafiteiro ou a grafiteira. " (SOUZA, 2011, p.15, grifos da autora).

hipotetizar, intertextualizar, contrapor, argumentar etc. Então, as práticas dos letramentos contribuem para a formação de sujeitos plenos na escrita, que estabelecem relações, argumentam, dão progressão ao pensamento, como também estabelecem coerência e coesão ao que escrevem (ROJO, 2009).

Ao falarmos em letramentos em uma sociedade globalizada e alicerçada em fatores culturais, étnicos, sociais etc, percebemos que os letramentos se afirmam e trazem em seu bojo, como afirma Rojo (2013, p. 14) "a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e a diversidade cultural trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação". Dessa forma, alicerçado no prefixo "multi", percebemos, nas palavras de Rojo (2013), o surgimento dos Multiletramentos, que se pautam na multiplicidade de linguagens e na pluralidade e diversidade cultural. Nesse contexto, ressaltamos que os multiletramentos tiveram a sua gênese com as pesquisas do Grupo de Nova Londres[18], que discutia tipos de educação que fossem apropriadas paras as mulheres, para os indígenas e para imigrantes que não falavam a língua nacional.

Segundo Rojo (2013), os multiletramentos nos instigam a pensarmos em metodologias que proporcionem aulas pautadas em diversas linguagens e de forma a privilegiar a pluralidade cultural dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, apresentaremos na próxima seção o letramento digital como exemplo de multiletramento por, entre outros aspectos, proporcionar aos aprendentes interação em ambientes multirreferencias, multimodais e colaborativos.

3.2 LETRAMENTO DIGITAL: CONCEITUAÇÃO E RESSONÂNCIAS NA CONTEMPORANEIDADE

O letramento digital ou letramento na cibercultura nasce, segundo Soares (2002), por vivermos hoje em uma sociedade que se introduz em novas modalidades de práticas sociais de leitura e escrita eletrônica, a exemplo do computador e da *Web 2.0* pela *internet.* Freitas (2010), após filtrar o que ela própria denominou de definições restritas e amplas sobre o tema,

[18] O Grupo de Nova Londres é fruto dos desdobramentos de discussões entre dez educadores – Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, James Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata – que se encontraram em Nova Londres, Estados Unidos, em 1994, com o objetivo de debater os propósitos da educação de forma mais geral, assim como a relação estreita destes com a pedagogia do letramento. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732014000200012. Acesso em: 31 out. 2017.

apresentou uma definição condizente com os discursos sobre essa temática:

> [...] compreendo letramento digital como o conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes e apresentada por meio do computador-internet, sendo capaz de atingir seus objetivos, muitas vezes compartilhados social e culturalmente (FREITAS, 2010, p. 339-340).

O letramento digital pertence aos sujeitos da cultura letrada, ou seja, aos indivíduos que conseguem ler e escrever e, a partir disso, compreender e interpretar o mundo no qual ele está inserido, a ponto de poder interagir em vários contextos, dentro dos quais, diariamente, será exigido que se posicionem de forma crítica e reflexiva.

Souza (2007, p. 57) apresenta dois conceitos sobre letramento digital. O primeiro é definido como: "usar a tecnologia digital, ferramentas de comunicação e/ou redes para acessar, gerenciar, integrar, avaliar e criar informação para funcionar em uma sociedade de conhecimento". O segundo define letramento digital como "uma série de habilidades que requer dos indivíduos reconhecer quando a informação faz-se necessária e ter a habilidade de localizar, avaliar e usar efetivamente a informação necessária" (SOUZA, 2007, p. 57).

De acordo com o que vimos em Freitas (2010) e Souza (2007), o letramento digital surge para a sociedade letrada. No entanto, o que vemos é o número de analfabetos e alfabetizados funcionais crescendo de forma exorbitante, ainda fruto de uma Educação Bancária e excludente, a qual insiste em reproduzir modelos preestabelecidos e defasados, não condizentes com a realidade dinâmica e tecnológica em que vivemos (FREIRE, 2000a).

Nesse veio, Xavier (2007) dialoga com Freire (2000a), no momento em que ele o traz como uma forma de contribuir com o ensino e a aprendizagem, sem pensar em fazer da "cabeça" dos alunos um depósito de informação proveniente da Educação Bancária, ainda tão presente em inúmeras escolas deste país. Isso se deve à forma de aprender calcada na dinâmica da autonomia proveniente da descentralização da figura do professor. Porém, o professor deve acompanhar e mediar todo esse percurso digital.

Além do mais, de acordo com Soares (2002), o que acontece é a mudança do espaço da escrita, passa-se do papel, no letramento impresso, para a tela do computador, no letramento digital ou cibercultural. No ciberespaço, pela presença de textos híbridos, que associam sons, imagens, ícones estáticos e em movimento, vídeos, jogos inteligentes etc., altera, sobremaneira, a forma de o aluno processar informações, bem como assimilar e produzir significados (ZACHARIAS, 2016). Nesse sentido, o letramento digital, para

desenvolver a leitura e a escrita, vai além do uso das tecnologias para acessar alguma página na internet, porque faz emergir associações e compreensões diversas, nesse espaço multimodal e multirreferencial que é o ciberespaço.

Esclarecemos que um espaço não anula o outro, os dois coexistem, naturalmente, da mesma maneira como bem informa Moran (2012, p. 9): "o mundo físico e o virtual não se opõem, mas se complementam, integram, combinam, numa interação cada vez maior, contínua, inseparável". Contudo, muitos professores contradizem esse estudo de Moran (2012), quando não utilizam as TIC, a exemplo do computador com acesso à internet, e continuam usando apenas a tecnologia do quadro de giz e/ou de piloto.

Nesse sentido, desde a década de 80, do século XX, vários programas foram implantados com o objetivo de inserir os professores no mundo da informática; por exemplo, o EDUCOM/FORMAR e o PRONINFE – Programa Nacional de Informática na Educação / PROINFO – Programa Nacional de Tecnologia Educacional. Esses programas foram importantes, entre outros aspectos, por formar professores multiplicadores na seara da utilização dos computadores e da internet como recursos educacionais. No entanto, "algumas pedras no meio do caminho" inviabilizaram a continuidade deles, como a falta de estruturas em relação às salas de informáticas de algumas escolas em todo o país (CARDOSO, 2009).

Como exemplo, destacamos que, hoje, o governo estadual da Bahia oferece cursos com temáticas em Mídias Digitais e Tecnologias da Informação e Comunicação. Os Núcleos de Tecnologias Educacionais (NTE) são responsáveis pela capacitação de centenas de professores. Um dos cursos em destaque é o de "Mídias Digitais". Este é importante porque apresenta plataformas fundamentais para aulas lúdicas e interativas, destacando-se o *Blog* e o *Webquest*. Porém, não basta apenas fomentarmos a utilização das TIC pelos professores, há de se investir, também, em tecnologias na escola, a exemplo de salas de informática com acesso à *internet,* de forma efetiva e abrangente para a sua utilização. Assim, conhecimento e investimento devem convergir em apenas um único caminho. Sobre investimentos, Bonilla e Oliveira (2011, p. 41) notam que,

> Enquanto o filho do rico acessa todos os recursos disponíveis em rede, a partir de casa, com equipamentos de áudio e vídeo de última geração, os filhos dos pobres acessam a partir da escola ou dos centros públicos, onde as proibições são muito mais destacadas que as possibilidades de comunicação, acesso às informações e produção oferecidas pelas redes [...].

Infelizmente, essa é uma triste realidade da grande maioria das escolas públicas do Brasil, as quais, muitas vezes, têm *internet*, mas com acesso limitado em apenas 1Mbps, diminuindo quando o consumo ultrapassa de 300Mb a 500Mb (BONILLA; OLIVEIRA, 2011). Assim, os discentes e docentes são, praticamente, impedidos de baixar ou ver vídeos, como também baixar e atualizar programas. Isso impede, por exemplo, o professor de programar as suas aulas interativas, com a inserção de filmes e músicas, com o auxílio do *PowerPoint*.

Salientamos que o letramento digital é importantíssimo na contemporaneidade, para ressignificar algumas práticas pedagógicas em sala de aula. Porém, para que isso seja possível, os gestores de escolas, em comum acordo com as Secretarias Estaduais de Educação, devem investir em salas de informáticas com acesso à internet, a fim de que discentes e docentes possam exercer seu direito à cidadania com dignidade e sem nenhum tipo de exclusão a partir de atividades com esses tipos de tecnologias. Além disso, a Secretaria do Estado da Bahia deve continuar investindo na formação continuada do professor através de política pública que garanta a progressão do docente na área de Tecnologias da Informação e Comunicação com ênfase em práticas pedagógicas dialógicas e reflexivas a partir das TIC.

Como vimos, mesmo diante de programas e campanhas ao longo da história da EJA, o Brasil ocupa o oitavo lugar em analfabetos adultos. Diante do que observamos, não foi por falta de políticas públicas, mas, sim, provavelmente, por elas não acompanharem o desenvolvimento do país em suas nuances demográficas e culturais. Desse modo, devemos introduzir novas formas educacionais no contexto brasileiro, para que possamos sair desse lastimável patamar.

Diante disso, pensamos que o Letramento Digital pode se constituir como uma das possibilidades de ressignificar antigas metodologias de ensino, a partir de um olhar afinado com o desenvolvimento da população, no que concerne às TIC que contribuem com a aprendizagem. Para tanto, práticas de letramento digital poderiam ser inseridas a partir de pesquisas na internet; como também atividades de leitura e interpretação de imagens no aplicativo do *WhatsApp*, por exemplo. Essa nova forma de ver o homem na leitura e na escrita emerge do imbricamento, na contemporaneidade, das TIC com a sociedade a partir dos anos de 1990, com a amplitude e a ressonância da "internet"; e, posteriormente, já nos anos 2000, com as redes sociais, a exemplo do *Messenger* (MSN) e do *Orkut*. Hoje, temos como modelos o *Facebook*, o *Instagram*, entre outros.

O que intuímos – não querendo esgotar a temática, mas deixando clara a sua importância – é a possibilidade de perceber o fenômeno da desterritorialização das

tecnologias como importante para o letramento digital. Isso porque, hoje, o território da utilização das tecnologias não é somente a área dos bairros mais abastados economicamente, mas, também, dos bairros periféricos, pela diminuição dos custos de produção das TIC e pelo fato de a comercialização de computadores, *laptops*, *smartphones* e *tablets* ser, em parte, acessível à população periférica de menor poder aquisitivo (ROJO, 2013). Sobre isso, destacamos que:

> A partir daí, a inserção dessas tecnologias nas práticas cotidianas, principalmente nas situações de trabalho, deu origem a diferentes apropriações, tanto por parte dos grupos de elite, como por parte dos grupos da periferia. Quando as TIC, paradoxalmente, passam também a fazer parte do cotidiano da periferia – como podemos perceber nas inúmeras câmaras fotográficas digitais, celulares de alta tecnologia e *lan-houses* que invadem os bairros de classe baixa –, elas são, também, desterritorializadas, por não mais circularem somente em território dos grupos de elite (ROJO, 2013, p. 63).

Vislumbramos, dessa forma, o discente como protagonista do seu estudo, a partir da migração das TIC para a periferia, antes somente nas áreas mais abastadas economicamente. O professor, nesse contexto, deve fomentar nos alunos a ideia de pesquisa por meio das interações nas páginas de *sites* destinadas à ampliação do conhecimento por parte dos alunos e dele mesmo; bem como a outras possibilidades que a tela do computador e a internet proporcionam. Além disso, o professor deve se apropriar verdadeiramente das possibilidades advindas das TIC na contemporaneidade.

O letramento digital também contribui para que docentes e discentes tenham aulas com perspectivas diversas, a partir das possibilidades ensejadas pelos computadores ligados em rede. Essa ideia, de certa forma, refere-se à polifonia proposta por Mikhail Bakhtin[19]. Nas aulas, a partir da interação com páginas da "internet", o discente pode entrar em *sites* diferentes, ouvir músicas, assistir a vídeos, ler textos de várias formas e formatos com o objetivo precípuo de se comunicar. Essa ideia, em relação à polifonia, é chamada de vozes que criam caminhos dialéticos e que não anulam o diálogo nem a construção de sentidos (RAMAL, 2000).

O letramento digital inserido no Currículo da EJA, ao ser implementado em salas de aulas de LP, pode funcionar de forma efetiva como política pública, pois, em larga medida,

[19] Pensador russo, teórico da cultura europeia e das artes. Bakhtin foi um verdadeiro pesquisador da linguagem humana, seus escritos, em uma variedade de assuntos, inspiraram trabalhos de estudiosos em um número de diferentes tradições (o marxismo, a semiótica, o estruturalismo, a crítica religiosa) e em disciplinas tão diversas como crítica literária, história, filosofia, antropologia e psicologia.

promove a interatividade em rede de computadores, em prol da ampliação da leitura e da produção de textos, a partir de gêneros textuais diversos.

3.3 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: LETRAMENTO LINGUÍSTICO E LITERÁRIO

Há muito, discutimos uma forma "ideal" para o Ensino de Língua Portuguesa (LP) que não seja uma fórmula meramente repetidora de frases feitas sem a devida contextualização, a qual, na maioria das vezes, impulsiona os discentes a prestar atenção nas explicações do professor, para, em seguida, copiar as respostas corretas. Esse tipo de perspectiva corrobora um aluno com pouca criatividade e reflexividade para produção de textos orais e ou escritos. De acordo com Antunes (2003, p. 16),

> Se o que predomina nas aulas de português continua sendo o estudo inócuo das nomenclaturas e classificações gramaticais, ir à escola e estudar português pode não ter muita importância, principalmente para quem precisa, de imediato, adquirir competências em leitura e escrita.

Como vimos no excerto de Antunes (2003), a escola, às vezes, deixa de ser atraente para o discente devido a práticas equivocadas, aplicadas por parte de docentes. Essa ação do professor pode culminar com a evasão escolar de centenas de discentes. Ressaltamos que a evasão escolar por práticas inadequadas em LP, por exemplo, está bastante arraigada em escolas públicas. Isso se deve, entre outros fatores, ao fato de o Estado não garantir ao professor um salário digno, o que o impulsiona a ter vários empregos e, consequentemente, não ter tempo para ler e programar aulas dialógicas e reflexivas. Dessa forma, sua prática, geralmente, estabelece-se por atividades repetidas em anos anteriores, o que dispensa um estudo teórico prévio. Sobre isso, Antunes (2003, p. 40) diz:

> Mas o desinteresse pela teoria pode significar também uma incompreensão do que seja "teoria" e "prática", de como uma e outra se interdependem ou se alimentam mutuamente. Como pode significar ainda uma certa acomodação dos professores, que, passivamente, esperam que alguém venha dizer a eles o que fazer e como fazer, dispensando-os, assim, do trabalho constante de estudar, de "estar atentos", de pesquisar, de avaliar, de criar, de inventar e reinventar sua prática, ampla, consistente e relevante.

Nesse sentido, mesmo com os programas desenvolvidos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais

(PCN), os quais estabelecem dois grandes eixos para o ensino de LP – o do uso da língua oral e escrita e o da reflexão acerca desses usos –, a maioria das escolas públicas da Bahia ainda apresenta o ensino de LP calcado na "Educação Bancária" (FREIRE, 2000a) e na massificação do estudo das classes de palavras, pela exposição a partir de frases feitas, sem a devida contextualização. Dessa forma, pouco refletem sobre o uso da LP nos contextos sociais.

Ainda de acordo com Antunes (2003), o aluno que não faz uso da LP com competência linguística em leitura e escrita não terá problemas somente na disciplina de LP, mas em todas as outras. Quando isso acontece, o discente se desinteressa pelos estudos, sente-se inadaptado ao que os professores estão ensinando, o que também contribui para a evasão escolar. Salientamos que essa evasão se dá em todos os níveis de ensino. Muitos desses discentes, que abandonam a escola, retornam depois de anos e compõem o público da EJA, objeto de nosso estudo nesta dissertação. Assim, propusemo-nos a abordar, nesta seção, o ensino de LP calcado no letramento linguístico e no letramento literário.

3.3.1 Letramento linguístico

Na contemporaneidade, emerge um grande dilema em relação ao ensino do dialeto formal da LP nas escolas. Segundo Possenti (2000), o objetivo precípuo da escola é ensinar o português padrão, o dialeto padrão da LP; ledo engano de quem pensar diferente. No entanto, sabemos que boa parte dos alunos chega às escolas públicas com uma gramática oriunda do dialeto não formal da LP, o que inclui nomenclaturas de substantivos, utilização de artigos, pronomes etc. Nessa linha de pensamento, se eles são capazes de aprender o dialeto não formal, também são capazes de aprender o dialeto formal, porque os dialetos padrão e não padrão se distinguem em vários aspectos, mas não em complexidade. Porém, muitas são as teses que trazem ideias contrárias a essa verdade, o que corrobora o não ensino do dialeto padrão em centenas de escolas. De acordo com Possenti (2000, p. 33), três são as razões para o não ensino do dialeto padrão, conforme podemos verificar a seguir.

> Três razões: o padrão tem muitos valores e não pode ser negado; não é verdade que ele desculturaliza, que veicula necessariamente uma só ideologia. Não é verdade que é muito difícil – o não-padrão os alunos já sabem. Falar em não ensinar o padrão equivale a tirar o português das escolas.

Bem verdade, o que presenciamos, na escola, é um ensino do dialeto padrão de forma descontextualizada e desmotivadora para os discentes e, quiçá, para docentes. Sobre isso, Possenti (2000) nos lembra as formas arcaicas do ensino de LP calcado em reiteradas repetições de regências e colocação pronominal, por exemplo. Ressaltamos que muitas dessas formas pouco são utilizadas no cotidiano, até mesmo em situações formais. Além disso, o professor não pode se esquecer do papel social da língua, bem como que ela muda de acordo com a evolução da sociedade. Assim, o que era usual em uma época poderá ser utilizado com pouca frequência em outros tempos.

Possenti (2000) vai mais adiante e defende que nem tudo precisa ser ensinado, porque o aluno já sabe. Como dissemos anteriormente, grande parte dos alunos chega às escolas com a gramática do dialeto informal pronto. Dessa forma, pouco sentido tem para eles o letramento linguístico calcado no ensino de gênero dos substantivos, já que eles sabem discernir quase todos os casos, pelo menos os mais simples e usuais. No entanto, tem sentido trazer para a discussão os casos esdrúxulos, ou mesmo as exceções.

De acordo com Geraldi (2000, p. 42), "é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentenças". Essa prática a que Geraldi (2000) se refere, ainda hoje, é bastante utilizada em escolas, exemplos disso são as análises sintáticas de sentenças preestabelecidas pelo docente sem contextualização. Nesse sentido, a seguir, veremos um exemplo de uma atividade construída a partir de frases descontextualizadas.

> Observemos a seguinte proposta de produção de texto, feita a alunos do 4º ano, proposta que me foi cedida por uma professora.
>
> Invente uma pequena história em que apareçam as palavras.
>
> (a) viagem (e) tem
> (b) vem (f) veem
> (c) viagem (g) têm
> (d) vêm (h) deem
>
> Uma aluna atendeu à solicitação feita com a seguinte "produção":
>
> A viagem foi muito longa e eu fiquei enjoada.
> Ele vem de carro.
> É preciso que ele viagem para a cidade.
> E os irmãos dele vêm de carro de boi.
> Meu tio tem 24 anos de idade.
> Meus irmão deem quatro mil reais.
> As meninas têm cabelos loiros.
> Elas veem de caminhão de caçamba (ANTUNES, 2014, p. 83).

Percebemos, neste exemplo, que a aluna do 4º ano atendeu aos comandos da professora. No entanto, a construção dela não passou de frases justapostas, fragmentadas e sem sentido, não formando, dessa forma, um texto com unidade. Construções como essas são frutos de práticas de ensino de forma descontextualizadas, não contribuindo para que o aluno possa entender a função social e comunicativa do texto. É muito mais significativo para o professor e o aluno o ensino de gramática e/ou literatura a partir do texto, para que ambos possam entender o contexto, discutir entre si os sentidos dos textos, estabelecer inferências, ariscar-se em novos significados. Indubitavelmente, é mais significativo para o ensino de LP e para o letramento linguístico o ensino pelo texto. Sobre isso, vejamos o que diz Silva (2006, p. 27):

> O movimento da leitura pressupõe a consciência prática de um sujeito que funda um novo relacionamento consigo mesmo, com o outro e com o mundo, numa intrincada rede de relação dinâmica e dialógica em que a palavra, por sua natureza ideológica, adquire diferentes sentidos e significados, matizando-se conforme o contexto em que emerge. Desta forma, toda leitura interage com a cultura e com os esquemas predominantes de um meio e de uma época.

Com essa perspectiva, podemos falar em interatividade, em cocriação, espaço em que os participantes trocam de lugares constantemente. Esse é o modelo que queremos. Em sala de aula física, é possível. Em sala de aula *online* também. Vimos isso no AVA, nas discussões dos fóruns e *chats* desta pesquisa.

3.3.2 Letramento Literário

No Brasil, pouco se lê livros, sejam eles físicos ou digitais, literários ou não literários. Infelizmente, oitenta e cinco por cento de nossa população preferem a televisão, cinquenta e dois por cento preferem a música ou rádio, e apenas vinte e oito por cento leem livro (COSSON, 2014). Essa realidade é muito ruim para a formação intelectual de nossa população. Se a maioria apenas assiste à televisão, poderá ficar condicionada a receber as informações prontas e direcionadas a somente um viés ideológico. Esse panorama nos coloca em uma posição pouco confortável em relação à leitura.

Esse comportamento em relação à leitura de livros impressos não é exclusividade das gerações mais jovens, pessoas com mais de quarenta anos, por exemplo, também apresentam características semelhantes. Isso se deve, entre outros aspectos, ao fato de vivermos na era da

Dromocracia[20], ou seja, pelo poder da velocidade (SILVEIRA, 2011). Essa velocidade é percebida, entre outros aspectos, pelos aplicativos comunicativos, a exemplo do *WhatsApp* que proporciona a comunicação instantânea de textos orais e escritos, vídeos e imagens. Além disso, é possível efetuar ligações.

Como vemos, as formas de ler o mundo se modificam, desta forma, vislumbramos que as pessoas leiam literatura, independentemente, do seu formato, seja ele físico ou digital. Isso porque a literatura não está extinta, pois ela, segundo Candido, é "todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura" (CÂNDIDO, 2004, p. 179). Dessa forma, precisamos fomentá-la dentro e fora das escolas. É também pela literatura que aprendemos costumes, cultura e podemos entender como gerações passadas se comportavam, como viviam etc. Ademais, a literatura não tem apenas função informativa, tem ainda função de entretenimento etc. Sobre isso, vejamos a perspectiva de Gonçalves (2014, p. 27),

> Ler literatura é uma prática gratuita, cuja finalidade é emocionar sem, necessariamente, oferecer benefícios objetivos. Por isso, numa sociedade pragmática, de consumo e tecnologia como a que vivemos, muitas pessoas questionam-se sobre o papel e a importância da Literatura na vida prática de seus leitores.

Podemos inferir que essa gratuidade da literatura, a que Gonçalves (2014) se refere, remete-nos à leitura de mundo advinda da leitura de diferentes obras literárias ao longo da vida para seus leitores. No entanto, como vimos no percentual de leitores do Brasil, tudo indica que a noção de Sistema de Literatura está se perdendo em nossa cultura. Temos obras, autores, mas poucos são os leitores de textos literários.

Segundo Cosson (2014), alguns críticos afirmam que o ensino de literatura ocupa um lugar indevido nas escolas, devido ao anacronismo das obras produzidas nos séculos XVIII e XIX ainda objetos de estudos em diversas escolas do Brasil. O autor afirma que essas obras literárias apresentam um vocabulário, uma sintaxe bastante diferente do que se tem hoje. No entanto, mesmo com todas essas nuances, o professor deve, sim, ler obras dos séculos XVIII e XIX para seus alunos, porque essas literaturas fazem parte de nossa história e são importantes para a nossa formação como leitores e cidadãos do mundo. Sabemos, porém, que a nossa língua é dinâmica e se modifica de acordo com a evolução da sociedade, por isso, ao lermos

[20] Dromocracia é o poder da velocidade, uma temática tratada de modo exaustivo pelo pensador Paul Virilio (1996ª, 1996b). Ele considera que as tecnologias transformam o espaço geográfico em todas as escalas e alteram as relações entre indivíduos e natureza (SILVEIRA, 2011, p. 54)

essas obras, temos de contextualizá-las com nossa época, a fim de contribuir para a busca de sentidos pelo leitor. Acerca da Literatura, Gonçalves (2014, p. 40) aponta que:

> Nela, encontramos questões atinentes a diversos campos do conhecimento humano. Através da sua leitura, experimentarmos a vida e percebemos que o aparentemente distante nem sempre é estranho a nós. A partir disso, instrumentalizamo-nos para reconfigurar e compreender nossa própria existência. Assim, inserimo-nos no universo literário e nos damos conta de nossas experiências de vida.

Em relação ao ensino de literatura nas escolas, ainda hoje, percebe-se que professores dão bastante ênfase às características literárias contidas nas obras, as quais são fixas e aplicadas para que os alunos as encontrem em fragmentos de texto. Dessa forma, o aluno não precisa ler a obra toda, mas, sim, ter habilidade para reconhecer as características literárias nesses excertos, o que desestimula o aluno a ler toda a obra. Além disso, para fixar as características, a leitura do resumo da obra parece ser o suficiente. Nesse contexto, o ideal seria trabalhar o texto literário sem a obrigação de determinar características, mas, sim, de perceber o sentido ou os sentidos dos textos através de discussões mediadas pelo professor.

Como vimos, são vários os fatores que contribuem para o afastamento da leitura de literatura e, consequentemente, contribui com o não letramento literário. Sobre isso, vejamos o que Cosson apresenta:

> O resultado de tudo isso é o estreitamento do espaço da literatura na escola e, consequentemente, nas práticas leitoras das crianças e dos jovens. No campo do saber literário, o efeito de tal estreitamento pode ser potencialmente ainda mais desastroso porque a escola é a instituição responsável não apenas pela manutenção e disseminação de obras consideradas canônicas, mas também de protocolos de leituras que são próprios da literatura. Se a presença da literatura é apagada da escola, se o texto literário não tem mais lugar na sala de aula, desaparecerá também o espaço da literatura como lócus de conhecimento (COSSON, 2014, p. 15).

Enfatizamos que o letramento literário não é somente obrigação da escola, mas também da família. Defendemos, aqui, que a família deve voltar a ler livros para seus filhos, contar histórias, ler poesias, poemas, canções etc. Para além disso, as bibliotecas escolares devem ser mais valorizadas, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) deve pensar em programas de abastecimento dos acervos das bibliotecas, disponibilizando obras atuais e contextualizadas com as diferentes regiões do país, respeitando, dessa forma, a regionalidade e suas variedades linguísticas.

Nesse contexto da era da informação, os gestores escolares devem investir na informatização das bibliotecas, para que os alunos possam, se quiserem, ler os livros digitais, tão comuns na contemporaneidade. O que propusemos é termos um local em que o físico e o digital se integrem e se potencializem, pois sabemos que o livro digital não substituiu o livro físico, mas, sim, os dois continuam vivos em nosso tempo. Outra forma de potencializar o letramento literário concernente à leitura dos clássicos – já que são importantes, não pelo estudo de suas características de épocas, mas pela riqueza literária – é o investimento, pelo MEC, na aquisição dos clássicos em versões de História em Quadrinhos (HQ), o que, provavelmente, contribuiria com a adesão de leitores. Essas obras teriam uma linguagem acessível a todo o público de estudantes, inclusive ao da EJA, já que os textos não seriam infantilizados por se tratar de HQ.

Ressaltamos que, infelizmente, inúmeras escolas não possuem, em suas bibliotecas, acervos de obras literárias, para que o professor possa realizar projetos de leitura com seus alunos. Diante desse quadro, muitas vezes, a leitura do texto literário se resume a fragmentos e capítulos de obras para o professor ensinar as escolas literárias, o que é pouco para que o aluno seja seduzido a ler uma obra completa. Assim, o professor tem de buscar estratégias para ler com seus alunos em sala de aula.

Dessa forma, passamos, nesse momento, a valorizar a possibilidade de o letramento literário não estar somente centrado no livro físico tradicional, mas também em outros veículos comunicativos para sua divulgação. Nesse sentido, Cosson (2014) nos apresenta o "avatar literário" como possibilidade de divulgação do texto literário, pela impossibilidade de se trabalhar com a obra completa.

Pela falta de um conceito específico para a expressão "avatar literário", buscamos, neste trabalho de pesquisa, defini-la. "Avatar literário", então, é uma expressão utilizada para denominar gêneros textuais que agregam, em sua concepção, a literariedade. Dessa forma, a canção popular, o filme, a história em quadrinhos, as charges, as telenovelas, os jogos digitais etc. são exemplos literários se, em sua composição, predominarem a literariedade. "[...] a literatura estaria em nossos dias experimentando uma nova forma de alargamento ao ser difundida em diferentes formatos e veículos, usualmente em composição com outra manifestação artística" (COSSON, 2014, p. 15). Dessa forma, estamos dando ênfase na palavra, a palavra viva em qualquer veículo comunicativo pelos avatares literários. Para tanto, a seguir, vejamos um exemplo de charge com literariedade.

Figura 7 – Charge com literariedade: exemplo de avatar literário

Fonte: Blog Professora Rosane Hart[21]

A leitura dessa charge não substitui o livro, muito menos é imprescindível para que o aluno conheça a completude da obra, nesse caso específico, *Dom Casmurro*, de Machado de Assis (1899). No entanto, o professor pode seduzir o aluno a ler a obra completa.

Já sobre canção popular, Cosson (2014) argumenta que se trata de uma manifestação literária em si mesma, por apresentar a palavra de forma literária. Outra característica comumente encontrada nas canções é a possibilidade do diálogo com outros textos, a partir do elemento de textualidade denominado intertextualidade. Outra potencialidade da canção popular é a sua participação na música, o que possibilita uma aula iniciada com a audição dela e, depois, a devida contextualização e a discussão sobre a temática, de acordo com o objetivo do encontro.

Segundo Cosson (2014), o filme também é um avatar potencializador para o trabalho com o letramento literário. Os elementos que fortalecem esse gênero com valor de literariedade se dão, inicialmente, pelo roteiro, o qual personaliza a fala e o comportamento dos personagens. O valor do roteiro é tão grande que é objeto de concurso de literatura. Ressaltamos, no entanto, que a característica literária do filme não se dá apenas no roteiro, mas também por meio da interpretação do texto proveniente de ações e/ou enredos dessa obra pelo diretor da produção. Nesse contexto, quando o filme é fruto da intertextualidade de um romance, por exemplo, a literariedade proveniente da interpretação textual se torna mais latente. Dessa forma, o filme torna-se um avatar literário importante para o letramento literário.

[21] Disponível em: <http://professorarosanehart.blogspot.com.br/2011/03/o-julgamento-de-capitu.html>. Acesso em: 22 out. 2016.

Mesmo sabendo do número de excluídos digitais em nosso país, não podemos nos esquecer do potencial da cibercultura para a leitura literária através da leitura de obras completas no formato digital, bem como dos avatares literários. Dessa forma, a leitura literária pode se potencializar no meio digital pela multirreferencialidade desse espaço, por proporcionar ao leitor a possibilidade de usufruir de várias mídias, a exemplo dos livros eletrônicos, das canções em áudios, dos vídeos, das histórias em quadrinhos, das mixagens envolvendo clipes musicais etc. Essa hibridez faz da literatura eletrônica um fomentador de leitura, por contemplar várias mídias em um único ambiente e possibilitar a leitura hipertextual de diversos textos literários em *sites* diversos. Nesse sentido, Cosson destaca que,

Como vimos tanto no Letramento Linguístico quanto no Letramento Literário, a valorização da palavra deve ser prioridade. A partir dela, o ensino de ambos deve ser fomentado, desenvolvido e contextualizado pela valorização do seu sentido. Antes de começar qualquer análise concernente à linguística ou à literatura, os sentidos dos textos devem ser valorizados primordialmente. Nessa perspectiva, para a EJA, por exemplo, a concepção freireana passa a ser prioridade, por valorizar os saberes discentes, protagonistas do fazer educativo pela leitura.

3.4 DESENHO DIDÁTICO *ONLINE* COMO ESTRUTURANTE DA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA NA EJA

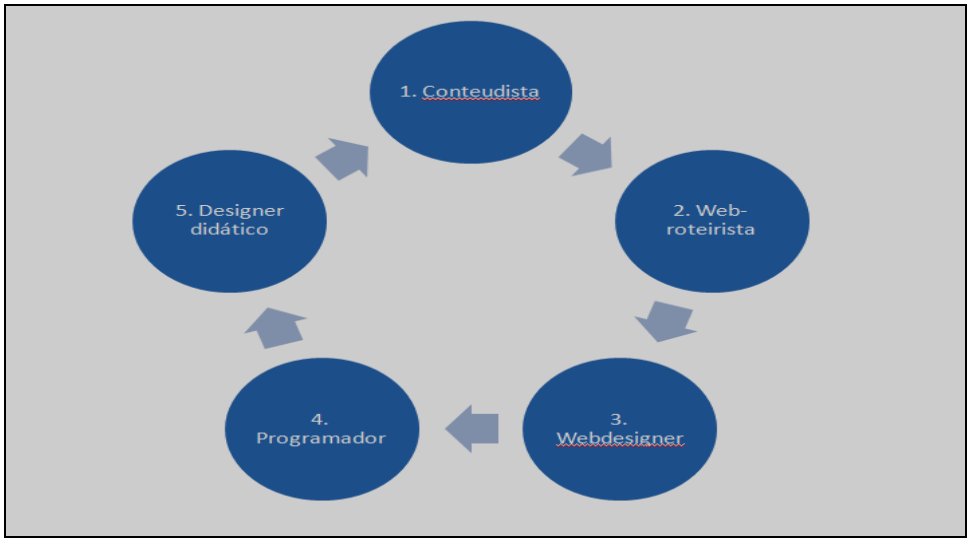
Toda modalidade de ensino requer planejamento, o que implica buscar e colocar em prática estratégias para proporcionar aos atores curriculantes um melhor desempenho em suas funções. Na educação *online*, na modalidade semipresencial, não é diferente. Nesse sentido, o desenho didático do curso e ou disciplina tem de ser pensado, definido e colocado em prática. Acerca disso, Santos e Silva (2009, p. 111) nos alertam sobre questões de planejamento:

> O desenho didático é a arquitetura de conteúdos e situações de aprendizagem para estruturar uma sala de aula on-line contemplando as interfaces de conteúdo e de comunicação. Antes da criação dos conteúdos e das situações de aprendizagem a serem disponibilizados nas interfaces, é necessário atentar para algumas questões de planejamento: Qual o contexto sócio-histórico e cultural dos aprendentes? Quais seus perfis sociocognitivo e político-cultural? [...].

Não é tarefa fácil implementar um desenho didático que atenda a todas as especificidades de um curso, porque implica, entre outros aspectos, produzir algo que atenda a anseios de pessoas com perspectivas de vida diferentes, por exemplo. No entanto, não é tarefa

impossível, mas requer todo um planejamento para ter um ambiente simples, mas que apresente multivocalidade e usabilidade para que os aprendentes da EJA possam utilizar as interfaces de comunicação e de conteúdo de forma profícua (LEMOS, 2002). Para contribuir nessa perspectiva, a seguir, apresentamos um quadro com a indicação de especialistas que, com suas habilidades e competências, fomentam e propiciam dinâmica e plasticidade para um acesso e interação, no AVA, com competência.

Figura 8 – Esquema sobre os especialistas na produção de AVA



Autoria: Paulo Gonçalves (2016).

Na construção do desenho didático, não há uma hierarquia para a sua efetivação em relação aos especialistas, mas, sim, um trabalho coordenado em conjunto, em que cada participante dessa equipe tem uma função definida. Santos e Silva (2009) elencam a função de cada especialista, a saber: cabe ao **conteudista** escrever os textos a partir de um plano de curso de fomento ao ensino e a aprendizagem; o **web-roteirista** se incumbe de roteirizar os textos produzidos pelo conteudista, transformando-os em linguagem *web*, ou seja, apropriada para AVA; o ***webdesigner*** é responsável por digitalizar esteticamente o roteiro e construir telas para uso do programador; o **programador** cria as interfaces de conteúdo e de comunicação síncronas e assíncronas, customiza os ambientes, além de gerenciar todo o sistema; por último e não menos importante, compete ao ***designer* didático** o papel de desenhar as interfaces de comunicação e de conteúdo, de maneira que o participante possa

acessar todas as ferramentas e interagir de forma simples, porém satisfatória e sem perda de tempo.

Percebemos que o desenho didático previamente planejado é a “espinha dorsal” de um AVA. Com o desenho didático bem definido, os participantes da ação – discentes e docentes – podem intervir nos textos, definir seu próprio caminho, sendo autores e coautores deles (ALMEIDA; SILVA, 2012). Ressaltamos que, dentro do planejamento efetuado pelos especialistas, o tipo de currículo deve ser escolhido. Para este trabalho, escolhemos o currículo por módulos.

O currículo por módulos é um modelo que estabelece a construção do itinerário formativo pelo aluno, proporcionando-lhe a capacidade de produzir o seu próprio caminho por meio das atividades propostas, caracterizando, assim, uma forma autônoma de aprendizagem por blocos, de maneira que um conteúdo se relacione com o outro (MACEDO, 2012). Nesse sentido, a seguir, na Figura 8, podemos visualizar a página inicial do curso no AVA, contendo a indicação dos módulos à esquerda.

Figura 9 – Imagem da página inicial do curso no AVA

Fonte: AVA formatado por Paulo Gonçalves.

Uma vez cônscios das atividades propostas no AVA, os alunos podem efetuar o seu próprio percurso de estudo e dialogar com o professor mediador do processo de aprendizagem. De acordo com Macedo (2012), o estudo por modularização deve favorecer

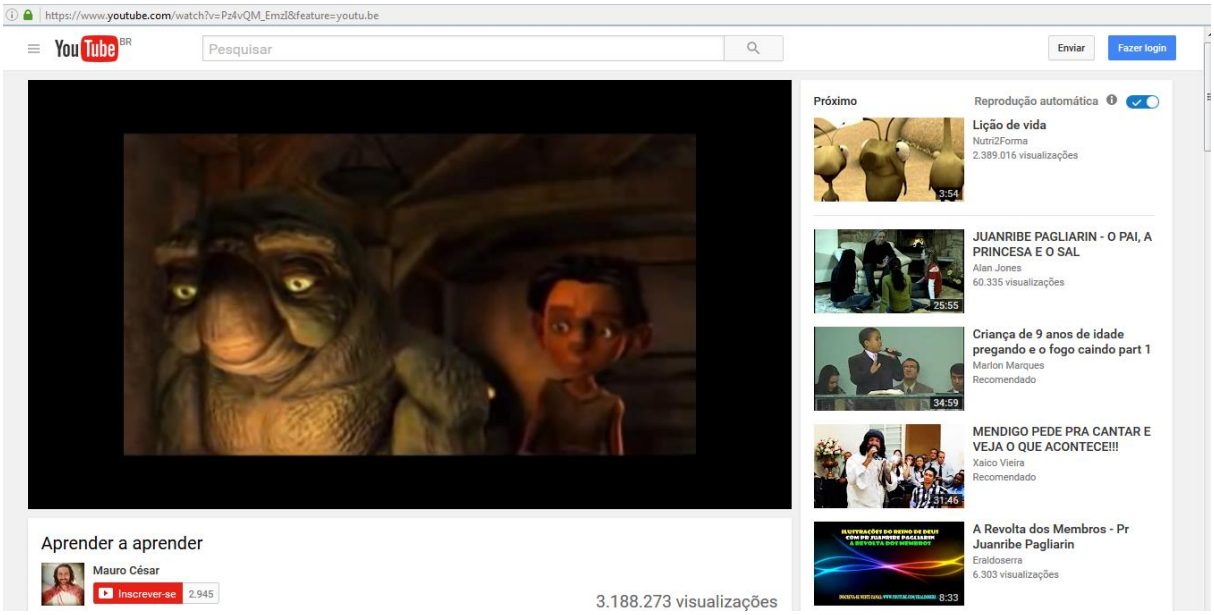
atividades relacionais com temas transversais. Neste trabalho isso ocorreu, porque, ao longo dos encontros presenciais e *online*, discutimos sobre o trabalho infantil, desigualdade social, gravidez na adolescência etc. Dessa forma, um estudo por módulo pressupõe que favoreça:

> [...] a vivência de aprendizagens relacionais, ou seja, aprendizagens que se articulem com temas transversais de modo a se dinamizar num movimento espiral, onde temas, proposições, problemáticas, conceitos fundantes da experiência formativa sejam vivenciados perpassando toda a formação e sendo perpassado pelos conhecimentos específicos dessa mesma formação (MACEDO, 2012, p.105).

A vivência de aprendizagens oriundas dos momentos presenciais e *online* em um currículo por módulos, com uma turma da EJA, pressupõe esse movimento espiral, em que os temas apresentados pelo professor perpassem a formação de vida dos alunos e, dessa forma, possam se configurar como fios condutores para novas discussões e problematizações.

O currículo por módulos *online* tem como característica fundante a multirreferencialidade promovida pelos intratextos e hipertextos advindos das TIC, ligadas à internet. No intratexto, os alunos têm, dentro do AVA, uma multimodalidade de textos escritos, canções, vídeos, mixagem etc., mas sem sair da página do *Moodle*, o que, de certa maneira, limita a progressão cognitiva do aprendente. No hipertexto, os alunos também têm uma multimodalidade textual em diversos formatos. No entanto, a diferença básica é a projeção para outras janelas, o que constitui possibilidade de enveredar por *sites* diversos, de clipes musicais, vídeos, livros *online*, *blogs*, corroborando, dessa forma, a aprendizagem a partir de inúmeros referenciais de estudo (SANTOS, 2005). A seguir um exemplo de um vídeo inserido, no módulo um, do AVA, por hiperlink na perspectiva hipertextual. À direita estão a indicação de outros hiperlinks com temas relacionados ao vídeo “Aprender a Aprender”, objeto de estudo, do módulo um, do AVA.

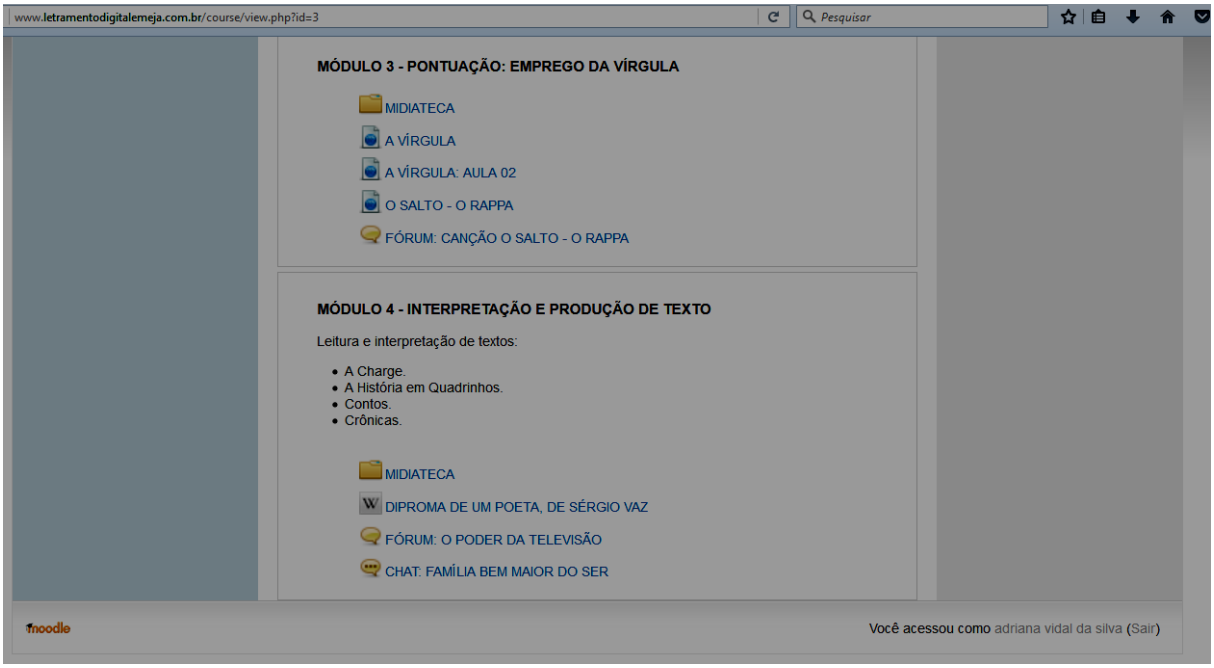
Figura 10 – Imagem de um vídeo inserido por hiperlink



Fonte: AVA formatado por Paulo Gonçalves.

Nos encontros presenciais e *online*, pensamos o desenho didático a partir das interfaces de conteúdo e de comunicação. O primeiro abrange textos escritos, a exemplo de contos, poemas, além de textos imagéticos, como também *mixagem* em vídeos que incorporam imagem, som e animações. Em relação à interface comunicacional, o fórum e o *chat* foram "carros chefes" desta pesquisa. No fórum, tivemos o cuidado para encadear as atividades, de forma que o aprendente pudesse enveredar dentro e fora do AVA, o que proporcionou a este trabalho uma diversidade propícia e estratégica para a cocriação do pensamento, a partir do intratexto e do hipertexto. Nesse sentido, vejamos a seguir o modelo da página inicial do curso desta pesquisa, contendo exemplos dos módulos três e quatro do AVA.

Figura 11 – Imagem dos *hiperlinks* dos módulos três e quatro



Fonte: AVA formatado por Paulo Gonçalves.

Ressaltamos que, em um currículo por módulo *online* ou presencial, saber organizar e aplicar o conteúdo de forma clara e objetiva é imprescindível para que o aluno possa desenvolver o seu caminho sem ruídos. Dessa forma, a maneira de expor o conteúdo para que o discente possa transformá-lo em conhecimento é tão importante quanto o próprio conteúdo (MACEDO, 2012).

Nesse contexto, para uma melhor navegação, pelo leitor imersivo, nas interfaces do computador, projetamos um desenho didático que propiciou uma melhor usabilidade pelo leitor, ou seja, que estabelecesse, no mínimo, o básico de informações relacionadas à forma e às funções das áreas compartilhadas de comunicação e de conteúdo, de maneira que facilite o acesso dos estudantes ao ambiente de aprendizagem, como afirma Lemos (2002). Além da usabilidade, construímos um AVA alicerçado na multivocalidade (LEMOS, 2002), na polifonia, de forma que o leitor imersivo pudesse acessar diversas interfaces, a exemplo dos fóruns, dos *chats*, dos *wikis;* do dicionário eletrônico, dos textos postados nos intratextos, entre outros.

Nessa perspectiva apresentada por Macedo (2012), criamos um planejamento com vinte encontros: dez presencias e dez *online*, com o objetivo precípuo de demonstrar ao aprendente da EJA, foco deste trabalho, que é possível utilizar a internet para desenvolver

pesquisas, como também aprimorar a aprendizagem em leitura e em escrita, ora partindo de encontros presenciais, ora em encontros *online*. Nesse sentido, na seção 4.4 deste capítulo, a metodologia será apresentada com as nuances de todos os encontros.

No quadro a seguir, vemos a especificação de todos os encontros presenciais e *online* para o desenvolvimento da pesquisa com a turma da EJA, do Colégio Estadual Kleber Pacheco de Oliveira. Os encontros foram estruturados em quatro módulos, sendo cada um com cinco atividades, totalizando vinte.

Quadro 2: Encontros presenciais e *online*

ENCONTROS PRESENCIAIS / ENCONTROS ONLINE					
DATA MÓDULO	**ATIVIDADES**	**RECURSO / FERRAMENTA**	**DATA MÓDULO**	**ATIVIDADES**	**RECURSO / FERRAMENTA**
11/03/2016 M1 PRESENCIAL	Apresentação pessoal e do projeto. Sensibilização com o poema *Felicidade* – Sérgio Vaz.	Texto escrito, bola de assoprar (bexiga) e expressão oral.	**02/05/2016 M3 PRESENCIAL**	Atividade sobre pontuação	Expressão oral, texto escrito.
14/03/2016 M1 PRESENCIAL	Apresentação do AVA. Exercício sobre ortografia. Leitura do vídeo *Vida Maria*.	Texto escrito. Computador com acesso à internet, *Datashow* e caixa de som.	**09/05/2016 M3 PRESENCIAL**	Análise e discussão do clipe *O salto*, Banda O Rappa.	Computador, *Datashow*, caixa de som. lousa.
18/03/2016 M1 PRESENCIAL	Vídeo *Aprender a aprender*, discussão e produção de texto.	Computador com acesso à internet, *Datashow* e caixa de som.	**16/052016 M3 PRESENCIAL**	Retomada da discussão sobre o clipe *O salto*. Produção textual sobre a temática do clip.	Expressão oral, texto escrito.
21/03/2016 M1 PRESENCIAL	Exercício sobre ortografia.	Aula expositiva (expressão oral e lousa). Texto escrito, *Datashow* e caixa de som.	**20/05/2016 M3 ONLINE**	Discussão no Fórum sobre o clipe *O salto*.	Computador com acesso à internet. AVA – Fórum
28/03/2016 M1 PRESENCIAL	Palestra sobre DST para toda a escola.	Computador, *Datashow*, caixa de som.	**23/052016 M3 PRESENCIAL**	Entrega e comentário da prova. Leitura e análise do conto *"Diproma" de um poeta*, de Sérgio Vaz.	Expressão oral, texto escrito.
01/04/2016 M2 ONLINE	Apresentação das interfaces do AVA e atividade de apresentação no Fórum.	Computador e *Datashow*. AVA – Fórum	**30/05/2016 M4 PRESENCIAL**	Leitura e análise da canção Camelô, de Edson Gomes. E a poesia *Rosenda*, de Sérgio Vaz.	Celular e caixa de som. Expressão oral, texto escrito.
04/04/2016 M2 PRESENCIAL	Tipologia textual: a narração, elementos da narrativa. Vídeo *10 centavos*.	Texto escrito, lousa. Computador e *Datashow*.	**03/062016 M4 ONLINE**	Construção de texto *Wiki*	Computador com acesso à internet. AVA – Fórum.
08/042016 M2 ONLINE	Fórum de discussão sobre o filme *10 centavos*.	Computador e *Datashow*. AVA - Fórum.	**06/06/2016 M4 PRESENCIAL**	Palestra Profª Norma Moreno sobre família. Participação de um aluno cantando e tocando a canção *Família debaixo da Graça*.	Expressão oral, texto escrito. Violão.
25/04/2016 M2 PRESENCIAL	Pontuação: a vírgula. Leitura e análise do conto *Balé*, de Marcelino Freire.	Computador e *Datashow*. Texto escrito.	**10/06/2016 M4 ONLINE**	Tema: Família bem maior do ser.	Computador, *Datashow*. AVA – Chat.
29/04/2016 M2 ONLINE	*Chat* sobre o texto *Balé*, de Marcelino Freire	Computador, *Datashow*. AVA – Chat.	**13/06/2016 M4**	Gênero textual: charge	Computador e *Datashow*. Lousa.

Fonte: Paulo Gonçalves (2016)

Desses vinte encontros programados, dez deveriam ser presenciais e dez *online*, mas, no decorrer da pesquisa ocorreram nuances, a exemplos de feriados, avaliações e paralisações que nos encaminharam para quatorze encontros presenciais e seis *online*, o que veremos com detalhes adiante.

A seguir apresentamos o AVA, da Plataforma *Moodle*, com o curso Letramento Digital: contribuições para potencializar a aprendizagem em leitura e escrita na EJA, já formatado e com atividades postadas. O endereço de acesso é: <www.letramentodigitalemeja.com.br>[22].

Figura 12 – Imagem da página inicial do curso no AVA: letramento digital

Fonte: AVA formatado por Paulo Gonçalves.

3.5 APRENDIZAGENS PARA ADULTOS: *ONLINE* E *OFFLINE*

Na contemporaneidade, a tecnologia faz parte da experiência de vida das pessoas. Umas são mais tecnológicas por sua inserção no mundo digital e por perceber nele um potencial comunicativo, em que as relações se organizam e se completam. Outras são inseridas, levadas pela força da tecnologia que permeia a vida social, cultural e econômica.

[22] Login: profpaulo - senha: PCs484271@ - Curso: Letramento Digital em EJA

Isso ocorre nos lugares mais longínquos (BARTON; LEE, 2015). Nesse contexto, referimo-nos à tecnologia mais antiga, a exemplo de uma enxada, de um lápis, de uma caneta, até as mais novas, como uma lâmpada que recepciona e faz tocar uma música a partir do *bluetooth* de um celular.

Todo esse engajamento com as tecnologias, sejam elas antigas ou novas, advém da relação das pessoas com o desenvolvimento e a aprendizagem. Isso porque crianças e adultos trazem consigo saberes e experiências advindos de sua vida pregressa. Ao relacionarmos essa ideia com a aprendizagem da leitura e da escrita, por exemplo, podemos citar Freire (2000a, p. 11), quando ele afirma que "a leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele". Assim, desde os tempos mais tenros de nossa infância, estamos construindo um arcabouço imprescindível para a nossa aprendizagem e desenvolvimento. Nesse veio, práticas educacionais que busquem memorização mecânica, a exemplo de "ba-be-bi-bo-bu", são desaconselháveis para a aprendizagem tanto para crianças quanto para adultos, cerne de nossa análise neste trabalho (FREIRE, 2000a). Não queremos propagar a Educação Bancária, pois nossos alunos não são "tábulas rasas", muito menos depósitos de informações preconcebidas pelo professor. O protagonista da ação de educar é o educando e, em se tratando do adulto, este educa também com bastante propriedade, pela sua experiência de vida, pelos seus saberes (FREIRE, 2006).

Nesse sentido, a aprendizagem está intimamente ligada ao desenvolvimento humano no nosso caminhar ao longo do ciclo vital (RABELLO; PASSOS, 2010). Esse desenvolvimento é percebido, analisado e estudado por vários vieses, de acordo com teóricos preocupados com essa faculdade humana.

Embasados nos estudos de Vygotsky (1989) e Freire (2000a; 2006), nesta seção, traremos algumas reflexões sobre a aprendizagens de jovens e adultos a partir de estudos por Vygotsky sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e os saberes docentes e discentes estudados por Freire.

> A frequente observação de perspectivas monológicas, nas quais o professor apenas transmite conteúdos, e os alunos, na maioria das vezes, copiam e pouco discutem o que estão escrevendo, motivou-nos a pesquisar sobre como discentes adultos interagem e respondem a atividades, mesmo com pouco letramento em leitura e escrita.

3.5.1 Breve diálogo entre Vygotsky e Freire

Ambientalistas, Inatistas, Construcionistas, Sociointeracionistas e a linha de pesquisa Psicanalítica se incumbem de entender como as pessoas se desenvolvem cognitivamente. Diante dessas correntes, várias são as abordagens e pontos de vista em relação ao desenvolvimento. Nesse sentido, na contemporaneidade, a Neurociência e a Neuropsicologia contribuem significativamente para o entendimento de como o cérebro funciona em relação ao desenvolvimento e a aprendizagem (ROCHA, 2010).

Skinner (1970) e Watson (1928), ambientalistas, acreditam que as crianças nascem como tábulas rasas e vão se desenvolvendo pelo processo de imitação e reforço. Chomsky (1970), inatista, crê que as crianças nascem já formadas, ou seja, com tudo o que precisam biologicamente para dar continuidade ao processo de desenvolvimento. Piaget (1999), construcionista, acredita na interação entre o desenvolvimento biológico e as aquisições da criança com o meio. Fodor (1998), evolucionista, acredita no desenvolvimento pelo fomento de características humanas e variações individuais como produto de interação de meios genéticos e ecológicos, as quais ele classifica como momentos únicos de cada criança desde o nascimento. Freud (1996 [1901]), psicanalítico, e maior representante dessa escola, entende o desenvolvimento humano pelas motivações conscientes e inconscientes da criança, desde o início de sua infância até o final do seu ciclo de vida. Por último, Vygotsky (1989), sociointeracionista, a que daremos ênfase neste trabalho.

É nesse aspecto que propusemos um diálogo com Freire, por entender que esse autor está bem próximo da teoria sociointeracionista de Vygotsky, por sempre acreditar na aprendizagem a partir da interação com o meio em que vive e com as pessoas do seu convívio.

> Os “textos”, as “palavras” as “letras” daquele contexto – em cuja percepção me experimentava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber – se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia aprendendo no meu trato com eles nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais [...] (FREIRE, 2000a, p.12).

Percebemos, nessas palavras de Freire (2000a), a importância das coisas do mundo e das relações com as pessoas para a aprendizagem delas. Para Vygotsky (1989), parece-nos uma perspectiva muito próxima, porque, para ele, o desenvolvimento humano se dá em relação às trocas entre parcerias sociais, por meio de processos de interação e mediação. Segundo Rego (1995), essa interação se concretiza a partir de um processo dialético do

homem e o meio social em que ele vive. Não basta apenas estar no mundo, o homem precisa transformar o meio e se transformar através desse meio.

Ainda de acordo com Rego (1995), essa dialética vygotskiana se dá por meio da mediação entre os seres humanos e das coisas do mundo. A linguagem humana representa signos mediadores fundantes da comunicação. Através da linguagem, o homem se comunica e reproduz todos os conceitos da cultura humana. Isso inclui, é claro, a aprendizagem. Nuñez (2009, p. 25), sobre aprendizagem, apresenta a perspectiva de Vygotsky:

> [...] a aprendizagem é uma atividade social, e não só de realização individual, como até o momento se havia entendido. Trata-se de uma atividade de produção e reprodução do conhecimento mediante a qual a criança assimila os modos sociais de atividade e de interação, e mais tarde, na escola, os fundamentos do conhecimento científico, em condições de orientação e interação social.

Como vimos, para Vygotsky (1989), a aprendizagem não se dá de forma inata, mas se desenvolve ao longo da vida pelas experiências das gerações anteriores. Esse processo se dá pela mediação da linguagem nas trocas de saberes em atos sociais. Esse é o posicionamento que tomaremos aqui, neste estudo, para pensar na aprendizagem como adquirida pelas trocas dos saberes. Nesse sentido, não só a linguagem é fundamental, mas também a cultura que emana dela.

Nesse veio, Nuñez (2009, p. 26) defende que "a aprendizagem, como atividade transformadora, tem caráter mediatizado por instrumentos, ou seja, por ferramentas que se interpõem entre o sujeito e o objeto da atividade". É dessa forma que pensamos nas TIC no processo de ensino e aprendizagem neste trabalho com o letramento digital: tecnologias transformadoras a partir da conexão com a internet e mediatizadas pelo professor, mas tendo o aluno como sujeito protagonista do processo de ensino e aprendizagem.

Deixamos claro que não faremos uma revisão da teoria vygotskiana sobre aprendizagem. Tentaremos, apenas, inferir um diálogo com parte de sua pesquisa e o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), as quais emergiram como potencializadoras da aprendizagem muito depois da teoria vygotskiana.

A aprendizagem na concepção de Vygotsky ampara-se em três elementos importantes, são eles: o caráter social, a categoria atividade e a categoria mediação. Esta última, para a pesquisa na Modalidade Semipresencial, é extremamente importante, as outras também o são, mas nos ateremos nessa terceira categoria (NUÑEZ, 2009).

A aprendizagem no AVA coaduna com a teoria sócio-histórica e cultural de Vygotsky, por privilegiar, entre outros aspectos, a aprendizagem através da interação social e não individual. No AVA, o indivíduo deve corroborar sempre o coletivo, e esse coletivo transforma seus saberes experienciais em constructos de aprendizagens. Percebemos esses potenciais nas interfaces comunicacionais. O *chat* e o fórum, por exemplo, não existiriam da forma que são, se não fossem construídos com o objetivo precípuo de ser utilizados em grupo. A cocriação no fórum instiga a participação do grupo.

Segundo Nuñez (2009), para Vygotsky, a aprendizagem da criança com a ajuda de outros pode ser mais significativa do que aprender sozinho. Assim, Vygotsky (1989), em sua teoria, lança mão da Zona de Desenvolvimento Proximal.

> [...] a qual estabelece a distância entre o nível de desenvolvimento determinado pela capacidade de resolver um problema e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de um problema sob a ajuda de um adulto ou em colaboração com o outro colega mais capaz (VYGOTSKY, 1989, p. 89).

Condizentes com a teoria vygotskiana, no que concerne à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), as interfaces comunicacionais podem servir como acionadoras do discurso ora em repouso, mas que pode ser potencializado com a colaboração de um participante com mais saberes sobre um determinado tema. Assim, nesse sentido, a teoria de interação social para a efetivação da aprendizagem de Vygotsky estaria sendo desenvolvida.

Como concepção norteadora, tomamos como referência o legado freireano, por coadunarmos com suas ações e, sobretudo, com as concepções de educação e orientação para o trabalho pedagógico com adultos, conforme veremos a seguir:

> É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no "tratamento" do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes (FREIRE, 2006, p. 26).

Por acreditarmos que ensinar não se esgota no simples fato de transmitir conteúdos, vemos na modalidade de Ensino Semipresencial um potencial para dinamizar e intensificar as aulas com adultos. Isso porque o ensino verbalista, pautado apenas na oralidade, e o manejo com a lousa de pincel ou o antigo quadro de giz tendem a desafiar pouco os alunos. Dessa forma, práticas como trabalhos em grupo nas aulas *offiline* e *online* com as interfaces de

conteúdo e comunicação podem auxiliar no pensamento crítico e reflexivo dos discentes. A seguir, veremos as itinerâncias, caminhos e relatos desta pesquisa.

4 ITINERÂNCIAS ESTRUTURANTES: CAMINHOS E RELATOS

4.1 PERCURSO METODOLÓGICO

Brilho – Sérgio Vaz

Enquanto
você se observa
parado no lugar
o vento rouba seu tempo
que perdeu
contando passos
que teve medo de dar.
Passa outro em movimento
percebe escura sua noite
e brilha em seu lugar.
(VAZ, 2013, p. 139)

Como a metáfora do brilho, sugerida no poema do poeta Sérgio Vaz, a metodologia da pesquisa, neste trabalho, buscou trilhar caminhos com a claridade necessária para que eu chegasse ao meu objetivo sem me perder, mesmo sabendo que o labirinto do percurso, ocasionalmente, pode me aprisionar. Às vezes, como pesquisador, encontro-me nesse dilema. Nesse sentido, Serrano (2011) lembra que "assim como Teseu, o pesquisador se encontra perdido e enclausurado em seu próprio labirinto. O método será o fio de Ariadne que o ajudará a encontrar a saída, mostrando-lhe o caminho". (SERRANO, 2011, p. 102).

4.1.1 Revisão da literatura ao longo dos semestres

Ao longo dos semestres, fiz revisão da literatura, para me certificar sobre pesquisas com temáticas relacionadas ao Letramento Digital com ênfase na Educação *Online*. Neste caminho, encontrei trabalhos que serviram de lastro para esta pesquisa, a saber: *Saberes pedagógicos/comunicacionais, pesquisa/formação: reflexões sobre as experiências formativas das professoras online*, de autoria da Prof.ª Dra Maria da Conceição Alves Ferreira (2008); *Nos labirintos da web: possibilidades de leitura e produção textual nos cenários digitais*, da Prof.ª Dra Obdália Santana Ferraz Silva (2006); *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*, de Lucia Santaella (2004); *Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicos*, de Marco Silva, Lucila Pesce e Antônio Zuin (2010); *Sala*

de aula interativa: educação, comunicação, mídia clássica, de Marco Silva (2014); *Inclusão digital: polêmica contemporânea*, de Maria Helena Silveira Bonilla e Nelson De Luca Pretto (2011); *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*, de Brian V. Street (2014); *Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital*, de Marcelo Buzato (2007); *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*, de Roxane Rojo (2013); *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*, de Roxane Rojo e Jacqueline P. Barbosa (2015); *Políticas de educação e comunicação no Brasil: o design didático e a autoria na construção de narrativas curriculares na docência online*, de Maria Elizabeth B. de Almeida e Maria das Graças M. da Silva (2012) entre outros.

O último semestre do mestrado foi dedicado a alinhar e corrigir minha produção dissertativa, a partir das sugestões, contribuições e correções oriundas da banca do meu exame de qualificação ocorrido em 23 de fevereiro de 2016. Nesse período pós-qualificação, concomitantemente, desenvolvi capítulos da dissertação, ora incompletos, e iniciei os encontros no *locus* da pesquisa, com a turma III, Eixo VI, do Colégio Estadual Kleber Pacheco de Oliveira – CEKPO.

A fim de realizar contato com a escola e atores curriculantes, em março de 2015, dirigi-me ao Colégio Estadual Kleber Pacheco de Oliveira, situado em Portão, Lauro de Freitas-Ba. Lá, mantive contato com o Diretor/Gestor dessa unidade de Ensino que me recebeu sem se opor à pesquisa. Após isso, iniciei o protocolo para encaminhamento e submissão da proposta de projeto de pesquisa ao Conselho de Ética da UNEB na Plataforma Brasil.

Em novembro de 2015, na primeira quinzena, visitei a sala de informática da escola a ser pesquisada. Havia onze computadores em uma bancada em formato de “U”. Liguei-os e acessei a internet. Aparentemente, estavam todos funcionando bem.

A sala não tinha cadeiras, estava bastante suja, havia caixas de papelão próximas à porta, além de dois ventiladores, mas apenas um funcionava. Existia um aparelho de ar condicionado em desuso, por causa de problemas na rede elétrica da escola. Conforme a seguir, é possível inferir que tal sala não era usada para seu fim real, mas como depósito de materiais diversos. Além disso, provavelmente, sequer era usada para disponibilizar aos estudantes o acesso à tecnologia.

Figura 13 – Fotografia da sala de informática do CEKPO

Créditos fotográficos: Paulo Gonçalves (2015)

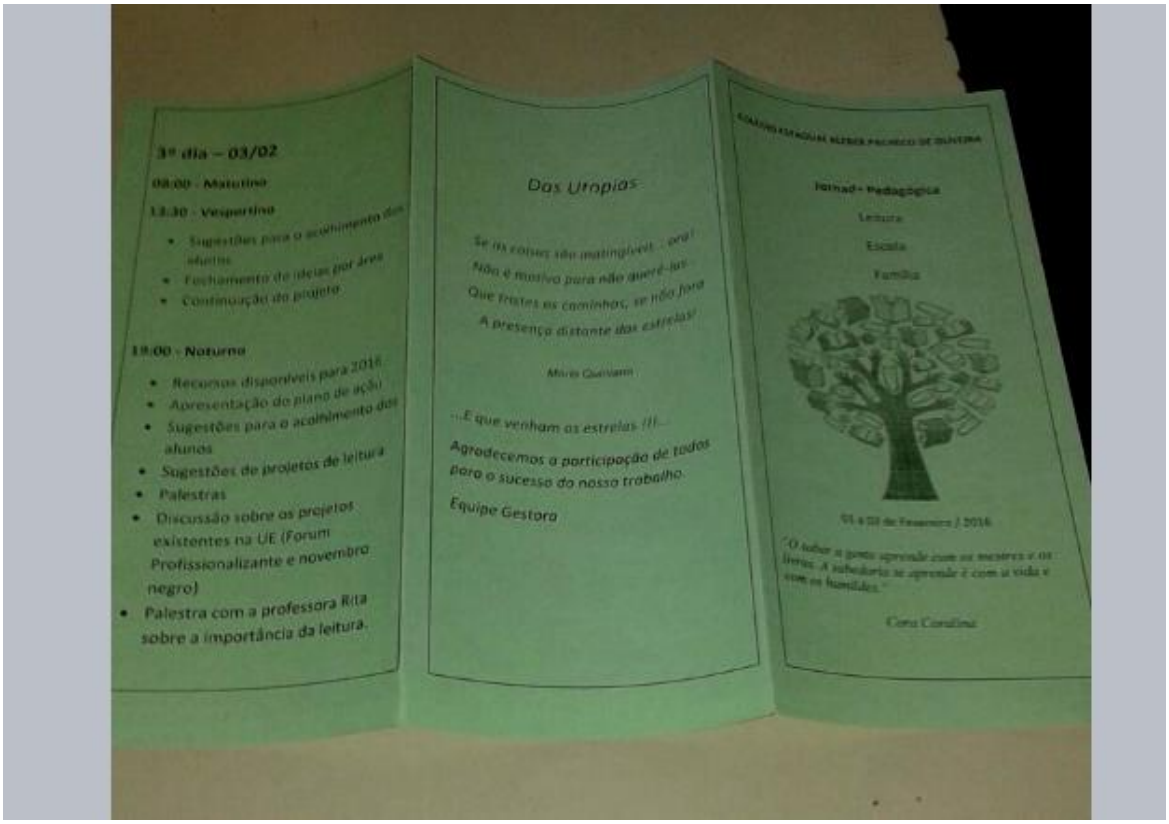
Na segunda quinzena de novembro 2015, produzi um questionário com abordagem qualitativa e quantitativa sobre temáticas relacionadas à utilização da sala de informática para pesquisa e atividades *online* e o apliquei para três docentes da disciplina LP. Apliquei, também, para duas docentes de outras escolas para verificar se as experiências com utilização de sala de informática com acesso à internet eram semelhantes. Saliento que o desenvolvimento desse questionário está discriminado na seção intitulada *Amplo perfil do cenário da pesquisa.*

4.1.2 Trilhando caminhos: início e aplicação da pesquisa – 2016

Em fevereiro de 2016, participei da Jornada Pedagógica da Escola entre os dias 01 de fevereiro de 2016 e 03 de fevereiro de 2016. A gestão da escola agendou os encontros para os três turnos de aula. Participei do turno noturno, a fim de me apropriar das ações estabelecidas para a EJA. No dia 01 de fevereiro de 2016, entre outras atividades, destaco a palestra com o Prof. Abrão Chehade Neto, sobre o tema *Nossas emoções e pensamentos moldando nossa vida*. Foi importante, porque teve como cerne a temática das emoções influenciando, de forma

positiva e/ou negativa, as nossas vidas. No dia 03 de fevereiro de 2016, a gestão da escola apresentou o plano de ação e sugeriu atividades para acolhimento dos discentes. O ponto alto deste encontro foi a palestra sobre a importância da Leitura, ministrada pela Prof.ª Rita Alves. Para falar de leitura, a palestrante enfatizou o letramento linguístico em leitura e escrita. No entanto, nesses dois dias de planejamento para o noturno, senti falta de relacionar os temas abordados com a EJA.

Figura 14 – Fotografia do folder da Jornada Pedagógica 2016 do CEKPO



Fonte: Acervo fotográfico da Coordenação do CEKPO

Voltei à sala de informática para verificar o funcionamento dos onze computadores ligados à internet. Estavam todos desconectados à internet, a maioria, sem cabos de força, sem fones, nem *mouses*. Para testes, implementei algumas ações. Coloquei os cabos de força; conectei os *mouses*; "puglei" os fones de ouvido e coloquei os cabos de internet.

Dos onze computadores que estavam na sala, somente sete funcionaram. A sala estava muito suja e cheia de papelões, caixas e diversos outros objetos que não faziam parte da estrutura de uma sala de informática. Pelo visto, há muito tempo não era utilizada para pesquisa pelos discentes e docentes.

Figura 15 – Fotografia da sala de informática do CEKPO

Créditos fotográficos: Paulo Gonçalves (2016)

Ainda em fevereiro de 2016, construí o Planejamento das Aulas Presenciais e *Online*. Para isso, baseei-me no calendário do ano letivo da escola. Os encontros começaram em 11 de março de 2016 e terminaram em 13 de junho de 2016, período que compreendeu o primeiro bimestre e parte do segundo. Inicialmente, mensurei dez encontros presenciais e dez encontros *online* para efetivação da pesquisa. Saliento que a data de término deveria ser 25 de maio de 2016, no entanto, o término foi adiado, devido a vários contratempos, a saber: as paralisações promovidas pelo Sindicato dos Professores, em greve nacional no período de 15 a 17 de março de 2016; a semana de prova prolongada em virtude de paralisação nacional de professores nos dias 13 e 14 de abril de 2016; a palestra sobre Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST); e o Feriado de Tiradentes "emendado" com o final de semana próximo. Por causa desse feriado, os alunos não compareceram no dia 22 de abril de 2016, certamente, por ser uma sexta-feira, dia de encontro *online*, em que eles, provavelmente, estenderiam o feriado com o fim de semana.

Para os encontros presenciais e *online*, cada aula começou com um texto motivador, todos oriundos das produções literárias contemporâneas designadas de Literatura Periférica. Assim, na formatação do planejamento, elegemos vários gêneros textuais para dinamizar as

aulas, a exemplo de poemas, crônicas, artigos, charge, HQ, canções etc. Além disso, usamos vídeos e dinâmicas. Tudo isso foi descrito nos encontros.

Em seguida, partimos para escolha e formatação do AVA ou Sala de Aula *Online* (SANTOS; SILVA, 2009), por entender que discentes e docentes devem ver a tela do computador ou um dispositivo móvel, no momento da pesquisa, como uma sala de aula e não apenas como um artefato que envia e recebe mensagens. Diante disso, escolhemos o *Moodle,* por ser público e fácil de adquirir domínio e hospedagem; bem como de postar e excluir informações. Além disso, por apresentar diversas interfaces de comunicação e de conteúdo que propiciam, aos participantes desse ambiente, aprendizagens pela interatividade em função de ser um espaço multirreferencial e hipermodal. De acordo com Burnham *et al* (2012, p. 155):

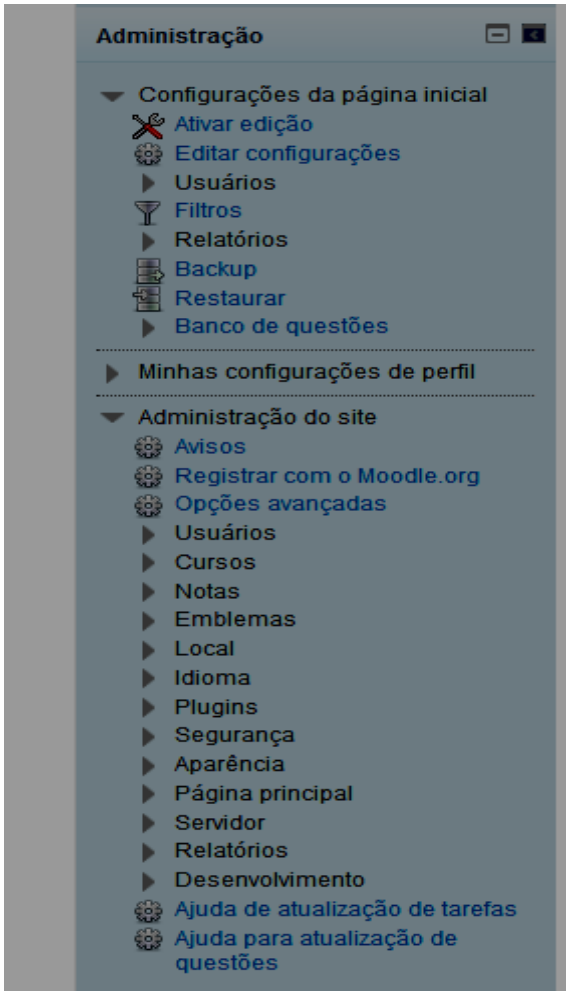
> O *Moodle* oferece um número bastante amplo de recursos que podem ser utilizados dentro do desenho de um curso. Com isso,a flexibilidade para modelar um curso permite propostas com aspecto visual e características bastante peculiares inerentes a cada grupo participante. Isso possibilita uma configuração do ambiente de acordo com as especificidades que se apresentem: público-alvo, nível do curso. Perfil docente, complexidade do conteúdo. Necessidade de multimídias, entre outras.

Dessa forma, o *Moodle* possibilita um desenho didático simples e funcional para o acesso e disponibiliza diversas pastas e ferramentas, as quais conhecemos como interface de conteúdo e de comunicação. Nesse contexto, podemos citar postagem de módulos, apostilas, artigos, vídeos, charges etc., como interface de conteúdo, e os ambientes comunicacionais, a exemplo do *Chat*, do Fórum, de mensagens, de *webconferências* entre outros.

A sala de aula *online*, no *Moodle*, foi desenvolvida pelo senhor Israel Dantas[23], responsável pela empresa *DS Host*. Ele potencializou diversas ferramentas para viabilizar a inserção de conteúdos e atividades. Na imagem a seguir, é possível observar diversas ferramentas para configurar o AVA. Com elas, foi possível criar o curso, inserir participantes, idiomas etc.

[23] Pós-graduado em Educação à Distância pela Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC), pós-graduando em Gestão Estratégica da Tecnologia da Informação na Universidade Estácio de Sá e Tecnólogo em *Webdesign* e Programação, pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Possui experiência em Programação, *Linux*, *Webdesign* e Redes. Administra e programa AVA e supervisiona a criação de material didático que é disponibilizado para discentes e docentes.

Figura 16 – Imagem de ferramentas do AVA do *Moodle*



Fonte: AVA – Moodle

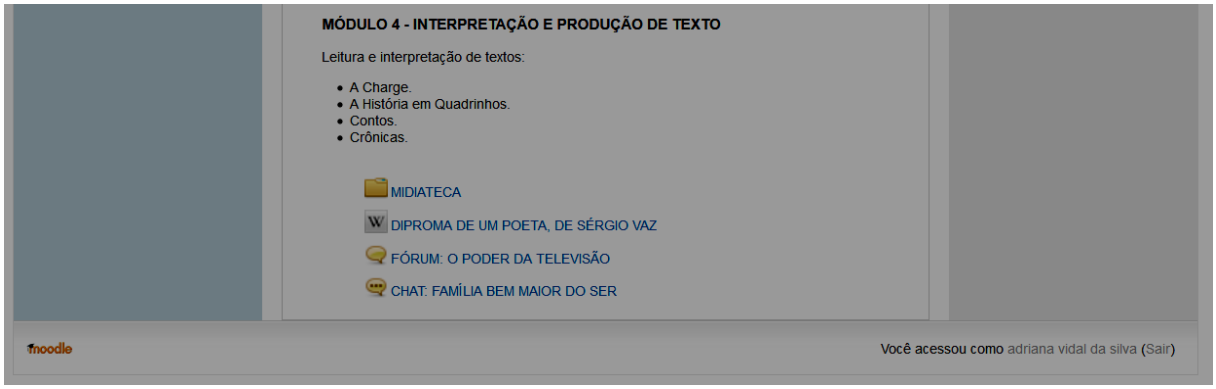
Em seguida, registramos o *site*, a fim de que ele pudesse ficar disponível para acesso pelos aprendentes desta pesquisa. Essa ação é uma exigência das empresas reguladoras de *sites* que monitoram a Internet de Protocolo (IP)[24] das máquinas em que o endereço fica disponível.

Para inserção dos conteúdos na sala de aula *online*, tomei aulas com Israel Dantas. Para tanto, fui cadastrado como professor, aluno e administrador do curso. Como administrador do curso, tinha permissão para incluir e excluir conteúdos. Isso foi muito importante, porque, ao mesmo tempo em que postava, verificava o ambiente como aluno e

[24] Identificação de um dispositivo (computador, impressora etc) em uma rede local ou pública. Cada computador na internet possui um IP (*Internet Protocol* ou Protocolo de internet) único meio que as máquinas usam para se comunicar na Internet.

percebia se a Interface Humano Computador (IHC)[25] era condizente, ou seja, como o aluno visualizava as interfaces, a exemplo dos fóruns, *chats*, os *hiperlinks* etc. Além disso, percebia se as ferramentas estavam funcionando. Na Figura 20, a seguir, podemos visualizar um exemplo da interface do *Moodle*. Os textos – com ícones destacados em azul – representam *hiperlinks*. A midiateca é uma denominação para indicação da interface de conteúdos, local em que textos, canções, imagens, vídeos ficam em destaque para o acesso por participantes.

Figura 17 – Imagem de interface do *Moodle*



Fonte: AVA formatado por Paulo Gonçalves (2016)

Salientamos que as interfaces foram postadas ao longo dos encontros, mas tudo com antecedência, para que os sujeitos desta pesquisa pudessem enveredar por diversos ambientes, sem ter de ser solicitado.

4.1.3 Início dos encontros: o começo da aproximação

Em março de 2016, procedemos à escolha dos nomes dos sujeitos da pesquisa. Pelo compromisso, no momento da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em não divulgar os nomes verdadeiros dos sujeitos desta pesquisa, criamos nomes fictícios, de acordo com nomes de pessoas que, ao longo de nossas vidas, estiveram conosco.

[25] Área preocupada com *design*, avaliação e implementação de sistemas computacionais interativos para uso humano, e, ainda, com o estudo dos principais fenômenos que lhes são subjacentes.

Quadro 3 – Nomes dos sujeitos da pesquisa

NOMES DOS SUJEITOS DA PESQUISA	
1- Edson	14- Rafaela
2- Abnael	15- AndréLuis
3- Márcia Cristina	16- Marinalva
4- Gilmária	17- Roberto
5- Eva Maria	18- Flaviana
6- Bruna	19- Luciana
7- Roberta	20- Tânia
8- Maurício	21- Sônia Maria
9- Jurema	22- Camila
10- Raimunda	23- Elisângela
11- Valfredo	24- Adão
12- Margarete	25- Vágner
13- Florisvaldo	26- Paulo Vitor

Fonte: Paulo Gonçalves (2016)

Para evitar acúmulo de atividades, criamos um diário narrativo de pesquisa com relatos dos encontros, o qual foi escrito e analisado, diariamente, logo após os encontros presenciais e/ou *online*. Estes compuseram as reflexões apresentadas no corpo da dissertação. Esclarecemos que a interação *online* efetuada pelos discentes, fora dos dias estabelecidos no planejamento, foi também analisada diariamente.

Nesse sentido, trilhamos um caminho para que não houvesse distanciamento entre docentes e discentes, ou mesmo discentes-discentes, por pensarmos no sujeito da pesquisa como protagonista da ação, a pessoa que ligará a máquina e dará vida a ela. Assim, privilegiamos os saberes e respeitamos as limitações de cada persona. Para tanto, ancoramo-nos na concepção de Moran (2013, p. 17), quando ele sustenta que "o desenvolvimento da autoestima é um grande tema transversal, um eixo fundamental da proposta pedagógica de qualquer curso". E a partir dessa premissa, organizamos nossos cinco primeiros encontros, não que, nos outros, não fossem observadas a autoestima, as experiências, nem os saberes dos sujeitos, mas esses cinco primeiros foram os momentos da aproximação, da tomada da confiança pelo respeito.

O primeiro encontro ocorreu no dia 11 de março de 2016, uma sexta-feira. Foi um encontro presencial que aconteceu no terceiro e quarto horários de aula, das 20h e 10min às 21h e 20min. Nesse dia, o objetivo era apresentar-me e conhecer os discentes.

A turma é composta por quarenta e quatro alunos. Nesse primeiro dia, estiveram presentes vinte pessoas. A vice-diretora e a professora da turma fizeram a minha apresentação

formal. A professora deixou claro que eu ficaria com a turma apenas no primeiro bimestre, por ser uma pesquisa de mestrado.

Iniciei o encontro solicitando que os alunos mudassem o formato da sala para o semicírculo, com o intuito de todos serem vistos por todos, de uma maneira mais cômoda. Também por descentralizar a figura do professor. Disse-lhes que eram os protagonistas daqueles encontros e lhes solicitei que falassem sem receio, referindo-me a todos. Achei-os tímidos, o que era natural, por se tratar do primeiro encontro. Deixei claro que iríamos nos apresentar, mas não seria da maneira tradicional, em que, geralmente, um por vez diz seu nome, endereço, idade etc.

Em seguida, perguntei-lhes quem assistiu à aula inaugural do semestre e se lembrava da canção apresentada pela direção e pelo corpo docente da escola. Boa parte respondeu *Felicidade*, de Seu Jorge.

Feito isso, entreguei-lhes um pequeno papel e lhes solicitei que representassem a concepção de felicidade. Nesse momento, Eva Maria me avisou que um aluno era surdo, mas que fazia a leitura labial, o que me deixou um pouco tranquilo. Daí, escrevi, passo a passo, a dinâmica na lousa e, em seguida, continuei a descrever a atividade. Não direcionei a aula para André Luis (aluno surdo), mas sempre perguntava se ele estava entendendo. Ele acenava que sim.

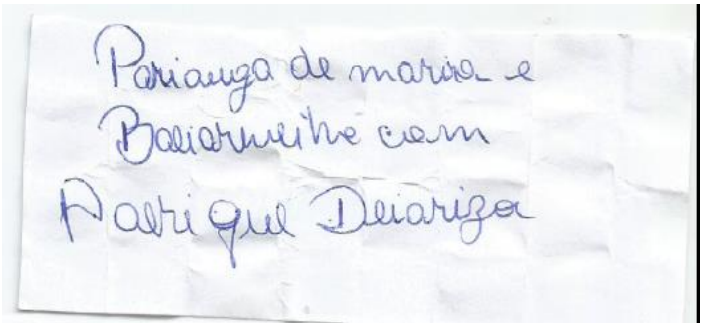
Após isso, entreguei a cada discente um balão de soprar[26] e lhes pedi que colocassem o papel dentro dele e o enchessem. A aluna Luciana não conseguiu encher o balão de soprar, porque estava muito gripada. Peguei o papel dela, coloquei em outro balão de soprar e o enchi. Feito isso, pedi-lhes que se levantassem e jogassem o balão um paro o outro, com o objetivo de misturarmos os balões e, consequentemente, podermos compartilhar os nossos sentimentos sobre o tema felicidade.

Após isso, pedi-lhes que estourassem os balões de soprar e que cada um pegasse um papel, dissesse o seu nome e lesse o texto escrito nele. Roberto, ao ouvir os balões estourarem, gritou do fundo da sala: *"é tiro",* provavelmente, devido à frequência de situações de violência com arma de fogo na localidade. Sobre isso, fiz de conta que não tinha ouvido.

[26] Invólucro de borracha ou plástico fino que se enche de ar ou de hélio, ficando suspenso por um fio, e que pode ter formas variadas, sendo utilizado como brinquedo ou como objeto decorativo em festas.

Começamos as leituras. Vágner me chamou e disse: *"Professor, não consigo ler"*, também não consegui, porque o enunciado estava ilegível. Não fiz alarde e lhe disse que, depois, tentaria entender o texto.

Figura 18 – Imagem de enunciado sobre felicidade.



Fonte: Produção de um discente.

O enunciado linguístico referido, de acordo com a classificação dos níveis de alfabetismo funcional, enquadra-se no nível 1, denominado de analfabeto. Esse foi o primeiro desafio encontrado na pesquisa.

Sinalizo que também participei do processo, escrevendo o texto, enchendo e estourando o balão. Após a leitura de todos os textos, percebi que nenhum aluno copiou fragmentos da canção, muito menos, parafraseou-os, nem mesmo os parodiou.

Passamos para o segundo momento da aula: "Leitura e contextualização do texto *Felicidade*", do poeta Sérgio Vaz. Antes, discorri um pouco sobre a vida do poeta. Disse que ele era nascido e criado na periferia e, por isso, conhecia as "quebradas" ou, como muitos afirmam, era do gueto onde nasceu. Disse também que eu tinha nascido na periferia de Salvador, no bairro da Liberdade.

Perguntei se alguém queria ler o texto, Abnael pediu para ler e realizou uma leitura proficiente, com atenção à pontuação e enfatizando as partes do texto mais importantes. Depois disso, solicitei-lhes que, espontaneamente, destacassem uma parte do texto, lessem para a turma e fizessem uma análise do trecho. Houve participação de três alunos, mas todos e todas se interessaram. Sobre o texto, Marcia Cristina disse: "*Sem Deus no coração, nada era possível*". Bruna também falou da importância de Deus em sua vida. O aluno Roberto disse concordar com Márcia Cristina e Bruna, o que me fez perceber que parte da turma era bastante religiosa. A seguir, podemos ler algumas frases produzidas pelos alunos sobre

felicidade. Organizei-as em formato de Nuvem de Palavras[27], na Figura 21. Saliento que os textos, na íntegra, estão no Apêndice 8.

Figura 19 – Imagem de "nuvem" de palavras sobre o que é felicidade para os discentes

Fonte: Palavras dos discentes organizadas por Paulo Gonçalves (2016).

Ao final do encontro, escrevi na lousa os horários, dias de aula e o conteúdo programático do 1º bimestre. Pedi para que não faltassem aos outros encontros, a fim de darmos continuidade às atividades.

Ao sair da sala, encontrei uma professora do horário anterior ao meu, perguntei-lhe como ela se comportava com o aluno surdo. Ela me respondeu que ele senta sempre na frente, presta atenção e escreve bem. Sendo assim, inferi que o enunciado sem sentido não seria dele.

O segundo encontro presencial ocorreu no dia 14 de março de 2016, na sala de aula presencial, com trinta alunos. Nesse encontro, os objetivos foram apresentar o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA); informar sobre algumas atividades postadas no AVA e realizar um exercício sobre ortografia.

No primeiro momento, não consegui abrir a página da internet com o WI-FI da escola, porque o sinal estava muito fraco. Dessa forma, utilizei a minha internet 4G. Com o acesso à internet, fiz a demonstração do AVA, sugeri, de forma enfática, que assistissem a um vídeo

[27] Estratégia para usar tecnologias digitais que podem estimular a aquisição de habilidades de leitura e de escrita, além de reforçar o aprendizado de novos termos e/ou conceitos de um conteúdo escolar. Diversos são os sites para formatar palavras. Usamos, neste trabalho, o www.tagul.com. Disponível em: http://homes.dcc.ufba.br/~frieda/USANDONUVENSDEPALAVRAS.pdf. Acesso em: 30 dez. 2016.

cujo nome era *10 Centavos*. Para tanto, solicitei-lhes que me informassem o *e-mail* para, dessa forma, poder inseri-los no ambiente.

Depois disso, começamos a fazer a atividade de ortografia dividida em 03 (três) partes. O exercício consistiu em utilizar palavras com S ou Z e J ou G. Nesse sentido, falei-lhes da importância da leitura com observação na grafia das palavras. Após isso, exemplifiquei que o adjetivo, quando é modificado para um substantivo, deve ser escrito com Z, conforme o exemplo: belo/beleza. Em seguida, outros exemplos foram apresentados como: palavras que indicam nacionalidade, profissão etc. Deixamos o último exercício para a aula posterior, para tentar fazê-lo com a utilização da internet.

Após isso, assistimos, no *Youtube*, ao vídeo *Vida Maria*. Iniciamos a discussão sobre as temáticas do curta. Boa parte dos alunos percebeu a temática sobre o trabalho infantil, algo lamentável ainda bastante latente em nosso país. Outra temática trazida por eles foi o alto índice de natalidade em regiões rurais ao verem que a personagem principal do filme teve mais de dez filhos. Falaram, também, da desvalorização da mulher do campo.

Ao final da aula, Adriana pediu para sair e me relatou que a sua filha estava chorando e, por isso, teria de ir para casa. Como a achei bastante nova, disse-lhe: *"Menina, você tão nova e já é mãe".* Ela me respondeu: *"Professor, tenho três filhos*". Isso me chamou atenção e me fez refletir que muitos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), mesmo bastante jovens, já experenciaram situações inesperadas para a sua faixa etária, como gravidez precoce.

Por último, criei um *e-mail* para Eva Maria, uma senhora de cinquenta anos. Emocionei-me bastante quando vi o brilho nos olhos dela. De início, ela não queria, pediu para fazer em casa com a sua filha. Todavia, insisti, e ela aceitou.

Passei a lista de presença e solicitei que os alunos me informassem os *e-mails* de cada um. Como somente cinco pessoas já tinham, pensei em criar para os outros, mas, em virtude da demora para criação, resolvi não o fazer naquele momento. A intenção da criação do *e-mail* era para, de certa forma, contribuir com a "inclusão digital" deles. Além disso, para a criação de *login* e senha de acesso ao AVA, é necessário apresentar um *e-mail*, real ou fictício. No nosso caso, resolvi eu mesmo criar um *e-mail* fictício para quem não tinha. Caso dê tempo, criarei um real para todos e todas.

No terceiro encontro presencial, que ocorreu no dia 18 de março de 2016, indicamos como objetivo a produção de um texto escrito a partir do vídeo *Aprender a aprender*. No primeiro momento, assistimos ao vídeo referido. Nesse dia, a turma ficou no formato de fila, para que todos e todas tivessem um bom ângulo para assistir ao filme. O filme tem duração de 7'30 e versa sobre o encontro de um professor e um aprendiz.

Vinte e seis alunos assistiram ao filme, de maneira bem atenciosa e interessada. Após isso, iniciamos uma discussão sobre a obra e pedi para que eles falassem dela. Disse-lhes que eu não era o centro da atenção, mas, sim, eles. Começaram meio tímidos, depois, sentiram-se à vontade e falaram bastante.

Jurema disse que o filme lembrava *A Bela e a Fera*, o professor era a fera. Diante disso, provoquei-os e perguntei se eles viam o professor dessa forma. Abnael disse: "Tenho trauma das aulas de Português, porque uma professora me tirou da sala e me castigou com uma redação". Práticas como essas reforçam o receio que muitas pessoas têm de produzir texto. Nós, professores, temos de ressignificar práticas desse tipo. Não estamos nas escolas para punir os alunos, mas, sim, para contribuir no processo educativo deles.

Valfredo contextualizou o filme com o seu trabalho e falou: *"Durante dezesseis anos, exerci um cargo de chefia em um hospital no ramo de microlimpeza e, sempre quando eu falava com os novos funcionários, acontecia uma estranheza pela presença do novo"*. Dai, contextualizou com o filme em relação ao aprendiz que tinha de aprender um novo ofício. Sobre o filme, Rafaela disse: "*O aluno somente aprendeu quando percebeu que tinha de retirar de dentro de si a inspiração para burilar o barro, daí poder formar a peça"*.

A discussão trouxe para o contexto palavras, expressões e frases que, de certa forma, definiram bem o vídeo. São elas: "a prática leva à perfeição", dedicação, insistência, atenção, força de vontade, paciência, objetivo, coragem, ter amor ao que faz, acreditar e ter foco, persistir sempre, o professor como um monstro, e tudo que é novo é estranho.

Após essa discussão, produzimos um texto sobre as impressões do texto. Em verdade, a intenção era perceber como eles escreviam. Sobre isso, Elisângela pediu para fazer a atividade em casa. Perguntei-lhe se faria mesmo, respondeu que sim. Percebi que ela ficou muito inquieta, nas aulas anteriores, dormia muito e, quando estava acordada, acessava o celular. Inferi que Elisângela não era alfabetizada.

O quarto encontro presencial aconteceu no dia 21 de maço de 2016 e teve o objetivo de levar os alunos para sala de informática e fazer uma atividade no dicionário eletrônico. Além disso, responder ao questionário sobre utilização de tecnologias.

Neste encontro, tivemos a presença de vinte e quatro alunos. Programei-me para efetuar uma atividade com os discentes na sala de informática. Antes disso, solicitei a revisão das três máquinas que apresentavam problemas.

A aula seria uma pesquisa na internet com um exercício sobre ortografia. Entreguei o exercício com antecedência de uma semana e solicitei para o dia 21 de março de 2016. Acessaríamos a página <www.dicio.com.br>.

Cheguei às 18h, duas horas antes do início da aula, para me certificar do funcionamento das máquinas e verifiquei que as três máquinas não tinham sido consertadas. Dessa forma, mudei de estratégia e fiz a atividade de ortografia na lousa.

Como as palavras não estavam dentro de um contexto preestabelecido, fomos dialogando sobre o sentido ou sentidos delas. A partir da palavra LOJISTA, dialogamos sobre profissões, remunerações, enveredamos pela questão de gêneros em relação ao salário. Outro vocábulo que nos encaminhou para uma boa discussão foi ACARAJÉ, a partir dela, falamos de patente etc. Dessa forma, a aula não ficou cansativa. Fiz o possível para não ficar na seara da transmissão. Provoquei-os e, o tempo todo, solicitei que eles sempre se pronunciassem sobre o que aconteceu.

O questionário objetiva criar uma base para caminhos mais tranquilos, no intuito de, através dele, estabelecer alguns parâmetros para análise. Por isso, ao final da aula, apliquei um questionário sobre utilização de tecnologias, para entender o quanto esses discentes são letrados digitalmente. Além disso, com esse método, espero também perceber se eles, inicialmente, têm interesse nessa modalidade de ensino, ou mesmo se outros docentes utilizam metodologias amparadas nas TIC e, se sim, com qual frequência.

O dia 28 de março de 2016 foi reservado para o quinto encontro presencial. No entanto, nesse dia, a escola promoveu uma palestra sobre Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) para os alunos. Teve início às 19h com término às 20h e 30min. Depois, os alunos foram liberados. Não fui informado dessa atividade, por isso, não participei da palestra.

O sexto encontro ocorreu no dia 01 de abril de 2016, com ele, demos início ao módulo dois. O objetivo desse encontro foi inserir os alunos no AVA, a partir do primeiro acesso. Para tanto, criei *login* e senha antecipadamente para os alunos da turma.

Na segunda-feira, dia 28 de março de 2016, solicitei à vice-direção que arrumasse a sala de informática. Contatei o responsável pela manutenção dos computadores e lhe pedi que revisasse o funcionamento de mais cinco máquinas. Ele me informou que dependia da autorização da direção para executar os reparos. Conversei com a diretora, mas ela me informou que, no momento, não poderia autorizar o conserto em razão do valor, porque o técnico cobrou R$ 900,00 (novecentos reais) por duas máquinas.

Por conta disso, solicitei aos alunos que, se eles tivessem *notebooks*, poderiam levá-los, porque a escola somente disponibilizava sete computadores. Edson, Valfredo e Florisvaldo levaram suas máquinas. Eu levei mais duas, o que contabilizou doze computadores. Como a sala é pequena, a ideia inicial era dividir a turma em dois grupos, um

ficaria, no primeiro momento, na sala de informática, e o outro, na sala “tradicional”. Depois, faríamos o movimento inverso. Porém, muitos alunos faltaram, ficamos todos na sala de informática. Julgamos que foi melhor assim, em razão do tempo da aula. Além disso, acomodamo-nos melhor, porque a sala de informática é pequena e, como já disse, há poucos computadores. Para acesso ao AVA, criei *login* e senha para toda a turma.

Os encontros *online* aconteciam sempre às sextas-feiras. De certa forma, esse foi o parâmetro para a escolha dos sujeitos da pesquisa, porque, na sexta-feira, somente compareciam os alunos que mais tinham compromisso com as aulas. Infelizmente, as segundas-feiras e sextas-feiras são os dias da semana em que a escola fica mais vazia.

Cheguei às 18h 45min para arrumar a sala e iniciar o encontro às 20h 10min. Acordei com os alunos, para eles se deslocarem para o prédio anexo à sede e se dirigirem para a sala de informática. Quando cheguei à sala, encontrei-a toda suja, as bancadas estavam ocupadas por maquetes deixadas por uma professora do turno vespertino. A partir dessa imagem, inferi que alguns docentes da escola não percebem (ou pouco se importam) com a verdadeira utilidade de uma sala de informática, que é fomentar a pesquisa, a produção de texto, a interação e a interatividade entre os participantes desse espaço.

Figura 20 – Fotografia da sala de informática do CEKPO

Créditos fotográficos: Paulo Gonçalves (2016)

Tirei foto da sala e a enviei, pelo *WhatsApp,* para a diretora. Ela me informou que solicitou a limpeza da sala, mas não a atenderam. Após cinco minutos, chegou uma prestadora de serviços, varreu a sala, passou pano no chão e na bancada. Coloquei as maquetes em uma bancada onde não havia computadores. Fui à sala vizinha, peguei vinte cadeiras e duas mesas

e as levei para a sala de informática. Liguei os sete computadores da escola, dois não estavam acessando à internet. Percebi que o relógio estava com horário e data errados, alterei os horários e as datas. Liguei os dois *notebooks* que levei de casa.

Uma prestadora de serviços tirou da sala papelões que estavam sendo guardados na sala. Após cinco minutos, a cozinheira, encarregada do turno da noite, veio falar comigo e me informou que os papelões tinham utilidade para a cozinha e eram guardados na sala de informática. Respondi que poderiam ficar ali, mas, no futuro, provavelmente, teriam de arrumar outro local para guardar os papelões, porque, na sala de informática, somente deveriam ficar equipamentos de informática ou relativos à multimídia. Dessa forma, constatei que a sala de informática, realmente, tinha fins não condizentes com o seu objetivo de potencializar a pesquisa, a informação e, consequentemente, a comunicação. Infelizmente, estava sendo empregada como depósito.

Um professor de Física solicitou a sala para os 3º e 4º horários e presenciou a conversa com a prestadora de serviços da cozinha. Infelizmente, o professor não pôde usar a sala, pois estava reservada para mim. Sobre a reserva pelo professor, indago que o uso da sala de informática não pode ser espontaneísta, mas, sim, com planejamento prévio.

Os alunos chegaram às 20h e 15min. Percebi, neles, ansiedade e curiosidade para acessar os computadores. Compareceram dezenove alunos, desses, somente quatro tinham habilidade nos computadores. Três me ajudaram a ensinar os outros a logar as máquinas. Nesse dia, um desses três discentes havia chegado para começar a estudar na escola, no entanto, foi bastante participativo e ajudou vários alunos a acessar a sala de aula *online*. Solicitei-lhe que apenas ajudasse, mas não digitasse, muito menos elaborasse os textos para os outros alunos.

Dividimos a turma em oito duplas por máquina, e um aluno ficou sozinho em uma máquina. Esse formato foi bom, porque um aluno ajudava ao outro, e os três alunos davam apoio e demonstravam como "logar" a máquina, como também navegar pelas interfaces do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

A primeira atividade *online* foi a auto apresentação no Fórum, denominado Fórum de apresentação. Dos dezenove alunos, quatorze se apresentaram. Um, de tanto ajudar aos outros, acabou se esquecendo de fazer a sua atividade. Outro, por ser o seu primeiro dia de aula, não tinha senha, por isso, não se apresentou. Com relação aos dois alunos restantes, não sei o porquê de não terem se apresentado. Gilmária, além dessa atividade, assistiu ao vídeo *10 Centavos* e postou um comentário no primeiro fórum de discussão. Vale ressaltar que não

solicitei que o fizesse. Essa ação demonstra autonomia por parte dela e, também, dá-me vazão para inferir que o ambiente lhe proporcionou isso.

Foram momentos de muita aprendizagem para mim, porque percebi nos alunos uma motivação diferente, o que me contagiou, deixando-me muito feliz e entusiasmado para "alimentar", cada vez mais, a sala de aula *online* e tentar, com isso, mobilizá-los também. Exemplo disso foi a apresentação do discente Florisvaldo, quando ele apenas disse "OI OLA #SEM TO SEM ASSUNTO", porque foi uma demonstração de interesse, de estar presente participando. Mesmo achando que não tinha como contribuir com a discussão, ele se mostrou presente neste ambiente.

Além da apresentação no fórum, os alunos puderam interagir por outros *sites*, a exemplo do *Youtube*. Abriram janelas, novas abas, usufruíram das potencialidades dos *hiperlink*s, assistindo a filmes. Não me preocupei em saber quais foram os filmes, resolvi deixá-los bem à vontade e descontraídos, para que pudessem buscar temáticas relacionadas à aula, ou mesmo, ler algum texto que lhes chamasse a atenção, porque, infelizmente, muitos docentes apenas reproduzem, em sala de aula, textos dos livros. Assim, os alunos são, praticamente, treinados a copiar textos do quadro e responder a questões de compreensão textual.

Segundo Ramal (2002), essa perspectiva em que o professor escreve no quadro e solicita aos alunos apenas para copiar, ou mesmo discursa sobre temáticas que considera importantes, não abrindo espaço para o aluno se posicionar, é denominada monologismo. De acordo com essa perspectiva, durante a aula, apenas a voz do professor é ouvida. Não existe diálogo, muito menos, problematização, só há monólogo.

Dessa forma, o monologismo tão criticado por Ramal (2002) dialoga com Freire (2006) concernente à crítica que faz à Educação Bancária, porque, quando o aluno somente ouve o professor e não se posiciona, ou mesmo apenas escreve, está assumindo o lugar de uma caixa depositária de informações, e o professor assume o papel de transferidor de conhecimento, desprestigiando, assim, os saberes discentes. Nesse contexto, permitir que o discente tenha autonomia para traçar o seu caminho no AVA corrobora a aprendizagem crítica e reflexiva.

O sétimo encontro presencial ocorreu em 04 de abril de 2016. Nesse dia, as outras turmas foram liberadas às 20h e 10min, em razão de abordagens policiais efetuadas no bairro pela tarde. Porém, Valfredo, aluno dessa turma, representante do colegiado, disse que achava que não tinha problema em ficarmos em aula normalmente. Assim, somente dois alunos foram embora. Ambos assistiram, apenas, a uma aula desde o início do curso. Este encontro

teve como objetivo analisar o tipo textual narrativo a partir do conto *O sábio e a borboleta azul*, de autor desconhecido. Esse texto versa sobre duas jovens insatisfeitas com suas vidas e, em razão disso, discordam de todas as outras pessoas, somente para se sentirem melhor.

Comecei a aula com atraso de dez minutos, porque a professora que me antecedeu demorou a sair. Antes de iniciar a leitura do conto, pedi que alguns alunos contassem como tinha sido o dia deles, somente Adão ficou à vontade para isso. Ele disse que o dia dele foi "mil graus". Como nunca tinha ouvido essa expressão, indaguei-o sobre o que seria "mil graus", e ele me respondeu que tinha sido curtição o dia todo.

Em seguida, a partir da fala de Adão, exemplifiquei alguns elementos da narrativa, a exemplo da ação de curtir o dia todo. Após isso, li o texto e abri a discussão. Jurema me perguntou por que algumas pessoas eram tão ruins. Respondi-lhe que a segregação social era um dos motivos para isso. Valfredo se lembrou do filme *Aprender a aprender* e comparou o sábio ao professor do filme.

Ao final, chegamos à conclusão de que as personagens do conto, por serem muito jovens e ainda em formação, queriam testar o sábio e se achavam mais "inteligentes" do que ele. Depois dessa reflexão, lemos os elementos da narrativa contidos na apostila sobre a tipologia textual narração. Não me alonguei muito, porque nos aprofundaríamos nessa temática ao assistirmos ao filme *10 Centavos*, objeto de estudo da próxima aula na sala de aula *online*.

Para finalizarmos o encontro, mostrei as novas postagens no AVA e solicitei que as acessassem. Sugeri aos que ainda não tinham se apresentado que o fizessem.

Em 08 de abril de 2016, ocorreu o oitavo encontro, dessa vez, *online*. Este encontro se propunha a discutir no fórum os aspectos sociais, culturais etc, sobre o curta *10 Centavos*, ao qual já tínhamos assistido em sala de aula física e dialogado um pouco sobre ele.

O filme narra a história de uma criança de aproximadamente dez anos, morador do subúrbio ferroviário de Salvador, Bahia. Esta criança se desloca todos os dias para o Santo Antônio Além do Carmo, Centro Histórico de Salvador, para trabalhar como guardador e lavador de carro. Bastante honesto e determinado, preocupa-se com o futuro e foca no seu objetivo principal que é levar um pouco de comida para sua mãe e irmão que estão em casa à sua espera.

Programei o fórum do dia 04 de abril de 2016 a 22 de abril de 2016 e marcamos para interagirmos na sala de aula online. Os alunos chegaram mais cedo porque a professora do horário anterior ao nosso não compareceu. Assim iniciamos antes do horário. Quando os alunos chegaram, ajudaram-me a organizar a sala.

Dispomo-nos apenas de sete computadores. Um funcionava precariamente porque reiniciava em tempo e tempo. Provavelmente, problema na memória. Para suprirmos o número pequeno de computadores, levei dois *notebooks* e Edson e Valfredo levaram o *notebook* deles.

Neste dia, não foram muitos alunos, mas quem foi estava ansioso para enveredar por um novo caminho, o caminho da discussão *online.* Acessei a internet de minha máquina, loguei no AVA da turma, projetei o fórum e fiz um passo a passo para eles. Pedi-lhes que assistissem ao filme novamente e depois acessassem ao fórum.

Percebi que muitos alunos tinham dificuldade para "logar" a página do *site*. Atribuo essa dificuldade ao tipo de senha, a qual é constituída de caracteres especiais e alfanuméricos. Tivemos a ajuda de Vágner. Ele logou rapidamente, ajudou aos outros alunos a logar e lhes demonstrou o caminho para acessar ao fórum. De tanto ajudar, Vágner não se apresentou, muito menos concluiu a atividade proposta. Solicitei-lhe que tentasse responder em casa.

Vágner, pelo visto, é um leitor que compreende a multiplicidade de textos e mensagens que a tela do computador proporciona. Isso se confirma quando ele consegue acessar às interfaces de conteúdo e de comunicação do AVA com rapidez. Nesse sentido, de acordo com Zacharias (2016), essa habilidade desenvolvida pelos participantes advém do pluralismo que as ferramentas dos dispositivos tecnológicos disponibilizam. Assim, analisando o aluno Vágner com a destreza no *mouse*, a facilidade em manusear o teclado e a facilidade de entrar nas interfaces das ferramentas de AVA, tudo isso o caracteriza como letrado digital.

Ao final, apenas três alunos conseguiram dialogar na interface sugerida. Foi um número pequeno, mas significativo em razão de eles não terem experiência em fóruns, muito menos em Ambientes Virtuais de Aprendizagens (AVA).

Jurema, além de responder ao fórum, interagiu comentando o discurso de Roberta. A aluna Márcia Cristina teve bastante dificuldade para digitar o texto, solicitou ajuda ao aluno Edson. Pedi a Edson que não criasse o texto dela, que apenas digitasse, ele atendeu.

Neste dia, a internet apresentou problemas na conexão, toda hora ficava indisponível. Alguns alunos estavam digitando o texto no próprio ambiente do fórum quando a internet saia do "ar". Isso aconteceu com Edson e Valfredo. Orientei-os a digitar, primeiro, no Word, depois, copiar e colar na interface do *site*.

Os alunos Valfredo e Edson responderam ao fórum depois, no dia 11/04/2016. Isso demonstra que estão interessados e entendendo a dinâmica das aulas. Interagi com os alunos nos dias 09/04/2016 e 11/04/2016. O ideal seria interagir com eles no mesmo dia, mas em

razão de estar orientando, não pude fazê-lo. No entanto, essa ação poderia influenciá-los a postar mais textos.

O nono encontro presencial ocorreu no dia 25 de abril de 2016. Neste encontro, a meta era estudar pontuação, enfatizando o uso da vírgula. Além disso, era necessário entregar aos alunos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para que eles o assinassem.

Iniciamos o encontro com o vídeo *A vírgula*, com a narração de Pedro Bial. Foi interessante, porque enfatizamos o poder da vírgula para modificar o sentido das orações. Dei exemplo de um erro de pontuação por um pastor que gerou bastante polêmica com seus fieis.

Contextualizando com a época atual de nossa política, na lousa, escrevi a frase: "Não vai ter golpe". Depois escrevi: "Não, vai ter golpe". Na primeira frase, enfatizei que a ausência da vírgula ratificava o golpe. Na segunda frase, ao colocar a vírgula depois da palavra não, houve uma ideia contra o golpe. Dessa forma, os alunos perceberam a importância da vírgula em relação ao sentido do texto.

Com o apoio da multimídia, apresentei várias charges, tirinhas e imagens com pontuações e fui provocando-os, sempre perguntando se a pontuação estava correta. Participaram bastante. As alunas Tânia e Roberta foram até a lousa e responderam a duas questões. Essa ação foi importante, porque a aula não ficou na perspectiva da transmissão pelo professor, mas sim houve bidirecionalidade com intervenção na mensagem pelos discentes, dialogando, dessa forma, com Silva (2014) em seus estudos sobre sala de aula interativa.

Em seguida, apresentei textos escritos com vários exemplos de pontuação e lhes pedi que fizessem exercício no caderno. Nem todos o fizeram, mas responderam oralmente. O segundo exercício foi a pontuação do texto: "Se o homem soubesse o valor que tem a mulher andaria de quatro a sua procura". Chamei um homem e uma mulher para pontuar, um de cada vez. Valfredo e Roberta foram. Ao chamá-los ao quadro, mais uma vez, queria me distanciar do monologismo tão enfatizado por Ramal (2002), porque, no exemplo solicitado, as respostas dos alunos poderiam ser diversas, como também os questionamentos sobre possibilidades de pontuação

Na segunda parte da aula, lemos o texto *Balé*, de Marcelino Freire. Pelo adiantar da hora, não discutimos muito o texto, mas pedi que o lessem em casa e lhes avisei que faríamos uma atividade com ele no *chat*.

Na terceira parte da aula, li para os alunos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tiramos dúvidas sobre o termo e, em seguida, os alunos assinaram e levaram cada um deles uma cópia. Esse procedimento visa a garantir a lisura do processo quanto à

autorização por parte dos atores curriculantes envolvidos na pesquisa, nesse caso, os discentes. Dessa forma, podemos evitar possíveis problemas advindos da utilização de imagens, voz, vídeos ou mesmo relatos por parte dos discentes.

O décimo encontro aconteceu no dia 29 de abril de 2016. Foi nosso primeiro *chat*. O *chat* se caracteriza por ser um bate papo *online*, em que os participantes interagem ao mesmo tempo, em dia e horário predeterminado. Neste encontro, o objetivo era discorrer sobre os aspectos relevantes do texto e em torno do comportamento dos personagens do conto. Esse primeiro *chat* foi um bate papo, a partir do conto *Balé*, de Marcelino Freire. O conto narra a história de um menino, bastante jovem, morador do interior de Pernambuco que não queria seguir a sina da família, ou seja, ser agricultor, trabalhador da roça, fazer serviço braçal, ser boia fria. Queria ser bailarino. Diante disso, pela sua família ser machista e conservadora, o menino não foi entendido. A partir desse contexto, o *chat* foi criado e teve a participação de treze pessoas, inclusive a minha.

O décimo primeiro encontro ocorreu de forma presencial no dia 02 de maio de 2016. Teve como objetivo praticar pontuação a partir de um texto que dialogasse com a produção *Balé*, de Marcelino Freire.

Nesse sentido, busquei várias atividades sobre pontuação para ser aplicado na EJA, mas as que achei infantilizavam esses sujeitos. Em razão disso, construí um texto em resposta ao Conto Balé, do escritor Marcelino Freire. A produção ficou bastante contextualizada, porque dialogou com a temática do texto de Marcelino Freire. Além disso, seria um texto baseado em uma obra que os alunos da turma conheciam. Sendo assim, retirei toda a pontuação do texto elaborado por mim, solicitei que os alunos utilizassem a apostila sobre pontuação e pontuassem o texto.

Infelizmente, o resultado não foi o esperado, percebi que com a retirada da pontuação, o texto tornou-se difícil para eles. Daí, passei a construir com eles as regras de pontuação, mas, mesmo assim, achei que muitos alunos ficaram sem entender. Esse acontecido me fez lembrar Freire (2006), em *Pedagogia da autonomia*, quando ele defende que nem toda prática docente é boa ou boa plenamente. Por isso que o professor deve ter a consciência de que é um ser inacabado, sendo assim, passível de cometer erros e equívocos, pois está vivo e sempre disponível para aprender. No entanto, serviu de experiência para mim. Não que deva imaginar que eles não sejam capazes, mas lembrar que os anos sem continuidade nos estudos, por parte dos alunos, requer do pesquisador e professor mais habilidade na construção das atividades. Atividades não infantilizadas, mas que sejam dinâmicas e envolventes. Além disso, pensar sempre em sequência didática, para que os alunos possam interagir gradativamente. Nesse

sentido, temos como objetivo aproximá-los de um conteúdo, muitas vezes, ensinado nas séries iniciais, como pressupostos para outros, mas sem subestimar os sujeitos da EJA.

Em 09 de maio de 2016, ocorreu o décimo segundo encontro, de forma presencial. O objetivo desse encontro foi analisar os aspectos sociais, culturais, econômicos entre outros, tendo como parâmetro o gênero textual canção. A obra motivadora foi o clipe *O salto*, da banda *O Rappa*, em razão da temática ser a dignidade pelo trabalho. Além disso, e talvez o principal motivo, pelo vídeo contextualizar os anos 1990 com o fatídico confisco dos bens monetários das contas correntes dos brasileiros, pelo Ex-presidente Fernando Collor de Melo, hoje, Senador da República. O que, de certa forma, dialoga com a situação de crise em razão do afastamento da ex-presidente do Brasil Dilma Rousseff, acusada de Pedaladas Fiscais.

O clipe mostra um pai de família, no início, bastante feliz e contente com sua vida e trabalho, mas que se vê desempregado, sem moradia e com um filho para criar. No decorrer do clipe, esse pai não consegue outro emprego, começa a beber, acaba todo o dinheiro. Vai morar na rua com o filho ainda bebê, vira pedinte, depois mendigo e, como remédio, ele se joga do último andar do prédio que fora o do seu emprego anterior. Pai e filho morrem.

Para verificar o poder de síntese dos alunos, solicitei que produzissem um texto em dupla sobre os elementos principais do clipe. Para tanto, apresentei a letra da música e a contextualizei rapidamente com eles.

A proposta em dupla foi por saber que, em média, seis alunos não escrevem sozinhos. Dessa forma, a intenção era envolver uma parceria entre um que escreve com mais habilidade com outro que apresenta maior dificuldade, para que um ajude o outro.

Somente cinco duplas me entregaram o trabalho. Sobre isso, penso que atividades como essas ainda são difíceis, porque, infelizmente, a maioria dos professores utiliza uma mesma metodologia de ensino, a qual é repetitiva e não contribui com o trabalho em grupo, a exemplo de atividades de compreensão de texto. Segundo Ramal (2002), esse tipo de atividade monológica é um modelo imposto que corrobora a Educação Bancária, tanto criticada por Freire (2006), a qual considera o discente como apenas um receptor de mensagens. Dessa forma, atividades que dessacralizam a compreensão de texto são um desafio para os alunos da EJA. Temos de subverter essa ideia.

O décimo terceiro encontro ocorreu de forma presencial. Teve como objetivo finalizar a sequência didática sobre pontuação e discutir sobre o filme *O salto*. Este encontro foi dividido em dois momentos: o primeiro foi a continuidade da sequência didática sobre pontuação; em seguida, iniciamos o debate sobre o clipe *O salto*.

Para a sequência didática sobre pontuação, apresentei uma aula expositiva com frases feitas com diversos casos, envolvendo a regra da vírgula. Antes, disse-lhes que o ideal seria uma atividade contextualizada, a partir de um texto em que tivesse uma situação com início, meio e fim e, é lógico, com sentido. No entanto, disse-lhes que faria daquela forma mesmo, mas tomaria alguns cuidados. Um deles seria tentar criar situações de contextualização, indicando a qual fato a frase se referia, quem eram os envolvidos etc. Parafraseando Paulo Freire, não basta apenas dizer que Eva viu a uva, tem de dizer onde Eva estava, porque Eva quis ver a uva, se foi por acaso etc.

Apresentei caso com vocativo, sujeito e predicado, classes de palavras em enumeração, a exemplo do substantivo e adjetivo, adjunto adverbial deslocado etc. Tentei envolvê-los, porém percebi que a perspectiva da aula ficou quase toda na transmissão.

Elogiei-os sobre a produção de texto baseada no clipe *O salto*, de *O Rappa*. No entanto, disse-lhes que precisavam se atentar à pontuação, especialmente, ao emprego da vírgula.

No segundo momento, abrimos o debate sobre o clipe *O salto*. Foi muito proveitoso, porque eles perceberam a temática sobre o trabalho e a dignidade humana. Falamos do trabalho no enaltecimento da dignidade humana e enveredamos pela capacidade de ser cidadão.

O aluno Valfredo relacionou o vídeo à situação atual do Brasil. Disse que, em 1990, o Ex-Presidente Fernando Collor de Mello não perdeu o poder apenas pelo processo de *impeachment*, mas, sobretudo, porque o povo exigiu a saída dele, diferente do contexto de hoje, em que a Presidenta Dilma, provavelmente, perderá o posto em razão de um golpe.

Sobre isso, Vágner ancorou seu discurso na constituição brasileira e disse que Pedalada Fiscal não era golpe, mas sim um crime. Por isso, a presidenta deveria deixar o poder mesmo. Valfredo e Vágner argumentaram e contra-argumentaram bastante sobre a temática. Essa discussão foi fundamental para fortalecer a importância do posicionamento por parte dos discentes nos encontros. Não podemos nos esquecer de que os sujeitos da EJA são autônomos e emancipados, por isso, temos de corroborar o discurso deles sempre, sem esquecer de dar-lhe a voz. Além disso, esses debates temáticos, em sala, enaltecem os valores desses alunos como cidadãos de direitos e deveres.

O décimo quarto encontro ocorreu no dia 20 de maio de 2016, de forma *online*. Teve como objetivo discutir, no fórum, os aspectos sociais, econômicos e culturais do clipe *O salto*. Segui o ritual, cheguei cedo à escola, abri a sala de informática. Ajustei os dois relógios das máquinas que estão com esse problema. O técnico disse que era apenas trocar a pilha.

Solicitei o conserto dos relógios à direção, mas, por falta de verba, não foi possível atender à minha solicitação.

Decidi desligar uma máquina que estava desligando e ligando sozinha. Dessa forma, dispusemos de apenas seis PC. Como sempre Edson levou o *notebook* dele, levei dois *notebooks*, totalizando nove máquinas.

O encontro desse dia foi na interface comunicacional Fórum. Marcamos para discutir o clipe do Rappa, *O salto*. Para tanto, no encontro do dia 16 de maio de 2016, fizemos uma discussão oral sobre o filme. A seguir, disponho a descrição da atividade.

1. Paulo Victor não compareceu a aula, assistiu à aula anterior e foi embora. Já tinha percebido que ele não estava à vontade nas aulas na sala de aula online. Falou-me que não conseguia acessar, chamei-o no último encontro na aula online, mas ele não quis participar.

2. Luciana não consegue acessar ao AVA, mas sempre frequenta a aula na sala *online*. Hoje, ela assistiu ao filme, mas não conseguiu interagir. Nos encontros presenciais, por ter percebido que é analfabeta funcional, acredito ter sido esse o motivo da não participação dela de forma integral, ou seja, não ter interagido no fórum com a produção do texto escrito.

3. Solicitei a Edson que não se limitasse a narrar os fatos do filme, mas que se posicionasse criticamente sobre as ações dele. Disse-lhe que discordar de uma ideia é bom, aguça a criticidade e reflexividade.

4. Percebi que a maior dificuldade de Eva Maria, Bruna, Márcia Cristina e Gilmária era a falta de destreza no teclado do PC. Conseguem analisar as nuances dos textos, mas demoram muito na hora de acessar o *site* e digitar os textos. Mas não desistem, vão até o final. Hoje, as quatro conseguiram postar no fórum.

5. André Luis, o aluno surdo, não produziu textos coerentes a partir da interpretação do clipe *O salto*. Em vez disso, produziu textos de aspectos do cotidiano dele, a exemplo de nome pessoal, endereço residencial, de trabalho etc. Sobre isso, infiro que André Luis, em virtude do problema dele, aprendeu a codificar algumas palavras.

6. Os alunos Florisvaldo e Abnael têm muita facilidade com o computador, interagiram e ajudaram outros alunos.

O décimo quinto encontro ocorreu de forma presencial, no dia 23 de maio de 2016. O objetivo desse encontro foi comentar as questões da prova. Ler contextualmente a crônica *Diproma de um poeta*, de Sérgio Vaz. Esse texto nos instigou a falar sobre formação formal em detrimento da formação informal. O autor enaltece a conquista do diploma, mas não desmerece quem não o tem. Além disso, o texto dialoga com a questão de alunos que retornam a estudar depois de anos afastados dos estudos. Nesse contexto, aborda a importância do ler e escrever, o que instigou uma longa discussão sobre o poder proporcionado pela leitura e escrita. Após a leitura do texto por mim, abrimos a discussão contextualizada do texto em prosa poética da crônica *Diproma de um poeta*.

A aluna Bruna, com muita sabedoria e calma, reagiu ao trecho: "Diploma e conhecimento, por falta dos dois me tornei poeta, que é a forma mais bela que achei pra dizer que sou analfabeto" (VAZ, 2011 p. 129). Disse que não achava que o autor do texto era analfabeto e falou bem assim: "Como um homem inteligente como esse é analfabeto?"

Sobre isso, Abnael disse que o autor tinha escrito dessa forma para provocar o leitor, para que ele pudesse perceber a diferença entre uma pessoa analfabeta e, também, da importância do diploma e do conhecimento.

Na discussão do texto, falamos da importância do professor para a formação do aluno, dissemos, embasados em Freire (2006), que o professor não leva o conhecimento para o aluno, mas sim intermedeia o processo de aprendizagem, alinhando-o aos saberes dos próprios alunos.

O aluno Vágner disse que o título da crônica, intitulada *Diproma de um poeta*, foi proposital para questionar alguns profissionais que apenas se preocupam em conquistar um título, mas leem pouco e muito menos se preparam para "atuar" no seu campo de trabalho.

O texto nos instigou a falar sobre os nossos direitos de cidadão. Sobre isso, Rafaela disse que, há pouco tempo, levou com a vizinha a filha dela ao hospital. Contou que os prepostos do hospital demoraram muito para atende-las. Sobre isso, falamos que, em ocasiões como essas, deveríamos solicitar o atendimento sem exaltação, mostrar que somos educados e sabemos reivindicar os nossos direitos. Eva Maria disse que essa era a melhor coisa a fazer.

Os alunos se identificaram muito com o texto, perceberam que o autor, em verdade, estava enaltecendo o ensino não formal e, ao mesmo tempo, enfatizava a importância de um diploma. Perceberam, ainda, que o autor da crônica, no texto, não privilegiava profissões em

detrimentos de outras, para ele, medicina e funilaria eram importantes, cada uma tem a sua especificidade e abrangência na formação do ser.

O décimo sexto encontro ocorreu de forma presencial no dia 30 de maio de 2016. Teve como objetivo ler, analisar e comparar dois textos: o primeiro, a canção *Camelô*, de Edson Gomes; o segundo, o poema *Rosenda*, de Sérgio Vaz.

Sobre a canção *Camelô*, Eva Maria disse: *"As pessoas não respeitam os ambulantes, os olham com discriminação"*. Vágner disse: *"Não ter tradição é não ter dinheiro, não ser de família rica"*. Rafaela declarou: "*Os coronéis ainda existem, são os políticos*".

Bruna inferiu: "*A polícia, provavelmente, está perseguindo os camelôs*". Sobre isso, falei que a polícia, muitas vezes, não respeita os trabalhadores informais e não se lembra de que muitos deles próprios, os policiais, vêm de origem bastante humilde também.

Para provocá-los, perguntei-lhes se sabiam o que era MEI. Não conheciam a sigla, mas quando lhes disse que significava Micro Empreendedores Individuais, Edson disse: *"Ah, professor, tenho um vizinho que é MEI"*. Gilmária disse: *"Também conheço um rapaz que é MEI"*. Sobre isso, Bruna disse: *"Já assisti uma reportagem sobre o assunto no Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE)"*.

Quando falamos da polícia, Roberto trouxe à tona o caso da jovem de dezesseis anos estuprada no Rio de Janeiro, no mês de maio de 2016, o caso do estupro coletivo. Percebemos um discurso machista, porque ele disse que a jovem tinha feito um vídeo momentos antes, dizendo que queria transar muito com homens e mulheres. Roberta disse que isso não era motivo para a jovem ser estuprada. Falamos em respeito às diferenças, a orientação sexual. Roberto disse ainda que as pessoas estão pedindo pena máxima para os estupradores, mas pouco discutem sobre os crimes cometidos pelos traficantes de drogas, para ele, o tratamento deveria ser igual.

Sobre o poema *Rosenda*, de Sérgio Vaz, dialogamos com a canção *Camelô* pela questão do não reconhecimento total aos trabalhadores informais da cidade e do campo. Falamos que muitos vivem no anonimato, mas alimentam famílias com o seu trabalho e ajudam na economia do país.

Aproveitamos para explorar os aspectos semânticos do poema. Nesse sentido, comecei a fazer perguntas sobre partes do texto. Perguntei-lhes o que seria "Mas aos setenta, apesar da pele trêmula, sua vida ainda coça". Márcia Cristina disse que coçar seria um sonho, algo que Rosenda queria muito.

Pedi-lhes que me fizessem perguntas. Edson me perguntou: *"Professor, o que seria esse ponto final"?* Respondi-lhe com outra pergunta: "O que acha que é"? Ele não hesitou e disse: "*a morte".*

Enveredamos para parte linguística, falamos dos tipos de sujeito nos dois textos. Percebemos que, no primeiro texto, o sujeito é determinado oculto e, no segundo, o sujeito é determinado simples. Falamos também da pessoa do discurso, percebemos que, na canção, o texto foi produzido em primeira pessoa do singular, e no segundo, na terceira pessoa do singular. Daí, falamos da aproximação e do distanciamento advindos dessas perspectivas. O resultado foi muito bom, porque conseguimos analisar dois textos na íntegra, não partimos de frases feitas sem um contexto pré-definido. Dessa forma, evitamos a prática da memorização. Segundo Freire (2000a), o adentramento na leitura dos textos a ser compreendidos facilita o aprendizado, não leva os alunos à pura memorização, à prática da mecanização, e sim ao conhecimento do texto todo e, consequentemente, de suas nuances.

O décimo sétimo encontro ocorreu de forma *online* no dia 03 de junho de 2016. Teve como objetivo construir um texto colaborativo, denominado de Wiki[28], a partir das discussões do texto *Diproma de um poeta*. No dia 30 de maio de 2016, lemos e iniciamos uma discussão, no intuito de perceber os diálogos possíveis a partir da obra citada. Participaram comigo, nesta atividade, nove discentes. Iniciei a produção com a frase: "Um dia, terei um diploma". Nesse sentido, os alunos deram continuidade à produção, a qual está descrita, na íntegra, no Apêndice 5.

Para analisar a produção dos discentes, organizei as suas interações em apenas um parágrafo, apenas ligando um período ao outro, sem alteração nem correção linguística, a exemplo de ortografia, concordâncias verbal e nominal etc., com o objetivo de verificar se os enunciados juntos configuraram um texto com coesão e coerência, de acordo com os pressupostos sobre o conceito de texto, segundo Val (1999, p. 3-5):

> [...] é uma unidade de linguagem em uso, cumprindo uma função identificável num dado jogo de situação sociocomunicativa. Tem papel determinante em sua produção e recepção, uma série de fatores pragmáticos que contribuem para a construção de seu sentido e possibilitam que seja reconhecido como um emprego normal da língua. São elementos desse processo as peculiaridades de cada ato comunicativo, tais como: as intenções do produtor; o jogo de imagens mentais que cada um dos interlocutores faz de si, do outro com relação a si mesmo e ao tema do discurso; e o espaço de perceptividade visual acústica comum, na comunicação face a face [...].

[28] O *wiki* se constitui em uma rica interface para exercitar a possibilidade de construir coletivamente com autonomia e cooperação.

Dessa forma, ao ligarmos os períodos com ponto de seguimento, percebemos que a produção atingiu o esperado, que foi formar um todo organizado com a colaboração de todos os envolvidos na aula.

O décimo oitavo encontro ocorreu no dia 06 de junho de 2016, de forma presencial. O objetivo desse encontro era discutir o tema família. Para essa discussão, convidamos a palestrante, Profª Norma Sacramento Moreno[29], que trabalhou durante treze anos nessa escola. Os alunos organizaram um lanche para receber a convidada. O fato de os alunos organizarem um lanche corrobora o quanto eles se interessaram e gostaram da presença de uma pessoa que tem interesse em contribuir com a formação deles. Isso demonstra, também, como eles são maduros e emancipados.

A Professora Norma falou da importância da família a partir do Art. 226 da Constituição Federal Brasileira de 1988, que define a família como base da sociedade. Após isso, deu ênfase aos tipos de união da modernidade. Em seguida, disse que o amor e o respeito alicerçam a permanência da família. Além disso, leu e comentou *Dez mandamentos para a paz na família*, objeto de campanha da Pastoral da Criança. Mesmo sendo católica, a Professora Norma preocupou-se em ter uma visão ecumênica sobre o tema, o que contribuiu para a participação dos alunos após a leitura dos *Dez mandamentos para a paz na família*.

Feito isso, a professora pediu que os alunos escolhessem um dos mandamentos e fizessem comentários. Márcia Cristina leu e comentou o mandamento um, Margarete leu e comentou o mandamento quatro, Edson, o mandamento oito, e Raimunda, o mandamento dez, conforme se vê no quadro a seguir.

[29] A Profª Norma Sacramento Moreno tem 74 anos, é bióloga, funcionária pública aposentada. Trabalhou por 13 anos no Colégio Estadual kleber Pacheco de Oliveira.

Quadro 4 – Discurso dos discentes sobre Palestra

DISCENTE	MANDAMENTO	COMENTÁRIO
Marcia Cristina	Tenha fé e viva a Palavra de Deus, amando ao próximo como a si mesmo.	Sem Deus a gente não é nada, ele é a salvação, a luz.
Margarete	Eduque seu filho através da conversa, do carinho e do apoio e tome cuidado: quem bate para ensinar está ensinando a bater.	Vejo a policia batendo muito nas criança e no jovens do bairro. Porrada não educa. Converso com meu filho com medo. Tenho medo. Oro muito, muito.
Edson	Respeite as pessoas que pensem diferente de você, pois as diferenças são uma verdadeira riqueza para cada um e para o grupo.	Perante Deus a gente é igual.
Raimunda	Peça desculpas quando ofender a alguém e perdoe de coração quando se sentir ofendido, pois o perdão é o maior gesto de amor que podemos demonstrar.	Se Deus perdoou, a gente tem que perdoá também.

Fonte: Paulo Gonçalves (2016)

Como visto nos discursos dos alunos, a categoria religiosidade está presente em todas as falas. Eles compreendem que essa temática é de suma importância para a vida em harmonia, concluí isso pelos diálogos em sala quando tratávamos de assuntos relacionados à violência. Infelizmente, o bairro em que eles residem tem, em seu entorno, o tráfico de drogas. Em virtude disso, eles convivem com situação de risco diário, muitos jovens são assassinados, e o poder público pouco contribui para amenizar e/ou extinguir o crime organizado nessa região.

O décimo nono encontro ocorreu no formato *online* no dia 10 de junho de 2016. O objetivo deste encontro foi discutir, no *chat*, o tema família, contextualizando com a palestra da Prof.ª Norma Sacramento Moreno. Ao organizar os computadores, encontrei quatro fones de ouvido quebrados na sala de informática. Ato lamentável esse, porque, infelizmente, a sala de informática tem apenas seis computadores funcionando, desses, dois estão com problemas de memória, o que atrasa o início dos encontros *online*. Informei o problema à gestão da escola, para que a mesma tomasse as providências cabíveis.

Neste encontro, solicitei aos discentes que dialogassem sobre a família contemporânea, como ela se apresenta, como está composta, qual a sua contribuição para a sociedade. Além disso, pedi-lhes que comentassem a palestra da Prof.ª Norma e sobre a participação de Abnael que cantou e tocou duas músicas com o tema família.

O vigésimo encontro ocorreu de forma presencial no dia 13 de junho de 2016. Teve como objetivo demonstrar para os alunos os aspectos linguísticos, extralinguísticos das charges, além de discutirmos as suas temáticas. Primeiro, solicitei a um aluno que entregasse o texto sobre charge à medida que os outros fossem chegando. Enquanto isso, eu ligava o *Datashow*. Em seguida, solicitei à aluna Roberta que lesse o texto, ela o fez. Após isso, dialogamos sobre as características das charges. Falamos dos aspectos verbais, não verbais e extralinguísticos. Demos ênfase ao teor de crítica que carrega esse gênero.

Para o desenvolvimento da aula, exibi charges sobre política, saúde, moradia, educação, entre outros. Solicitei que um aluno as lesse e, depois, comentasse-as. Deixei claro que seria importante sempre contextualizar a charge com o nosso momento. Além disso, expliquei-lhes que uma charge não é uma fotografia, mas, sim, uma caricatura com aspectos e traços que lembram pessoas públicas, locais, ambientes etc. Assim, para a interpretação de charges, o interpretante deve ter uma visão de mundo bem ampla, ser crítico e reflexivo.

No início da apresentação das charges, os alunos ficaram muito quietos, pareciam que estavam hipnotizados. Estavam bem atentos aos detalhes nas charges. Em seguida, o encontro tomou um desenho de interação e participação ativa dos discentes. Nesse sentido, a aluna Jurema relatou que não percebia as charges como objeto de críticas, mas, sim, como algo apenas engraçado. Ao analisar uma charge sobre educação, o aluno Valfredo entendeu a crítica e disse: “A escola está largada, toda quebrada, o professor está pedindo ajuda.” Sobre a mesma charge, a aluna Roberta completou: “Os alunos também estão pedindo ajuda”.

4.1.4 Entrevista semiestruturada: momento das revelações

Nos dias 14 de junho de 2016 e 15 de junho de 2016, entrevistei doze discentes. A escolha se deu pelo critério de número de presença nos encontros *online*. Dessa forma, convencionei o mínimo de três participações nas atividades *online* para o aprendente ser entrevistado.

Quadro 5 – Escolha dos entrevistados

SUJEITOS DA PESQUISA	PARTICIPAÇÕES
Seis discentes	**Quatro vezes**
Quatro discentes	**Quatro vezes**
Dois discentes	**Duas vezes**

Fonte: Paulo Gonçalves (2016)

4.2 ANÁLISE INTERPRETATIVA EM DIÁLOGO COM OS CAPÍTULOS DOIS E TRÊS

Descrevemos, nesta seção, oito relatos de atividades desenvolvidas na modalidade semipresencial de ensino. Nesse sentido, apresentamos essas atividades imbricadas com as concepções sobre interatividade, cocriação, hipertextualidade, intratextualidade, inteligência coletiva (todos-todos), como também os saberes discentes oriundos da experiência de vida dos sujeitos desta pesquisa, tendo como parâmetro as ideias de Freire em suas diversas obras apresentadas ao longo deste trabalho. Apresentamos, ainda, parte das falas de entrevistados em entrevista semiestruturada. Ressaltamos que não fizemos nenhuma correção linguística nos discursos dos sujeitos desta pesquisa. Como técnica de análise, pautamo-nos em Severino (2016) com a Análise Interpretativa.

4.2.1 Primeira análise: fórum de apresentação

Pedimos que os discentes se apresentassem, que falassem um pouco de seus anseios, seus objetivos, de uma forma descontraída e sem preocupação com críticas. Deixamos claro que todos poderiam ler o que o outro escreveu. Talvez isso os tenha inibido um pouco. No entanto, alguns participantes foram além do solicitado, o que veremos a seguir.

Quadro 6 – Fórum de apresentação em 08/04/2016

Re: FÓRUM DE APRESENTAÇÃO - sexta, 8 Abr 2016, 20:36
oi boa noite. meu Edson tenho 18 anos trabalho na login informatica.gosto de in a igreja gosto de ler gosto de ouvir musica gospel.gosto de ler a biblia e outros livros
nome: Márcia Cristina idade:44 moro em:lauro de freitas bairro portao rua objetivo:termina os estudos com muita dedicação e deciplina com meus colegas de crase e profesores seguindo sempre as normas da escola depois de concluir penso em fazer us cursos de chefe de cozinha e modas .e ja estou me preparando em quanto estudo na aerea de gastonomia , e meciaria gosto de escutar:musica gospeu e gosto de ler a biblia . e passar mensages para as pessoas do que eu aprendo no meu dia a dia e ajudar o procimo e percuro sempre se torna uma pessoa melhor...
olá ! boa noite...me chamo Jurema ,e to comecando a gostar desse negocío!
nome: Gilmária idade:49 Moro em lauro bairro portao Tenho como objetivoes:estudar com objetivos de ter uma sabedoria maior e poder encinar outra pessoas com mais sabedorias aos estudos e me pretendo me forma em paisagismo e ubanismo. gosto muito de passea de preferencia ir para praia. boa noite meu nome é Gilmária e tou aqui pra comenta sobre o filme 10 centavos **10 CENTAVOS** **Bom no inicio eu achei que aquele menino era um leviano mais com o desenrolar da historia eu vi que ele e um menino muito onesto que so tava na rua pra ajudar a familia.**
OI MEU NOME E MARGARETE ACHEI LEGAL MUITO BOA A AULA . ESPERO APRENDER MAIS COM TODOS OS MEUS COLEGAS .
Olá, boa noite queridos colegas de classe. Me chamo Roberta, tenho 17 anos, gosto de praticar esportes como a capoeira, longboarding downhill, futebol... Gosto também de ler livros de ficção científica e romance, gosto de filmes de terror, suspense e drama. Obs: Não gosto muito de falar de mim, rsrs. Aaaah, essa turma está de parabéns... Galera unida, pega firme nas atividades, turma esforçada e o professor também, principalmente por sempre está procurando uma maneira melhor de abrir nossa mente à nos ensinar. Abraços!

Fonte: AVA formatado pelo pesquisador.

Edson e Roberta têm em comum: a juventude (ambos se encontram na faixa etária de dezessete anos); e a mesma condição de cursar a EJA. No entanto, percebemos que eles têm perspectivas muito diferentes em relação à vida, apesar de viverem na mesma comunidade. Isso nos faz perceber o quanto é importante conhecer os nossos alunos, os sujeitos da EJA. Nesse contexto, os círculos de conversa, através do diálogo, pautados em Freire (2006), reforçam essa ideia. Temos de ouvir os alunos, dar voz ao sujeito, porque eles são os protagonistas na sala de aula, seja ela presencial ou digital.

Márcia Cristina e Gilmária são mais experientes, com mais de quarenta anos, trazem consigo os saberes de mães de família, mulheres que abandonaram a escola porque engravidaram. Porém, em seus discursos, percebemos que passar dos quarenta não é empecilho para desistir dos seus sonhos e objetivos. A primeira quer estudar Gastronomia, e a

segunda pretende enveredar para a área de Paisagismo e Urbanismo. Nesse momento, é que as palavras de Freire (2006) emergem, quando ele "solicita" aos professores que pensem certo. No contexto de Márcia Cristina e Gilmária, pensar certo é aconselhá-las a não desistir, a ir à frente. Essa é a função do educador, aquele que medeia o conhecimento, aquele que dialoga com seus alunos, o que percebe o ensino e a aprendizagem de A com B e não de A para B.

Gilmária não se limitou a apenas se apresentar, foi além, e mesmo não sendo solicitado, fez referência ao filme *10 Centavos* e ao personagem que é uma criança, analisando, de forma crítica, o modo de ele agir. Essa ação de Gilmária nos faz inferir que a aula mediada com o computador ligado à internet não a limitou a responder somente o que lhe fora solicitado; pelo contrário, potencializou uma ação ao possibilitar que a aluna inserisse outras discussões em sua abordagem. Percebemos, também, que não foi difícil para Gilmária acessar outro hiperlink devido à boa usabilidade do AVA. Nesse sentido, vejamos a seguir o que ela falou sobre aulas mediadas pelo computador.

> *Eu achei ótimo porque no caso eu mesmo estava parada, na minha casa tem tudo isso, tem tablet, tem computador, tem tudo, mas só falta de interesse mesmo que eu nunca me interessei para pegar e agora que eu vim pra sala de aula com essa e trabalho que o senhor tá fazendo aí, eu tou me interessando mais, então eu achei ótimo (GILMÁRIA. 2016).*

Pelo discurso de Gilmária, percebemos que ter computadores, *tablets* etc., em casa não é o bastante, porque eles não funcionam sozinhos, é preciso a presença humana para dar o *start,* o início da navegação. Além disso, o participante dessas tecnologias devem se sentir autônomos para usá-las. Perderem o receio, acreditarem mais em si mesmas. As interfaces dos computadores dão o caminho, ditam as etapas, as "regras do jogo". Dessa forma, o professor surge como mediador afetivo, o que reforça o poder que o aluno tem, o que o encoraja, o que busca valorizar os acertos e não os erros dos discentes.

Na fala de Jurema, percebemos que, inicialmente, ela estava receosa sobre a atividade, ou, talvez, não estivesse gostando das aulas mediadas por computador ligado à internet. A oração "começando a gostar desse negocio" nos fez inferir isso. Literalmente, a palavra "negócio" significa trato mercantil, comércio, loja, empresa comercial. No entanto, o vocábulo tem outra conotação na Bahia; significa algo que não tem um nome específico, é sinônimo de coisa. Nesse sentido, podemos fazer uma analogia com o "trem" mineiro. Para nós, baianos, é "negócio bom". Dessa forma, na fala de Jurema, percebemos certo contentamento por ter participado da atividade e o que é melhor, começando a gostar dela,

desse negócio, que provavelmente, para ela seja novo, ou mesmo nunca tenha se interessado ou tido oportunidade em ter aulas com mediação com o computador.

Ao perguntarmos, em entrevista semiestruturada, o que Jurema achou de usar o computador com acesso à internet para fazer atividade de leitura e escrita nas aulas de LP, Jurema disse que, embora tenha gostado, sentiu medo do novo:

> *Eu gostei embora seja novo, eu acho que, que tudo que é novo deixa a gente um pouco, não digo assustado, mas assim será que vai dar certo, é porque não tá acostumado fazer dever, então eu não tenho muita intimidade assim com o computador essas coisas eu uso o básico, dos básicos, mas serviu pra eu ingrená, vamos dizer que tou estou engrenando ainda não (risos)* (JUREMA, 2016).

Percebemos, na fala de Jurema, uma mudança significativa no que diz respeito à concepção dela acerca da aula mediada pelo professor com o auxílio do computador ligado à internet no início dos encontros. O receio do novo parece não mais a perturbar, mesmo que, em seu discurso, ainda apareçam ideias negativas em relação ao seu desempenho frente ao teclado do computador. O que inferimos, nesse sentido, é que as aulas para ela serviram como empoderamento, como ela mesma disse, configuraram-se numa oportunidade para "ingrená" no universo das tecnologias. Dessa forma, devemos pensar nas aulas mediadas pelo professor com o auxílio do computador ligado à internet como uma peça de engrenagem que estava faltando para potencializar a leitura e a escrita dessa aluna. Vemos, assim, um sujeito com voz altiva, cônscia do que quer, do que pode conseguir. Vejamos, agora, o que disse Margarete.

> *OI MEU NOME E MARGARETE ACHEI LEGAL MUITO BOA A AULA. ESPERO APRENDER MAIS COM TODOS OS MEUS COLEGAS (MARGARETE, 2016).*

Em sua fala, Margarete evidencia uma ideia de educação muito importante, porque valoriza o aprender com todos. Dessa forma, o "legal" não é uma ideia solitária, mas colaborativa. Esse juízo, de certa maneira, dialoga com as ideias de Aparici e Acedo (2010), em que na aprendizagem colaborativa a responsabilidade principal é dos alunos, e não do professor, este se insere no processo também como um aprendiz. Nesse veio, a aprendizagem se dá não pela transmissão do professor, mas, sim, pelos saberes experienciais de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Valfredo e Edson não se apresentaram no dia 08/04/2016, mas, sim, no dia 11/04/2016, o que demonstra compromisso, determinação e autonomia. Essa ação de Valfredo

e Edson foi importante para nos dar mais subsídios para confirmar a potencialidade do fórum com potencializador sociocomunicativo.

4.2.2 Segunda análise: fórum de discussão sobre o filme *10 Centavos*

O segundo fórum foi uma discussão sobre o filme *10 Centavos* (vide Apêndice 3) que trata da história de uma criança que trabalhava como lavador de carros no Centro Histórico de Salvador, Bahia, nas proximidades da Igreja de Santa Bárbara. O texto introdutório dessa atividade solicita que os discentes estabeleçam críticas acerca do curta e dialoguem com os participantes do fórum, conforme se pode ver no quadro a seguir.

Figura 21 – Imagem do fórum de discussão sobre o filme *10 Centavos*

Fonte: AVA formatado pelo pesquisador.

Inferimos que, neste encontro, os sujeitos da pesquisa pudessem dialogar com mais fluidez, devido à maior familiarização com o AVA e sua interface. Nesse sentido, chegou o momento de analisar se os discentes conseguiriam dialogar uns com os outros e cocriariam seu próprio discurso, sem se limitar a apenas responder a uma solicitação do professor.

Ressaltamos que, em sala de aula, muitas vezes, no momento da produção de texto, por exemplo, o aluno produz para ele mesmo e para o professor, o que não contribui para uma discussão com a participação de outros alunos (ROJO; BARBOSA, 2015). De acordo com Bakhtin (2003), a linguagem é um fenômeno dialógico, por isso, pressupõe sempre a presença de um falante e de um ouvinte. Com o letramento digital, no AVA, essa ideia de Bakhtin se amplia e podemos nos arriscar a dizer que a dialogicidade abrange vários autores e coautores

da mensagem, por não ser endereçada apenas ao professor. Nesse sentido, observemos como foi a participação dos discentes neste fórum de discussão

> *Olá, boa noite meus queridos colegas de classe.*
> *Falarei um pouco sobre o filme DEZ CENTAVOS que foi apresentado em sala de aula.*
> *Sobre o filme tirei uma pequena conclusão de que o mesmo nos fazer lembrar de quantas crianças estão por aí, jogadas ao acaso, pedindo esmolas, aguentando abusos, maus tratos e tarefas exaustivas, quando sua maior preocupação deveria ser a escolha do presente de Natal* (ROBERTA, 2016).

Na fala de Roberta, mesmo ela sendo bastante jovem, percebemos uma preocupação com o outro, com o entorno onde reside. Não é uma visão endêmica, mas sim do que acontece ao seu redor, com o outro. Freire (1979, p. 16) diz: "Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu e de suas circunstâncias".

Roberta conhece essa realidade, convive na periferia, nasceu na periferia, o que contribuiu para se tornar um ser crítico, não alienado; como também não revoltado com sua condição em relação aos estudos, por exemplo. Não é ingênua, muito menos, alienada, pelo contrário, apresenta consciência crítica e desafiadora (FREIRE, 1979).

> *verdade Roberta .pena que so a menoria das pessoas se preocupa com essa triste realidade...(JUREMA, 2016).*

Jurema, em sua primeira participação, interagiu com Roberta, não ficou passiva diante do texto, permitiu-se o dialogismo, a cocriação, ao problematizar o discurso de Roberta. Nesse contexto, mostrou-se preocupada com a situação do outro, trouxe para exprimir isso o vocábulo "pena", o qual nos remete à repreensão de pessoas que não se comovem com a situação de uma criança que convive com o amadurecimento precoce por trabalhar em vez de brincar e estudar. Esses sujeitos, que falam no fórum neste ambiente assíncrono, apresentam a sincronicidade de experiências parecidas com a do personagem do filme *10 Centavos*, por abandonarem a escola por um período, por motivos variados, a exemplo da gravidez precoce.

> *Esse filme é a realidade em que vivemos infelismente...o preconceito é real, mas o menino deu o exemplo que nem tudo que paresse ser é!no inicio do filme achei que ele fosse um trombadinha, em seguida percebi que o preconceito nos empede de ajudar quem precisa de ajuda muitas veses .O medo faz com que isso acoteça,aquele velho ditado por causa de uns muitos pagam.Fiquei emocionada ao perceber que ele com toda essa luta ele é quem leva o alimento para o irmão que o esperava na espectativa...to ofegante gente ,mas vou parar de falar...abraços!* (JUREMA, 2016).

Jurema, ao interagir novamente, diante da cena de um menino negro, pobre e mal vestido, teve preconceito, pensou que seria mais uma produção em que uma criança com essas características protagonizasse cenas de vandalismos, pequenos furtos e roubos. Essa ideia de Jurema, infelizmente, dialoga com um pensamento de Freire (2006) sobre sujeitos com perfis parecidos com boa parte dos estudantes da EJA. Freire (2006) aponta:

> A prática preconceituosa de raça, de classes, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres (FREIRE, 2006, p. 17).

Jurema (2016) e Freire (2006) não acreditam no estereótipo de que todo negro é um marginal em potencial, pelo contrário, percebemos indignação em seus discursos, por ainda encontrarmos, em pleno século XXI, concepções tão preconceituosas e desumanas tratadas como algo normal e natural. Para além disso, percebemos o quanto a participação de Jurema neste fórum foi importante para ela. Inferimos essa ideia a partir das próprias palavras dela, no momento em que afirma que ficou emocionada, queria escrever mais, mas não pôde, em razão da emoção. Essa emoção, a que Jurema se refere, pode ser explicada, talvez, pela perda de timidez proporcionada pelas atividades no AVA. Nesse sentido, apreciemos a resposta dela, quando a perguntamos se as aulas de leitura e escrita no AVA modificaram algo nela.

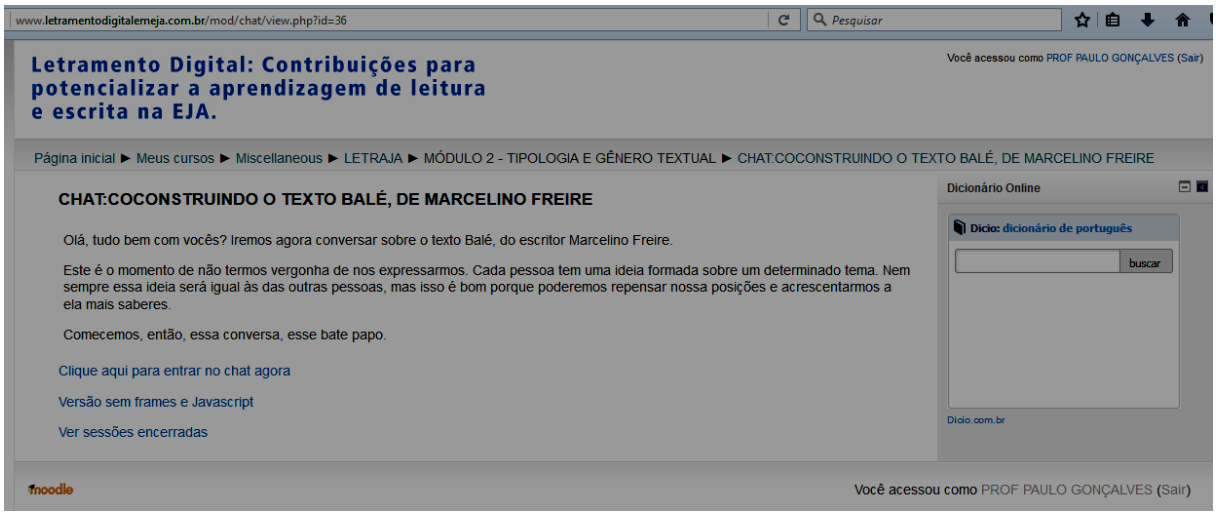
> *Modificou, não sei dizer bem as palavras certas, mas você se interage com outras pessoas, eu acho que você bota de lado a timidez que muitas vezes você não tem, tem coragem de se expressar* (JUREMA, 2016).

Para os outros participantes do fórum, mesmo que eles não tenham se manifestado com postagens, tudo nos leva a crer que o ato de ler criticamente corrobora futuros discursos orais ou escritos. Acerca disso, Bartton e Lee (2015) defendem a ideia de que as pessoas reservam tempo para a autorreflexão, e esse exercício contribui para a aprendizagem.

O que vemos, neste fórum, então, mesmo que ainda haja participações muito tímidas, talvez por não conhecerem a dinâmica de um fórum de discussão, são esses sujeitos tendo voz, exprimindo o seu ponto de vista sobre uma situação de mazela. Nesse contexto, a nossa pretensão de vermos os discentes sendo lautores, coautores e abrindo o polo de emissão em todos os ambientes se amaina, por saber que estamos diante de um projeto piloto, mas que já apresenta resultados, por perceber o ecoar da voz desses sujeitos.

4.2.3 Terceira análise: *chat* Coconstruindo o texto *Balé*

Figura 22 – Imagem do *chat* sobre o texto *Balé*



Fonte: AVA formatado por Paulo Gonçalves.

Discutimos em um encontro *offline* o texto *Balé*, de Marcelino Freire, que narra a história de um menino, bastante jovem, morador do interior de Pernambuco. No segundo momento, no dia 29 de abril de 2016, efetivamos a atividade *online* na interface comunicacional, denominada de *Chat*. Doze discentes participaram deste encontro, mas apresentaremos, apenas, participações que apresentaram diálogos entre os alunos e com o professor.

Nesta atividade, como vimos, solicitamos que os alunos se posicionassem criticamente sobre as concepções ideológicas contidas no texto.

Figura 23 – Reprodução de conversa no *chat* sobre o texto *Balé*

Sexta, 29 Abr 2016, 20:31 --> sexta, 29 Abr 2016, 21:22
20:37 PROF PAULO: Hoje, iremos conversar sobre o texto Balé, de Marcelino Freire. O que acharam do texto? Como a criança é vista nele?
20:37 Valfredo: Boa noite há todos: o entedimento que tive no modulo foi, uma pessoa de caráter formado e não bem extimulado, no anbto familiar.
20:44 Bruna: boa noite eu concordu com o Valfredo mas acho que faltou um pouco de carinho da mae com o filho so fais driga com o garotu.
20:44 Eva Maria: eu achei que o personagem central tabem não cooperava com a familia. isso pesava contra ele ja que a familia era contra.
20:44 Eva Maria: ele só queria dançar e não ajudava a família.
20:45 PROF PAULO: Sim, Bruna, também achei que faltou mesmo carinho. Acho que tem a ver com a cultura da família. A ideia de que se é homem tem que fazer trabalho braçal, por exemplo.
20:47 Eva Maria: isso mesmo já havia um preconceito da familia, pelo fato de um menino querer dançar
20:54 Maurício: era uma criança priguiçoza
21:00 PROF PAULO: Maurício, porque achou a criança preguiçosa?
21:00 Maurício: por que não queria trabalha.

Fonte: AVA formatado por Paulo Gonçalves

Levamos em consideração o fato de a atividade ter sido efetuada na tela de um computador, o que, de certa forma, requer habilidades em mídias que ultrapassam fronteiras do impresso, a exemplo do manejo com o teclado, com o *mouse*, o que pode influenciar na acentuação de palavras etc (ZACHARIAS, 2016).

No entanto, a pouca habilidade para manejar teclado e mouse não frustrou a participação desses discentes, pelo contrário, na tela do computador, eles se entregaram mais, participaram mais, conseguiram dialogar um com o outro, sem receio de críticas, com mais autonomia. Essa análise é possível por acompanhá-los nos momentos *offline* e sempre estarmos solicitando-lhes que percam um pouco da timidez, do receio em divergir opiniões. Nesse sentido, destacamos a participação de Bruna, conforme trecho[30] transcrito a seguir: "[...] *boa noite eu concordu com o Valfredo mas acho que faltou um pouco de carinho da mae com o filho so fais driga com o garotu*" (BRUNA, 2016).

Nos encontros *offline,* Bruna somente se apresentou e, nos outros momentos, mesmo quando solicitada, furtou-se de participar, alegando ser tímida. Porém, no *chat*, além de responder ao solicitado, comentou o texto de outros participantes e produziu seu próprio texto. Nesse sentido, de acordo com Silva (2014), esse tipo de participação demonstra a dialogicidade propiciada pela potencialidade do *chat*, a partir da comunicação de A com B e de B com A. Dessa forma, podemos afirmar que emergiu a figura do lautor, ou seja, do leitor autor pela cocriação da mensagem.

[30] Nos trechos em que se podem ler ou ouvir os registros escritos ou orais dos estudantes, optamos pelo uso do itálico, a fim de dar maior destaque às produções desses sujeitos da pesquisa.

Enfatizamos, também, a participação de Eva Maria, aluna que, igualmente a Bruna, nunca tinha se arriscado a enveredar pelos teclados e *mouses* de computadores. Porém, na modalidade semipresencial, empoderou-se nos encontros *offiline* com participações ativas nas leituras dos textos; como também nos posicionamentos críticos sobre as temáticas levadas para discussões. No *chat*, não foi diferente, a aluna registrou: "[...] *eu achei que o personagem central tabem não cooperava com a familia. isso pesava contra ele ja que a familia era contra" (*EVA MARIA, 2016).

Percebemos que, mesmo apresentando algumas limitações em função da habilidade com os teclados, Eva posicionou-se criticamente e comentou textos dos outros participantes da atividade, o que também caracteriza a figura do lautor.

Vimos, também, que o professor, inicialmente, assumiu a autoria da atividade. No entanto, no decorrer dela, passou a ser coautor do processo, configurando-se, também, como mediador da atividade, mas não como a figura mais importante dela (APARICI; ACEDO, 2010). Além disso, enfatizamos que a interatividade, apresentada neste fórum, não é medida pela quantidade de participações de um ou de vários participantes, mas, sim, pela reflexão mútua deles (APARICI; ACEDO, 2010). Nesse contexto, vejamos mais participações.

> *Sim, Bruna, também achei que faltou mesmo carinho. Acho que tem a ver com a cultura da família. A ideia de que se é homem tem que fazer trabalho braçal, por exemplo (PROF PAULO, 2016).*
>
> *isso mesmo já havia um preconceito da familia, pelo fato de um menino querer dançar (EVA MARIA, 2016).*

Eva Maria, ao interagir com o Prof. Paulo, deixou de ser apenas uma mera receptora da mensagem e passou a ser autora também. Isso porque não se limitou a responder, mas, também, problematizou, ao afirmar certo preconceito pela família da criança. Isso nos remete à figura do "lautor", termo trazido nesta pesquisa por Rojo e Barbosa (2015), pois vai de encontro à cisão entre emissão e recepção da mensagem e contribui para que o partícipe exerça os papeis de emissor e receptor simultaneamente.

Ressaltamos que muitos alunos, no começo da atividade *online*, pensavam estar em aulas de informática e, em verdade, estavam participando de práticas de letramento digital com ênfase na leitura e na escrita, além, é claro, da troca de saberes. Segundo Barton e Lee (2015), a aprendizagem pode surgir de forma naturalizada, ou seja, os discentes vão entendendo como se faz, buscando meios para cumprir os objetivos propostos. Nesse viés, os discentes puderam produzir textos a partir da análise e discussão de um texto motivador em

aula *offline* para, depois, interagir na interface comunicacional denominada de *chat*. Nesta atividade, percebemos o quanto os discentes buscaram interagir um com o outro, demonstrando, dessa forma, o poder dessa interface de comunicação.

Evidenciamos, nesse encontro, que a história de vida dos discentes envolvidos foi fundante para que eles pudessem construir seus textos. De acordo com Barton e Lee (2015, p. 175), "a reflexividade, que é autorreflexão que leva à ação, é central nas teorias de aprendizagem adulta". Nesse sentido, poder guiar os discentes da EJA a autorreflexão é fazer que eles pensem em seus saberes e possam, a partir disso, elevar a autoestima e se arriscar por caminhos antes não imaginados, a exemplo da produção de texto com autonomia.

4.2.4 Quarta análise: fórum de discussão sobre o clipe *O salto*, de O Rappa

Este fórum, apesar de ser a nossa quarta investida no AVA, não foi precedido por uma discussão efetiva na sala de aula física. Dessa forma, exigiu dos participantes um poder de crítica e conhecimento de mundo da situação apresentada bem maior do que o primeiro fórum de discussão, por se tratar de um curta baseado em um momento histórico de nossa política bastante conturbado. Salientamos que as participações estão, na íntegra, no Apêndice 4. Vejamos, a seguir, a proposta:

Figura 24 – Imagem do fórum de discussão sobre o filme *O salto*

Fonte: AVA formatado pelo pesquisador.

A seguir, veremos parte da participação dos discentes no fórum *O salto*.

> *A ilusão, o desepero que leva um homem tira sua vida e do seu filho ele trabalhava tinha uma familia feliz derepente tudo se acabar , e sua familia destruída* (RAIMUNDA, 2016).

> *Carros colega boa noite.*
> *Eu entendi que naquele governo muitas familias foram destruidas, emprezas fecharam as portas, faltaram alimentos* (GILMÁRIA, 2016).

> *BOA NOITE*
> *ACHO QUE ESTA SITUAÇÃO DE REGISTRADA DE 1990 ,PODEMOS DIZER QUE E IGUAL A QUE VIVEMOS NO DIA DE HOJE , TIPO UMA VERSÃO POREM UM POUCO MODERNA.O VÍDEO MOSTRA UM HOMEM APARENTEMENTE DE PRÓXIMOS AO 40 ANOS ONDE ELE PERDE SEU EMPREGO DEVIDO AS SITUAÇÕES CRITICAS QUE OCORREM EM VÁRIOS SETORES PRINCIPALMENTE O O ECONÔMICO , ELE PERDE SEU EMPREGO , DEVIDO A SITUAÇÃO NA AQUELA ÉPOCA*
> *EMBORA SEJA PELA FALTA DE UMA BOA QUALIFICAÇÃO , ELE NÃO ACABA ENCONTRANDO UM EMPREGO NA QUAL ELE SE ASSOCIA-SE, E PELAS VARIAS TENTATIVAS ELE ACABA TOMANDO UMA DECISÃO DRÁSTICA*
> *PERCEBI QUE NO CAMINHO ANTES DELE SE JOGAR DO APARTAMENTO ,O MUNDO PAROU AO REDOR DELE OU SEJA AQUELA ERA SITUAÇÃO QUE PODERIA RESOLVER OU ABALAR A SOCIEDADE MAS INFELIZMENTE ELE SÓ ENTROU NO ÍNDICE DE MAIS UM MORADOR DE RUA MORTO* (FLORISVALDO, 2016).

> *Boa noite professor eu concordo que foi realmente isso aconteseo .que no governo Color de Melo que apresentava um quadro de inconstancia politica e economica.tambem concordo que essa decadencia politica em 1990 ficou marcado pelo preços dos alimentos , moradia, saude etc.que muitas pessoas perderam o emprego ,familias forama decadencia.etc* (MÁRCIA CRISTINA, 2016).

Nesse fórum, destacamos o amadurecimento dos participantes, por perceber que eles conseguiram ler bem a proposta, compreendê-la e interpretá-la, o que nos faz afirmar que esse grupo está inserido no mundo letrado como protagonista, e não como coadjuvante. Também que não fazem parte daquele quantitativo de quase quatorze milhões de analfabetos adultos, porque, mesmo apresentando incorreções linguísticas em seus textos, conseguem ler, escrever e apresentar comentários, mas com pouco aprofundamento, a partir dos eventos que permeiam os seus contextos diários. Dessa forma, percebemos níveis de alfabetismo funcional diferentes, por haver, em seus textos, variações de decodificação das informações; bem como de codificação linguísticas.

Outro destaque importante, nesta análise, é percebermos que todos os participantes deste fórum identificaram um dos problemas centrais do clipe do Rappa, o desemprego proveniente de ações econômicas do governo de Fernando Color de Melo nos anos de 1990. Essa ideia ratifica o poder de análise que esses estudantes têm.

Salientamos, ainda, que todas as respostas dos participantes do fórum foram diferentes. Nenhum deles se limitou a copiar o texto do outro, nem a responder à proposta utilizando o texto motivador do fórum. Isso demonstra uma boa leitura, compreensão e interpretação para execução do texto escrito.

Desta forma, propusemo-nos a analisar os níveis de alfabetismo funcional a partir dos discursos dos participantes desse fórum, com o objetivo de valorizar as suas falas. Para tanto, buscamos a referência de Rojo (2009) sobre habilidades de leitura e escrita.

Quadro 7 – Níveis de alfabetismo funcional

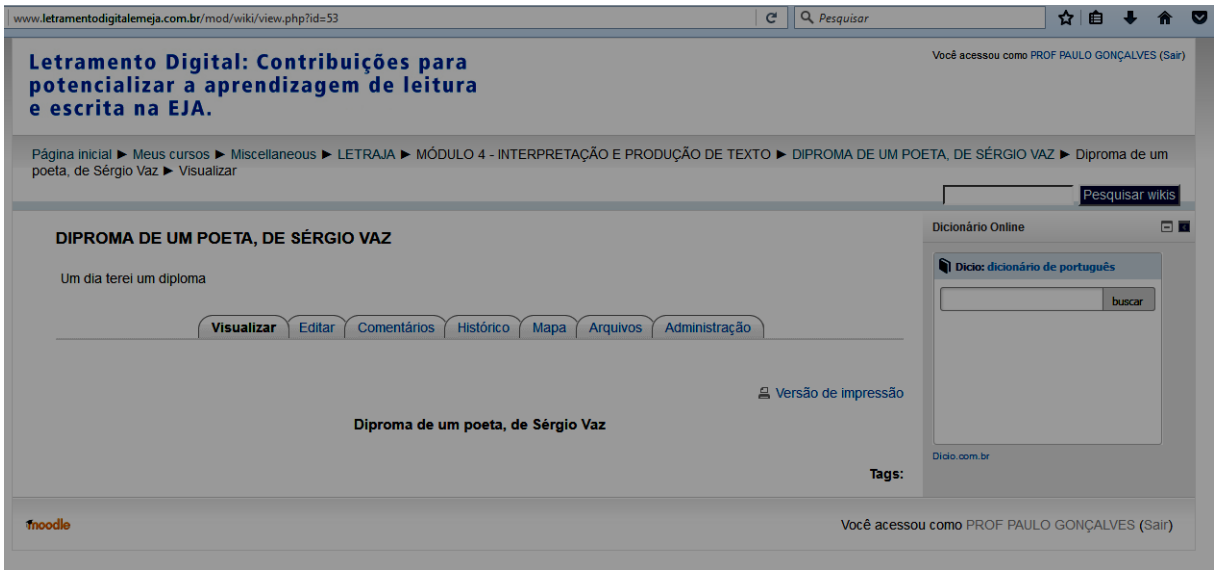
Discente	**Analfabeto**	**Nível 1**	**Nível 2**	**Nível 3**	**Justificativa**
Raimunda			x		Apesar de contextualizar fatos do cotidiano da sociedade com a obra, ficou na superfície do texto, não se aprofundou.
Gilmária			x		Trouxe informações pertinentes à obra, mas não contextualizou, nem comparou fatos.
Florisvaldo				x	Localizou e contextualizou mais de uma informação no texto. Relacionou problemas socioeconômicos apresentados no clip com a crise que o Brasil atravessa. Inferiu sobre uma interpretação possível para uma parte do clip. Finalizou com uma crítica ao descaso sobre mortes no Brasil.
Marcia Cristina			x		Apesar de dialogar com o professor, o fez utilizando parte do texto motivador. Além disso, limitou-se a narrar fatos da obra.

Fonte: Paulo Gonçalves (2016)

Como vimos na análise, muitos são os problemas em relação à leitura e produção de texto desses sujeitos. No entanto, produções como essas são importantes para verificarmos os níveis de alfabetismo funcional e buscarmos meios para dirimirmos essa problemática na EJA, a partir, também, do letramento digital.

4.2.5 Quinta análise: produção colaborativa *wiki* sobre a crônica *Diproma de um poeta*

Figura 25 – Imagem da página inicial do texto *Wiki*



Fonte: AVA formatado pelo pesquisador.

A quinta atividade no AVA teve como proposta a produção de um texto *wiki* a partir da leitura da Crônica Diproma de um poeta. Para tanto, iniciei o texto com uma frase, cabendo aos outros participantes dar sentido à produção. Nela, verdadeiramente, percebi a inteligência coletiva em funcionamento, porque, ao final, o texto apresentou unidade, pois os participantes desta atividade trataram da temática sugerida, não fugiram ao tema proposto, nem mesmo o tangenciaram. Além disso, as frases juntas nos fizeram inferir a vontade deles de lograrem êxito em uma nova profissão, a partir de uma graduação. Isso nos faz perceber que o texto deles cumpriu a função sociocomunicativa. Além disso, essa atividade foi muito enriquecedora, por ser tecida em um movimento de várias mãos, vários saberes, o que implicou uma construção com tolerância e respeito às diferenças.

Quadro 8 – Produção de texto *Wiki* a partir da crônica *Diproma de um poeta*, de Sérgio Vaz

TEXTO *WIKI* A PARTIR DA CRÔNICA DIPROMA DE UM POETA, DE SÉRGIO VAZ
Um dia terei um diploma. Sei que será dificiu mais eu vou conseguir. Daqui a dois anos eu vou tentar. Eu também quando terminar os estudos vou tentar. É isso ai, de gastronia. Meu sonho era ter um diploma para ser pediatra, mais o tempo passou e agora esta bem dificiu. Eutou perceverano também. Ano que vem eu começo essa busca, com fé em Deus vou conseguir um diploma em geografia ou história. Amém. No inicio tinha um sonho de ser técnica de enfermagem mais acabei decidido por causa da dificuldade. Eu vou conseguir chegar Flaviana. Eu estou trabalhando ,e estudando não esta sendo fácil mas estou min esforçando a cada dia. Eu agora que comecei pretendo ir ate o final em busca de um diploma que ceja favoravel a minha pessoa. A dificuldade e tanta mais tou lutando. Nunca é tarde para se sonhar, com a ajuda e permissão de Jesus chegaremos lá! Meu sonho é mim formar em engenharia sivil mas nunca e tarde Flaviana. Estou estudando para tambem ter um diploma.

Fonte: Texto produzido pelos discentes e docente e transcrito pelo pesquisador Paulo Gonçalves.

Nesse sentido, sobre o trabalho colaborativo dos textos em grupo, quando perguntei em entrevistas aos participantes, percebi a importância da contribuição de um aluno para o outro. De como os saberes experienciais corroboram a produção coletiva. Para além disso, percebemos que os alunos entendem também dessa forma e veem nos outros a possibilidade de encontrar subsídios para a sua produção. Vejamos algumas falas sobre o trabalho em grupo.

> *Às vezes você tem uma dúvida mais não sabe como vai escrever, então o seu colega vai colocar o que o que puxa, o que é, é lhe dá uma visão diferente aí você acha, então eu vou escrever assim, ah mas você pega um pouquinho do colega, você aprende com ele na verdade, a gente aprende um com o outro, eu acho assim* (JUREMA, 2016).

Jurema percebe o poder do trabalho em grupo ao valorizar a participação do outro. Ela o vê como algo que pode "puxar", interferir no seu pensamento, como se funcionasse como um desencadeador de algo, o que me faz lembrar a importância da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) para a aprendizagem. Nesse sentido, esse "puxa", a qual Jurema se refere, pode ser comparado ao acionador do discurso ora em repouso, mas que foi potencializado pela atividade colaborativa a partir da história de vida dos discentes envolvidos nessa

atividade. Na fala de Jurema, também está implícito o poder do diálogo entre os participantes das atividades colaborativas.

> *Eu achei importante, principalmente, pra gente poder discutir mais sobre uma questão que a gente costuma fazer sozinho no caderno e deixa lá, ninguém conversa, ninguém pergunta o que o outro pensa e isso deu oportunidade a gente de questionar e o outro falar e achar o contrário, não tá certo assim, foi ótimo isso* (BRUNA, 2016).

A fala de Bruna evidencia o potencial dos trabalhos colaborativos no formato digital, pelo fato de, nele, os participantes poderem se expressar e se comunicar de forma que todos possam ler o que o outro escreveu, além de questionar, problematizar e cocriar a mensagem, ser lautor, oscilando entre o leitor e o autor do texto ao mesmo tempo. Dessa forma, a teoria da comunicação não nos é apresentada de forma linear e funcionalista, do emissor enviando a mensagem para o receptor, sempre nesse movimento, o que não contribui com o dialogismo, mas, sim, emissor e receptor mudando de papel e o polo da emissão, estando o tempo todo aberto. Além disso, a mensagem não pode ficar estagnada no caderno, pois é ela a protagonista do diálogo, da conversa. Assim, na fala de Bruna, percebemos a presença do bidirecionamento da mensagem, porque o receptor deixou de exercer esse papel e passou a ser participante.

> *Achei boas, até porque no virtual ali as pessoas tão escreveno não tão falano, na sala à vezes têm vergonha quando o professor pergunta o que você acha, fica queto, mas ali tá escreveno, a pessoa vai se abre mais, se desenvolve mais* (ABNAEL, 2016).

Abnael destaca o empoderamento que as atividades em grupo no digital fomentam, ao comparar com a vergonha que os discentes sentem para escrever e falar na sala de aula "física". Percebe, também, um desenvolvimento maior em razão do desprendimento que as atividades colaborativas proporcionam. Esse desenvolvimento a que Abnael se refere é possível, entre outros aspectos, pela autorreflexão pelos participantes em relação à história de vida deles.

> *Influenciava, porque também tinha, era ao mesmo tempo várias pessoas tava ali entrando em contato, escrevendo e aí você já tinha uma imaginação como você escrever, como você responder* (RAIMUNDA, 2016).

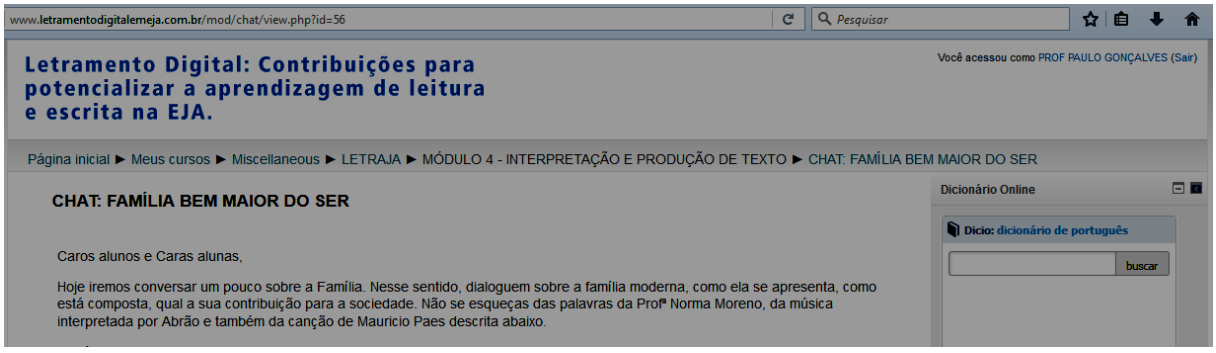
Raimunda traz para a discussão o vocábulo “imaginação”, dessa forma, faz-nos lembrar o potencial da leitura de fazer que as pessoas imaginem algo, imaginem-se em outras, sintam-se representadas, dialoguem com outros textos, possam fazer inferências para, assim, produzir seu texto original, sem ser consequência de uma Educação Bancária e excludente, a qual, muitas vezes, não instiga o aluno a pensar e/ou produzir textos orais e/ou escritos com criticidade. Dessa forma, os participantes dessas atividades em grupo deixam a posição de apenas receptor, saem da margem e passam a ocupar o lugar central de destaque, sendo produtor e receptor da mensagem simultaneamente.

> *Muito, muito, uma que dá o direito a cada um de se expressar, ou seja, ouvir opinião de cada um e depois também devolver a própria opinião, ou seja, criar uma interatividade, todo mundo sabe o que é que passa na cabeça de cada um, a, acho assim, a palavra é sociabilidade, houve uma sociabilidade* (VALFREDO, 2016).

Valfredo, sobre o trabalho em grupo, nas atividades *online*, fala-nos em direito de expressão, como se o aluno não o tivesse ou mesmo não pudesse exercê-lo. Deixa claro, em sua fala, que as atividades *online* proporcionam a escuta sensível da fala dos outros participantes, o que propicia a análise e a reflexão das ideias apresentadas. Também percebe o quão é importante a comunicação ser bidirecionada e não em via de mão única. Com muita propriedade, aborda a interatividade como importante para a educação, ao enaltecer a importância da opinião, aqui percebida como sinônimo de intervenção, a qual, como o próprio Valfredo diz, é capaz de sociabilizar. Dessa forma, a produção em grupo para Valfredo tem valor de empoderamento, de mudança.

4.2.6 Sexta análise: *chat* sobre o tema *Família: bem maior do ser*

Figura 26 – Imagem da página inicial do *chat* sobre o tema *Família: bem maior do ser*



Fonte: AVA formatado pelo pesquisador.

Percebemos o quanto a produção colaborativa é importante para a construção de conceitos e ampliação de pontos de vista em relação a uma temática. Nesse sentido, ressaltamos que, mesmo os participantes não estabelecendo um diálogo diretamente entre eles, conseguiram certa profundidade sobre o tema família, centro da proposta deste *chat*.

Evidenciamos que os participantes deste *chat* conseguiram superar nossas expectativas, por estabelecer progressão temática e buscar sempre trazer novas informações sobre o tema em questão, mesmo estando em uma interface de comunicação síncrona, a qual exige muita concentração, atenção e poder de síntese, em razão da quantidade de mensagens que chegam quase ao mesmo tempo. Nessa perspectiva, destacamos algumas passagens dessa produção que nos chamaram a atenção. Salientamos que a produção na íntegra encontra-se no Apêndice 6.

> *A família é a maior instituição criada por Deus.* ***Proteger ou cuidar*** *é uma obrigação de todos os individuo* (VALFREDO, 2016)
>
> *oi boa noite,* ***familia a moderna*** *hoje e composta por mães não presença de pai as mães que assumir os dois cargos de mãe e de pai* (BRUNA, 2016).
>
> *Famìlia è algo que para mim é extremamente importante e valiosa ,embora muitos nâo a valorise ,ou nâo tenha conciêcia do que quer è famìlia de verdade. Falar sobre* ***famìlia é quase infinito*** (JUREMA, 2016).
>
> *Mia familha emuito inportanti* ***APREORIDADI*** *DI TODOS TEN QUE SER A FAMILHA.* (EVA MARIA, 2016).
>
> *Temos que* ***cultivar o amor*** *sem amor nao existe família (*MARGARETE, 2016).

Destacamos, ainda, a leitura atenciosa da proposta para essa atividade. Creditamos essa qualidade à maturidade do sujeito da EJA, que, mesmo chegado bastante cansado à escola, não se desanima. Essa é uma das razões que temos de sempre preparar aulas significativas para o nosso constante amadurecimento. Assim, ficamos esperançosos por perceber que, mesmo em época de tantos problemas sociais, vemos pessoas discutindo o tema família, notando a necessidade de proteger e cuidar dela para haver dias melhores.

4.2.7 Sétima análise: pergunta sobre investimentos em disciplina semipresencial

Perguntamos, em entrevista, a alguns discentes sobre a possibilidade de a escolar implementar uma disciplina semipresencial. Vejamos algumas respostas com seus possíveis desdobramentos.

Quadro 9 – Impressão dos discentes sobre o semipresencial

Discente	**O que você acha de ter uma disciplina com momentos presenciais e outros online durante o ano?**	**Comentário**
Edson	Sim, seria bom, porque com essa iniciativa que o senhor teve também foi bom que como eu falei que muita gente não sabia nem mexer né, está acabando mexendo o computador, também fica mais interessante não fica sempre aquela repetitiva de ler um livro, pela internet fica mais interessante, quase todo mundo já sabe mexer, então, mais melhor.	Edson deixa transparecer em seu discurso certa insatisfação em ter aulas em que somente ler um livro. Inferimos que esse tipo de aula não deve ser contextualizada; como também está somente na seara da transmissão.
Gilmária	Eu achei ótimo, não só para minha classe, mas para as demais classes, né, porque é importante, porque as pessoas se estimulam mais para querer aprender mais no caso quem não tem acesso passa a ter acesso, então gostaria que continuasse.	Gilmária traz em seu discurso a vontade de continuar com aulas na modalidade semipresencial. No entanto, acha que toda a escola deveria ter aulas assim. Isso mostra o espírito de coletividade, muito importante para a formação cidadã.
Márcia Cristina	Sim, queria. **Acha que seria bom para toda a escola?** Acho que sim, eu acho. **Por que você acha?** Porque tem me ajudado bastante a aprender melhor e eu não sei se me expressar melhor também. **A sala ficou mais unida, será?** E a sala também, ter mais união na sala também, eu acho	Márcia Cristina se sente empoderada em relação à aprendizagem por achar que está se expressando melhor a partir da disciplina semipresencial. Além disso, acredita que a turma ficou mais unida com as atividades efetuadas nesta modalidade de ensino. Imaginamos que os fóruns, os chats e o wiki contribuíram com essa ideia.
Bruna	Acho interessante, porque os alunos vindo aqui para fazer no computador, eles podem interagir mais do que na sala de aula, lá todo mundo escrevendo aqui a gente fica melhor, mais a vontade	Bruna sentiu-se mais a vontade para escrever na sala de aula online. Acha que nesse ambiente pode interagir mais, além de sentir mais a vontade.
Abnael	É bom, né, é bom porque, acho que para os mais jovens talvez não, né, porque não vai ter uma responsabilidade de parar aquele tempo pra, só quem quer mesmo, né, é como as faculdades são a distância tem que tirar o tempo e estudar até mais como tá presencialmente.	Consciência da imaturidade dos mais jovens para gestar com autonomia uma disciplina online. Por outro lado, credita como favorável a implementação de uma disciplina semipresencial para os sujeitos da EJA.

Textos produzidos por discentes e comentados pelo pesquisador Paulo Gonçalves.

Como vimos, os alunos perceberam o potencial das aulas mediadas pelo computador conectado à internet na Plataforma *Moodle*, por acharem interessante sair da perspectiva da leitura somente do livro didático, como se ele fosse o fim e não um meio. Outro aspecto importante, trazido pelos discentes, foi o desejo de que a metodologia do semipresencial fosse socializada para outras turmas, que não ficasse somente para eles. Além disso, com esse trabalho, criou-se uma atmosfera de colaboração entre os participantes. Percebemos, também, que os alunos se sentiram mais à vontade para escrever com autonomia.

4.2.8 Oitava análise: atividade *offline* sobre interpretação de charge

Optamos por fazer as atividades em grupo, para que os envolvidos pudessem socializar saberes. Nesse sentido, ancoramo-nos nos pressupostos de Vygotsky, com a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), por sabermos que existe uma distância entre aquilo que uma pessoa é capaz de fazer de forma autônoma e aquilo que ela somente pode realizar com a colaboração de outros.

Formamos grupos com discentes com letramentos diferentes em leitura e escrita. Com isso, organizamos equipes, para que um discente ajudasse ao outro, sabendo que, de acordo com Freire (2006, p. 47), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção".

Ofertamos duas aulas com leitura e interpretação de charges, HQ e tirinhas. Tivemos a preocupação em abordar textos verbais e não verbais e demos ênfase ao aspecto extralinguístico, a exemplo de siglas e datas, com o objetivo de esclarecer informações implícitas nas imagens.

No dia da atividade, dividimos a turma em trios, tendo o cuidado de os deixar mesclados em relação ao nível de letramento. Para análise, escolhemos o trio formado pelos discentes Abnael (bom letramento), Margarete (médio letramento) e Elisângela (analfabeta funcional).

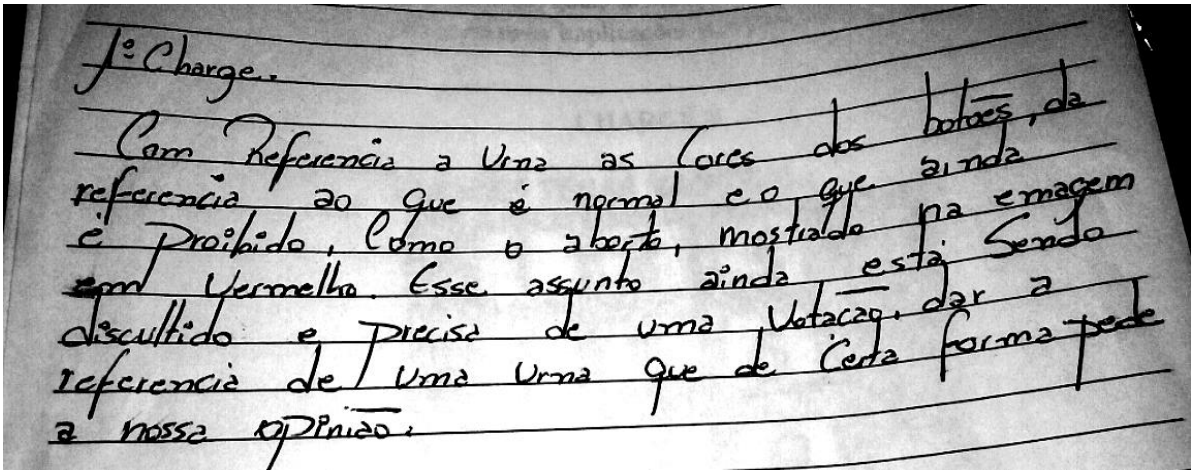
Descrição da atividade

Apresentem interpretações possíveis da imagem a seguir, dando ênfase (importância) aos aspectos sociais, econômicos, culturais etc.

Figura 27 – Charge 1: *Grandes temas nacionais*

Fonte: *Site* Banho de Chuva[31]

Figura 28 – Fotografia de resposta dos discentes à charge 1



Fonte: Texto produzido por discentes em encontro *offline*.

Na avaliação da atividade, destacamos o diálogo dos três discentes para chegar a um consenso do que deveriam escrever como resposta. Percebemos, também, a cuidadosa condução da atividade por parte de Abnael, ao respeitar os saberes das outras duas participantes da equipe no ato de ler a charge, haja vista sabermos que ele apresenta um maior letramento linguístico do que os outros, por acompanharmos a turma durante três meses. Nesse viés, Gonçalves (2014, p. 42) concebe que,

[31] Disponível em: <https://banhodechuva.com/category/mae-e-bebe/>. Acesso em: 08 abr. 2016.

> No ato de ler, usamos os conhecimentos que dispomos, aliados às subjetividades que foram se corporificando em nós e nos constituindo, ao longo das nossas trajetórias pessoais, históricas e culturais. Por isso, o olhar de quem lê um texto é único, só nele as marcas daquelas específicas experiências foram deixadas. Nunca chegamos vazios ao texto. Adentramos nele, usando as ferramentas que possuímos para compreender a informação subjacente ao texto.

Sobre o ato de ler, na EJA, vivenciamos experiências de leitura diversas. Isso porque cada discente traz consigo leituras de mundo diferentes, o que é fundamental para o trabalho com leitura e escrita. Nesse sentido, essas experiências de leitura de mundo, corporificam-se ainda mais quando fazemos atividades em grupo. Nelas, percebemos o interacionismo vygotskiano se exacerbar, florescer, o que corroborou a execução da atividade.

Enfatizamos que, provavelmente, a ZDP dos três alunos foi "acionada" e contribuiu para que, juntos, pudessem responder à questão. Nesse contexto, os saberes dos três alunos foram fundantes para que eles pudessem relacionar, por exemplo, um teclado com uma urna eleitoral.

Nesse sentido, segundo Primo (2007 *apud* McLuhan (1969), diferente da fotografia – em que as ideias estão explícitas, porque retrata uma situação real –, para se interpretar uma charge, devemos preencher os espaços vazios. Essa concepção fica clara na análise da charge, pelos discentes, no momento em que eles fazem alusão a uma urna de eleição na atividade 1. Nessa análise, destacamos a percepção deles sobre as cores dos botões em relação aos temas ali apresentados, a exemplo da cor verde para cesariana, o branco para o parto normal e o vermelho para o aborto. Para o aborto, a cor vermelha é emblemática, porque representa a cor do sangue, o que, nesse caso, poderemos inferir hemorragia e até mesmo a morte em decorrência do aborto.

No discurso dos alunos, também ficou evidente que a urna simboliza possibilidade de mudança para temas ainda polêmicos e sem uma devida resolução no Brasil, por exemplo. Mesmo sendo subjetivo, percebemos um posicionamento bastante maduro sobre a temática da charge que chama mais atenção do público leitor, o aborto, no momento em que eles afirmam: "Esse assunto ainda está sendo discutido e precisa de uma votação". Nesse instante do texto, eles se posicionaram politicamente, demostraram uma experiência de vida, remeteram-nos à "palavra mundo", de Freire (2000a), porque ler não é somente decodificar palavras, mas do que isso, é trazer consigo a experiência de mundo. Na EJA, temos essa característica, basta apenas exercermos nosso papel de professor mediador, que as interpretações e leituras de mundo emergem.

Podemos perceber o quão foi fundante para que os discentes pudessem perceber como eles são capazes de produzir textos orais e escritos. Além disso, importante também o foi por eles poderem colocar em prática o trabalho em equipe, para, dessa forma, colocar em prática os saberes individuais em prol do coletivo. Nesse sentido, percebemos bastante latentes tanto o interacionismo vygotskiano, quanto os saberes oriundos da concepção freireana de educação.

Salientamos que novos desafios devem ser lançados para os discentes da EJA, porque eles são tão capazes como os outros. Estar na EJA é uma condição temporal e social. Muitas vezes – por falta de políticas públicas que respaldem um ensino que corrobore a não evasão escolar e também por problemas de infraestrutura educacional – tais questões são negligenciadas. Para além disso, a contribuição educacional de Vygotsky e Freire reverbera na EJA e é imprescindível para a concepção de aprendizagem que valoriza a inter-relação dos saberes discentes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O FIM DE UM COMEÇO

Ideologia – Sérgio Vaz

> Ideologia e frustração são coisas diferentes.
> Frustração é quando alguém consegue aquilo que queria, depois deixa de lado a ideologia.
> Ideologia é lutar para que todos consigam oportunidades iguais, e para que isso aconteça, deixa de lado justamente a frustração (VAZ, 2016, p. 63).

Neste trabalho, nossa intenção foi compreender como os conhecimentos relativos à leitura e a escrita através da modalidade semipresencial podem potencializar a aprendizagem na EJA. Para tanto, utilizamo-nos da pesquisa qualitativa, a partir da instrumentalização de uma pesquisa aplicada por meio do estudo de caso.

É difícil terminar uma pesquisa, sabendo que, no nosso país, quase quatorze milhões de pessoas adultas são analfabetas, milhares de outras estão em diferentes níveis de alfabetismo funcional e outras tantas são consideradas analfabetas funcionais. No entanto, por saber que "Tudo muda, nada permanece", buscamos, nesta pesquisa, por meio de práticas de letramento digital, contribuir com a diminuição desses índices em relação à Educação Brasileira.

Não é fácil mudarmos esse quadro lamentável concernente à Educação, porque, entre outros aspectos, é mais cômodo para o professor continuar insistindo na pedagogia da transmissão através da educação bancária, a se arriscar em "dar voz" ao sujeito a partir de aulas dialógicas e reflexivas. Essas são mais difíceis, pois exige do professor uma preparação maior, um estudo mais aprofundado, e para ele, às vezes, é mais fácil continuar ensinando pelas frases feitas, a mergulhar na literatura e na gramática contextualizadas.

Ratificamos que as práticas e os eventos dos multiletramentos escolares e não escolares são imprescindíveis para a formação dos sujeitos da EJA. Atribuímos os saberes dos sujeitos desta pesquisa como fundantes para termos êxitos com os letramentos, a exemplo do digital. Isso porque as tecnologias não são autônomas para desenvolver epistemologias, pois precisam do nosso *start* e, é lógico, dos nossos saberes imanentes e adquiridos ao longo de nossa formação.

Compreendemos, também, que, nesse contexto de iminente des(educação), denunciados pelo número de evasão escolar, alfabetismo e analfabetismo em que vivemos, as metodologias de ensino e aprendizagem não podem ser únicas, nem as mesmas de sempre.

Precisamos (re) inventar as práticas pedagógicas, unir o presencial e o *online* para que os discentes voltem a achar a escola interessante. Essa dualidade da modalidade semipresencial fortalece o sujeito que aprende, porque aprendemos de formas diferentes e estamos sempre necessitando de novas formas e técnicas para aprendermos.

Vimos que as aulas dialógicas, com ênfase do bidirecionamento emissor/receptor, são empoderadoras, graças à satisfação dos alunos em dialogar conosco, de tomar as rédeas das discussões, de trocar de papel conosco e entre si, sendo simultaneamente emissores e receptores, descortinando a teoria de comunicação funcionalista que postulava a comunicação como via de mão única, não privilegiando a mensagem como protagonista, mas, sim, a figura do emissor em detrimento do receptor.

A sala de aula *online*, nesse sentido, foi o lugar de colocar em prática as discussões iniciadas em sala de aula física. Assim, os sujeitos desta pesquisa tiveram voz em todos os espaços. Perceberam a dinâmica da proposta de trabalho do Letramento Digital, para potencializar a leitura e a escrita na EJA. Dedicaram-se, fizeram-se presentes nas segundas e sextas-feiras, a fim de discutirmos sobre vários temas, a exemplo da criminalidade, do amor, da família, da política, do trabalho infantil, da educação etc. Enfim, de toda e qualquer ideologia, porque escola é local de discussão e troca de saberes. Escola muda não é escola, é prisão.

Compreendemos, ainda, o quanto a aprendizagem pode significar transformação coconstruída, a partir de novos desafios do AVA, a exemplo do fórum no momento em que os discentes fizeram referência ao texto do outro. Além disso, quando perguntados sobre a influência do texto do outro para a sua construção, não abdicaram de responder que aprenderam com ele, que se potencializaram com o outro. Nesse sentido, os nomes de Vygotsky e Freire foram importantes nessa seara. O primeiro por contribuir com os pressupostos da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e o segundo por nos brindar com a luz da dialogicidade.

Entranhamo-nos no hipertexto como uma das mais importantes “peças de engrenagem” como força motriz para fazer girar o texto, proporcionando, dessa forma, a interatividade. Isso porque, quando estávamos discutindo sobre um texto, sempre buscávamos um *link* para outro e, depois, voltávamos para o mesmo. No AVA, não foi diferente. Percebemos o interesse e o brilho nos olhos dos participantes ao verem as possibilidades de leitura através do hipertexto pela abertura de *sites* diversos na tela do computador. Esse movimento nos potencializou, por nos encaminhar para uma atmosfera de leitura importante, proporcionada pela permutabilidade de diversos nichos textuais.

As ações pedagógicas que criamos resultaram em aprendizagens por meio da interatividade, proporcionada pelas interfaces de conteúdo e de comunicação do AVA. Isso foi possível porque o Curso Letramento Digital: contribuições para potencializar a aprendizagem de leitura e escrita na EJA foi desenvolvido em espaço multirreferencial em que uma imagem não era mais importante do que uma canção, ou um vídeo, ou texto web, mas sim todos os textos configuraram-se como potencializadores de leitura de mundo.

Percebemos que os discentes conseguiram ter autonomia na coletividade. Ao construir, no AVA, o texto wiki, saíram da perspectiva um/todos e enveredaram na perspectiva todos/todos. A primeira frase dessa produção foi a ponta do *iceberg* que emergiu em um texto com início, meio e fim. Dessa forma, configurando-se em um todo organizado, ou melhor, um texto com unidade, cumpriu-se a função do texto: comunicar.

Outra ação pedagógica poderosa foi o uso dos *chats*. Neles, vimos, também, emergir a inteligência coletiva no momento em que os discentes produziram textos com unidade temática, não apresentaram uma miscelânea de assuntos, mas, sim, buscaram abordar o mesmo tema com perspectivas diferentes. Ressaltamos que estamos nos referindo ao *chat*, uma interface de comunicação síncrona que requer leitura rápida e produção de texto dialogando com as postagens anteriores.

Sem dúvida, este final é o começo de uma longa jornada de pesquisa, mudança e (res)significação de conceitos e valores que se estabelecem. Dessa forma, finalizamos essa etapa de pesquisa com a certeza de que este pesquisador não é mais o mesmo, pois se encontra "embriagado" pela temática da Educação *Online*, por perceber mudança significativa nos sujeitos desta pesquisa. Assim, o novelo de linha de Ariadne continua solto para buscar novos caminhos, a exemplo da criação de uma disciplina piloto na modalidade semipresencial.

Vislumbramos, como proposta de intervenção, a criação de uma disciplina piloto em Língua Portuguesa, na modalidade Semipresencial, com o objetivo de contribuir com a leitura e a escrita dos sujeitos da EJA, por meio da práxis pedagógicas oriundas das diversas práticas de letramento que as aulas presenciais e *online* podem fomentar aos discentes da EJA.

Como percebemos, essa disciplina semipresencial não será uma obra apenas de um professor, mas, sim, uma construção por várias mãos, em que todos os atores curriculantes, do Colégio Estadual Kleber Pacheco de Oliveira, devem se envolver, empenhar-se para contribuir com a formação dos estudantes da EJA. Esperamos, então, que essa disciplina possa contribuir para mudarmos o nível dos discentes em relação ao alfabetismo funcional, pelo letramento digital, pois evidenciamos o empoderamento deles para escrever e discutir

temas sociais, mas verificamos muitos problemas lingüísticos nas produções dos nossos discentes. Salientamos que tentamos implementar um curso de extensão em paralelo à pesquisa para mudar esse quadro, porém o tempo e o horário não foram compatíveis.

Para tanto, esse projeto piloto será desenvolvido pela instrumentalização da Pesquisa(ação), para que o professor mediador possa ter tempo de participar plenamente das discussões; bem como poder (re)inventar atividades, a fim de melhor desenhar uma disciplina que valorize os saberes dos estudantes da EJA.

Para implementação desse projeto, buscaremos, através de editais, equipar a sala de informática com computadores novos e internet cabeada com, pelo menos, dez mega. Além disso, investiremos na cultura de acesso ao laboratório de informática, pelos alunos, para fazerem pesquisa escolar.

Daremos uma devolutiva à comunidade escolar com a apresentação, na semana pedagógica, dos resultados desta pesquisa. Faremos uma formação sobre letramento digital para professores de Língua Portuguesa, com ênfase nas interfaces de comunicação e de conteúdo de *Blogs* e outros Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

Criaremos uma oficina de informática destinada para discentes com o intuito de formar monitores para auxiliar nas aulas da disciplina de Língua Portuguesa, na modalidade semipresencial de ensino.

Terminamos aqui esta pesquisa, com a certeza de que tentamos fazer o melhor para contribuir com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). E faremos o possível para que este trabalho reverbere, positivamente, entre os professores, e que boa parte deles se inspire em nosso esforço e vontade, a fim de buscar desenvolver pesquisas com o intuito de melhorar a Educação do nosso país.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; SILVA, Maria da Graça Moreira da. Políticas de educação e comunicação no Brasil: o *design* didático e a autoria na construção de narrativas curriculares na docência *online*. In: SILVA, Marco (org). **Formação de profesores para docência *online.*** São Paulo: Edições Loyola, 2012.

ANTUNES, Irandé. **Aula de portugués:** encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.

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

APARICI, Roberto; ACEDO, Sara Osuna. Aprendizagem colaborativa e ensino virtual: uma experiência no dia a dia de uma universidade à distância. In: SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIN, Antonio (Orgs). **Educação online**: cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: **Construção coletiva:** contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília, DF: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 08 jan. 2015.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306.

BARCELOS, Valdo. **Educação de jovens e adultos**: currículo e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BARCELOS, Valdo. **Avaliação na educação de jovens e adultos**: uma proposta solidária e cooperativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BARCELOS, Valdo; DANTAS, Tânia Regina (Orgs.). **Políticas e práticas na educação de jovens e adultos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online**: textos e práticas digitais. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BASEGIO, Leandro Jesus; BORGES, Márcia de Castro. **Educação de jovens e adultos**: reflexões sobre novas práticas pedagógicas. Curitiba: Intersaberes, 2013.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, PT: Porto Editora, 1994.

BONILLA, Maria Helena Silveira; OLIVEIRA, Paulo Cezar Souza de. Inclusão digital: ambiguidades em curso. In: BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson de Luca (Orgs). **Inclusão digital**: polêmica contemporânea. Salvador: EDUFBA, 2011.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BURNHAM, Teresinha F.; *et al*. Ambientes virtuais de aprendizagem: o moodle como espaço multirreferencial de aprendizagem. In: SILVA, Marco (Org.). **Formação de professores para docência *online***. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

BUZATO, Marcelo El Khouri. **Entre a fronteira e a periferia**: linguagem e letramento na inclusão digital. Tese de Doutorado. 2007. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas – 286 p.

CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos.** Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul / São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. Sociedade e desenvolvimento tecnológico: uma abordagem histórica. In: GRINSPUN, Mírian Paura Sabrosa Zippin Org). **Educação tecnológica:** desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2009. p.181-242.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede, a era da informação**: economia, sociedade e cultura. Vol. I. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

CERATTI, Márcia Rodrigues Neves. **Políticas públicas para a educação de jovens e adultos**. Artigo do PDE, v.1, n.1, p.1-26, 2010.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

CHOMSKY, Noam. **Linguagem e responsabilidade**. São Paulo: JSN Editora, 2007.

DI PIERRO, Maria Clara; GRACIANO, Mariângela. **A educação de jovens e adultos no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2003. Disponível em: <www.acaoeducativa.org.br>. Acesso em: 11 nov. 2015.

DUARTE, Mel. **Caiu na rede é social**! 2011. Disponível em: http://brisasavulsas.blogspot.com.br/2011/03/caiu-na-rede-e-social_02.html. Acesso em: 17 já. 2017.

FERNÁNDEZ, Alícia. **O saber em jogo**: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERRARO, Alceu Ravanello. **Seminário Letramento e Alfabetização:** o campo de pesquisa. 28 a 30/04/1999. FAE/UFMG. Belo Horizonte.

FERREIRA, Maria da Conceição Alves. Saberes Pedagógicos/Comunicacionais, Pesquisa/Formação: **reflexões sobre as experiências formativas das professoras online.** Tese de Doutorado. 2012. UFRN – Programa de Pós-graduação em Educação. Natal – 264 p.

FODOR, Jerry Alan. **Concepts**: Where Cognitive Science Went Wrong. Oxford: Oxford University Press, 1998.

FREIRE, Marcelino. **Balé ralé**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortêz, 2000a.

FREIRE, Paulo. A máquina está a serviço de quem? In: **Revista Bits**, p. 6, maio de 1984. Disponível em: http://acervopaulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/24/FPF_OPF_01_0027.pdf

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: UNESP, 2000b.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS. Maria Tereza. Letramento digital e formação de professores. In: **Educação em Revista.** Belo Horizonte. v. 26. n. 03. p.335-352. Dez. 2010.

FREUD, Sigmund. **Sobre a psicologia da vida cotidiana**. v. 6. Rio de Janeiro: Imago, 1996 [1901]. Disponível em: <http://conexoesclinicas.com.br/wp-content/uploads/2015/01/freud-sigmund-obras-completas-imago-vol-06-1901.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2016.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2000.

GONÇALVES, Paulo César da. Silva. **Letramento digital**: um mecanismo de política pública para potencializar a aprendizagem em turmas da EJA. Vitória da Conquista, BA: UESB, 2015.

GONÇALVES, Luciana Sacramento Moreno. **O jovens em círculos de leitura literária:** uma proposta para espaços alternativos. 2014. 223 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2014.

GONÇALVES, Genival Oliveira; MACA, Nelson Gonçalves (Orgs). **A rima denuncia.** São Paulo: Global, 2010.

GONÇALVES, Genival Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. n. 14, maio/ago. 2000. p.108-130.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia.** 10. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

KLEIMAN, Ângela. **Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** São Paulo: CEFIEL/UNICAMP & MEC, 2005.

KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela. (Org). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. p. 15-61.

KUZUYABU, Marina. Crianças fora da escola. Políticas Públicas. **Revista Educação**. Edição 207. Jul. 2014. Disponível em: <http://revistaeducacao.com.br/textos/207/criancas-fora-da-escola-319380-1.asp>. Acesso em: 17 jan. 2016.

LEMOS, André. **Cultura das redes**: ciberensaios para o século XXI. Salvador: EDUFBA, 2002.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola, 2000.

LIMA JÚNIOR, Arnaud. Soares. **As novas tecnologias e a educação escolar**: um olhar sobre o projeto "internet" nas escolas. Salvador/Bahia. Dissertação de Mestrado, Salvador, UFBA, 1997.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Pedagógica e Universitária LTDA, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa Crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília. Liber Livro Editora, 2 ed, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo**: campo, conceito e pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação.** 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2010. (Série pesquisa)

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso**: uma estratégia de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2006.

MAYO, Peter. **Gramsci, Freire e a educação de adultos**: possibilidades para uma ação transformadora. Fortaleza: Artmed, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu (Orgs.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOLLICA, Maria Cecília; LEAL, Marisa. **Letramento em EJA.** São Paulo: Parábola. 2009.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: MORAN, José Manuel; MASSETO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida (Orgs). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. p.11-72.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MOREIRA, Carla. **Letramento digital**: do conceito à prática. Anais do SIELP. v. 2. n 1. Uberlândia, MG: EDUFU, 2012.

NASCIMENTO, Érica Peçanha do. **Vozes marginais na literatura**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.

NÚÑEZ, I. B. **Vygosky, Leontiev e Galperin**: formação de conceitos e princípios didáticos. Brasília: Liber Livro, 2009.

OLIVEIRA, Maria Olívia M.; SALES, Mary Valda S.; SOARES FILHO, José Rosa. Multimídia e educação. In: SILVA, Marco (Org.). **Formação de professores para docência on line**. São Paulo: Loyola, 2012.

PATROCÍNIO, Paulo Roberto Tonani do. A volta da realidade das margens**. Estudos de literatura brasileira contemporânea**. UNB. n. 39, p. 57-75. Brasília: jan./jun 2012.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Colégio Estadual Kleber Pacheco de Oliveira. Lauro de Freitas, Ba: 2008.

PIAGET, Jean. **O pensamento e a linguagem na criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2000.

PRIMO, Alex. **Interação mediada por computador**: comunicação, cibercultura, cognição. Porto Alegre: Sulina, 2007.

RABELLO, Elaine T.; PASSOS, José Silveira. **Vygotsky e o desenvolvimento humano**. v. 205, n. 20, p. 20, 2010. Disponível em: <http//www.josesilveira.com>. Acesso em: 15 maio 2016.

RAMAL, Andrea. Cecília. **Ler e escrever na cultura digital**. In: Revista Pátio. Ano 4, n. 14, p.21-24. Porto Alegre: 2000.

RAMAL, Andréa Cecília. **Educação na cibercultura**: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

REVISTA ESCOLA PÚBLICA. Ano 10, 47. ed., Out/Nov 2015. Disponível em: <http:// www.revistaescolapublica.com.br>. Acesso em: 17 jan. 2016.

REYS, Alejandro. **Vozes dos porões**: a literatura periférica/marginal do Brasil. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2013.

RICHARDSON, Roberto Jarry et al. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

RIOS, Clara Maria Almeida, **A EJA no contexto contemporâneo da formação continuada de professores e das tecnologias da informação e comunicação**. Salvador: EDUNEB, 2011.

ROCHA, Bruno. Educação online: aprendizagem do adulto e plasticidade em perspectiva. In: SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIN. Antônio (Orgs.). **Educação online**: cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline Peixoto. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, Roxane. Gêneros Discursivos do Círculo de Bakhtin e Multiletramentos. In: ROJO, Roxane (Org). **Escola Conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SABBATINI, Renato Marcos Endrizzi. **Ambiente de ensino e aprendizagem via internet:** a Plataforma Moodle. Instituto EDUMED, 2007. Disponível em: <http://www.ead.edumed.org.br/file.php/1/PlataformaMoodle.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2016.

SANTAELLA, Lúcia. **Navegar no ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imerso. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTOS, Edméa; SILVA, Marco. Desenho didático para educação on-line. **Em Aberto.** v. 79, p. 105-120. Brasília: 2009. Disponível em: < http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1437/1172 >. Acesso em: 9 jan. 2016.

SANTOS, Edméa. Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. In: SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIN. Antônio (Orgs.). **Educação online**: cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

SANTOS, Edméa Oliveira dos; OKADA, Alexandra L. Pereira. **A construção de ambientes virtuais de aprendizagem**: por autorias plurais e gratuitas no ciberespaço. 2003. Disponível em: <http://www.anped.org.br/26/trabalhos/edmeaoliveiradossantos.pdf>. Acesso em: 30 maio. 2016.

SANTOS, Edméa Oliveira dos; OKADA, Alexandra L. Pereira. **Educação online**: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente. Salvador: PPGE-FACED/UFBA, 2005.

SERRANO, Francisco Perujo. **Pesquisar no labirinto**: a tese, um desafio possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24. Ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa.** 7.ed. São Paulo: Loyola, 2014.

SILVA, Marco. Desenho didático: contribuições para a pesquisa sobre formação de professores para docência online. In: SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIN. Antônio (Orgs.). **Educação online**: cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

SILVA, Marco. Formação de professores para docência *online*. In: SILVA, Marco (Org.). **Políticas de educação e comunicação no Brasil**: o *designer* didático e a autoria na construção de narrativas curriculares na docência *online*. São Paulo: Loyola, 2012.

SILVA, Obdália Santana Ferraz. **Nos labirintos da WEB:** possibilidades de leitura e produção de texto nos cenários digitais. 2006, 211 f. Dissertação (Mestrado). Departamento de Educação. Campus I. Universidade do Estado da Bahia (UNEB). 2006.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu. Para além da inclusão digital: poder comunicacional e novas assimetrias. In: BONILLA, Maria. Helena. Silveira; PRETTO, Nelson De Luca (Orgs.). **Inclusão digital**: polêmica contemporânea. Salvador: EDUFBA, 2011. Coleção Educação, Comunicação e Tecnologia, V. II.

SIMÃO NETO, Antônio. **Cenários e modalidades da EAD**. Curitiba: IESDE Brasil, 2010.

SKINNER, Burhus Frederic. **Ciência e comportamento humano**. Brasília: EDUNB/ FUNBEC, 1970.

SOARES, Leôncio. Do direito à educação à formação do educador de jovens e adultos. In.: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lima (Orgs). **Diálogos na educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Leôncio; SILVA, Fernanda Rodrigues. **Educação de Jovens e Adultos**: preparando a VI CONFINTEA e pensando o Brasil. 2008. Disponível em: <http://www.reveja.com.br/revista/2/artigos/REVEJ@_2_Leo_Fernanda.htm>. Acesso em: 09 jan. 2015.

SOARES, Magda Becker. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, n. 25, p. 5-17, 2004.

SOARES, Magda Becker. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasiliense**.** Belo Horizonte: 2003.

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

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência**: poesia, grafite, música, dança: HIP-HOP. São Paulo: Parábola, 2011.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CORTI, Ana Paula; MENDONÇA, Márcia. **Letramentos no ensino médio**. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

SOUZA, Valeska. Letramento digital e formação de professores. **Revista Língua Escrita.** n. 2, p. 55-69, dez. 2007.

SOUZA, Janine Fontes de.; MOTA, Kátia Santos. O silêncio é de ouro e a palavra é de prata? Considerações acerca do espaço da oralidade em educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 36, set-dez.2007, p.505-551. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n36/a09v1236.pdf>. Acesso em: 07 out. 2016.

STREET, Brian. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas, SP: Pontes, 1988.

VAL, Maria da Graça Costa. **Redação e Textualidade**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VAZ, Sérgio. **Flores de alvenaria**. São Paulo: Global, 2016.

VAZ, Sérgio. **Colecionador de pedras.** São Paulo: Global, 2013.

VAZ, Sérgio. **Literatura, pão e poesia**. São Paulo: Global, 2011.

VAZ, Sérgio. **COOPERIFA**: antropofagia periférica. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1989.

WATSON, John Broadus. **The ways of Behaviorism**. New York: Harper & Brothers, 1928. Disponível em: <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1928-02679-000>. Acesso em: 20 jul. 2016.

XAVIER. Antônio Carlos dos Santos. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Alfabetização e letramento:** conceito e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookmam. 2001.

ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, Carla Viana(Org). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO PARA RECONHECIMENTO DO PERFIL DOS DISCENTES ENVOLVIDOS NA PESQUISA

QUESTIONÁRIO

TÍTULO: Letramento Digital: contribuições para potencializar a aprendizagem em leitura e escrita na EJA.

Mestrando: Paulo César da Silva Gonçalves
Orientadora: Profa. Dra. Maria da Conceição Alves Ferreira

Aluno(a)_____

1.Qual o seu endereço?

Rua:
Bairro:
Cidade:

2. Sua idade está entre?

18 a 30 ☐ 31 a 40 ☐ 41 a 50 ☐ 51 a 60 ☐ 61 a 70 ☐

71 a 80 ☐

3. Sexo

Masculino ☐ Feminino ☐

4. Trabalha? Se trabalha, por favor, descreva qual seu trabalho.

Sim ☐ Não ☐

5. Tem computador em casa?

Sim ☐ Não ☐

6. Acessa a internet em casa?

Sim ☐ Não ☐

7. Caso tenha respondido não a resposta anterior, acessa o computador em *lan house*, no trabalho ou zona *wifi*?

Sim ☐ Não ☐

8. Caso tenha acessado o computador em casa, na *lan house* ou no trabalho, utilizou a internet para fazer pesquisa?

Sim ☐ Não ☐

9. Utiliza *tablet* para fazer pesquisa em internet?

Sim ☐ Não ☐

10. Utiliza aparelho celular para fazer pesquisa escolar e/ou tirar dúvidas sobre leitura e escrita?

Sim ☐ Não ☐

11. Acessa diariamente algum tipo de rede social abaixo denominada?

Facebook ☐ *WhatsApp* ☐

Istagran ☐

Outros ☐ Qual?_____

APÊNDICE 2 – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS DISCENTES, SUJEITOS DA PESQUISA

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DISCENTE

TÍTULO: Letramento Digital: contribuições para potencializar a aprendizagem em leitura e escrita na EJA.

Mestrando: Paulo César da Silva Gonçalves

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Conceição Alves Ferreira

PERGUNTAS

Nome:

Idade:

1. Quais motivos dificultaram a sua conclusão do Ensino Médio?

2. Nos seus anos de estudo, como foi a sua relação com a leitura e com a escrita?

3. Como você avalia o ensino de Língua Portuguesa sobre leitura e escrita.

4. Costuma usar computador ou algum dispositivo móvel (celular, *tablet*) para fazer pesquisa na internet?

5. O que achou de usar o computador com acesso à internet para fazer atividades de leitura e escrita nas aulas de Língua Portuguesa?

6. Acha que as aulas na sala de informática sobre leitura e escrita modificaram algo em você?

7. O que achou das atividades em grupo com o auxílio do computador ligado à internet? (Fóruns, *chats*, *wiki*).

APÊNDICE 3 – INTERAÇÕES NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

Fórum de discussão – 8 de abril de 2016

Re: FÓRUM SOBRE O FILME 10 CENTAVOS - sexta, 8 Abr 2016, 20:36
Por Roberta – sexta, 8 Abr 2016, 20:04 Olá, boa noite meus queridos colegas de classe. Falarei um pouco sobre o filme DEZ CENTAVOS que foi apresentado em sala de aula. Sobre o filme tirei uma pequena conclusão de que o mesmo nos fazer lembrar de quantas crianças estão por aí, jogadas ao acaso, pedindo esmolas,aguentando abusos, maus tratos e tarefas exaustivas, quando sua maior preocupação deveria ser a escolha do presente de Natal. Abraços.
Por Jurema - sexta, 8 Abr 2016, 20:39 verdade Gabriela .pena que so a menoria das pessoas se preocupa com essa triste realidade...
Por Paulo Gonçalves - sábado, 9 Abr 2016, 09:47 Jurema, Gabriele, Triste realidade mesmo. Quando vejo uma criança trabalhando em vez de estudando, fico triste, mas não me desanimo, busco sempre plantar uma semente, fazer a minha parte, germinar um pouco. Entendem-me? Sei que sim, sei que fazem da mesma maneira. Percebo em vocês essa determinação. Infelizmente, parte de nossa sociedade insiste em somente pensar em si, em suas empresas, em seus empregos, em suas fazendas, suas mansões e não olham ao seu redor, não dão bom dia aos seus funcionários, acham que eles estão sempre disponíveis. No filme, quando o assisti pela primeira vez, tive preconceito, pensei que seria mais um curta sobre menino roubando, traficando, estuprando etc. Que bom, é sobre um menino triste, mas honesto e determinado. Perceberam que o menino pensa em aposentadoria, que quer seguir trabalhando, não pensa em desistir? Perceberam isso também? Abraços, Profº Paulo Gonçalves
Por Paulo Gonçalves - sábado, 9 Abr 2016, 09:27 Roberta, Verdade, o Estado ainda não encontrou o ponto de equilíbrio entre família, escola e sociedade, por isso é que vemos tanto absurdo ao nosso redor. Não precisamos ir longe, aí mesmo em frente ao Frigorífico Mané, crianças ficam trabalhando e perdendo parte de sua infância. Onde estão os pais dessas crianças? São eles que consentem? Será que essas crianças estudam? Como serão quando adultas? O menino do filme, aquele sem nome, mostrou para nós que honestidade não tem a ver com classe social, muito menos com etnia, mas sim com caráter, determinação etc. Aguardo mais participações. Abraços, Profº Paulo Gonçalves
Por Márcia Cristina - sexta, 8 Abr 2016, 20:30 e uma historia onde um menino carente mas e um menino carente mais onesto e esforçado è uma criança ainda pequena,ele lava carros ele men tem como mais arruma com um homem que e ele chama de tio. ainda bem que esse senhor ve o esforço dele e procura ajuda ele e empresta o regador das flores e o banquinho.pois ele e pequeno teque subir no banquinho para lavar os carros. passou o dia lavando carro e sò ganhou quanto reais e dez centavos.ele ganhou um buque de flores e esqueceu na pandaria quando foi compra o pão e chegado em casa dividiu o pão com seu irmão menor que ele
Por Paulo Gonçalves - sábado, 9 Abr 2016, 09:38 Marcia Cristina, Isso mesmo! O enredo do filme, a partir de suas ações, transmite para nós muitas mensagens de sabedoria, uma

delas é que honestidade é para "ricos e pobres", negros ou brancos, independe de classe social, etnia, poder aquisitivo. O que prepondera é a educação e a determinação, o objetivo de vida.
O personagem principal do filme 10 Centavos nos mostrou isso. Nos fez refletir sobre abandono, carência, mas também afetividade, esperança, força de vontade etc.
Em nossas vidas, pessoas boas sempre chegam. No filme, como você bem disse, foi a presença do vendedor de flores, aquele que nem sempre vendeu flores. Temos que perceber esses sinais, entender os desígnios do nosso criador.
Obrigado por participar.
Abraços,
Profº Paulo Gonçalves

Por Jurema - sexta, 8 Abr 2016, 20:58

Esse filme é a realidade em que vivemos infelismente...o preconceito é real ,mas o menino deu o exemplo que nem tudo que paresse ser é!no inicio do filme achei que ele fosse um trombadinha, em seguida percebi que o preconceito nos empede de ajudar quem precisa de ajuda muitas veses .O medo faz com que isso acoteça,aquele velho ditado por causa de uns muitos pagam.Fiquei emocionada ao perceber que ele com toda essa luta ele é quem leva o alimento para o irmão que o esperava na espectativa...to ofegante gente ,mas vou parar de falar...abraços!

Por Paulo Gonçalves - sábado, 9 Abr 2016, 09:57

Jurema,
Verdade, infelizmente, o preconceito, o racismo e a discriminação, em nosso país, ainda é muito presente e forte.
Como lhe disse anteriormente, também pensei que o menino fosse um trombadinha, fui preconceituoso, mas aprendi a lição, esse filme contribuiu com minha formação, pois ainda sou inacabado, incompleto e inconcluso (PAULO FREIRE). Ainda estou em formação como você e todos da turma, independente da idade.
Verdade, o preconceito é uma mazela irreparável, nos decepa, nos impede de nos relacionarmos, de conhecer mais pessoas, de sermos mais felizes.
No filme, até pensei que o menino fosse pegar as moedas do chão e sai correndo, imagine? Taí o meu preconceito em relação ao filme. No entanto o menino nos mostrou o outro lado da moeda, nos fez perceber que honestidade não tem cor, tamanho, muito menos condição social.
Também me emocionei, entendi porque ele é tão determinado. Tudo indica, pelas pistas, do desfecho da narrativa que ele foi abandonado pelo pai e a sua mãe está enferma. Ficção que parece com a realidade de muitos. O que acha disso?
Continue participando.
Abraços,
Profº Paulo Gonçalves

Por Valfredo - segunda, 11 Abr 2016, 13:22

Boa tarde,
Todos;
O filme retrata o cotidiano de nossa sociédade.
Crianças aprendendo a conviver com as espertezas de como burla as necessidade , a fome e o desprezo da sociedade.
Com o olhar critico não sentir preconceito nas atuações dos personagem,
Eu observei que o ator principal é quem de varias artes manhas tentava um ganho rápido com pouco exito.
O Florista mesmo aposentado, e ainda em exercício com vendas de flores buscou ajuda-lo mais o garoto tinha ambições sem inteligencia.
A pergunta foi o fundamental e toda dramatugia. Florista se aposenta?
Ou guardador de carros se aposenta?
Não ter objetivos e planos para o futuro é o contesto.

Por Paulo Gonçalves - segunda, 11 Abr 2016, 15:44

Valfredo,
Olá, tudo bem? Que bom participar conosco desta discussão.
Às vezes, assistimos a tantas crianças e adolescentes em situação de risco que nem percebemos maus tratos e descasos em relação a cidadania e aos direitos da sociedade.
Não percebemos um olhar atravessado de um dono de um mercado quando um menino entra sem camisa ou mesmo com a camisa suja. Achamos normal e não temos um olhar crítico.
Ao meu ver, percebi preconceito ao menino pelo atendente do restaurante. Acho que ele permitiu o almoço da

criança em razão dos olhares de alguns clientes. Alguns comerciantes têm medo da repercussão.
O menino bastante jovem é dono total de suas ações, ele mesmo quem objetiva a sua trajetória diária. Além disso a incerteza de ter ou não o que comer é um complicador para que ele tenha um dia tranquilo.
Ele se divide em guardador e lavador de carros, vendedor de flores e o que mais surgisse naquele contexto.
Vejo no florista aposentado a função de pai ou mesmo de um professor.
Sim, concordo com sua ideia de que o filme deixa clara a ideia de termos um objetivo em nossas vidas.
Mas como um menino que é pai, mãe e provedor de uma casa pode ter tranquilidade para isso? Como buscar objetivo valoroso sem a ajuda da escola? Essas são questões que permeiam pela narrativa.
O que você acha disso?
Aguardo mais participações.
Abraços,

Por Edson - segunda, 11 Abr 2016, 18:00

oi boa noite meus colegas
gostei muito desse filme conta historia de uma criança que lutar para tem seu sustento .

Por Paulo Gonçalves - terça, 12 Abr 2016, 09:53

Edson,
Olá, tudo bem?
Que bom participar conosco nessa discussão. Como analisa o dia desse menino, protagonista do filme? O que achou do cenário do filme em relação ao local, bairro Santo Antônio Além do Carmo?
O que mais lhe chamou a atenção na obra?
Continue participando.
Abraços,
Profº. Paulo Gonçalves

APÊNDICE 4 – FÓRUM DE DISCUSSÃO, 20 DE MAIO DE 2016

Re: FÓRUM DE DISCUSSÃO - sexta, 20 de maio de 2016
DISCUSSÃO SOBRE A CANÇÃO O SALTO - O RAPPA Por Prof Paulo Gonçalves - sexta, 6 Mai 2016, 15:06 O clip oficial da canção O Salto contextualiza um período do Brasil que apresentava um quadro de inconstância política e econômica. Essa década de 1990 ficou marcada pelos aumentos dos preços dos alimentos, moradia, saúde etc. Muitas pessoas perderam o emprego, famílias foram desfeitas e amargaram a decadência. a Inflação tomou conta do país. Diante desse panorama, dialogue no fórum com seus colegas, tentando apresentar um quadro de consequências oriundas da situação do Brasil em decorrência de falhas administrativas governamentais. Este fórum terá início hoje 06/05/2016 e terminará no dia 13/05/2016. Participe, comente e, se possível, interaja com seus colegas. Abraços, Profº Paulo Gonçalves
Por André Luis - sexta, 20 Mai 2016, 20:37 vemos claramente um homem de vida dificiu, que num ponto critico perde a esperança e desiste até de viver
Por André Luis - sexta, 20 Mai 2016, 21:00 tantos baianos que Ihoscomo eomta de mairoto
Por Bruna - sexta, 20 Mai 2016, 20:53 a ilusão por trás da propaganda rapa e só a trilha sonora do filme que conta a historia de um homem que morava com seu filho de alguns meses e tinha om emprego que de uma hora para outra viu tudo mudar ele perdeu o emprego e passo a procura trabalho por ser um senhor já fica complicado ele só ouvia não começo a ficar desesperado e passo a beber e criar problema onde morava acabo sendo expulso e entro em desesperos e se jogou com seu filho de um prédio. boa noite.
Por Prof Paulo Gonçalves - terça, 31 Mai 2016, 19:19 Prezada Bruna, Olá, tudo bem? Sem dúvida, Bruna, uma família sem ter recursos para sustentar seus filhos, chega ao desespero. É difícil controlar as ações. A fome não espera, o corpo tem que descansar, a mente tem que trabalhar oxigenada. É realmente triste ver uma família passando necessidade. Continue participando. Abraços, Profº. Paulo Gonçalves
Por Edson - sexta, 20 Mai 2016, 20:58 Boa noite pessoal a filme salto conta a historia da tempo de colo sobre o desemprego.a historia de uma rapaz que viviam bem em sua casa com seu filho por causa da crise perdeu o emprego foi mora na rua e no final si jogou do predio.
Por Prof Paulo Gonçalves - terça, 31 Mai 2016, 19:22 Oi, Edson. Tudo bem? O trabalho, seja ele qual for, é fundamental para a dignidade humana. Quando não o temos, dificilmente conseguimos controlar os nossos anseios. É triste ver uma família se desfazer em função da pobreza extrema. Abraços, Profº Paulo Gonçalves
Por Raimunda - sexta, 20 Mai 2016, 20:58

A ilusão ,o desepero que leva um homem tira sua vida e do seu filho ele trabalhava tinha uma familia feliz derepente tudo se acabar , e sua familia destruida .

Por Abnael - sexta, 20 Mai 2016, 21:13

boa noite.
o clipe retratou bem um outro tempo de crise que o pais viveu
em particular um personagem que eu entitulo de "careca",kkk, que vê sua vida minguar, aos poucos ele perde o emprego, o této, a dignidade e a esperança.

Por Edson - sexta, 20 Mai 2016, 21:04

boa noite.
percebi que o personagem tinha um vida boa mais por causa das coisas que estava acontecendo no pais perdeu seu emprego,começou a beber procura emprego e não conseguia .

Por Prof Paulo Gonçalves - terça, 31 Mai 2016, 19:25

Edson,
Isso mesmo, nem só de momentos bons vivemos. Às vezes, o destino nos encaminhar para lugares sombrios. Por isso, é sempre bom tentarmos fazer nós mesmos os nossos destinos. Isso é possível.
Abraços,
Profº Paulo Gonçalves

Por Eva Maria - sexta, 20 Mai 2016, 21:06

Oi, boa noite.
Comentando sobre o filme O Salto , o homem tinha um filho ,e um trabalho ,mas com a crise do pais sua vida ficou desestruturada e chegou ao desespero , a ponto de se matar .

Por Prof Paulo Gonçalves - terça, 31 Mai 2016, 19:37

Prezada Eva Maria,
Olá, tudo bem?
Isso mesmo, Ana Célia, o homem perdeu o ponto de equilíbrio, o trabalho, o que alimentava a ele e ao filho., É triste sabermos que histórias como a do Clip existem de verdade na vida real.
Hoje muitas famílias passam por dificuldades, são mais de 10 milhões de desempregados no nosso país.
Abraços,
Profº Paulo Gonçalves

Por Gilmária - sexta, 20 Mai 2016, 21:09

Carros colega boa noite.
Eu entendi que naquele governo muitas familias foram destruidas, emprezas fecharam as portas, faltaram alimentos.

Por Prof Paulo Gonçalves - terça, 31 Mai 2016, 19:46

Prezada Gilmária,
Olá, tudo bem?
Entendeu bem, foi isso mesmo que aconteceu. Somos quase da mesma idade e acompanhamos esse contexto dos anos de 1990. Nosso povo passou por muitas dificuldades, pessoas morreram de verdade. Esse clip retrata bem essa realidade.
Percebo que hoje melhorou muito, mas, infelizmente, milhares de pessoas ainda estão desempregadas.
Abraços,
Profº Paulo Gonçalves

Por Florisvaldo - sexta, 20 Mai 2016, 21:12

BOA NOITE
ACHO QUE ESTA SITUAÇÃO DE REGISTRADA DE 1990 ,PODEMOS DIZER QUE E IGUAL A QUE VIVEMOS NO DIA DE HOJE , TIPO UMA VERSÃO POREM UM POUCO MODERNA.O VÍDEO MOSTRA UM HOMEM APARENTEMENTE DE PRÓXIMOS AO 40 ANOS ONDE ELE PERDE SEU EMPREGO DEVIDO AS SITUAÇÕES CRITICAS QUE OCORREM EM VÁRIOS SETORES PRINCIPALMENTE O O ECONÔMICO , ELE PERDE SEU EMPREGO , DEVIDO A SITUAÇÃO NA AQUELA ÉPOCA
EMBORA SEJA PELA FALTA DE UMA BOA QUALIFICAÇÃO , ELE NÃO ACABA ENCONTRANDO UM EMPREGO NA QUAL ELE SE ASSOCIA-SE, E PELAS VARIAS TENTATIVAS ELE ACABA

TOMANDO UMA DECISÃO DRÁSTICA
PERCEBI QUE NO CAMINHO ANTES DELE SE JOGAR DO APARTAMENTO ,O MUNDO PAROU AO REDOR DELE OU SEJA AQUELA ERA SITUAÇÃO QUE PODERIA RESOLVER OU ABALAR A SOCIEDADE MAS INFELIZMENTE ELE SÓ ENTROU NO ÍNDICE DE MAIS UM MORADOR DE RUA MORTO.

Por Prof Paulo Gonçalves - terça, 31 Mai 2016, 19:56

Oi, Florisvaldo.
Que bom estar participando.
Realmente, também percebo que a situação apresentada no Clip do Rappa é muito parecida com o que estamos vivendo hoje. Refiro-me ao desemprego, são mais de 10 milhões de desempregados no Brasil. É muito.
A qualificação faz parte da formação do ser. Não podemos nos acomodar, temos que ser o melhor no que fazemos, não importa a profissão, professor, músico, barbeiro, empregada doméstica, poeta, médico, jardineiro, agente administrativo etc.
Acho também que nunca devemos nos desesperar, há dias bons e ruins em nossas vidas. Saibamos viver nos dias bons e nos dias ruins. O desespero contribui para a completa derrota.
Sim, poucas pessoas se preocupam com os moradores de rua, por exemplo, alguns são invisíveis, pessoas vão e vem, mas não enxergam os moradores de rua. Incrível.
Estatística impiedosa essa dos indigentes, dos marginais que nasceram pobres, miseráveis e não conseguiram mudar de vida. Triste vida.
Abraços,
Paulo Gonçalves

Por Márcia Cristina - sexta, 20 Mai 2016, 21:17

Boa noite professor eu concordo que foi realmente isso aconteseo .que no governo Color de Melo que apresentava um quadro de inconstancia politica e economica.tambem concordo que essa decadencia politica em 1990 ficou marcado pelo preços dos alimentos , moradia,saude etc.que muitas pessoas perderam o emprego ,familias forama decadencia.etc.

APÊNDICE 5 – TEXTO *WIKI*, 3 DE JUNHO DE 2016

TEXTO *WIKI* DIPROMA DE UM POETA, DE SÉRGIO VAZ
TEMA: Um dia terei um diploma
Por Abnael - sexta, 3 Jun 2016, 20:24 sei que será dificiu mais eu vou conseguir
Por Flaviana - sexta, 3 Jun 2016, 20:28 daqui a dois anos eu vou tentar
Por Bruna - sexta, 3 Jun 2016, 20:31 eu também quando terminar os estudos vou tentar
Por Maurício - sexta, 3 Jun 2016, 20:32 é isso ai
Por Edson - sexta, 3 Jun 2016, 20:35 de gastronia
Por Flaviana - sexta, 3 Jun 2016, 20:36 meu sonho era ter um diploma para ser pediatra, mais o tempo passou e agora esta bem dificiu.
Por Eva Maria - sexta, 3 Jun 2016, 20:38 eu tou perceverano também
Por Abnael - sexta, 3 Jun 2016, 20:41 ano que vem eu começo essa busca, com fé em Deus vou conseguir um diploma em geografia ou história
Por Edson - sexta, 3 Jun 2016, 20:42 Amém
Por Bruna - sexta, 3 Jun 2016, 20:44 No inicio tinha um sonho de ser técnica de enfermagem mais acabei decidido por causa da dificuldade
Por Eva Maria - sexta, 3 Jun 2016, 20:46 eu vou conseguir chegar la paula.
Por Márcia Cristina - sexta, 3 Jun 2016, 20:51 eu estou trabalhando ,e estudando não esta sendo fácil mas estou min esforçando a cada dia.
Por Gilmária - sexta, 3 Jun 2016, 20:51 Eu agora que comecei pretendo ir ate o final em busca de um diploma que ceja favoravel a minha pessoa
Por Eva Maria - sexta, 3 Jun 2016, 20:51 a dificuldade e tanta mais tou lutando
Por Roberto - sexta, 3 Jun 2016, 20:58 nunca é tarde para se sonhar, com a ajuda e permissão de Jesus chegaremos lá !
Por Eva Maria - sexta, 3 Jun 2016, 21:00 meu sonho é mim formar em engenharia sivil mas nunca e tarde Paula
Por Luciana - sexta, 3 Jun 2016, 21:04 estou estudando para tambem ter um diploma.

APÊNDICE 6 – *CHAT* DO DIA 10 DE JUNHO DE 2016

FAMÍLIA BEM MAIOR DO SER
Sexta, 10 Jun 2016, 20:28 --> sexta, 10 Jun 2016, 21:14
20:28: Jurema entrou no chat
20:31: Tânia entrou no chat
20:32: Maurício entrou no chat
20:32 Valfredo: A família é a maior instituição criada por Deus. Proteger ou cuidar é uma obrigação de todos os individuo.
20:32: Raimunda entrou no chat
20:32: Edson entrou no chat
20:33 Edson: oi boa noite
20:33: Sônia Maria entrou no chat
20:34 Maurício: OI
20:35 Maurício: APALEISTA FOI BOM
20:35 Tânia: Familia o bem mais Precioso constituido por Deus
20:37 Raimunda: OI BOA NOITE , REALMENTE FOI MUITO BOM . FAMILIA EU
20:37 Valfredo: Temos na nossa sala um excelente cantor. Abraão arrasou com voz de violão. Parabéns meu caro.
20:37 Maurício: A MUSICA VOI ECELETE
20:38 Edson: foi uma boa conversa poder ouvir mais um pouco sobre familia,
20:38: Márcia Cristina entrou no chat
20:38: Camila entrou no chat
20:38 Raimunda: E MUSICA DE ABRAO FOI MUITO LINDA.
20:39 Edson: as duas musicas falam sobre familia
20:39: Bruna entrou no chat
20:39 Camila: minha familia foi um presente que ganhei de Deus.
20:40 Maurício: A braao te taleto
20:41 Valfredo: Também foi muito bom, rever a professora Norma, e muito legal que segui fazendo palestras sobre Família.
20:42 Bruna: oi boa noite,familia a moderna hoje e composta por mães não presença de pai as mães que assumir os dois cargos de mãe e de pai
20:42 Jurema: famìlia è algo que para mim é extremamente importante e valiosa ,embora muitos nâo a valorise ,ou nâo tenha conciêcia do que quer è famìlia de verdade .Falar sobre famìlia é quase infinito.
20:44: Valfredo abandonou este chat
20:45: Margarete entrou no chat
20:46 Sônia Maria: mia familha emuito inportanti APREORIDADI DI TODOS TEN QUE SER A FAMILHA.
20:46 Margarete: muito boa as palavras professora norma .foi muito produtiva.
20:47 Márcia Cristina: A familia para mim é algo munto importante , agora momento estou lutando para recstruir com fé em deus .
20:47 Maurício: boa sorte
20:47 Margarete: sobre abrao; muito bom cantor ,ta de parabens
20:48 Jurema: sobre a musìca ; è uma cançâo muito linda ,aonde aborda o amor esquecidos por muitos ,ou grade maioria .Pricipalmente pelos os idosos.È uma cançâo me toca,porque è a realidade.

20:49: Jurema abandonou este chat

20:49 Margarete: a musica fala sobre o amor entre familias e deus , em primeiro lugar.

20:49: Luciana entrou no chat

20:51 Margarete: temos que cultivar o amor sem amor nao existe familia

20:52: Maurício abandonou este chat

20:52: Sônia Maria entrou no chat

20:55: Tânia entrou no chat

20:56: Maurício entrou no chat

20:56: Raimunda entrou no chat

20:58 Raimunda: a professora norma so nos fez lembrar de como devemos conservar a familia e o amor.agradeco a ela pelas palavras de sabedoria.

21:00 Raimunda: falar de abraao , agradeco pela sua apresentacao , e que se apresente mais vezes pra gente .

21:01 Raimunda: sobre a musica nos ensina a amar a deus a familia eo amor que e o importante , formacao da familia

21:02 Raimunda: uma otima noite para todos

21:02: Valfredo entrou no chat

21:04: Elisângela entrou no chat

21:06: Sônia Maria abandonou este chat

21:06 Bruna: não a um prsente maior que a familia por isso e que temos que respeita -la lsempre

21:09 Luciana: minha familia é muito emportantante para mim porque foi um presente que Deus mim deu.

21:11: Tânia abandonou este chat

21:12: Luciana abandonou este chat

21:14 Elisângela: oi .tudo bem? Meu nome è Elisângela .A minha famìlia è um tesouro de Deuas .Realidade dos sonhos de Deus que temos presente de Deusa.acedito que Deus tem o poder de restaurar as famìlias,com a nossa cooperaçâo

APÊNDICE 7 – RELATOS DAS ESTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Entrevista 01 – Edson

Edson, boa noite, tudo bem? Boa noite. **Quais os motivos dificultaram a sua conclusão do Ensino Médio?** É, deixa eu ver, não tinha, não sabia ler direito também, também não me esforçava muito prá aprendê, aí foi depois o pastor, o pessoal foi prá uma escola particular, aí regressei tudo de novo, aí tive que começá tudo de novo, da primeira série prá, aí fui prá uma banca o auxílio dos professores, comecei aprendê a lê, escrevê direito mais ou menos, essas coisas. **Você foi com o pastor? (Professor) Não, não entendi**. Não, foi que o pastor autorizou a vaga, liberou dois anos de bolsa prá mim prá tomá um esforço, um reforço e também aprendê mais, aprendê lê que não sabia ainda. **Entendi, entendi**

Nos seus anos de estudo como foi a sua relação com a leitura e a escrita. Boa. **Você gostava de ler, lia muito, lia algum tipo de livro.** Lia muito não, lia mais assim quando tinha atividade essas coisas, quando pegava prá ler livro era mais bíblia, uma atividade em casa prá respondê, essas coisas. (Professor) **E em relação à escrita como foi?** A escrita melhorando ainda, tem algumas coisas que ainda escreve o errado, minha letra não tá bem desenhada, vou escrevê aí prá melhorá. **Entendi**.

Como você avalia o ensino de Língua Portuguesa sobre leitura e escrita? Boa, boa. **Você acha que a metodologia que os professores aplicam, faz com que você leia melhor , que consiga ter uma visão crítica do que acontece no mundo?** Sim. **(Professor) Ok.**

Você costuma usar computador ou algum dispositivo móvel, a exemplo de celular, *tablet* para fazer pesquisa na internet? Sim, principalmente no meu celular. **E qual tipo de pesquisa que você costuma fazer?** É, quando tem trabalho no colégio essas coisas, tirá dúvida de alguma palavra vê se tou escrevendo certo. **Certo.**

O que você achou de usar o computador com acesso à internet para fazer atividade de leitura e escrita nas aulas de LP? Foi bom, foi interessante, deu prá, muitas pessoas que não sabiam mexê no computador pode ter oportunidade prá aprendê mais um pouco sempre um ajudando ao outro, foi dando prá aprendê. **Ótimo.**

Você acha que as aulas na sala de informática sobre leitura e escrita modificaram algo em você? Sim, a escrita, a pontuação, melhorei que antes não sabia muita coisa de pontuação, melhorou. **Certo.**

O que achou das atividades em grupos com auxílio do computador ligado à internet, a exemplo do fórum que tinha um texto para a gente ler e fazer uma interpretação e dar uma contribuição, fazer uma crítica ou dialogar com um filme, com uma música, o que você achou? Interessante, porque a gente,os alunos da sala também pode se interar mais e conversar em torno dos outros e também pode conhecer mais com as pessoas também. **Certo.**

E sobre o *chat* que é aquele momento que tava todo mundo conectado ao mesmo tempo na mesma hora falando sobre um determinado assunto, o que você achou? Achei interessante também porque a gente pode ver a resposta, o pensamento de cada pessoa da sala sobre o filme ou alguma coisa que foi dada lá. **Certo.**

Se tivesse oportunidade, pediria a equipe gestora para ter uma sala de informática equipada com computadores ligados à internet e com uma disciplina seja ela de Língua Portuguesa, de Geografia, de História, ciências, enfim, que vocês pudessem fazer pesquisa na internet, por exemplo? Sim, seria bom, porque com essa iniciativa que o senhor teve também foi bom que como eu falei que muita gente não sabia nem mexer né, está acabando mexendo o computador, também fica mais interessante não fica sempre aquela repetitiva de ler um livro, pela internet fica mais interessante, quase todo mundo já sabe mexer, então, mais melhor. **Obrigado, Edson.**

Entrevista 02 – Jurema

Olá, Jurema, tudo bem? Boa noite, tudo bem. **Quais os motivos dificultaram a sua conclusão do Ensino Médio.** É, primeiro questão quando não sei quando criança né, não tinha condições de estudar por pelo aquela situação né, que os pais tinha que trabalhar e os filhos mais velhos tinham que cuidar dos irmãos, enfim, foi, passou-se esse tempo todo quando eu tinha é dezoito anos aí eu voltei a estudar, eu parei na quarta seri. **Sim**. Quando criança. **Sim**. Só que aos dezoito anos eu tive que começar tudo de novo porque o meu histórico simplesmente sumiu mas foi bom porque eu já tinha esquecido de tudo e aí só que passou um tempo quando eu tava na oitava seri por motivos de família. **Sim.** Eu tive que abandonar os estudos e aí agora depois de doze anos, onze anos aí eu retornei ao estudos. **Mas você sempre gosta de estudar, não é?** Sempre gostei, nunca fui CDF, mas sempre gostei de estudar, sempre fui curiosa. **(Risos).** Sempre foi curiosa. **Certo.**

Nesses anos de estudos como foi a sua relação com a LP com a leitura e com a escrita, por exemplo, como era, como é? Assim, eu sempre gostei de aprender muito, assim,

eu observo muito, assim, eu gosto de aprender as coisas boas. **Sim.** Qui é bom pra gente, eu gosto de fazer muita cópia, porque minha escrita era horrível, aí fazia muita cópia, eu gostava de ler, não sou de ler muito, estendidamente assim, mas eu leio, eu gosto de ler. **Você falou de cópia. Acha que a prática da cópia no seu dia a dia de estudante da EJA lhe dar mais habilidade, consegue entender mais o mundo ao seu redor fazendo cópia, você acha?** Acho que não deixa de ter isso, né, assim a minha motivação de fazer cópia era aprender mais, é melhorar porque eu tenho uma dificuldade. **Aprender mais o que, melhorar a letra?** A letra e a forma de porque às vezes eu troco muito as letras. **Sim**. Eu gosto de fazer a pontuação certa, então, por eu ter essa curiosidade de aprender aí eu faço a cópia**. Entendi, entendi.**

Como você avalia o ensino de Língua Portuguesa sobre leitura e escrita? Não, eu gosto, eu acho que tudo que ensina a gente, que nos ensina né a melhorar a aprender mais e eu acho que uma das coisas mais importante né, eu falo assim na escola. **Sim**. Né eu acho que é fundamental na vida de alguém, de qualquer pessoa independente de está estudando ou não eu acho muito importante.

Em relação ao ensino da leitura e da escrita hoje, acha que está bom, que faz com que o aluno sinta vontade de ler, de escrever, ele consegue ser mais experiente para criticar as coisas que estão ao seu redor, ele consegue ter uma leitura crítica do mundo, o ensino como está hoje, você acha? Olha, eu confesso que precisa melhorar, não pelos professores, né porque assim, eu posso falar isso, sobre os professores? **Pode!** Porque eu não tenho o que falar de nenhum professor meu. **Sim**. Todos até aqui nos incentiva, mas esse ano eu tô sentindo assim um incentivo maior dos professores com a gente, assim tá abrindo uma visão, é como se é eu, é eu não sei a palavra certa de usar, é como se o nosso, um novo horizonte, sabe? **Sei, sei.** Tá instigando, instiga o aluno a aprender, a querer, a ver diferente as coisas**. Ótimo, muito bom.**

Você costuma usar computador ou algum dispositivo móvel, a exemplo de celular, *table*t para fazer pesquisa na internet? Uso. **O quê?** Eu uso *notebook*, uso celular, enfim. **O que achou de usar o computador com acesso à internet para fazer atividade de leitura e escrita nas aulas de LP?** Eu gostei embora seja novo, eu acho que, que tudo que é novo deixa a gente um pouco, não digo assustado, mas assim será que vai dar certo, é porque não tá acostumado fazer dever, então eu não tenho muita intimidade assim com o computador essas coisas eu uso o básico, dos básicos, mas serviu pra eu ingrená, vamos dizer que tou estou engrenando ainda não(risos). **Certo**. Mas eu gostei, apesar de a sexta-feira ser como lhe falei né. **Sim**. Um pouco cansativa, dá um pouco de sono. **Certo.**

Você acha que as aulas na sala de informática sobre leitura e escrita modificaram algo em você? Modificou, não sei dizer bem as palavras certas, mas você se interage com outras pessoas, eu acho que você bota de lado a timidez que muitas vezes você não tem, tem coragem de se expressar. **Sim**. E ali você acaba interagindo porque é uma coisa que você está digitando ali, você não está falando, né, então é válido eu gostei **(risos)**. **Certo.**

O que achou das atividades em grupo com auxílio do computador ligado à internet? Nós fizemos os fóruns. Ummm hum. **Os chats e os *wikis*. Nos fóruns vocês poderiam até fazer postagem em dia e horários diversos. Já o *chat*, as atividades eram em horário marcado e dia marcado e o *wiki* foi aquela última atividade que nós fizemos pra um aluno completar o texto do outro. O que você achou dessas atividades em grupo?** Eu gostei agora como eu falei anteriormente eu não cheguei a assim ter aquela intimidade né de conhecer, na verdade nem conhecia muito pouco por eu ter faltado as aulas anteriores, então eu não peguei muita coisa, mas acho importante e interessante, né. **Você acha que a opinião do outro aluno, o texto do outro aluno ajudava você a fazer o seu texto?** Com certeza, porque são opiniões diferentes que vai até mesmo lhe é, é, meu Deus como é que fala? Às vezes você tem uma dúvida mas não sabe como vai escrever, então o seu colega vai colocar o que oque puxa, o que é, é lhe dá uma visão diferente aí você acha, então eu vou escrever assim, ah mas você pega um pouquinho do colega, você aprende com ele na verdade, a gente aprende um com o outro, eu acho assim. **Você achou que se empoderou um pouquinho como você fez as atividades na pontuação, por exemplo, você se preocupava com isso quando estava escrevendo?** Eu me preocupo muito com isso. **Sim (risos dos dois).** Eu mesmo eu auto me critico assim o que eu quero aprender, será que isso aqui eu tou fazendo certo, aí observo muitas vezes as pessoas escreve faltando a pontuação eu consigo já em algumas coisas eu já consigo identificar, o que tá faltando o que tá coisando, mas, enfim. **Sim**. **Fazendo alguma atividade, chegou a usar o dicionário eletrônico, que estava postado no ambiente?** Eu nem sabia. **Você não viu. (risos dos dois).** Falar a verdade eu nem sabia **(risos dos dois)**, falar a verdade eu não prestei muita atenção no que tinha**. Abriu alguma janela, alguma aba pra fazer uma pesquisa ou só ficou na...** Só fiquei na escrita naquilo ali que você me pediu. **(Risos os dois).**

Entrevista 03 – Roberta

Roberta, tudo bem? Você foi minha aluna na sétima serie, lembra? Isso. **É, mas me diga aí, quais os motivos dificultaram a sua conclusão do Ensino Médio?** Família,

relacionado também a mudança de cidade. **Você morava onde?** Eu morava aqui, aí morei em Berimbau, aí retornei pra cá de novo, aí fui morar em Lauro de Freitas, voltei de novo, tudo isso, também, prejudicou.

Nos seus anos de estudo que não são muitos, porque você é bastante jovem, só tem dezessete anos, não é? Isso. **Como foi a sua relação ou como é a sua relação com a leitura e a escrita?** Eu acho que (pensamento) razoável, eu não digo que muito bem e nem mal, que a cada dia a gente vai aprendendo uma coisa nova e vai **(risos)** não sei direito explicar**. Eu me lembro, me lembro que, quando eu fui seu professor há uns quatro anos, você me disse que gosta de ler.** Gosto de ler. **Romance**. Romance, ficção científica. **Eu me lembro muito bem.**

Como você avalia o ensino de LP sobre leitura e escrita? Hoje? **Hoje, o que você acha, como vê o professor de LP lá na frente ensinando?** Eu vejo assim de uma forma, nova não é, porque já conheço o professor já fui aluna como o senhor já falou aí. **Mas não sou eu não, estou falando de modo geral**. Ah sim, eu por gostar de LP, eu admiro o trabalhos dos professores **(risos),** não sei explicar direito, mas eu acho interessante, acho bom o ensino, eu aprendo realmente. **Ótimo.**

Você costuma usar computador ou algum dispositivo móvel, a exemplo do celular ou *tablet* para fazer pesquisa na internet? Sim. **Mas com uma perspectiva educativa ou por curiosidade?** Por curiosidade, dúvida e também educação mesmo, às vezes. **Ótimo.**

O que você achou de usar o computador com acesso à internet para fazer atividade de leitura e escrita nas aulas de LP? Achei interessante, uma forma diferente de fazer as atividades, isso faz com que o aluno se esforce mais e preste mais interesse em ao ensino. **Você recomendaria ao gestor da escola que investisse em uma sala de informática com acesso à internet para ter uma disciplina digital?** Sim. **Por quê?** Porque, não só pelo avanço da tecnologia, mas por incentivar os alunos. **Ótimo.**

Acha que as aulas, na sala de informática, sobre leitura e escrita, de certa forma, modificaram algo em você? Sim. **Você conseguiu dialogar com outros alunos quando você estava fazendo atividade?** Sim, de uma forma através do texto, comentários, através disso a gente teve uma relação a mais como a gente tem na sala de aula, interagi, tal.

O que achou das atividades em grupo com auxílio do computador ligado à internet, as atividades em grupo, o fórum foi uma atividade em grupo, você podia responder de acordo com a proposta e poderia, também, fazer o comentário sobre o que o seu colega escreveu, o que você acha desse tipo de atividade? Eu acho interessante você ver o lado das pessoas, o ponto de vista de cada um e você entender, opinar também e

respeitar, também, a opinião do outro. **Contribui também para a formação do seu texto?** Sim**. E quando você estava escrevendo você se preocupava com a concordância verbal, nominal, a pontuação, você acha quê?** Sim. **Chegou em algum momento que você estava fazendo atividade no fórum, você saiu daquela página e abriu outra aba, outra página que fosse interessante, que ajudasse a você responder o que você tava fazendo?** Sim. **Você abriu outra página, você acha que isso foi interessante para que você pudesse ter mais texto para responder o fórum, é isso?** Sim.

Entrevista 04 – Eva Maria

Eva Maria, boa noite, tudo bem? Tudo joia. **Quais os motivos dificultaram a sua conclusão do Ensino Médio?** Trabalho, tive que trabalhar para trazer o sustento do lar, tive que parar de estudá. **Certo**.

Nos anos de estudos como foi a sua relação com a leitura e com a escrita? Meio difícil pra mim, eu acho muito fraco o ensino na leitura e na escrita eu queria avançar mais. **Mas está avançando**. Tá avançando. **Está avançando, é não deixar, é continuar ler mesmo.** Tou me esforçando. **Tem que ser assim, está se esforçando mesmo,**

Como você avalia o ensino de LP sobre leitura e escrita? O que você acha, é não do que eu comecei fazer agora neste ano, mas o que você estudou antes, como é que você vê, você tem alguma sugestão, alguma contribuição a dar, alguma crítica ou acha tudo bom, tudo direitinho? Não, não acho tudo bom não, é meio complicada a nossa LP, a gente se confunde mesmo na escrita, a escrita tem que ter bastante atenção, senão a gente acaba se confundindo, se passando, é difícil a nossa língua. Português é muito difícil. **Você acha que a prática da cópia ajuda muito, contribui para que o aluno tenha uma letra mais bonita ou para ele poder criticar o que está ao redor dele, o que você acha?** Fazer cópia? **Sim**. Ajuda, na minha concepção ajuda o aluno na leitura porque, quando você vai para o papel, você vai ler, então tá te ajudando na leitura e na sua escrita, você praticando você fica bem melhor. Mas quando você está copiando ali, você consegue utilizar aquela língua para é fazer uma crítica de algo o que está acontecendo em relação à política, em relação à saúde, à alimentação, enfim. **Você acha que é a melhor forma?** Acho sim, copiando, não entendi. **Se você acha que ao fazer a cópia, contribui para a sua visão de mundo em relação ao que está acontecendo ao seu redor, você acha.** Acho. **Ou só fica na cópia?** Ah, só na cópia, ali a gente vai ficar só ali, na minha mente a gente vai ficar só ali, o que tá naquele conteúdo que está no papel.

Você costuma usar computador ou algum dispositivo móvel, a exemplo de celular, ou do *tablet* para fazer pesquisa na *internet*? Sim, com ajuda da minha filha, ela me ajuda e eu consigo. **Ótimo. Mas é para pesquisa de escola, como é?** Pesquisa de escola, alguma coisa de escola, eu peço ela me ajudar, ela me ajuda. **Ótimo, muito bem.**

O que achou de usar o computador com acesso à internet para fazer atividade de leitura e escrita nas aulas de LP? Muito bom, muito bom, me senti mais a vontade, porque tinha uma barreira, quebrei mais a barreira até na minha própria casa eu não tinha, não conseguia é, é chegar e mexer no teclado, aqui eu consegui, o professor me ajudando, tocando a senha, **(risos dos dois)** eu tô indo, tá sendo, porque em casa filho não tem tanta paciência **(risos)** "ah mainha não sei o quê, eu te explico, não sei o que, eu te explico e a senhora", e com o professor foi melhor **(risos dos dois). Ótimo.**

Acha que as aulas na sala de informática sobre leitura e escrita, modificaram algo em você? Modificou... **O que Eva Maria?** Aquela integração com meus colega, é aquela barreira que eu tinha na minha mente, melhorou, clareou, a palavra, clareou mais minha mente, assim, desse jeito fica, assim, bem mais, quando o senhor fez essa aula, a gente todos ali integrado, a gente ficou mais, mais sei lá amigo um ao outro conversando, um querendo ajudar o outro, batendo papo, foi bom. **Ótimo.** Amei.

O que achou das atividades em grupo, acho que essa pergunta tem a ver com a outra também, não é? O que achou das atividades em grupo com o auxílio do computador ligado à internet? Ummm hum. **Os fóruns, não é, e os chats aquele momento em que todo mundo falava ao mesmo tempo sobre um determinado assunto, o que você achou?** Muito bom... muito bom, foi muito...foi eu tou sem palavra agora pra dizer, não veio na minha mente a palavra, o... como é, não tem uma palavra agora pra dizer, os colega um com o outro, a integração foi muito boa, foi muito bom mesmo. **Você recomendaria a gestão da escola. Se você, encontrasse o secretário de educação você contaria isso a ele?** Contaria sim**. Você diria o que a ele.** Eu diária que foi uma, foi muito bom esse tipo de aula pra gente, é, a gente se sentiu mais atualizado com as coisas do mundo lá fora com o bate papo que a gente teve, a integração com os colega, foi muito bom, eu dizia a ele. **Pediria para ele investir nas escolas em salas de informática com acesso à internet?** Pediria sim, pediria, e com, agora sempre vigilante para não perder a, perder é **O foco**. Sim o foco, o objetivo, o foco, porque tem muita gente que só pensa na internet no outro lado podre da internet, tem que pensar a internet no lado positivo, pra trazer positivo, pra trazer conteúdo, pra tirar desse lugar e levar pra outro lugar através das imagens, do que a gente conversar, muito bom, muito bom mesmo. **Em algum momento que você estava fazendo uma**

atividade, teve a curiosidade pra deixar um pouquinho a atividade e abrir outra janela e ver outro vídeo, outro texto, você conseguiu fazer isso? Eu não tive curiosidade porque fiquei muito empolgada naquele conteúdo ali, porque a gente começou ali eu fiquei muito empolgada e acabei não tendo, pensei em outra janela e não tive a curiosidade porque fiquei muito empolgada do que estava fazendo naquele momento. **Muito obrigado por esses dias de aula.**

Entrevista 05 – Gilmária

Gilmária, boa noite, tudo bem? Tudo bem? **Quais os motivos dificultaram a sua conclusão do Ensino Médio.** Logo cedo eu engravidei e aí não porque não tivesse ninguém que tomasse conta de minha filha para eu terminar os meus estudos, eu mesmo foi quem que parei e estacionei, eu fui trabalhar e devido, agora, as empresas estarem exigindo que tenham concluído os estudos, aí eu retornei para concluir os meus estudos e pretendo daqui pra frente optar para fazer as outras coisas. **Quanto tempo você ficou sem estudar, Gilmária?** Oi, eu engravidei, porque minha filha tem quinze anos e agora eu estou com quarenta e sete, anos quer dizer, retornei o que com quarenta e cinco e eu tive que concluir a quarta série, depois a quarta série concluí a quinta e a sexta e a sétima e oitava e agora eu estou estudando o primeiro e o segundo. **Pretende continuar estudando**? Pretendo terminar o terceiro. **Pensa em estudar o que depois?** Ainda não pensei não, porque a minha vontade mesmo era ser paisagista, mas não tenho paciência para matemática não. **E precisa de muita matemática?** Paisagista é fazer cálculo, é porque fazer cálculo, medição, fazer jardim essas coisas, era um dos meus sonhos. **Mas não desista, vamos ver o que vem por aí, não é.** Sim.

Nos seus anos de estudo, como foi a sua relação com a leitura e a escrita? A leitura pra mim eu desenvolvo bem, mas a minha escrita eu acho que as minhas letras são muito feia uma coisa em mim que eu acho realmente que precisa melhorá. **A cópia ajuda?** Ajuda. **Você acha que a cópia ajuda somente com a grafia, ter uma grafia bonita ou tem outras contribuições também**? Tem sim, é pontuação, muita coisa a gente aprende fazendo uma cópia, né, eu até comprei pra mim uma caligrafia pra poder melhorá um pouquinho quando eu retornei elas estavam bem pior, eu tô achando que elas estão bastante melhor**. Muito bem.**

Como você avalia o ensino de LP sobre leitura e escrita, antes até dessa minha pesquisa, porque eu estou dando ênfase a tecnologia, com o auxílio do computador, da internet. Eu acho ótimo porque têm professores que realmente puxam por ensinar, não são todos, né, mas eu acho ótimo, tô achando ótimo. **Você acha que o ensino de LP sobre**

leitura e escrita está bom, eu não tou falando do que estou fazendo, mas do que você estudou antes. Eu acho que tá bom.

Costuma usar computador ou algum dispositivo móvel, a exemplo de celular, ou *tablet* para fazer pesquisa na *internet*? Não.

O que achou de usar o computador com acesso à internet para fazer atividade de leitura e escrita nas aulas de LP? Eu achei ótimo porque no caso eu mesmo estava parada, na minha casa tem tudo isso, tem *tablet*, tem computador, tem tudo, mas só falta de interesse mesmo que eu nunca me interessei para pegar e agora que eu vim pra sala de aula com essa e trabalho que o senhor tá fazendo aí, eu tou me interessando mais, então eu achei ótimo. **Que bom.**

Acha que as aulas, na sala de informática, sobre leitura e escrita, modificaram algo em você? Sim, o interesse, me interessa mais como falei anteriormente, não tinha interesse, e agora tenho **interesse. Você acha que contribuiu com o seu olhar no mundo a partir das atividades.** Com certeza. **Por quê?** Sempre tem pra a gente ver o fórum, aí você vai coloca lá pra a gente pesquisar, achei que melhorou nesse termo aí, né, não ficou só na escrita no quadro negro, mas sim passou pra informática que nem todo mundo tem acesso, né, no caso eu tenho acesso, mas não tinha interesse. Você conseguiu escrever o que você fazia no quadro você tá fazendo e tendo outras opções também. **Algum momento que você estava fazendo uma atividade, no fórum, por exemplo, você saiu e abriu outra janela, viu outra coisa?** Não, não. **Mas você sabia que tinha essa possibilidade?** Sabia. **Você estava focada em fazer a atividade, ótimo.**

O que achou das atividades em grupo com auxílio do computador ligados à internet, os fóruns, os chats, o texto *wiki* que foi aquele pra completar sobre o tema família. Teve um que fizemos com o título balé, sobre uma criança que não queria ir para o campo cortar cana, queria estudar balé, o que você achou dessas atividades em grupo. Eu achei ótima, porque com os companheiros cada um tem um entendimento, né? **Sim, verdade**. E aí sempre um passa mais para o outro e a gente aprende mais. **Certo, então, o que você sabe contribuía para o outro**. E o outro já contribuía pra mim e aí eu achei ótimo. **Muito bem.**

Eu vou fazer a mesma pergunta que fiz para Eva Maria. Se você encontrasse Valter Pinheiro, nosso secretário de educação, o que pediria a ele em relação à escola, será que você pediria uma sala de informática equipada, pediria? Sim, porque, e que ele desse uma sala equipada e também que aqueles que estão ali usufruindo viessem a ter compromisso e manter sempre as coisas em ordem cuidando como se fosse sua casa,

comprado com seu próprio salário. Certo. Porque muitas das vezes as pessoas ocupam o governo, mas quando têm em mãos não cuidam, não é verdade? **Sim, é verdade.** Muitas carteiras quebram não dão atenção computador mesmo como os fones lá da sala estavam quebrados, né. **Sim**. Então, muitas das vezes culpam as autoridades, mas também quando têm em mão, não tem cuidado.

Você aceitaria ter uma disciplina assim o ano todo igual como tivemos nesses dois meses no ano que vem? Aulas tradicionais e aulas na sala de informática, você queria que continuasse? Eu achei ótimo, não só para minha classe, mas para as demais classes, né, porque é importante, porque as pessoas se estimulam mais para querer aprender mais no caso quem não tem acesso passa a ter acesso, então gostaria que continuasse.

Entrevista 06 – Márcia Cristina.

Márcia Cristina, boa noite. Quais os motivos dificultam a sua conclusão do Ensino Médio. Bom, eu parei, eu estava lutando né pra concluir só que engravidei da primeira filha, e também fui trabalhar porque na época eu estava afastada dos meus pais e eu tive que morar no emprego e nesse tal emprego não me deixaram estudar, eu estava grávida e não sabia. **Sim, muito tempo isso, Márcia Cristina**. Muito tempo, minha filha já tem dezessete anos. **Certo**. Tem muito tempo. **Mas agora você está estudando, é o que importa**. Sim.

Nos seus anos de estudo, como foi a sua relação com a leitura e com a escrita. Nos meus anos de estudo? **Sim, você lia muito, lia pouco, gostava, não gostava, gostava de ler e escrever, como era?** Bom, gostava, gostava de ler e escrever, só que o tempo era pouco, porque trabalhar e estudar, porque desde os trezes anos eu tive que me manter, trabalhar e estudar, fui afastada de meus pais com treze anos. **Sei.**

Como você avalia o ensino de LP sobre leitura e a escrita, dos anos que você estudou, você acha bom, você acha que ensina bem, dá para aprender, não dá, incentiva, incentivava você a ler e a escrever. Bom, antigamente não, eu acho que hoje é melhor, incentiva mais a gente ler a escrever, a aprender melhor. **Sim.**

Você costuma usar computador ou celular, ou *tablet* ou outro dispositivo para fazer pesquisa na internet? Não, celular, eu uso celular, pra fazer pesquisa, mas também até isso o tempo é curto, pra fazer, às vezes eu tento, aì pronto já vem outra coisa, o tempo é curto. **Curto, pequeno**. Muito curto.

O que achou de usar o computador com acesso à internet para fazer atividades de leitura e escrita nas aulas de LP? Eu achei bom, eu gostei muito, porque isso tem ajudado a melhorar, como eu não tinha costume no computador, era no celular aí dá uma diferença é quando eu comecei a utilizar o computador, passei a ter um pouco de dificuldade, mas agora já estou aprendendo. **Certo, e você acha que esse tipo de atividade no computador fez com que você tivesse mais atenção na hora de escrever, ajudou a você ter um olhar diferente sobre um tema sobre o outro, essa atividade dentro do computador?** Sim, fez sim, porque antigamente eu tinha um pouco de deficiência com o negócio de vírgula e ponto e vírgula, né, e agora escrevendo no computador já consigo, embora têm horas que eu (risos) ainda erre alguma coisa, mas eu acho que me ajudou bastante a melhorá, tem me ajudado. **Certo, que bom.**

Você acha que as aulas, na sala de informática, sobre leitura e escrita modificaram algo em você, alguma coisa mudou, alguma coisa está diferente? Bom, eu acho que sim, acho que sim, já consegui aprender melhor, algumas palavras que eu tinha dificuldade de escrever como "sc". **Sim**. Aí, hoje já não tenho mais essa dificuldade. **Que bom**.

Se você fosse perguntada, se lhe perguntassem: Márcia Cristina você quer continuar com esse tipo de aula no computador, aula de LP no computador, você diria sim ou não e por quê? Eu diria sim, porque é, eu tenho evoluído bastante com isso, embora ainda não esteja é, não tenha aprendido tudo, mas já sei, já sei um pouco né, tenho aprendido a cada dia um pouco, a cada dia que eu venho pra cá. **Ótimo.**

Você acha, também, que esse tipo de metodologia, a partir das tecnologias com apoio do computador ligado à internet, contribuiu para que você lesse outros tipos de textos, ajudou? Sim, ajudou sim é, como a bíblia, livro evangélico que eu leio. **Sim.** Também, como eu lhe falei que o meu tempo é curto, mas quando eu acho um tempinho assim tou lendo. A bíblia eu tenho que ler, é como se fosse um alimento espiritual, você tem que ler, nem que seja um versiculuzinho, tenho que ler. **Sim, diariamente**. Sim.

Não sei se você sabe, mas você participou de todas as atividades na sala de informática. Sim. **Você não faltou a uma aula na sala de informática, não foi?** Certo. **Você fez o fórum de apresentação, teve a discussão sobre o filme 10 Centavos que falava sobre o trabalho infantil, você participou daquela atividade, da canção do Rappa que falava do desemprego, daquele texto de Marcelino Freire, Balé, que trazia uma criança que não queria trabalhar no campo, queria dançar balé, não foi?** Sim, isso. **Você participou da aula sobre família e depois nós fomos para sala de informática e falamos**

sobre família, no fórum. Foi sim. **E fez uma atividade para completar um texto, denominada de *wiki,* não foi, um texto de Sérgio Vaz, "Diproma de um Poeta".** Sim. **Eu iniciei e vocês deram continuidade.** Foi.

Então, você acha que essas atividades em grupo com o auxílio do computador ligado à internet, foram interessantes? É eu acho que sim, eu acho que foi interessante, embora que eu acho que eu deveria assim pegar o fio da meada junto com os colegas **(risos),** e teve horas que eu não fiz isso, escrevi o que veio na mente **(risos). Mas você também fez.** Fiz. **Mas você acha que esse diálogo com os outros**... Sim. **Você acha que o computador ajudou?** Ajudou. **Que a atividade mediada, no computador, mediada pelo professor e também com o auxílio dos outros ajudou foi bom para você?** Ajudou.

Vou lhe fazer a mesma pergunta que fiz para Eva Maria e Gilmária. Se você encontrasse o secretário de educação na rua, e tivesse a oportunidade de falar com ele, você pediria a ele para equipar a sala de informática? Pediria, pediria a ele para melhorar, equipar a sala, para consertá os computadores que estão quebrados **(risos dos dois). E você queria que a escola continuasse com uma disciplina assim, ora na sala e ora na sala de informática, você queria que continuasse dessa forma?** Sim, queria. **Acha que seria bom para toda a escola?** Acho que sim, eu acho. **Por que você acha?** Porque tem me ajudado bastante a aprender melhor e eu não sei se me expressar melhor também. **A sala ficou mais unida, será?** E a sala também, ter mais união na sala também, eu acho. **Eu te agradeço, você foi uma das pessoas que mais participou na sala e também na sala de informática, continue assim e não pare de estudar.** Não vou parar não, obrigado professor.

Entrevista 07 – Margarete

Margarete, boa noite, tudo bem? Tudo bem? **Quais os motivos dificultaram a sua conclusão no Ensino Médio?** O motivo foi à questão do filho, porque eu casei e tive o meu filho, a partir do momento que eu tive o meu filho, no ano seguinte eu já não consegui mais, mais continuar , porque eu já comecei a trabalhar também. **Teve que se dedicar mais.** Tive que se dedicar mais a ele, ao meu filho, esse foi o motivo deu ter parado e não ter concluído. **E você ficou quanto tempo afastada da escola?** Quanto tempo, eu fiquei, eu não lembro bem, mas eu parei em 2000, quando foi em 2010 eu conclui lá em São Paulo, que foi o primeiro ano, não, a oitava série lá em São Paulo e aí parei, vim e tou terminando agora, agora em 2016. **Você vai trazer um dado maior porque já estudou em outro Estado.**

Nos seus anos de estudo, como foi a sua relação com a leitura e com a escrita? Foi bom. **Você gosta de ler, lê muito?** Eu não gosto de ler muito, mas eu leio bem, escrever também gosto, não muito, mas gosto. **Sim.**

Como você avalia o ensino de LP sobre leitura e escrita? Sobre leitura e escrita, é, eu acho bom, professor, eu acho ótimo. **Você acha que o que você aprendeu nesses anos sobre leitura e escrita, você é capaz de fazer textos críticos.** Sou, sou, tenho capacidade. **Então, você acha que o tipo de metodologia que foi ensinada te ajudou, contribuiu para isso.** Ajudou sim, ajudou.

O que você acha da cópia? Da cópia? **Sim, aquela técnica da cópia, copiar o texto, o que você acha?** Somente isso. Não sei, eu não acho muito legal não. **Por quê?** Pra copiar. **(risos),** porque eu não acho legal, eu acho melhor aquele que lê, que a pessoa, ouvi é melhor do que só copiar, eu acho melhor ouvir. Certo. Eu acho que aprende, às vezes, do que ficar só copiano, copiano e não. Não ter um desdobramento daquilo e não amplia o conhecimento, não pega aquilo e contextualiza com outra questão. Sim, é isso.

Costuma usar o computador ou algum dispositivo móvel, a exemplo do celular, *tablet* para fazer pesquisa na internet? Sim, sim celular, só o celular. **Mas com o objetivo educacional, curiosidade?** Curiosidade também, curiosidade, curiosidade. **Certo.**

O que achou de usar o computador com acesso à internet para fazer atividade de leitura e escrita nas aulas de LP. No início eu achei, assim, um pouco complicado porque tinha muito tempo é, até porque eu já tive já é aula de informática um tempo lá em São Paulo quando eu estudava nessa época eu praticava muito, mas daí pra cá também não pratiquei mais, eu achei difícil no início, porque eu estava destreinada, não, mas agora com as aulas que já teve, eu já peguei mais o, até essa última aula mesmo que teve, eu achei que já desempenhei bem, porque além de **E ainda ensinou, não foi?** Foi, eu terminei o meu, depois entrei ajudei a Raimunda,na aula anterior ajudei aquela menina moreninha, esqueci o nome dela, ela é toda... **Márcia Cristina.** Ela ficou sozinha com o professor na última sala, eu ensinei ela também, mas... **Elisângela**. Não. **Luciana.** Sim Luciana, eu ajudei ela, também eu tou achando que estou desenvolvendo, mas eu estou gostando que eu consegui acessar, consegui comentar e vi lá os comentários dos outros, eu tou achando legal. **Certo.**

Você acha que as aulas na sala de informática sobre leitura e escrita modificaram algo em você? Em questão do, de que, em mim ou em relação... **O seu, a sua participação nas aulas o seu interesse em estudar leitura e escrita, a LP, ou fazer uma crítica sobre um filme, sobre uma música.** Ficou, eu achei melhor, tá sendo bom sim, porque aí eu, quando eu abro lá que vejo têm os comentários dos outros alunos, dos que já postaram lá aí eu

vejo o que eles estão pensando, o que é que eles estão dizendo, então por aí eu já sei, já posso também é uma maneira de conhecer também os outros, porque lá na sala de aula às vezes a gente não conhece assim todo mundo, vê ali conhecer todo mundo, a gente vê ali, mas não sabe o nome de cada um assim, mas lá na sala a gente já sabe tá lá fulano assim, a gente já sabe. **Será que também seria isso, o saber de um com o seu saber com o saber do professor contribui para a atividade, para a interpretação de um texto, por exemplo.** Contribui.

O que achou das atividades em grupo com auxílio do computador ligadas à internet. Todas as atividades que nós fizemos lá foram em grupo, o fórum. Deixe-me ver quantas atividades você fez. Teve uns que eu não fiz. **É, você fez o fórum de apresentação, o texto *wiki* que foi aquele do "Diproma de um poeta" e o último que foi o texto sobre família.** Sobre família, foi. **O que você achou dessas atividades.** Eu achei muito produtiva.

Se fosse para você ter uma disciplina dessa o ano que vem, você queria com momentos na sala de aula e com momentos na sala de informática? Queria sim. **Você acha que contribui com o aprendizado?** Gostaria, contribui sim.

Em algum momento que você estava ali respondendo uma atividade você conseguiu deixar um pouquinho a atividade e abrir outra janela para ver um outro texto. Eu deixei, eu abri, mas eu não consegui, mas tirei da atividade, mas eu não cheguei, tive a curiosidade. **Foi bom?** Foi bom pra ver outros textos pra ver se tinha outros, mas não cheguei, mas eu abri.

Vou fazer a mesma pergunta que fiz para Gilmária, Márcia Cristina e Eva Maria. Se você encontrasse o secretário de educação, Valter Pinheiro. Valter Pinheiro. **Valter Pinheiro. Você pediria a ele que equipasse a sala, por exemplo, de informática.** Sim com mais computadores. **Com acesso a internet?** Sim, com acesso à internet, e mais computadores, porque às vezes a gente fica usando assim até um computador para três pessoas como aconteceu na nossa sala, aí ficaria melhor.

Entrevista 08 – Bruna

Bruna, tudo bem? Tudo bem. **Quais os motivos dificultaram a sua conclusão do Ensino Médio?** Bom, no início era porque eu precisava trabalhar, aí depois eu acabei me casando, tive filhos aí ficou pior ainda (risos) aí eu precisei primeiro criar meus filhos pra poder depois eu pensar em voltar a estudar. **Agora, não vai parar mais.** Agora não pretendo parar mais, falta tão pouco. **Com certeza, isso aí.**

Nos seus anos de estudo como foi a sua relação com a leitura e com a escrita? Me conte aí. Bom, de lá pra cá tem melhorando bastante, porque antes eu não conseguia ler, aí agora eu tou lendo bem devagar, mas eu consigo ler bastante coisa devagarinho, com cuidado. **Certo, e qual o tipo de leitura que você mais gosta.** Eu gosto de ler de tudo um pouco, porque cada leitura que eu faço é uma coisa nova que eu descubro, é um mundo diferente, e aí eu vou lendo de tudo um pouco.

Como você avalia o ensino de LP sobre leitura e escrita, do tempo que você estudou, parou e voltou, o que é que você acha, como é que você avalia? De lá pra cá acho que mudou muita coisa, hoje tem muitas letras que quando a gente tava estudando não existia, aí hoje vejo muita coisa diferente. **W, Y é isso?** É, melhorou bastante. **Certo. Em relação ao professor, a metodologia dele, o que você acha do ensino de LP? Eu não estou falando com o uso da tecnologia com o computador como vimos, mas como você estudava antes, como era, o que você acha?** De lá para cá melhorou bastante também, porque antes não tinha tecnologia como se tem hoje. **Certo.** Aí então eu acho que hoje mudou bastante e ficou melhor pra gente, porque tem coisa que a gente não pode pegar na sala aí a gente pega depois, aí não perde aquele assunto.

Você costuma usar o computador ou algum dispositivo móvel, a exemplo de celular, *tablet* para fazer pesquisa na internet? Uso, celular eu uso bastante, porque é o dispositivo que eu tenho no trabalho, aí quando eu tenho um tempinho, aí eu corro lá pra poder adiantar. **Ótimo.**

O que achou de usar o computador com acesso à internet para fazer atividade de leitura e escrita nas aulas de LP? Foi ótimo para mim, porque foi a primeira oportunidade que tive de trabalhar com computador, fazer assim um trabalho com o grupo e achei bastante interessante e gostaria até de continuar, se não aqui em outro lugar, queria aula porque foi bastante produtivo pra mim.

Você acha que as aulas na sala de informática sobre leitura e escrita modificaram algo em você? Modificou, principalmente o fato de eu não conseguir ficar com o grupo, conversar, brincar, me sentir a vontade, isso fez eu ficar mais próxima e perder um pouco da timidez que eu tinha, foi ótimo. Eu percebi isso **(risos).** Foi ótimo.

O que achou das atividades em grupo com o auxílio do computador ligado à internet, o fórum, os chats, não é, aquele momento que todo mundo conversava com todo mundo ao mesmo tempo, no mesmo horário e por último, não sei se você fez, o texto *wiki* sobre o tema família, você fez? O que achou dessas atividades em grupo? Eu achei importante, principalmente, pra gente poder discutir mais sobre uma questão que a gente

costuma fazer sozinho no caderno e deixa lá, ninguém conversa, ninguém pergunta o que o outro pensa e isso deu oportunidade a gente de questionar e o outro falar e achar o contrário, não tá certo assim, foi ótimo isso.

Se você tivesse oportunidade de conversar com a diretora da escola, você pediria para ela investir em uma sala de informática equipada com computadores com acesso à internet. Sem dúvida, é importante, principalmente, pra mim que não tenho condições de fazer isso durante o dia ou pagar uma aula particular pra mim ter uma aula assim, seria ótimo. **Mas como é que você poderia convencê-la? Você diria o que para ela (risos)?** Bom, eu ia começar usando exatamente esse argumento. Eu não tenho condições de fazer uma aula particular durante o dia, então eu só tenho à noite para fazer isso, essa oportunidade que o colégio me daria, no caso, seria deu realizar esse sonho, aprender um pouco mais sobre internet e estudar um pouco mais dos meus próprios assuntos do colégio que eu tenho na sala de aula no caso fazer uma pesquisa eu já tenho pra onde ir uma sala no próprio colégio. **Ótimo, certo**

Você acha que seria interessante uma disciplina nessa modalidade que nós estudamos, aula presencial e aula na sala de informática sobre a mesma matéria, você acha interessante? Acho interessante, porque os alunos vindo aqui para fazer no computador, eles podem interagir mais do que na sala de aula, lá todo mundo escrevendo aqui a gente fica melhor, mais a vontade **(risos). Tá bom, Bruna, quer falar mais alguma coisa.** Não, só agradecer a oportunidade, agradecer tudo o que o senhor tem feito por a gente. **Que nada, eu que agradeço, mesmo de coração, tenho certeza de que ,quando eu voltar da pesquisa, serei um professor muito mais atencioso.**

Entrevista 09 – Abnael

Abnael, olá, tudo bem? Boa noite. Tudo bem, boa noite **Quais os motivos motivaram dificultam a sua conclusão do Ensino Médio.** Primeiro eu casei ainda estava estudando com dezessete anos, isso já foi bastante difícil, porque eu tinha que trabalhar dobrado, e acabei ficando sem, tinha até tempo, não tinha disposição. **Casou cedo, dezessete anos, mas casou cedo assim porque quis, porque a mulher engravidou?** Porque quis. **Casou apaixonado e continua apaixonado (risos).**

Nos seus anos de estudo, como foi a sua relação com a leitura e a escrita? A leitura eu gosto sempre de ler, né, na escrita eu acabo sempre falhando na ortografia, né. **Sim, sim**. Eu escrevo errado muitas coisas. **Você foi motivado em casa a ler, seus pais, alguns**

parentes seus? Eu fazia estudos bíblicos de algumas pessoas religiosas, entendeu? Isso foi que me motivou a começar a ler coisas bíblicas, tem a ver com Teologia. **Isso na infância?** Na infância.

Como você avalia o ensino de LP sobre a leitura e a escrita nos seus idos de estudante? Eu acho um pouco franco assim, porque eu sempre passei por escola pública. **Sim**. Era bom naquele tempo que ainda tinha redação, dava uma aula legal a gente. **O que você define de fraco, o que seria fraco**? Não sei, porque eu não conseguia absorver, português eu não sei, eu tive uma professora ruim, eu não se foi por isso que atrapalhou bastante eu não ter desejo de aprender, português. **Mas o que é uma professora ruim para você?** Eu tinha assim uns dez anos eu tinha até medo da professora **(risos). Ela era bruta?** Bruta, sabe, sai da sala, não fale nada, eu tinha medo da professora mesmo, literalmente falando. **A criança que tem dificuldade e a professora manda sair da sala, às vezes, é melhor que ela saia da sala, não é? Se tem dificuldade por algum motivo e o professor contribui para que isso piore, então é melhor que saia da sala**. Sim.

Você costuma usar computador ou algum dispositivo móvel, celular, *tablet* para fazer pesquisa na internet? Costumo. **Pesquisa de qual natureza?** Relacionado ao que passa na sala, eu dou uma reforçada, estudo também teologia, estou estudando para o Enem agora, faço um pouco de cada coisa, ficar informado até as notícias do que aconteceu, das últimas vinte e quatro horas. **Você me falou no início que queria estudar História ou Geografia, mas sempre você fala em Teologia, então por que não estudar Teologia (risos)?** Porque, não vejo um mercado, um retorno, assim com um retorno financeiro, é algo que eu gosto, porque eu acredito pessoalmente na bíblia pra mim é algo que eu quero aprender o máximo que eu puder, mas não para seguir como profissão, entendeu, talvez pra conversar com alguém, ou passar um conhecimento alguma coisa e pra que ninguém me engane, né **(risos). Agora, quando começar a fazer História, a perspectiva que você tem religiosa vai mudar um bocado, já pensou nisso**? Imagino, eu já imagino **(risos) Mas é bom, você vai amadurecer muito, quando você começar a estudar um pouquinho sobre a história da religião no mundo como se deu, como é, como aconteceu.**

O que você achou de usar o computador com acesso à internet para fazer atividade de leitura e escrita nas aulas de LP? Achei bom, foi bom, até alguns alunos que não sabia, né, não tinha costume de computador já aprendeu um pouco, e serviu para sentir mais vontade de participar das aulas. **Você acha que na sala de aula online, na tela do computador você teve mais ou menos dificuldade ortográfica.** Menos**. Você percebeu que no ambiente tinha um dicionário? Você usou alguma vez?** Percebi, usei.

Acha que as aulas na sala de informática sobre leitura e escrita, de alguma forma, modificaram algo em você? É, sim, de certa forma. **O que por exemplo?** Eu não sei nem explicar. **Você é um aluno que mostrou muita habilidade com o computador, mas você achou que foi diferente?** Foi diferente, por nunca ter estudado assim na escola no ambiente escolar com o computador. **Mas você acha que modificou ou não modificou? Pode ser algo bom ou algo ruim.** Eu acho que foi bom pelo interesse que desperta mais um pouco, entendeu. **Certo.**

O que achou das atividades em grupo com o auxílio do computador ligado à internet? Os fóruns, os chats e o texto *wiki*, o texto *wiki* nós fizemos com aquele texto de Sérgio Vaz, "Diproma de um poeta" (riso) que eu iniciei com uma frase e vocês deram continuidade ao texto, acho que foi nesse texto que você disse que queria fazer História, depois outros alunos vieram e disseram também as suas opções. O que você achou dessas atividades? Achei boas, até porque no virtual ali as pessoas tão escreveno não tão falano, na sala à vezes têm vergonha quando o professor pergunta o que você acha, fica queto, mas ali tá escreveno, a pessoa vai se abre mais, se desenvolve mais. **Você achou que foi interessante o diálogo em grupo** Foi. **Você achou que foi diferente da sala de aula física?** Foi, justamente por isso, cada um se expressou mais, independente da dificuldade de escrever alguns não tavam acostumados.

O que você acha em ter uma disciplina semipresencial como piloto em sua escola, uma com momentos à distância, momento no computador online e momentos presenciais? O que você acha dessa possibilidade? É bom, né, é bom porque, acho que para os mais jovens talvez não, né, porque não vai ter uma responsabilidade de parar aquele tempo pra, só quem quer mesmo, né, é como as faculdades são a distância tem que tirar o tempo e estudar até mais como tá presencialmente. **Com certeza, com certeza**. É interessante. **Quem for fazer um curso online pensando que vai estudar menos, ler menos, ledo engano.** Tem que estudar mais. **Mas você acha que essa escola aqui tem infraestrutura boa para esse trabalho que nós fizemos?** Eu acho que não**. O que você percebeu?** Essa escola aqui, você não demorou pra ajeitar as coisas, os computadores, os equipamentos que precisavam? Até hoje tem alguns que não tão funcionando. **É verdade.**

Se você encontrasse o secretário de educação, o que você diria a ele em relação a... É ele que é o responsável? **(risos, risos) Ele pode mudar, não é, ele pode, de certa forma, mudar alguma coisa.** Na medida do possível que tem essa crise agora, as verbas são menores, investisse nisso, que começou agora, mas vai ficar pra outros que tão vindo, eu me formo esse ano, mas têm outros alunos se esse projeto for pra frente vão aproveitar o que ficar

aí. **A gente poderia pensar em equipar a sala de informática com computadores de ponta, não é?** Sim, melhorar.

Entrevista 10 – Raimunda.

Raimunda, boa noite, tudo bem? Tudo bem. **Quais os motivos dificultaram a sua conclusão do Ensino Médio?** Na verdade, porque eu morava no interior e lá era muito mais difícil né, tinha que a gente pegar transporte e a dificuldade era muito grande, né. **Sim**. A dificuldade da gente sair era mais a noite né, porque durante o dia a gente tinha que ajudar os nossos pais em casa, né, porque a vida no interior não é que nem na cidade. **E qual é o interior?** Cristinápolis. **Cristinápolis, fica perto de onde?** É, a primeira cidade da divisa com a Bahia. **Ah, é Sergipe?** É. **Como é o nome?** Cristinápolis. **Tem Crisópolis também não tem?** Tem. **É perto uma da outra?** Não, Crisópolis é mais perto da capital, de Aracaju mesmo. **É como se fosse Região Metropolitana?** Sim.

Nos seus anos de estudo como foi a sua relação com a leitura e com a escrita? Na verdade o ensino lá, hoje em dia é que tá mais avançado, né, mais o ensino lá era mais fraco, né, assim, a leitura as coisa era mais difícil, né, hoje em dia é que ta mais avançado com o negócio de computador e os professores também já tão mais capacitados, né, para dar as aula, né, então, era mais isso. **Quanto tempo você ficou sem estudar?** Nove anos. **Nove anos, muito tempo, não é?** Retornei aqui em 2013, aí tive que me mudar, tive que me mudar por causa do trabalho do esposo, aí agora retornei depois de dois anos voltei pra cá de novo. **Você tem filhos?** Tenho um. **Quantos anos?** Sete anos. **Sete anos já está grandezinho**.

Costuma usar o computador ou algum dispositivo móvel celular, *tablet* para fazer pesquisa? Celular. **Você entra em qual tipo de site, entra no Google e faz pesquisa?** É pesquisa. **Para as aulas?** Pra as aulas e também por causa do meu filho **(risos). Ele precisa?** Precisa, né. **Aí você ajuda ele?** Sim, ajuda ele. **Esse foi um dos motivos também que você retornou?** Na verdade eu queria realmente retornar, só que a cidade que eu me mudei, que eu fui morar era mais difícil eu tinha medo de sair de noite. **Você saiu de Cristianópoles e foi pra onde?** Eu vim pra qui pra Salvador, depois meu esposo teve que trabalhar em Alagoinhas, aí a gente foi morar em Alagoinhas, aí no bairro que eu morava lá, era muita violência, essas coisa, aí não tinha como eu sai pra estudar sozinha, né, porque meu esposo trabalhava a noite, aí não tinha como, aí eu não arrisquei. **Verdade, mas agora você voltou e é isso o que importa.**

O que achou de usar o computador com acesso a internet para fazer atividade de leitura e escrita nas aulas de LP? Ah, foi uma experiência maravilhosa **(risos). Por que, Raimunda?** No começo foi difícil. **Por que, Raimunda?** Porque não tinha costume de mexer com o computador, não tinha praticado ainda. **Mas aquele acesso de pegar no *mouse*, não é?** Foi uma novidade e tanta **(risos). Mas depois quando você começou, o que você achou?** Achei muito bom e quero continuar aprendendo, foi uma oportunidade que surgiu pra gente, então, foi uma oportunidade muito boa, né. **Bom.**

Acha que as aulas na sala de informática sobre leitura e escrita modificaram algo em você? Muito, porque como eu lhe falei mudou até a gente mesmo o modo de pensar, porque não tinha costume de tá mexendo no computador nos ajudou bastante a **(risos**) ah professor**. Não tenha vergonha, não**. Nos ajudou bastante a perder um pouco do medo que a gente tinha, porque quem não tem costume de tá mexendo a gente sente aquele receio e aquele medo, né, ajudou bastante a você, e também com os colegas, um ajudando ao outro, o professor também incentivando a gente bastante, foi uma experiência maravilhosa. **E você acha que a sua leitura em relação a um vídeo, a uma música, você acha que melhorou?** Melhorou muito. **O seu olhar?** Melhorou muito.

O que achou das atividades em grupo com o auxílio do computador ligadas à internet, os fóruns, os *chats*, os *chats* eram aquelas atividade em que todos discutiam ao mesmo tempo, estava todo mundo ligado, tinha um tema gerador e a gente ia conversando sobre. Fizemos um chat sobre o texto Balé, de Marcelino Freire, falava daquela criança que não queria trabalhar na agricultura, porque queria ser dançarino. Você participou dessa, fale dessa experiência. Foi bom porque a gente debatia, cada quem falava o modo de vista até da gente pensar, né, porque não era só sobre o texto a gente tinha a opinião da gente, o que a gente pensava sobre esse assunto. **Sim, sim.** Então foi uma experiência boa. **Você acha que a resposta do outro influenciava na sua, de certa forma?** Influenciava, porque também tinha, era ao mesmo tempo várias pessoas tava ali entrando em contato, escrevendo e aí você já tinha uma imaginação como você escrever, como você responder. **Eu te agradeço muito.**

Entrevista 11 – Maurício

Maurício, boa noite, tudo bem Boa, tudo bem? **Quais os motivos dificultaram a sua conclusão do Ensino Médio?** Eu repeti a escola duas vez, brincava muito. **Que serie foi?** Repeti na sexta série. **Perdeu duas vezes na sexta e qual foi à disciplina?** É, perdi em tudo **(risos). Perdeu em tudo (risos).** É. **Perdeu não, não passou em nada (risos**)? **Mas agora você mudou, percebeu que é necessário, aluno que falta pouco, prestando atenção. Você tem apenas dezessete anos**. É, dezessete. **Não deu para entrar no ensino médio, não é, porque você fez sétima e oitava no ano passado?** Foi. **E agora fazendo o primeiro e segundo ano. E depois de terminar o Ensino Médio, você pretende fazer uma faculdade, ou quer fazer um curso técnico, o que pretende fazer?** Não sei. **Não sabe ainda?** Não.

Nos seus anos de estudo, como foi a sua relação com a leitura e com a escrita? Não foi muito boa. **Não foi muito boa, você não gosta de ler**. Não. **E em casa?** Em casa, também não. **E seus pais costumam ler?** Não. **Em casa tem alguém que ler?** Não, só meu irmão mermo. **Só seu irmão, quantos anos ele tem?** Dez. **Certo.**

Como você avalia o ensino de LP sobre leitura e escrita nesses anos que você não gostava muito de estudar, saia da sala (risos)? Ruim. **Mas era ruim porque você não gostava ou você achava que o professor era "ruim"?** Eu não entendia mesmo o dever, não entendia mesmo o dever. **Você não se concentrava?** É, não.

Costuma usar o computador ou algum dispositivo móvel celular, *tablet* para fazer pesquisa na internet? Costumo. **O que você pesquisa?** *Facebook*. ***Facebook*, mas o *facebook* pra você pesquisar assunto de escola ou pra conversar?** Pra conversar, também quando passa algum dever assim na escola eu pesquiso também pra fazê. **Então você gosta de fazer pesquisa**. Gosto.

O que achou de usar o computador com acesso à internet para fazer atividade de leitura e escrita nas de LP? Bom, porque eu aprendi mais, era pouca coisa, aprendi mais mexer no computador. **Você aprendeu acessar o computador e o que você achou da atividade de LP?** Boa, diferente das outras, uma aula diferente. **Você achou que naquele ambiente você pode fazer leitura de vídeos, de...** Pude, aprendi mais. Ótimo, então.

Acha que as aulas na sala de informática sobre leitura e escrita modificaram algo em você. Modificou, aprendi mais coisa. **Você recomendaria para alguém esse tipo de aula?** Recomendaria. **Você acha que se tivesse uma disciplina na escola com essas aulas com momento na sala de informática ou até mesmo o aluno podendo acessar em casa ou numa *lan house* e depois tendo encontro com o professor na sala de aula física, você acha**

que seria interessante? Seria. **Mas por quê?** Acho que aprendia mais, mais coisa. **Você acha que no computador o aluno pode acessar páginas diferentes, fazer pesquisa naquele momento?** Sim, pode.

O que você achou das atividades em grupo? Boa. **Com o auxílio do computador ligado à internet? Nós fizemos o fórum, o *chat*. Você conseguiu conversar com alguém?** Consegui. **Na sala de aula física você conversa**? Converso **(risos). Você acha que conversa mais na sala de aula física ou você conversou mais no ambiente virtual?** Na sala de aula física. **Mas conversar para fazer atividade ou conversar?** Conversar e saber das coisa. **Certo.**

Você acha que a escola deveria investir em uma sala de informática equipada com computadores ligados à internet? Deveria. **E qual seria a influência disso pra você?** Aprender mais as coisa, aula diferente também. **Fazer pesquisa.** Fazer pesquisa no computador, fazer muita coisa. **Certo**.

Maurício, eu só tenho a lhe agradecer pela sua contribuição, agradeço de verdade. Valeu, professor.

Entrevista 12 – Valfredo

Valfredo, boa noite, tudo bem? Boa noite, tudo bom, Paulo. **Quais os motivos dificultaram a sua conclusão do Ensino Médio?** Trabalho e Família. Comecei trabalhar muito cedo com 13 anos de idade, ao começar trabalhar eu tive dificuldade, principalmente, familiar em termo financeiro, me levou a ter que trabalhar e durante um período eu fui trabalhando, eu tinha parado durante esse período eu tinha parado na sétima série, estudava no Ipitanga, e na época era Centro Educacional São Francisco de Ipitanga. **Sim**. E depois que eu passei a trabalhar, o trabalho foi envolvendo cada vez mais, até o ponto de eu ter que parar por causa das obrigações de casa, manter duas família, além da minha mesmo manter também a família que seria irmão, mãe por causa de separação dos pais. **Então você era arrimo de família?** É isso **(riso dos dois)**. **Mas é isso mesmo, o importante é que você agora voltou e não vai parar mais.** Com certeza. **Provavelmente, fazer uma faculdade.** Vou, vou. **Você pensa em fazer, ótimo**. Penso, vou.

Nos seus anos de estudo, como foi a sua relação com a leitura e com a escrita? Durante o período que eu voltei a estudar, eu acharia, eu acharia que eu teria dificuldade, mas pela análise que eu fiz desde a primeira do ano passado no eixo V quando eu retornei, eu vi que por causa da situação de trabalho também que envolvia muitos cursos. **Sim, importante.**

Eu participei de cursos dentro de empresa de micro limpezas, morte iminente de bactéria, fiz, também, curso de segurança dos alimentos. **Ótimo**. Fiz curso também de média gerência. **E tudo isso você tinha que ler bastante, compreender o texto, interpretar?** Livro de 450 folhas. **Você lia tudo, fazia resumo**. Tudo. **Apresentava também?** Porque o período eu passei a ser líder. **Sim**. A primeira equipe tinha 30 pessoas, a segunda equipe foi de 90 pessoas e aí o que eu aprendia através do curso eu passei a também fazer instrução. **Sim, ótimo**. Ser, ser o... **O monitor, multiplicador.** Multiplicador de pessoas, onde a empresa não trabalhava com funcionário, mas com colaborador, ela tinha a filosofia que a gente não tinha funcionário, tinha colaborador da empresa. **Você continua nessa empresa?** Não, eu tive que por causa dessa empresa mesmo que eu tinha parado de estudar, aí eu tive que através dela mesma sair dela para vim estudar, porque o curso de média gerência requer um nível alto pra exercer cá fora, no caso pelo menos ter o segundo grau, eu tinha só a oitava série, e eu já fazia o gerenciamento de média gerência, aí a empresa viu que daí ela não poderia mais me esticar prá nada por causa da oitava série, aí eu tive que pedi demissão pra sai da empresa pra que concluísse, pelo menos, até o segundo, só que a minha ousadia é de conclui e fazer faculdade. **Mas não é ousadia não, é uma necessidade que você tem e sabe que tem potencial e vai conseguir. Se você quer, com certeza vai conseguir.**

Como você avalia o ensino de Língua Portuguesa sobre leitura e escrita? O que você acha? Hoje eu vejo razoável, porque eu vi que o índice do nível da LP até a minha anterior a minha sétima série era bem maior, a gente estudada o almanaque. **Sim, sim.** O almanaque ele era tanto LP cultural e levada também, não só, é voltada à cultura brasileira ao conhecimento geral e hoje é não temos diretamente uma gramática, a gente tem um estudo teoricamente básica, precisaria aprofundar mais da gramática, fiz dentro dum colégio militar pra paraquedismo eu fiz gramática e eu tou vendo que hoje eu não tenho a gramática. Isso eu fiz com dezessete anos, dezoito anos.

Você costuma usar computador ou algum dispositivo móvel, celular, *tablet* para fazer pesquisa na internet? Computador**. E o que você acha dessa experiência?** Durante o período dessa empresa que eu trabalhava eu fazia relatório tanto manuscrito quanto digitado. Então a digitalização sem abreviação que hoje é muito utilizado, a gente tinha que fazer uma escrita mesmo baseada com ortografia.

O que achou de usar o computador com acesso à internet para fazer atividade de leitura e escrita nas aulas de LP? Muito bom e deveria abrir mais espaço ainda pra ter mais amplitude pra que alguns colaborador que tá travado se destrave na parte da tecnologia na escrita digitalizada. **Ótimo.**

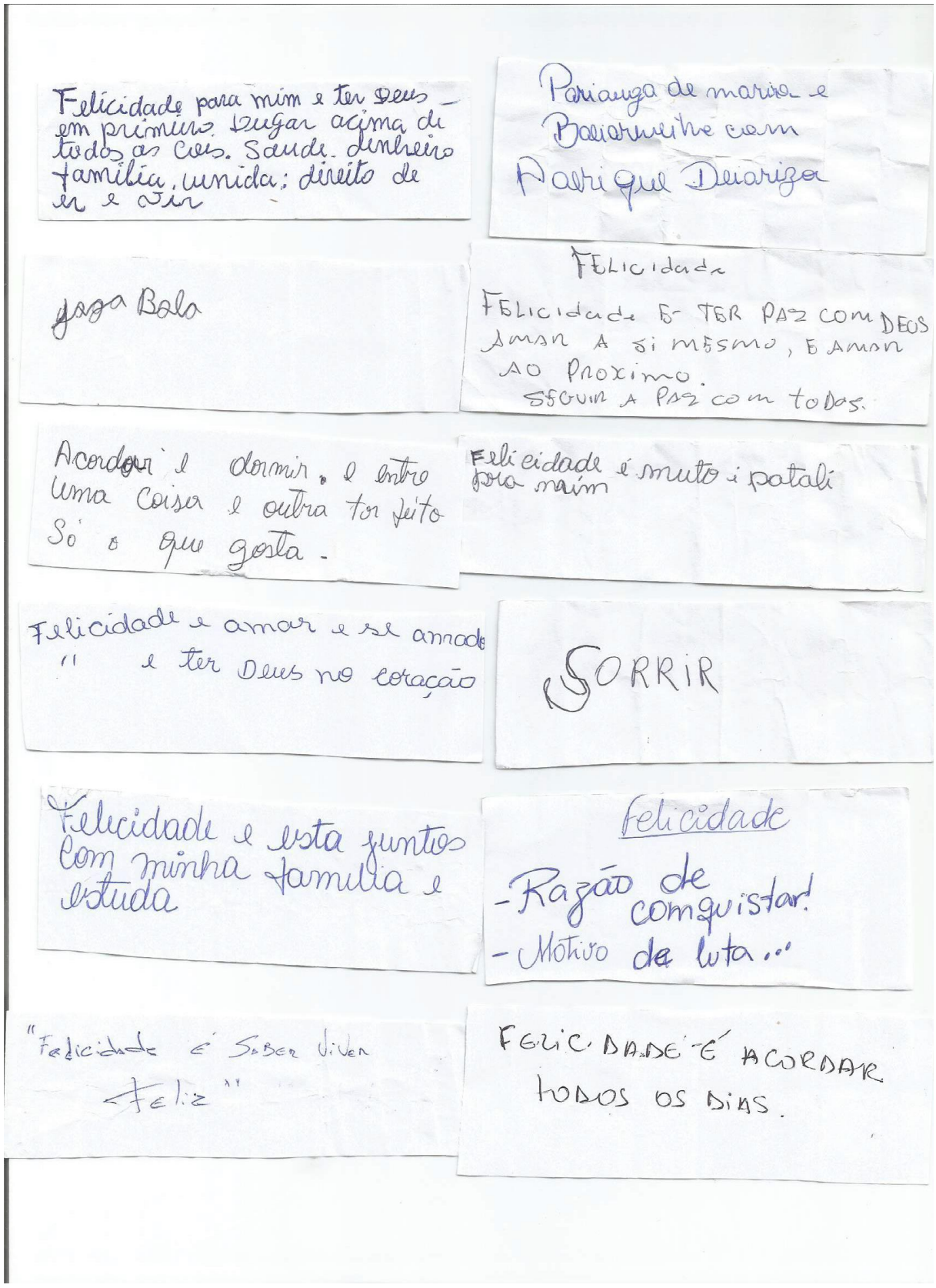
Você acha que as aulas na sala de informática sobre leitura e escrita modificaram algo em você? Ajudou, trouxe aquilo que eu já fazia na situação de trabalho e deu um aval a mais pra não como é que a gente fala, não travá (**risos dos dois). Sim.**

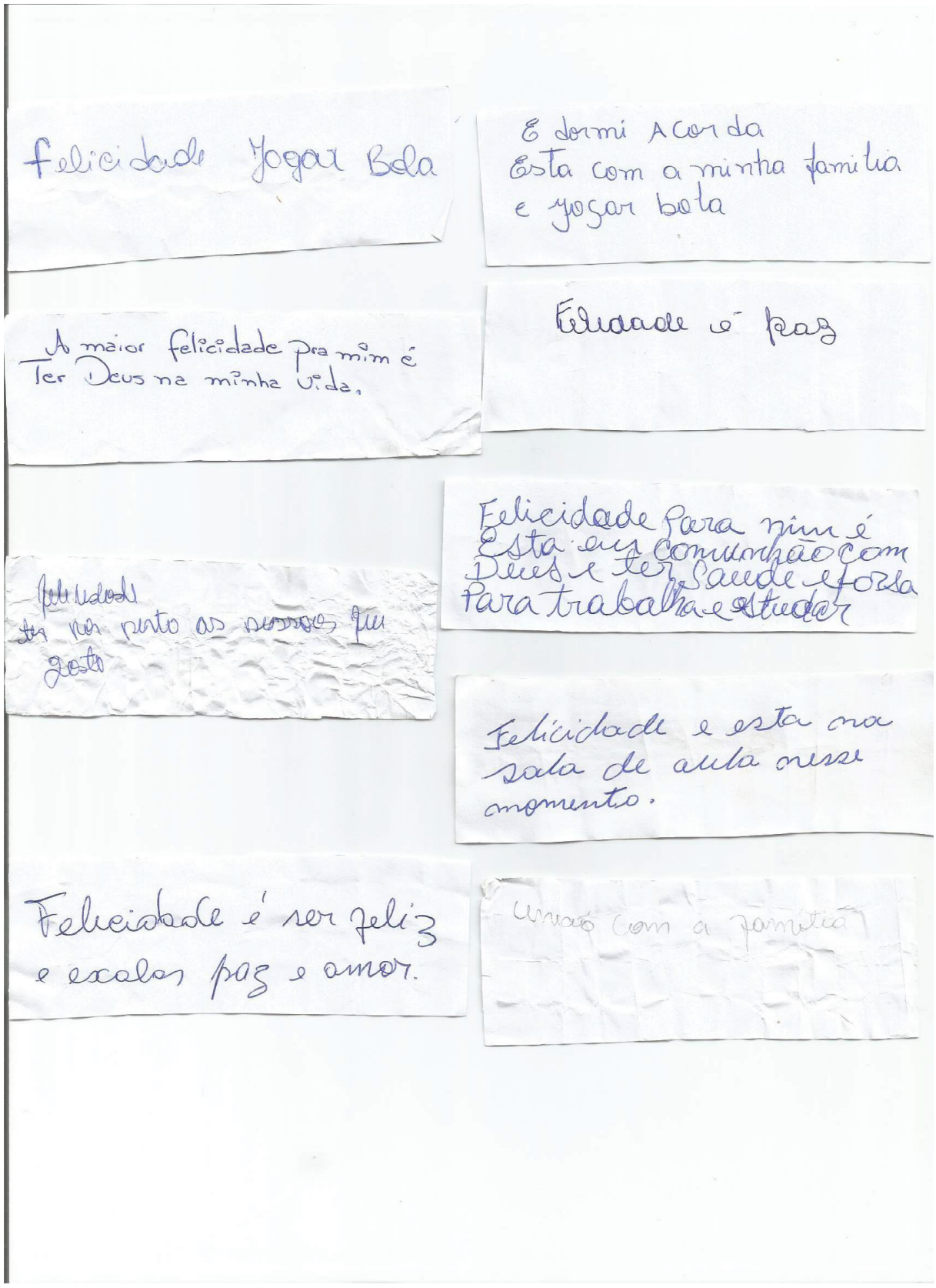
O que você achou das atividades em grupo com auxílio do computador ligado à internet, os fóruns, os chats e o último o *wiki*? Muito legal, muito legal deveria, como falei, deveria ter um pouco mais. **Você conseguiu se relacionar com algum colega que você não conversava antes?** Assim é, dentro da instituição no caso a escola, eu procuro falar com todos, mas eu não consigo é criar vínculos em uma pessoa só, eu crio vínculo mais em um grupo do que exatamente de uma pessoa só. **Mas, na atividade do chat mesmo, você poderia falar como todo mundo ali ao mesmo tempo.** Por isso que eu fui aberto que eu tava falando a todos em vez de falar só com uma pessoa. **Você acha que fazendo a atividade no chat que é em rede, todo mundo ligado ao mesmo tempo, você acha que isso é bom para LP?** Muito, muito, uma que dá o direito a cada um de se expressar, ou seja, ouvir opinião de cada um e depois também devolver a própria opinião, ou seja, criar uma interatividade, todo mundo sabe o que é que passa na cabeça de cada um, a, acho assim, a palavra é sociabilidade, houve uma sociabilidade. **Sim. Você conseguiu fazer textos críticos nesse ambiente?** Não, fiz, fiz. **Você fez a atividade denominada de...** 10 Centavos que falava sobre um garoto que ele tinha uma vida escusa da sociedade e que ele conseguiu ao redor dele ser uma pessoa criativa, ao ponto de criar o espaço de trabalho dele vivenciando numa área ou num convívio que as pessoas tinha ou não um determinado preconceito ou um conceito também. **Que tratava do trabalho infantil, entre outros aspectos, não é, que nós vimos?** Um vídeo social de hoje no caso. **Entendi.**

Se você encontrasse o nosso secretário de Educação, Valter Pinheiro. Gostaria de conhecer. **Você contaria a ele essa experiência?** Tudo. **E diria o que a ele?** Diria a ele que procurasse investir mais na parte de educação pra que a tudo bem a facilidade que temos hoje com a parte de internet, o acesso a informática, o acesso a informação dá a o direito a pessoa, no caso, uma melhor estrutura familiar, a pessoa que diz assim, que eu não tenho um livro, não tenho um caderno, hoje com a escola tendo, dando uniforme, caderno, onde eu vim dunha época que se comprava tudo, onde eu só tinha pra ir pra o meu colégio, no caso o Ipitanga só um caderno, só tinha só o caderno, os demais era comprado, eu passei da quinta série até a sétima série voltada apenas só em um caderno e sem informação a não ser a pedido de uns e outros a o que um levantamento o que era dado na aula porque não tinha o livro. **Você é uma pessoa bastante madura e tem uma boa criticidade, você consegue fazer as críticas, contextualiza bem.**

Se o Kleber Pacheco disponibilizasse a rede *wifi* para os alunos da EJA, do Ensino Médio fazerem pesquisas daria certo? Dentro do ambiente escolar eu acho assim, é uma faca de dois gumes, tem dois lados **Sim**. Um lado é assim, aquele que tem interesse de um desenvolvimento de escolaridade ele vai aproveitar, porém outros com a situação de redes sociais é vinculada onde se o colégio fazer como muita empresa que ela não tem acesso a redes sociais. **Sim, é limitado.** É limitado, seria muito bom. **Para ter o objetivo de pesquisa educacional.** Ter o direito de cada um trazer um *tablet*, alguma coisa mais a nível de pesquisa, onde ele queira entrar numa ***Wikipédia***, ou alguns sites de pesquisa. **No próprio *Google, Google* Acadêmico.** O *Google,* é. A maioria das empresas que trabalhei era fechado, você entrava para fazer pesquisa, entrava numa sala de informática e fazia pesquisa, porém não entrava em redes sociais, a não ser a área de recursos humanos. **Valfredo, muito obrigado, eu te agradeço por esses momentos.** Eu que te agradeço.

APÊNDICE 8 – PRODUÇÃO ESCRITA DO PRIMEIRO ENCONTRO





felicidade Jogar Bola

E dormi Acorda
Esta com a minha familia
e jogar bola

A maior felicidade pra mim é
Ter Deus na minha vida.

Felicidade é paz

Felicidade Para mim é
Esta em comunhão com
Deus e ter saude e forsa
Para trabalha e estudar

felicidade
ter por perto as pessoas que
gosto

Felicidade e esta na
sala de aula nesse
momento.

Felicidade é ser feliz
e escalar paz e amor.

União com a familia