



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS  
MESTRADO PROFISSIONAL – MPEJA



**VALTER MANOEL DA SILVA JUNIOR**

**LETRAMENTO DIGITAL: O USO DAS MÍDIAS DIGITAIS NO  
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EJA**

Salvador  
2019

**VALTER MANOEL DA SILVA JUNIOR**

**LETRAMENTO DIGITAL: O USO DAS MÍDIAS DIGITAIS NO  
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EJA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos, Departamento de Educação – Campus I da Universidade do Estado da Bahia, como requisito para qualificação no Programa de Pós Graduação Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos.

Área de Concentração II – Formação de Professores

Orientadora: Profa. Dra. Rosemary Lapa de Oliveira

Salvador  
2019

Ficha Catalográfica – Produzida pela Biblioteca Edivaldo Machado Boaventura

FICHA CATALOGRÁFICA  
Sistema de Bibliotecas UNEB  
Bibliotecária: Jacira Almeida Mendes – CRB: 5/592

Silva Junior, Valter Manoel da.

Letramento Digital: o uso das mídias digitais no ensino de Língua Portuguesa na EJA /  
Valter Manoel da Silva Junior. – Salvador, 2019.  
153f.



Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de  
Educação. Campus I. Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos –  
MPEJA. 2019.

Orientadora: Rosemary Lapa de Oliveira

Contêm referências, apêndices e anexos.

1. Letramento digital. 2. Tecnologias da Informação e Comunicação. 3. Educação de Jovens e Adultos. 4. Formação de professores.

CDD - 370

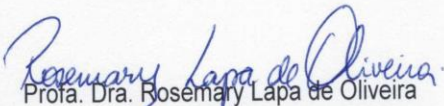
<p>UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA</p> <p>Reconhecido Homologado pelo CNE (Portaria MEC nº 1009, DOU de 11/10/13, seção 1, pág. 13.)</p> <p>MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - MPEJA</p>	<p>DEDC - CAMPUS I Departamento de Educação</p>  <p>UNEB UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA</p>	 <p>MPEJA Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos</p>
---	---	--

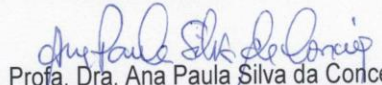
## FOLHA DE APROVAÇÃO


**“Letramento Digital: O Uso das Mídias Digitais no Ensino de Língua Portuguesa na EJA”**

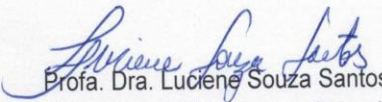
**VALTER MANOEL SILVA JÚNIOR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação (*Scripto sensu*) em Educação de Jovens e Adultos – Mestrado Profissional - MPEJA, Área de Concentração II – Formação de Professores, em 5 de abril de 2019, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

  
 Profa. Dra. Rosemary Lapa de Oliveira  
 Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
 Doutorado em Educação  
 Universidade Federal da Bahia

  
 Profa. Dra. Ana Paula Silva da Conceição  
 Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
 Doutorado em Educação  
 Universidade Federal da Bahia

  
 Profa. Dra. Jocenildes Zacarias Santos  
 Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
 Doutorado em Educação e Contemporaneidade  
 Universidade do Estado da Bahia - UNEB

  
 Profa. Dra. Luciene Souza Santos  
 Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS  
 Doutorado em Educação  
 Universidade Federal da Bahia

In. Memoriam à minha mãe Waldomira Santana da Silva, a  
minha rainha. Te amarei até o fim.

## AGRADECIMENTOS

Quando se diz obrigado, se dizem muitas coisas mais que vêm de muito longe e de muito perto, de tão longe como a origem do indivíduo humano, de tão perto como o secreto pulsar do coração.

(Fernando Pessoa).

Avancei mais um passo duro pela busca do conhecimento. É hora de comemorar e principalmente agradecer!

Agradeço primeiramente a Deus, às divindades e seres de luz que me guiam no percurso da vida.

À minha mãe Valda (*in memoriam*), por ter me construído enquanto ser humano e que por desejo de Deus partiu no decorrer dessa caminhada para me tornar Mestre. Onde quer que a senhora esteja, posso sentir seu abraço, ver teu sorriso e ouvir teus aplausos.

Ao meu pai Valter, por acreditar em mim.

À minha irmã Mary, meu espelho de vida, por todo carinho e acolhida durante as aulas em Salvador.

À minha irmã Luciene, que também me acolheu e que com palavras de ânimo me motivou a não desistir.

Agradeço ao meu companheiro, amigo, confidente e motivador Luciano, que investiu em mim para que eu pudesse realizar esse sonho. Sem você eu não teria conseguido. Essa conquista é nossa!

Agradeço aos meus irmãos, sobrinhos por acreditarem em mim como profissional e como eterno estudante. Agradeço ao meu cunhado Gilson pela receptividade, pelo cuidado e atenção.

De maneira especial, agradeço à minha orientadora Prof. Dra. Rosemary Lapa, por ter acreditado no meu projeto e em mim. Obrigado por contribuir de maneira tão humana e acadêmica para a culminância dessa dissertação.

Agradeço aos meus colegas do Programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), por compartilhar comigo momentos felizes na incansável busca pelo conhecimento. Agradeço especialmente a Aline e Fredson que foram meus parceiros nas aulas, discussões, produções e que agora são amigos para toda

a vida. Com vocês compartilhei dúvidas, angústias, lágrimas, sorrisos, risadas e muito conhecimento.

Sou grato à coordenação do MPEJA e a toda a sua equipe de professores e técnicos, por terem me escolhido e acreditado no meu potencial para fazer parte da turma 4 de sujeitos que lutam por uma Educação de Jovens e Adultos de qualidade e condizente com a realidade dos educandos.

Quero agradecer à Professora Dra. Edite Faria, por seus abraços acolhedores e por suas palavras de fibra. Avante!

Agradeço à equipe gestora do Centro Estadual de Educação Profissional em Gestão e Tecnologia da Informação Álvaro Melo Vieira (CEEP GTI AMEV), em especial ao Diretor e amigo Joilson Sampaio e Clicia – Vice-Diretora, por terem organizado a minha carga horária sem interferir nos dias em que tinha aulas do mestrado. Agradeço também pela parceria e por também acreditarem no meu profissionalismo. Em especial agradeço aos professores e colegas que foram sujeitos dessa pesquisa.

Agradeço aos meus alunos do PROEJA, que desde o período da seleção foram agentes motivadores para a realização do sonho de me tornar Mestre. Foi por vocês e por uma Educação de Jovens e Adultos que não tenha um viés compensatório, mas sim de direito e luta.

Muito Obrigado!

Se as coisas são inatingíveis... ora! Não é motivo para não querê-las.... Que triste os caminhos, se não fora a presença distante das estrelas.

Mario Quintana (1951)

JUNIOR, Valter Manoel da Silva. **LETRAMENTO DIGITAL: O USO DAS MÍDIAS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EJA.** (N DE PÁG. 2018. Dissertação (Mestrado) Departamento de Educação, Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2019.

## RESUMO

Este estudo tem como tema central o uso das mídias digitais no ensino de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para desenvolver a discussão acerca dessa temática, buscamos responder à seguinte questão: qual o impacto do uso das mídias digitais (computadores, celulares, ambientes virtuais de aprendizagem) no ensino de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos num Centro Estadual de Educação Profissional do município de Ilhéus - Bahia? A partir dessa problemática, traçamos como objetivo geral: Analisar a interação entre o uso das tecnologias da informação e comunicação nos momentos de formação continuada dos professores, mobilizando saberes constituídos na formação inicial e o planejamento do ensino de língua materna na EJA. Os objetivos específicos foram: descrever o uso das tecnologias da informação e comunicação como prática pedagógica no ensino de Língua Portuguesa na EJA; formar professores de Língua Portuguesa da Educação de Jovens e Adultos para o usos das tecnologias da informação e comunicação em suas práticas pedagógicas; bem como compreender as concepções dos professores de Português sobre o usos das tecnologias como meio de ensino; por fim, elaborar e aplicar oficinas de formação durante o mestrado, trazendo à tona discussões sobre EJA e Tecnologias Educacionais como forma de contribuir para o fazer pedagógico dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Para tanto, o percurso metodológico empreendido nesse trabalho perpassou por uma pesquisa aplicada, de abordagem qualitativa, tendo como procedimento técnico a pesquisa-ação. Os instrumentos para coleta de informações foram a aplicação de questionário, o diário de campo e a realização de oficinas de formação. O universo investigado teve como sujeitos dez professores de Língua Portuguesa que atuam no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos e, uma Coordenadora do PROEJA. Para colaborar com a discussão, trouxemos autores que tratam a temática, como: Arroyo (2005) que faz uma discussão acerca da Educação de Jovens e Adultos numa perspectiva social e política. Com Coscarelli (2016) discutimos o Letramento Digital, seus aspectos sociais e possibilidades pedagógicas na EJA. Dantas (2012) nos fez refletir sobre a importância da formação continuada dos professores que atuam na EJA. Com Freire (1996), refletimos acerca da importância do aproveitamento do conhecimento prévio do educando no processo ensino-aprendizagem na EJA. Com Nóvoa (1995), discutimos o processo de formação continuada dos professores e sua importância para a construção de uma práxis dialógica. Através de Rojo (2009), discutimos os multiletramentos na escola e o uso da multimodalidade textual nas aulas de português na EJA. Com Soares (2008), refletimos sobre os conceitos de letramento, linguagem e escola. Os resultados desta pesquisa demarcam a necessidade da realização de formação continuada para o uso das tecnologias da informação e comunicação no ensino de língua materna nas classes de PROEJA do centro estudado bem como desconstruir a resistência de alguns professores para o uso de tais recursos midiáticos.

**Palavras-Chave:** Letramento digital. Tecnologias da Informação e Comunicação. Mídias Digitais. Educação de Jovens e Adultos. Formação de professores.

## ABSTRACT

This study has as its central theme the use of digital media in the teaching of Portuguese Language in Youth and Adult Education (EJA). In order to develop the discussion about this theme, we sought to answer the following question: what is the impact of the use of digital media (computers, mobiles, virtual learning environments) in Portuguese Language teaching in Youth and Adult Education in a State Center for Professional Education municipality of Ilhéus - Bahia? Based on this problem, we have as a general objective to analyze the interaction between the use of information and communication technologies in the moments of continuous formation of the teachers mobilizing knowledge constituted in the initial formation and the planning of the teaching of the mother tongue in the EJA. The specific objectives were: to describe the use of information and communication technologies as pedagogical practice in the teaching of Portuguese Language in the EJA; to train Portuguese Language Teachers of Youth and Adult Education for the use of information and communication technologies in their pedagogical practices; as well as to understand what teachers of Portuguese think about the uses of technologies as a means of teaching; and finally, to elaborate and apply training workshops during the master's degree, bringing to the fore discussions about EJA and Educational Technologies as a way to contribute to the pedagogical doing of the subjects involved in the research. For that, the methodological course undertaken for the development of this work was carried out through an applied research, with a qualitative approach, having as technical procedure the action research. The instruments for collecting information were the semi-structured interview and the questionnaire application. The universe investigated had as subjects twelve Portuguese language teachers who work in the National Program for Integration of Vocational Education with Basic Education in the Mode of Education of Young and Adults and a Coordinator of PROEJA. In order to contribute to the discussion, we have brought authors who deal with the theme, such as: Arroyo (2005), who discusses Youth and Adult Education from a social and political perspective. With Coscarelli (2016) we discuss Digital Literacy, its social aspects and pedagogical possibilities in the EJA. Dantas (2012), made us reflect on the importance of continuing education of teachers who work in the EJA. With Freire (1996), we reflect on the importance of harnessing the learner's prior knowledge in the EJA teaching-learning process. With Nóvoa (1995), we discuss the process of continuous formation of teachers and their importance for the construction of a dialogical praxis. Through Rojo (2009), we discuss the multiletramentos in the school and the use of textual multimodality in Portuguese classes in the EJA. With Soares (2008), we reflect on the concepts of literacy, language and school. The results of this research based on the preliminary data collected highlight the need for continuous training for the use of information and communication technologies in the teaching of mother tongue in the PROEJA classes of the studied center as well as deconstruct the resistance of some teachers to the use of such media resources.

**Keywords:** Digital literacy. Information and Communication Technologies. Digital Media. Youth and Adult Education. Teacher training.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1: Interface Google Sala de aula .....	43
Ilustração 2: Interface go Google Sala de aula .....	43
Ilustração 3: Fluxograma do Percurso Metodológico Empreendido .....	50
Ilustração 4: Mapa de localização do Município de Ilhéus – Bahia .....	52
Ilustração 5: Uso de Internet no celular na Pesquisa TIC Educação 2015 .....	71
Ilustração 6: Logomarca da Google sala de Aula .....	76
Ilustração 7: Interface criação de sala no google sala de Aula .....	77
Ilustração 8: Interface sala de aula do Google .....	77
Ilustração 9: Sala de Aula do Google .....	78
Ilustração 10: Nuvem de palavras referente ao uso das Mídias Digitais .....	101
Ilustração 11: Interface inicial do vídeo exibido .....	105
Ilustração 12: Primeira interface do site Letramento Digital Proeja .....	108

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Níveis de alfabetismo funcional baseado em Rojo .....	27
.Quadro 2: Dados do corpo funcional da escola .....	53
Quadro 3: Cursos e Quantitativo de alunos do PROEJA na escola em 2018.....	53
Quadro 4: Perfil dos professores participantes da pesquisa .....	54
Quadro 5: Uso das ferramentas em favor do aprendizado .....	58
Quadro 6: Facilidades e Dificuldades para o uso das tecnologias .....	60
Quadro 7 – Temas, objetivos e número de participantes das oficinas .....	98
Quadro 8: sugestões dadas pelos Professores para a construção do site .....	107
Quadro 9: Questão avaliativa feita aos professores ao término da formação. ....	108

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Índice de Desenvolvimento Humano de Ilhéus – Bahia .....	52
Gráfico 2 – TIC na sala de aula .....	57
Gráfico 3: Dados sobre formação para o uso das mídias digitais .....	64

## LISTA DE SIGLAS

CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA  
CEEP – CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL  
CME – CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
CETIC – CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO  
EJA – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS  
IBOPE – INSTITUTO BRASILEIRO DE OPINIÃO PÚBLICA E ESTATÍSTICA  
IDEB – ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA  
INAF – INDICADOR DE ANALFABETISMO FUNCIONAL  
IPM – INSTITUTO PAULO MONTENEGRO  
LD – LETRAMENTO DIGITAL  
LDB – LEI DE DIRETRIZES E BASES  
LP – LÍNGUA PORTUGUESA  
OCDE – ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO  
PCNs – PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS  
PEC – PROGRAMA DE EDUCAÇÃO E CIDADANIA  
PISA – PROGRAMA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES  
PPP – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO  
PROEJA – PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS  
PROINFO – PROGRAMA NACIONAL DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL  
PRONINFE – PROGRAMA NACIONAL DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO  
TIC – TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO  
UCSAL – UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR  
UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA  
UNICAMP – UNIVERSIDADE ESTADUAL DA CAMPINAS

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>2 O LETRAMENTO E OS MULTILETRAMENTOS</b> .....	23
2.1 LETRAMENTO DIGITAL: CONCEITO E REVERBERAÇÕES NA ATUALIDADE .....	23
2.2 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO DIGITAL NA EJA .....	33
2.3 A MULTIMODALIDADE TEXTUAL COMO FERRAMENTA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EJA.....	39
<b>2.3.1 Multimodalidades Textuais – Hipertextos Digitais</b> .....	41
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	45
3.1 CARACTERIZAÇÃO DO CENÁRIO DA PESQUISA .....	51
3.2 SUJEITOS DO ESTUDO.....	53
3.3 DADOS PRELIMINARES .....	56
<b>4 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E AS TIC.</b> .....	67
4.1 AS TIC NAS SALAS DE AULA DA EJA.....	68
4.2 LEITURA EM AMBIENTES DIGITAIS.....	82
4.3 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA O USO DAS TIC.....	88
<b>5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO CONECTADA AO USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO</b> .....	97
5.1 APLICAÇÃO PRÁTICA E RESULTADOS.....	99
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O FIM DE UM INÍCIO.</b> .....	111
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	115
APÊNDICE A .....	122
APÊNDICE B .....	124
APÊNDICE C .....	126
ANEXOS 1 .....	130
ANEXO 2 .....	135
ANEXO 3 .....	137
ANEXO 4 .....	138
ANEXO 5 .....	139
ANEXO 6 .....	140

## 1 INTRODUÇÃO

Desde muito cedo me envolvi com educação. Ainda com 17 anos de idade, comecei a dar aulas de redação para os meus colegas de escola que apresentavam dificuldades com produção de textos. O exercício da docência me encantou desde muito novo, pois minha família por parte de pai tem muitos professores. Mas foi no ano de 1998, ano em que cursava o 2º ano do Ensino Médio, que decidi ser professor de Língua Portuguesa. Naquele ano, eu tive um professor de Português que dava aulas magistrais de Literatura e eu obtinha bom desempenho em suas aulas. Com isso, me senti motivado a prestar vestibular para o curso de Letras Vernáculas, após o término do Ensino Médio.

No entanto, logo após o término dos estudos secundários, precisei trabalhar como Operador de Telemarketing para ajudar nas despesas em casa e só no ano de 2002, cerca de dois anos após a conclusão do Ensino Médio, prestei vestibular para o curso de Letras Vernáculas da Universidade Católica do Salvador (UCSal), sendo aprovado em terceiro lugar, configurando-se assim a minha entrada na vida acadêmica.

Durante o período em que estive no curso, não tive nenhuma disciplina que tratasse da EJA, porém foi no 4º semestre que tive meu primeiro contato com a Educação de Jovens e Adultos. A UCSal tinha um projeto chamado PEC – Programa de Educação e Cidadania, no qual os estudantes de graduação contratados como estagiários ministravam aulas da alfabetização ao segundo seguimento (8ª série, atual 9º ano) do Ensino Fundamental 2 para alunos da EJA.

Esse programa era uma parceria da UCSal com a Secretaria de Educação do Estado da Bahia–SEC–BA, com o objetivo de dar formação para funcionários da universidade e a comunidade ao entorno. O programa tinha alunos de 18 a 83 anos, ou seja, uma mescla de saberes e experiências que emergiam a cada aula.

Estagiei no PEC por 1 ano e meio, passando pela 4ª série (atual 5º ano) do Ensino Fundamental até a 8ª série (atual 9º ano). Essa foi uma experiência que me apresentou à modalidade da Educação de Jovens e Adultos e que fez com que eu não mais parasse de atuar nela. Através dos saberes práticos de sala de aula com a teoria que tratava de EJA nas reuniões pedagógicas que aconteciam toda semana e que só enriqueciam o meu aprendizado acerca da modalidade. Foi com a EJA que aprendi a ser professor.

Após o término do curso de Letras em 2006, tive que me desligar do PEC e fui para o mercado de trabalho, continuei atuando na EJA, especificamente na Formação Profissional. Fui nesse mesmo ano trabalhar no SENAC (Serviço Nacional de

Aprendizagem Comercial), ministrando aulas de Língua Portuguesa e Redação Técnica para cursos profissionalizantes nos turnos matutino e vespertino e à noite trabalhava como PST (Prestação de Serviço Temporário) na Secretaria de Educação do Estado da Bahia como Professor de Língua Portuguesa no Programa Telecurso 2000.

Na minha atuação na Rede Estadual no noturno, pude conviver com profissionais capacitados teoricamente, porém sem muito preparo pedagógico para atuar nas turmas de EJA. Percebia nas conversas na sala dos professores, nos momentos que antecediam as aulas ou no cafezinho entre uma aula e outra, que muitos levavam para a EJA o mesmo formato de aula dada para os alunos do diurno. Muitos diziam que dava muito trabalho fazer dois planejamentos e, por isso, para eles era daquela maneira que tinha que ser feito. Tentava convencê-los de que era preciso adequar os conteúdos à realidade dos educandos, mas eu era visto como o “sonhador” e utópico recém-formado e que o sistema trataria de me mostrar a realidade depois de alguns anos de trabalho. E foi a partir desse contexto que percebi a importância da formação continuada dos professores, especialmente daqueles que atuam na EJA.

No ano de 2007 comecei a atuar com formação de professores para a utilização das tecnologias educacionais em um projeto da Secretaria de Educação do Estado da Bahia em parceria com a UNICAMP (Universidade de Campinas) chamado Clickideia Tecnologia Educacional. O principal objetivo do projeto era formar professores do Estado da Bahia para o uso de mais um recurso tecnológico em suas práticas de sala de aula.

Atuei nesse projeto por dois anos, realizando oficinas de formação para docentes em cidades do Oeste da Bahia. Nessa vivência itinerante, aprendi muito com os depoimentos dos professores das escolas em que passei e pude perceber a grande dificuldade de muitos em inserir as tecnologias educacionais em suas práticas. Muitos ratificavam a falta de conhecimento acerca das tecnologias, outros afirmavam não terem ferramentas para a utilização das TIC, pois muitos laboratórios de informática encontravam-se sucateados, escolas sem internet, sem Datashow, entre outros problemas que fazia com que os docentes não se sentissem aptos e atraídos a realizar um trabalho diferenciado da rotina livro didático e quadro.

Com a mudança de governo em 2008, o projeto foi extinto, deixando para trás professores sem uma formação efetiva para o uso das TIC, o que na época me inquietou bastante. Voltei ao exercício da docência, na qual me encontro atualmente, especificamente no PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) num CEEP (Centro Estadual de Educação Profissional) e como Tutor do curso de Letras

EAD (Educação a Distância) da UESC (Universidade Estadual de Santa Cruz), ambos no Município de Ilhéus – Bahia.

Do lugar de professor atuante na Educação de Jovens e Adultos percebo a necessidade da formação continuada dos professores, especialmente no que tange ao processo de contextualização das aulas ministradas à realidade do sujeito aprendente, além do uso das tecnologias da informação e comunicação em suas práticas de sala de aula. Noto o quão é difícil para muitos professores a desconstrução de planejamentos que não estão imbricados com a necessidade do aluno, que anseia por conhecimento, porém que tal conhecimento seja contextualizado.

Tais vivências me motivaram a querer cursar o Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos para que assim eu pudesse adquirir mais embasamento teórico para contribuir de forma mais ativa na EJA, além de, através dos conhecimentos adquiridos no programa, aprimorar a minha prática como professor em salas de aula nesse seguimento.

A Educação de Jovens e Adultos, pensada pelo viés do uso das tecnologias, ainda nos dias atuais, gera diversos questionamentos, especificamente no que tange à prática do professor acerca do uso das mídias digitais. No entanto, o processo de Inclusão Digital constitui-se como base da sociedade da informação. Assim, as escolas precisam ser o espaço de formação desses sujeitos, pois a realidade educacional mudou bastante nos últimos anos, exigindo cada vez mais que a escola acompanhe essas mudanças, possibilitando condições de uso das novas mídias como instrumento basilar na aquisição de novos saberes e construção do conhecimento. Segundo Borges (2005). o entanto, embora vivamos atualmente numa era digital, ainda é um desafio para muitos educadores o uso das tecnologias educacionais em suas práxis, por isso se faz necessária uma reflexão ao redor da educação e do uso das mídias digitais, com o intuito de favorecer competências tecnológicas especificamente relacionado a docentes de Língua Portuguesa, os quais têm a responsabilidade maior em trabalhar com os gêneros textuais que circulam socialmente, considerando que com o incremento do fluxo da informação e da comunicação também se aprofundam as desigualdades sociais. Por esse motivo, faz-se necessária a implementação de políticas que levem em conta a inclusão dos segmentos em que se encontram os mais desassistidos socialmente das ações de políticas públicas, inclusive com uma política de formação docente continuada e permanente.

Optamos pela escolha de professores de LP da Educação de Jovens e Adultos para serem os sujeitos desta pesquisa devido a nossa proximidade com realidade desses indivíduos, pois também trabalhamos na área de linguagens e sabemos da necessidade

do processo de formação continuada para docentes dessa área, especialmente os que atuam no CEEP.

Entendemos como formação continuada e permanente a dinâmica de repensar e refletir a prática pedagógica com o intuito de realizar um trabalho que vise a transformação, fazendo com que discentes construam o conhecimento pelo viés de uma reflexão crítica e contextualizada. É através de um processo formativo constante que os docentes compreenderão e desenvolverão as competências e habilidades necessárias para uma prática condizente com o modelo de educação atual.

Desse modo, a escola, como espaço de interação do conhecimento sistematizado, tem o encargo de favorecer aos aprendizes da educação de jovens e adultos muito mais do que o domínio das letras e dos conteúdos, pautando em encaminhar esse sujeito para a busca de alternativas na resolução de problemas contextuais, numa visão crítica e participativa.

Tal afirmação nos faz refletir acerca da necessidade da reconstrução de um projeto educativo que valorize e fortaleça a educação de jovens e adultos, sem deixar de lado as particularidades dessa modalidade de ensino e as expectativas desses educandos que, por algum motivo, não conseguiram completar a sua escolaridade no período previsto. Assim, concordamos com Rojo (2009, p. 28), quando defende que “será importante a ampliação e democratização tanto das práticas e eventos de letramentos que têm lugar na escola, como do universo e da natureza dos textos que nela se encontram”. Isso porque, ainda segundo essa autora, “assim, será cumprido um dos papéis da escola, o de tornar possível que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita na vida diária de forma crítica e democrática” (ROJO, 2009, p. 31).

A partir de tal questionamento, entendemos como fundamental o processo de formação continuada dos professores de Língua Portuguesa que atuam na EJA para o uso das tecnologias da informação e comunicação em suas práxis, pois o professor precisa estar atento aos gêneros textuais emergentes com o objetivo de ampliar os seus saberes e conseqüentemente promover um fazer pedagógico contextualizado com a realidade atual do discente. A partir de tal afirmativa, emerge a questão que norteia a pesquisa: Qual o impacto do uso das mídias digitais (computadores, celulares, ambientes virtuais de aprendizagem) no ensino de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos num Centro Estadual de Educação Profissional do município de Ilhéus - Bahia?

Partindo do pressuposto de que há necessidade de um processo de melhoria do ensino de língua materna na EJA, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar a

interação entre o uso das tecnologias da informação e comunicação nos momentos de formação continuada dos professores, mobilizando saberes constituídos na formação inicial e o planejamento do ensino de língua materna na EJA em um Centro Estadual de Educação Profissional localizado no município de Ilhéus - Bahia.

Para isso, buscamos como objetivos específicos descrever o uso das tecnologias da informação e comunicação como prática pedagógica no ensino de Língua Portuguesa na EJA; formar professores de Língua Portuguesa da Educação de Jovens e Adultos para o uso das tecnologias da informação e comunicação em suas práticas pedagógicas; bem como compreender as concepções de docentes de Português sobre o uso das tecnologias como meio de ensino; por fim, elaborar e aplicar oficinas de formação durante o mestrado, trazendo à tona discussões sobre EJA e Tecnologias Educacionais como forma a contribuir para o fazer pedagógico dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Entendemos que discutir formação continuada de professores de Língua Portuguesa da EJA para o uso das tecnologias da informação e comunicação em sua prática pedagógica torna o exercício da docência mais contextualizado com a realidade atual do aluno e, conseqüentemente, provoca um aprendizado mais significativo.

A presente dissertação está estruturada da seguinte maneira: a Introdução, que aborda a implicação do autor com os partícipes da pesquisa, os aspectos gerais da pesquisa, além da questão norteadora e seus objetivos gerais e específicos, apresentamos também uma breve contextualização das tecnologias da informação e comunicação com o ensino de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos e apresentamos as bases teóricas em que a pesquisa irá se ancorar como: Arroyo (2005) que faz uma discussão acerca da Educação de Jovens e Adultos numa perspectiva social e política. Com Coscarelli (2016), discutimos o Letramento Digital, seus aspectos sociais e possibilidade pedagógicas na EJA. Dantas (2012) nos fez refletir sobre a importância da formação continuada dos professores que atuam na EJA. Com Freire (1996), refletimos acerca da importância do aproveitamento do conhecimento prévio do educando no processo ensino-aprendizagem na EJA. Marcuschi (2010) nos fez refletir sobre os gêneros textuais e sua funcionalidade, especificamente os virtuais e sua importância no ensino de Língua Portuguesa

Adiante, na segunda seção, apresentamos uma discussão acerca dos procedimentos metodológicos que serão utilizados na pesquisa, justificando e fundamentando a escolha da abordagem qualitativa e da pesquisa-ação. Os dispositivos de pesquisa escolhidos para o desenvolvimento da investigação foram o questionário e a aplicação de quatro oficinas de formação. Ambos foram utilizados para produção de

informação, bem como para a caracterização dos sujeitos envolvidos – os/as professores/as e descrição do cenário da pesquisa. Para nos dar suporte teórico, utilizamos como referencial Thiollent (2011) que nos apresentou o conceito e os objetivos da pesquisa-ação, Bogdan & Biklen, (1994) que defendem a abordagem qualitativa como o dispositivo para coleta e análise de informações que menos distorcem a experiência dos envolvidos na pesquisa e Minayo (1994) que ratifica que a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.

Como esta pesquisa tem como um dos principais objetos de estudo o Letramento Digital e o Ensino de Língua Portuguesa na EJA, na terceira seção nos atemos especificamente a estas questões. Para tanto, a dividimos em quatro partes: Na primeira apresentamos uma discussão acerca dos conceitos de Letramento e suas reverberações na atualidade, utilizando como referências: Almeida (2008), Kleiman (1995), Lévy (1999), Pereira (2004), Pretto (2015), Rebelo (2015), Rojo (2009) e Soares (2008). Na segunda parte, refletimos sobre o ensino de Língua Portuguesa na perspectiva do Letramento Digital na Educação de Jovens e Adultos com o auxílio de Cagliari (2009), Carvalho (2010), Freire (2011), Freitas e (2014) Haddad e Di Pierro (2014). Na última parte discutiremos a multimodalidade textual como ferramenta de ensino de Língua Portuguesa na EJA sendo auxiliados por Carvalho (2014), Coscarelli (1999), Dionísio (2014), Marcuschi (2005) e Rojo (2009).

Na quarta seção, discutiremos a relação das tecnologias da informação e comunicação e a EJA, fazendo uma reflexão na primeira parte sobre as TIC, para isso usaremos como referência Freire (1996) e Medeiros (2005). Daremos continuidade à discussão das tecnologias da informação e comunicação, porém na perspectiva do uso destas nas salas de aula da EJA, utilizando autores como Arroyo (2005), Di Pierro (2001), Freire (1987), Haddad e Di Pierro (2000), Lévi (1999), Oliveira (1999), Pretto (2008). Na última parte dessa seção, trataremos da metodologia de utilização do laboratório de informática como novo *locus* de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos. Para tal discussão, utilizaremos como arcabouço teórico autores Indezichak (2008), Soares (2000) e Rojo (2004).

Na quinta seção, apresentamos a proposta de intervenção conectada ao uso das tecnologias da informação e comunicação e o uso dos textos multimodais, mostrando os resultados alcançados após a aplicação da proposta de intervenção da pesquisa.

Na sexta seção, apresentaremos as considerações finais, no sentido de que há sempre o que ser discutido e aprimorado no fazer pedagógico dos professores de Língua Portuguesa que atuam na Educação de Jovens e Adultos.

## 2 O LETRAMENTO E OS MULTILETRAMENTOS

Neste capítulo, iniciamos uma revisão de literatura que trata do Letramento e dos Multiletramentos. Para tal discussão, o capítulo está dividido em três seções. A primeira está imbricada em apresentar o conceito de Letramento Digital e suas reverberações na atualidade; a segunda seção discute o Ensino de Língua Portuguesa na perspectiva do Letramento Digital na EJA e a terceira propõe uma discussão acerca da Multimodalidade Textual como ferramenta de Ensino de Português na EJA.

Com isso, a ação de ler e escrever são ainda mais fundamentais na interação virtual que em nossas interações não virtuais cotidianas na atualidade, ou seja, as aulas realizadas pelo viés das tic cria a necessidade de uma mudança metodológica na prática do professor, pois os espaços virtuais possibilitam ao educando novos instrumentos de pesquisa e a possibilidade de conhecer novos textos e suas multimodalidades. A partir disso se torna relevante e urgente os estudos e discussões acerca do letramento digital, especificamente no ensino de LP na EJA.

Ratificamos que optamos em escrever uma seção com três subseções sobre esses conceitos para que se possa entender o lado teórico que sustenta a prática do uso das mídias digitais em salas de aula no ensino de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos. Consideramos relevantes tais conceitos para que fortaleçam as práticas dos professores envolvidos direta e indiretamente nesta pesquisa.

### 2.1 LETRAMENTO DIGITAL: CONCEITO E REVERBERAÇÕES NA ATUALIDADE

O Letramento Digital, traz possibilidades para que o aluno da EJA passa a ser construtor do seu conhecimento. Nesse sentido, ele é considerado capaz de criar e desenvolver as capacidades inatas de aprendizagem e não apenas ser um depósito de informações, o que Freire denomina de Educação bancária.

Segundo Freire (2003), na Educação Bancária ocorre o predomínio do discurso, em que o professor é o detentor do conhecimento e o aluno é um mero espectador ou um depositário de saber, um pote vazio que deve ser preenchido. Nesse modelo de educação, a relação entre professor e aluno acontece de cima para baixo, é autoritária e desvaloriza os saberes dos educandos, no qual o opressor manda e o oprimido obedece.

Ao contrário dessa prática, no modelo de educação libertadora, defendida por Freire (2003), o aluno se mostra participativo, com o poder de mudar a sua realidade. O discente torna-se coautor de sua própria história, não se comportando apenas como um mero espectador, mas como um sujeito que possui liberdade para escrever e ler

seus próprios textos, adquirindo assim consciência de si e do mundo, o que o tornará um cidadão histórico, crítico e social.

Nessa linha de raciocínio, pensar o ensino na EJA é pensar uma práxis pautada na ética pedagógica democrática e libertadora e que vá contra a educação bancária tão aplicada ainda nas classes de Educação de Jovens e Adultos. O professor que atua nessa modalidade não pode perder de vista a realidade a qual o seu aluno está inserido e a partir de tal realidade proporcionar a esse educando um aprendizado crítico.

Os discentes que estão atualmente nas salas de EJA espalhadas pelo país necessitam de um atendimento que contemple a sua realidade, pautando o ensino numa perspectiva de construção do conhecimento de maneira coletiva, promovendo assim, através do ensino de português amparado pelas tic, o aprendizado da linguagem oral e escrita numa perspectiva transformadora.

A inserção das tecnologias digitais na vida cotidiana tem gerado grandes e rápidas mudanças nas formas de interação e comunicação das pessoas. Uma consequência dessas mudanças se faz notar nas práticas de leitura, com a emergência de textos híbridos, que associam sons, ícones, imagens estáticas e em movimento, leiautes multissemióticos, alterando os gestos dos leitores, o processamento da informação e a construção de significados (COSCARELLI, 2016, p. 16).

As palavras ditas pela autora acerca das tecnologias digitais inseridas na vida cotidiana dos indivíduos ratificam as mudanças ocorridas nas práticas de leitura na atualidade e conseqüentemente na atribuição de significados. Além disso, consideramos importante ressaltar que as mídias nas quais esses textos são disponibilizados usam a tela como principal suporte de leitura, exigindo dos professores e estudantes da EJA conhecimentos que ultrapassem as fronteiras do impresso.

Para Rojo (2012), a multiplicidade de linguagens (sons, imagens, links e vídeos, cores) dos textos contemporâneos, tanto em ambientes digitais quanto impressos, exige capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas para que se possa atribuir um significado. A partir disso, o leitor contemporâneo assume um novo papel, o de ter acesso à informação de forma mais rápida.

Apesar de hoje em dia os textos em ambientes digitais estarem cada dia mais multissemióticos (LEMKE, 1998), sua matéria prima continua sendo a linguagem escrita. Os textos multissemióticos permitem realizar representação de uma informação através dos elementos imagéticos, de modo que o leitor tenha, além do texto verbal, recursos visuais que o auxiliarão na leitura e compreensão dos conteúdos. Assim, o trabalho com esse modelo de texto nas classes de EJA oportunizará uma reflexão acerca da imagem como produtora de sentidos e conseqüentemente de aprendizagem.

O Multiletramento é constituído a partir das diversas práticas e produções letradas das multiculturas e linguagens, inclusive de mídias. Todos os sujeitos que compõe a escola contribuem com estas práticas de multiletramentos na escola, a partir de suas experimentações culturais, socioculturais e multiculturais tendo o respeito às diferenças culturais como base de suas práticas. Nesse sentido, os multiletramentos vão requerer sempre as mais diversas possibilidades de escrita, e leitura, e novas interfaces pedagógicas, a exemplo de aparatos tecnológicos, mídias, linguagens (hipermídias e hipertextos) que deverão ajudar as novas experimentações de saberes como as ressignificações, criticidades, problematização, diálogos e produções. Conforme Rojo (2012), os multiletramentos possuem características próprias como a interatividade; rompem todas as relações, quebrando com a hegemonia; são híbridos.

Na prática, essas características vão além de suas categorias, pois atualmente nossas experimentações com a informação e comunicação não são mais a de espectadores somente, mas aqueles que difundem, compartilham, interagem, colaboram e a modificam, sobretudo por que as tecnologias e as mídias contribuem imprescindivelmente para tratar as produções culturais e as linguagens em nossa atualidade como elementos de necessidade da condição humana.

Outro aspecto relevante a ser observado na prática dos multiletramentos é que a escola ainda não sabe lidar com as diversas possibilidades textuais disponíveis em nossas experimentações sociais e nem propicia aos alunos o encontro com os hipertextos e hipermídias. Portanto, urgentemente, docentes e gestores precisam investir fortemente em qualificação, formação, capacitação, ensejando trabalhar com os mais diversos gêneros textuais tendo como suporte as tecnologias digitais com intuito de contribuir como interface pedagógica para melhorar a leitura e escrita dos alunos.

Segundo Ramal (2005) a escola costuma limitar a possibilidade de penetrar na experiência do outro; com seus currículos rígidos, fundamentados sobre uma concepção racionalista e linear, a educação escolar muitas vezes se constitui como dominação da razão sobre outras competências e saberes humanos, mais ligados ao espírito, à afetividade, ao emocional. A relação com textos não se dá tanto pela narrativa e pela criação como pela interpretação e análise morfológica, abrindo-se mão da memória e da experiência pessoal, em nome da centralidade do intelecto, imposta pela busca prioritária de uma compreensão teórica do real e da linguagem.

Para tanto, se faz necessária a elaboração de propostas curriculares que estejam conectadas com as realidades dos estudantes da EJA, com o objetivo de tornar esses indivíduos mais ativos, sendo, assim, capazes de conviver com o universo da imagem e

da informação. O desafio do professor de LP nesse contexto é não só de garantir a inclusão educacional pelo viés das ferramentas tecnológicas, mas de colaborar de maneira efetiva para a diminuição das desigualdades socioeducacionais e culturais causadas por direitos amplamente negados durante anos.

A internet tornou possível como afirma Beaudoin (2002), que passássemos a conversar com as mãos e os olhos, ao invés de com a boca e os ouvidos. O ambiente digital escrituralizou (LAHIRE, 1993) até mesmo a conversa do dia a dia, conforme vivenciamos através de ferramentas de interação via smartphone (WhatsApp, por exemplo). O WhatsApp é um aplicativo multimídia de comunicação instantânea que tem como principal função a troca de mensagens de texto, vídeos e imagens entre usuários.

O termo letramento foi trazido para o Brasil a partir do termo *literacy* e é traduzido como habilidades para ler e escrever. Segundo Soares (2007), a palavra letramento começa a ser utilizada quando o conceito de alfabetização se tornou insatisfatório. Através do letramento não basta mais saber ler e escrever, mas saber usar essas ferramentas no meio social em que o sujeito está inserido. No Brasil, as habilidades de leitura e escrita estiveram conectadas num primeiro momento ao conceito de alfabetização. Posteriormente, surgiram novas demandas no campo das práticas de leitura e escrita e, para designá-las, utilizou-se o termo letramento.

Soares (2007) define ainda o letramento como sendo o estado em que vive o indivíduo que sabe ler e escrever e exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive: ler jornais, revistas, livros, saber ler e interpretar tabelas, quadros, formulários etc. Para a autora, o professor antes de tudo precisa ser letrado em sua área de conhecimento: dominar a produção escrita da sua área de estudo para que assim seja capaz de letrar seus alunos.

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento como prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético e numérico) processo geralmente percebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e a promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (KELIMAN, 1995, p. 20).

A partir do que foi dito acima, pode-se afirmar que as práticas sociais de letramento que exercemos nos diferentes contextos de nossas vidas vão construindo nossos níveis de desenvolvimento da leitura e da escrita, dentre elas as práticas escolares. Porém é importante ratificar que o sujeito pode ser não escolarizado e analfabeto, mas participar ativamente dentro da realidade a qual está inserido das práticas de letramento, sendo assim letrado de uma certa maneira.

Essas novas demandas referem-se à preocupação que os estudos linguísticos começaram a ter especificamente no Brasil, a partir da década de 1980, com o uso social da leitura e da escrita. Tal preocupação surge para que o sujeito da EJA passe a ter através do letramento uma compreensão crítica da leitura e que vá além da decodificação da escrita, ampliando assim o conceito de leitura para a compreensão do mundo. A escola, a partir disso, deve ter como principal objetivo possibilitar que seus alunos possam participar ativamente das diversas práticas sociais as quais fazem uso da leitura e da escrita no seu cotidiano, de maneira ética, crítica e democrática.

O letramento, segundo Kleiman (1995, p. 19), é um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. Nesse contexto, Tfouni (1998, p. 16) enfatiza que o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade. Assim, ambas as autoras trazem à tona a perspectiva de que o letramento se baseia na prática social da escrita.

É necessário ressaltar que, no Brasil, as palavras “alfabetismo” e “letramento” associam-se como sinônimas. No entanto, há diferenças entre esses dois vocábulos. O “alfabetismo” refere-se ao sujeito que lê e escreve, ou seja, que tem qualidade de alfabetizado, aquele que decodifica o código linguístico. Nessa perspectiva, ratificamos que existem níveis de alfabetismo definidos pelo Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF). Esse indicador foi instituído pelo Instituto Paulo Montenegro<sup>1</sup>, em 2011, o qual realiza constantemente pesquisas sobre indicadores de leitura, escrita e Matemática, com sujeitos de 15 a 64 anos de idade. A partir dessas análises, foram definidos níveis de alfabetismo. A seguir, vejamos uma tabela baseada em Rojo (2009, p. 46-47).

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

#### NÍVEIS DE ALFABETISMO FUNCIONAL

<b>Analfabeto</b>	Não consegue realizar tarefas simples que envolvem decodificação de palavras e frases.
<b>Nível 1</b>	Alfabetismo <b>nível rudimentar:</b> 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

<sup>1</sup> 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 seu conhecimento acumulado na área de pesquisas em ações que beneficiam a sociedade de forma abrangente e transformadora.

	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.
<b>Nível 2</b>	Alfabetismo <b>nível básico</b> : 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).
<b>Nível 3</b>	Alfabetismo <b>nível pleno</b> : 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.

Fonte: O próprio pesquisador

Consideramos relevante o conhecimento desses níveis para que possamos avançar com nossos alunos em programas de alfabetização e letramento de adultos. Já o letramento está relacionado com aquele sujeito que cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita (SOARES, 2008, p. 47).

O sujeito sem saber ler e escrever, através da codificação e decodificação das palavras, pode ser considerado, de fato, letrado ou possuir características do letramento. Isso acontece quando o indivíduo consegue participar da cultura letrada, ouvindo e se expressando através dos signos linguísticos.

Isso porque estamos imergidos, constantemente, em práticas e eventos de letramentos a todo instante, 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 a qual faz parte.

Ao falarmos em letramentos em uma sociedade globalizada e alicerçada em fatores culturais, étnicos, sociais, entre outros, 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.

No entanto, o letramento não se limita apenas ao ato de ler e escrever, mas está interligado às práticas de saber fazer uso da leitura e da escrita. Dessa maneira, o

letramento deve atender às demandas da sociedade, entre outros aspectos, ao reconhecimento dos variados gêneros textuais, bem como a interpretação do universo das letras, além de saber distinguir as diferentes funções que a leitura e a escrita nos proporcionam (MOREIRA, 2012). A partir disso, Souza, Corti e Mendonça (2012) definem letramento como

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-los 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).

No ato da leitura e da escrita, diversas habilidades são fomentadas, essas habilidades podem variar de acordo com o nível de letramento do sujeito. Isso porque uma pessoa pode ler um bilhete, um aviso e não ser capaz de ler um romance, por exemplo (SOARES, 2014). Nesse mesmo viés estão as habilidades do ato de escrever o próprio nome e textos bem elaborados como 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 textos, 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).

Os letramentos são apresentados aos indivíduos em práticas de leitura em variados gêneros textuais, os quais são representados por eventos orais e escritos (STREET, 2014). Um exemplo de prática de letramento é a aula, a qual é composta por vários eventos de letramentos, como a chamada, - que com todo o seu valor social envolve o conhecimento do nome do aluno como marca de sua identidade etc. Na aula de Língua Portuguesa, 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.

De acordo com Leu *et al.* (2013), vivemos novos tempos, novos letramentos. Ser letrado nos dias atuais não garante que seremos letrados amanhã, pois as tecnologias se renovam constantemente, exigindo leitores e produtores de textos experientes em várias mídias. As instituições escolares devem preparar os educandos também para o letramento digital, com competências adicionais ao que antes era previsto apenas para o impresso. A partir disso, o professor de Língua Portuguesa na EJA precisa incorporar

ao ensino de leitura textos de diferentes mídias (jornais impressos e digitais, formulários *online*, vídeos, músicas, *sites*, *blogs* e outros).

O surgimento de maneiras de comunicação como as redes sociais (Facebook e o WhatsApp, por exemplo) implica grandes transformações no processo de produção e de leitura de textos, uma vez que exploram aspectos como a hipertextualidade, a multimodalidade e a interatividade.

O letramento digital 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 *internet*. Freitas (2010) apresenta uma definição condizente quando diz:

Compreendo o 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 indivíduos, 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 de letramento digital. O primeiro é definido como: usar a tecnologia digital, ferramentas de comunicação e ou redes para acessar, gerenciar, interagir, 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 reconhecimento quando a informação faz-se necessária e ter a habilidade de localizar, avaliar e usar efetivamente a informação necessária (SOUZA, 2007, p. 57).

A parti de tais definições, percebemos que o letramento digital surge para uma sociedade que seja letrada. No entanto, o que vemos é o número e analfabetos e alfabetizados funcionais crescendo de maneira 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, 2000).

Segundo Soares (2002), o que acontece no letramento digital é a mudança do espaço da escrita, passa-se do papel, no letramento impresso, para a tela do computador. No ciberespaço, pela presença de textos híbridos, que associam sons,

imagens, ícones estáticos e em movimento, vídeos, jogos etc., altera, de 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.

É importante esclarecermos que um espaço não anula o outro, os dois coexistem de maneira natural como afirma 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 essa afirmativa de Moran (2012), quando não usam as TIC, a exemplo do computador com acesso à internet, e continuam usando apenas a tecnologia do quadro de giz e ou 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 ferramentas educacionais. No entanto, algumas pedras no meio do caminho, inviabilizaram a continuidade deles, como a falta de estruturas em relação às salas de informática de algumas escolas em todo o país (CARDOSO, 2009).

Salientamos a importância do letramento digital na contemporaneidade para ressignificar algumas práticas pedagógicas em salas de aula da EJA, não que isso, por si só, garanta a ressignificação da práxis pedagógica, mas, ao menos traz para a escola a realidade em que o sujeito vive. Porém para que isso aconteça, os gestores em parceria com as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação devem investir em formação continuada para os professores através de políticas públicas que promovam a progressão do docente na área de Tecnologias da Informação e Comunicação com ênfase em práticas pedagógicas dialógicas e reflexivas a partir das TIC.

O letramento, defendido como condição daquele que se apropria dos eventos e fenômenos dos usos da palavra escrita, aparece pluralizado para dar conta dos diferentes espaços, mecanismos de produção, reprodução e difusão da linguagem (SOARES, 2002). A partir desse pluralismo, o letramento digital emerge, exigindo a apropriação das tecnologias para que seja colocado em prática no ensino de língua materna. Dessa forma, surge a necessidade de definição do termo que pode ser assim entendido

o letramento digital envolve a capacidade de realizar ações digitais bem-sucedidas como parte de situações da vida. Ele varia de acordo com a situação de vida de cada indivíduo, ao mesmo tempo em que é um processo contínuo ao longo do desenvolvimento da vida. Envolve aquisição e utilização de conhecimentos, técnicas, atitudes e qualidades pessoais, e inclui a capacidade de planejar, executar e avaliar ações digitais na solução de tarefas de vida. E a capacidade de refletir sobre o próprio desenvolvimento de seu letramento digital (MARTIN, 2005, p.135 apud Rosa & Dias, 2012, p. 33).

Sendo assim, o letramento digital não deve ser visto apenas como uma questão funcional de manuseio do computador ou de qualquer outra ferramenta tecnológica. É necessário que os envolvidos no processo educacional saibam localizar e selecionar os materiais por meio de navegadores como *hiperlinks*<sup>2</sup> e mecanismos de procura, entre outros. Segundo Buckingham (2010), não basta ter somente habilidades necessárias para se recuperar informações na mídia digital, é preciso ser capaz de avaliar e usar a informação de maneira crítica se quiser transformá-la em conhecimento. Isso significa fazer perguntas sobre as fontes da informação, os interesses dos produtores e quais as suas relações com as questões sociais especificamente no que tange à leitura e à escrita.

De acordo com Coiro *et al.* (2008), a aquisição do letramento digital não pode ser definida pela aquisição da habilidade de tirar vantagens de uma tecnologia específica, mas uma mentalidade e a habilidade de se adaptar a novas tecnologias e novos letramentos que se difundem no tempo e no espaço.

Concordando com esse autor, entendemos que letramento digital não se refere apenas ao uso das novas tecnologias, ou seja, se letramentos são considerados práticas sociais de leitura e escrita que possuem sentidos e finalidades específicas, os letramentos digitais podem ser conceituados da mesma forma, levando em consideração as demandas das tecnologias digitais. A ideia de que a simples inclusão do recurso digital nas aulas deva ser considerada como letramento digital deve ser repensada, pois os letramentos digitais estão interligados às culturas e os contextos aos quais são introduzidos, de maneira que seus efeitos sociais irão variar de acordo com os contextos socioculturais envolvidos na sua apropriação.

Contudo, a mesma tecnologia viabilizada através de suportes como tablet, notebook, computadores, todos conectados à web, que beneficia os sujeitos envolvidos no processo de aquisição do conhecimento, também, apresenta um lado negativo em relação ao espaço escolar, pois se não for bem utilizada, atrapalha ao invés de ajudar, especificamente no momento em que são utilizadas pelos estudantes em horários de

---

<sup>2</sup> É sinônimo de link e significa qualquer coisa que se coloca em uma página da internet e que, quando clicada com o lado esquerdo do mouse, abre uma página diferente, ou um outro lugar diferente da web.

aula sem fins pedagógicos ou sem a orientação dos professores.

Por outro lado, as discussões acerca do letramento digital e das novas ideias que surgem a partir do uso das novas tecnologias digitais desafiam as instituições de ensino, especialmente as que trabalham com a EJA a deixarem de lado o ensino tradicional, pois os alunos já não possuem mais o mesmo perfil. Os estudantes nos desafiam cotidianamente e, por isso, não há mais como fechar os olhos para as demandas da sociedade digital contemporânea.

Entendemos que o letramento digital constitui uma realidade que exige das escolas, especificamente as que possuem a EJA, um repensar sobre a prática pedagógica no ensino de português, ampliando as formas de leitura com o objetivo de fazer com que os alunos compreendam e interpretem e produzam textos, fazendo uma relação com a realidade e não apenas partindo do pressuposto da decifração do código escrito através das palavras.

Percebemos então que o desenvolvimento das novas tecnologias é fruto de demandas sociais, mas que para utilizá-las, faz-se necessário dominar novas habilidades. Nesse sentido, concordamos que os letramentos digitais tanto são afetados pelas culturas quanto afetam as culturas nas quais são introduzidos, de modo que seus efeitos sociais e cognitivos irão variar em função dos contextos socioculturais e finalidades envolvidas na sua apropriação (BUZATO, 2006, p. 7).

## 2.2 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO DIGITAL NA EJA

O Conselho Nacional de Educação (CNE, 2000), fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A EJA é ofertada aos indivíduos que não tiveram acesso ou oportunidade de estudo da idade própria. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9394/96) afirma a importância da elaboração de propostas com o intuito de promover igualdade para o acesso e permanência do aluno na escola, de adotar concepções pedagógicas que valorizem a experiência extraescolar e as relações de trabalho e práticas sociais. Nessa Lei, em seus artigos 37 e 38, considera-se a EJA uma modalidade de ensino destinada àqueles que não tiveram a oportunidade de estudar ou dar continuidade aos estudos no ensino fundamental e médio em idade regular. O parecer nº 11 de maio de 2000, do Conselho Nacional de Educação reconhece que a EJA é uma

dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso e domínio da leitura e escrita como bens sociais na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento

imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. Esta observação faz lembrar que a ausência da escolarização não pode e nem deve justificar uma visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto ou “vocacionado” apenas para tarefas e funções “desqualificadas” nos segmentos de mercado (BRASIL, PARECER nº 11/00, CNE).

A descontinuidade de políticas públicas reflete o elevado índice de brasileiros que não dominam a leitura e a escrita, por isso, se faz necessário garantir a continuidade do processo educacional para todos e todas, com o objetivo de construir uma sociedade crítica e participativa.

Apesar do grande índice de sujeitos que não dominam a leitura e a escrita no Brasil, ao longo do século XX diversos programas e campanhas foram criadas para diminuir o grande índice de analfabetos no país, entre eles citamos o Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), criado em 1942; a Companhia de Educação de Adultos (CEA) em 1947; A Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) que durou de 1947 a 1963 e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que ocorreu no período de 1969 a 1985.

O MOBRAL foi um programa idealizado pelos militares da época da Ditadura e se caracterizou como principal política educacional para alfabetizar jovens e adultos nessa época. Foi uma ferramenta bastante criticada e que não cumpriu os objetivos desejados, pois muitos estudantes conseguiram apenas um domínio incipiente da escrita. Segundo Soares (2005) apesar de muitas tentativas de alfabetizar o Brasil, em 2005 o país apresentava cerca de 16 milhões de brasileiros com idade a partir de 15 anos sem acesso ao domínio da leitura e da escrita.

Segundo Carvalho (2010), a partir de 2003, no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva surge o Programa Brasil Alfabetizado, a partir da articulação da educação a políticas sociais no combate a fome, analfabetismo, miséria e clandestinidade dos mais pobres. O principal objetivo do programa era ofertar uma educação como direito de todos em qualquer fase da vida. Tal programa estava vinculado do Ministério da Educação estava articulado a outros programas sociais.

Além das campanhas e programas voltados pra EJA, existem, também, as Conferências Internacionais de educação de Adultos (CONFITEA). A primeira aconteceu 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 aconteceu no ano de 1985 em Paris, França. A quinta foi realizada em 1997 em Hamburgo, na Alemanha. E a sexta e última ocorreu no Brasil, no Pará em 2009 (SOARES; SILVA, 2008).

O propósito dessas conferências foi de avaliar e propor mudanças necessárias à

Educação de Jovens e Adultos no mundo. Entre os objetivos dessas reuniões, destacamos a busca por educação aberta e sem pré-requisitos. Também que fosse levado em consideração as condições de vida dos sujeitos, de modo a criar situações de paz e entendimento. Além disso, que os jovens e adultos tivessem lazer e atividades culturais; como também o direito de aprender, este como o maior desafio para a humanidade (SOARES; SILVA, 2008).

A LDB N° 9394/96, de certa forma amplia e objetiva mais a EJA em relação à obrigatoriedade desse modelo de ensino no momento em que asseveram uma modalidade educacional específica, para assegurar a continuidade dos estudos aos jovens e adultos que não usufruíram deles na idade regular. Entretanto, dar importância não é sinônimo de políticas públicas satisfatórias, pois o número de analfabetos jovens e adultos na nossa sociedade demarca que o direito estabelecido pela nossa Carta Magna (Constituição de 1988) não está sendo posto em prática.

Nessa perspectiva, emerge a necessidade de se pensar a EJA a partir da educação popular, pois é imprescindível que tenhamos uma EJA que perpassa pelas políticas públicas e que garanta uma aprendizagem com qualidade para todos e um ensino condizente com a realidade em que esses sujeitos estão inseridos.

No momento atual, o ensino de Língua Portuguesa nas turmas de EJA vem exigindo transformações para se adequar às demandas da sociedade contemporânea, pois conforme demarcam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998), falta sintonia entre a realidade escolar e as exigências da atual vida em sociedade. Ainda de acordo com os PCN, a disciplina de Língua Portuguesa está dentro da área de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” e os mesmos preconizam a integração nas Tecnologias da Informação e Comunicação ao contexto escolar.

Considerando essas orientações governamentais de forma mais crítica e reflexiva, pensar sobre letramento na EJA implica, necessariamente, em pensar antes de tudo no contexto em que os discentes estão inseridos, para a partir daí introduzir as práticas de trabalho com os gêneros textuais condizentes com a realidade dos sujeitos. Tal entendimento fundamenta-se no que orientam tais parâmetros afim de que o ensino de Língua Materna seja organizado de maneira que formem os estudantes para serem inseridos em diversas práticas sociais de leitura e escrita no seu cotidiano.

Com o objetivo de diminuir a distância entre o que ocorre nas salas de aula e o que se espera socialmente da formação de estudantes de EJA, os PCN sugerem aos professores que estabeleçam ações para o uso contextualizado da LP, com a meta de preparar o educando para o exercício da cidadania. Partindo do contexto da realidade da escola pública na qual a pesquisa aconteceu, é perceptível que a inserção das novas

tecnologias no ensino de LP não implicou necessariamente em novas práticas, ou seja, a maioria das escolas ainda não está preparada para promover um ensino que integre o uso das mídias digitais à prática pedagógica dos professores.

Para que possamos inserir o letramento digital nas aulas de Língua Portuguesa na EJA, precisamos estar atentos às práticas cotidianas de leitura, os novos comportamentos dos leitores, além de utilizar textos de diferentes mídias. Corroboramos com Coscarelli (2006, p. 24) quando afirma que não é suficiente equipar as salas de aula com tecnologias da informação e comunicação variados, mas repensar os ambientes de aprendizagem para que alunos e professores levem em conta novas formas de organizar os saberes e de lidar com textos de diferentes mídias.

No entanto, para analisar os espaços de ensino de LP na EJA à luz das novas tecnologias devemos levar em consideração as orientações de base pedagógica e de linguagem que norteiam as práticas dos professores. Isso significa compreender como os professores organizam e conduzem as mediações e intervenções durante as aulas de português, as estratégias didáticas que eles propõem e como selecionam os conteúdos, afim de permitir ao aluno a construção do conhecimento.

Para que isso ocorra, faz-se necessário o uso eficaz das ferramentas tecnológicas por professores em salas de EJA, a partir do processo de formação continuada de docentes, para que sejam capazes de promover o uso contextualizado das ferramentas digitais no processo de ler e escrever. Afinal, segundo Freire (2014, p. 74), “o mundo não é. O mundo está sendo. [...] meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas sou sujeito igualmente”. Para que isso ocorra, será preciso que as instituições escolares acompanhem as mudanças que ocorrem na sociedade com o objetivo de tornar os alunos da EJA capazes de viver e conviver em um mundo planetário, no qual a única certeza é que tudo é incerto (Morin, 2006). Nisso reside a ideia central desta pesquisa.

Desse modo, é importante salientar que utilizar as tecnologias da informação e comunicação como objeto de ensino de português é mais do que apresentar aos estudantes os gêneros que circulam nessas mídias ou mostrar a eles técnicas de como lidar com esses dispositivos. O ensino de LP no ambiente digital perpassa por ampliar os propósitos de leitura, buscar, selecionar, interpretar e comparar informações. Significa utilizar as informações de maneira criativa e inovadora (Leu *et al*, 2013). As escolas precisam criar espaços para incluir o letramento digital em seus currículos e instaurar experiências para dialogar com contextos, perspectivas e possibilidades.

Ao fazermos a relação entre o ensino de Língua Portuguesa com as práticas

sociais e discursivas nos inserimos nas teorias linguísticas atuais, concebendo para os estudos a análise da língua em contextos de usos naturais e reais. Nessa abordagem, o ensino de LP envolve aspectos pragmáticos, baseados numa ideia de linguagem como interação. Segundo Rojo (2013, p. 13), a “contemporaneidade e, sobretudo, os textos enunciados contemporâneos colocam novos desafios aos letramentos e às teorias”. Assim, compreendemos que o ensino de LP está inserido nesse novo cenário de construção de saberes no qual os processos midiáticos estão cada vez mais presentes.

Mais do que qualquer época, hoje proliferam gêneros novos dentro de novas tecnologias, particularmente na mídia eletrônica (digital). Diante disso vale indagar-se se a escola deverá amanhã se ocupar de como se produz um e-mail e outros gêneros do discurso no mundo virtual ou se isso não é uma atribuição? (MARCUSCHI, 2008, p. 198).

A partir desse questionamento, percebemos que se torna indispensável que o professor, nesse caso de Língua Portuguesa da EJA passe a dar um tratamento didático à grande quantidade de gêneros surgidos no meio digital, bem como à quantidade de informações disponibilizadas para os estudantes na rede. O professor nesse caso precisa orientar seus alunos para a realização de leituras e produção de textos na perspectiva do hipertexto.

As mudanças ocorridas a partir do surgimento e da ampliação de acesso às novas tecnologias, as quais têm levado a mudanças significativas no ensino de Língua é um aspecto que se faz importante no contexto da era digital em que nos encontramos (LEVY, 1999). Segundo Rojo (2009, p. 105) por efeito da globalização, o mundo mudou muito nas últimas décadas. Em termos de exigências de novos letramentos, é especialmente importante destacar as mudanças relativas aos meios de comunicação e à circulação da informação.

São quatro mudanças que a autora nos faz refletir. A primeira delas está interligada à intensificação e diversificação da informação nos meios de comunicação, que conduziram a transformações na maneira de ler, escrever e proporcionar a circulação social de textos. A segunda consiste na diminuição das distâncias espaciais pelo fato da rápida circulação de textos através dos meios digitais. A terceira relaciona-se à diminuição das distâncias temporais e a última a autora se refere à multiplicidade de maneiras de significar que o texto de mídias virtuais oferece.

Em virtude de tais mudanças, o professor de LP da EJA precisa estar atento às novas tecnologias e à diversidade de gêneros digitais disponíveis e que ele pode utilizar como mais uma ferramenta pedagógica em suas aulas no cotidiano escolar. Faz-se necessário que o docente tenha uma formação continuada adequada para o exercício de tais práticas no seu dia a dia em sala de aula, daí a importância do projeto

de intervenção desenvolvido nesta pesquisa.

Antunes (2003), ao refletir sobre a aula de Língua Portuguesa, afirma que ainda há uma prática reducionista no ensino de língua nas escolas. Percebemos a partir da pesquisa que muitos professores na EJA se detêm ao ensino de palavras e de frases descontextualizadas, mesmo com a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais se baseiam na perspectiva da linguística textual e da pedagogia freireana, as quais propõem um ensino de LP numa metodologia de que deve-se partir da realidade do educando para que o processo de construção de saberes seja eficaz.

Faz-se necessário, assim, que o professor de LP da EJA, reconheça através de formação continuada que ele pode aliar a metodologia já utilizada à novas metodologias pautadas no ensino através das tecnologias digitais. É importante que o docente perceba que houve mudanças na forma de aprender a partir da era digital e conseqüentemente na forma de ensinar. Com relação às TIC, o caderno PCN da área de linguagem sugerem como objetivos:

Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem a solucionar. Entender a natureza das tecnologias da informação e comunicação como integração de diferentes meios de comunicação, linguagens e códigos, bem como a função integradora que elas exercem na sua relação com as demais tecnologias (BRASIL/MEC, 1999b, p. 29).

Diante disso, podemos inferir que esse documento governamental que visa regular os processos de ensino e de aprendizagem em território nacional, presumem que as TIC podem ser integradas ao trabalho docente no ensino de LP, porém com o objetivo de aprimorar o ensino e proporcionar ao estudante sua iniciação como pesquisador e produtor de seu próprio conhecimento (MORAN, 2000, p. 120).

É principalmente na escola, espaço de interlocução de saberes (MARQUES, 2003), que o estudante tem acesso ao domínio da língua portuguesa, às múltiplas linguagens, à compreensão da relação entre elas e formas de utilizá-las como meio de expressão, informação e comunicação em situações intersubjetivas, sabendo colocar-se como protagonista no processo de produção e recepção. Nesse contexto, as TIC podem exercer um papel integrador dos conhecimentos acadêmicos e dos conhecimentos culturais e subjetivos presentes em todas as classes, inclusive de EJA.

Com a presença das tecnologias da informação e comunicação surgem novas possibilidades de expressão e comunicação na sala de aula. Portanto, torna-se perceptível que novas formas de ensinar Língua Portuguesa devem emergir, a fim de desenvolver nos estudantes da EJA habilidades de realizar leitura e produção de textos de modo crítico e reflexivo. Soares (2000), afirma que a escrita na tela possibilita a

construção de textos completamente diferentes do texto produzido no papel.

A partir da afirmativa de Soares (2000), percebemos a necessidade do professor de Língua Materna não se limitar ao trabalho com textos impressos ou escolarizados, mas ir além, possibilitando aos alunos que naveguem sem naufragar no grande mar do hipertexto.

Nos dias atuais, se faz necessário pensar num perfil de professor que se associa a um profissional que participa dos processos de inovações, que coletivamente, gera novos saberes docentes, com o propósito de contemplar as necessidades dos seus alunos. Esse professor entendido por Imbernón (2011) deve atuar como um agente dinâmico capaz de desenvolver um currículo em determinado contexto, com autonomia compartilhada, capazes de inovar por se tornar um professor reflexivo.

A partir dessa discussão, as possibilidades de ensino de português dadas pelas tecnologias da informação e comunicação provoca o professor a repensar o seu processo de ensino, uma vez que o letramento digital ultrapassa o letramento tipográfico, gerando novas modalidades de leitura e escrita o que desencadeia novos eventos de letramentos e conseqüentemente de práticas de ensino de LP. Negar o letramento digital aos alunos da EJA perpassa por mais uma forma de exclusão social, com isso deixando de contribuir para a formação intelectual e linguística desses sujeitos.

### 2.3 A MULTIMODALIDADE TEXTUAL COMO FERRAMENTA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EJA

Na atualidade, as atividades profissionais e sociais são dialogadas com várias linguagens (tanto verbais quanto não verbais). Tal constatação exige dos espaços escolares um esforço para que sejam colocados em prática os multiletramentos. Para que se estabeleça na escola uma adequada produção de sentidos acerca dos textos multimodais (textos visuais e verbais como imagens, fotos, reportagens, filmes etc) no ensino de Língua Portuguesa é basilar para que a leitura se torne crítica com o objetivo de fazer com que o sujeito da EJA se torne capaz de perceber e traduzir os discursos de poder, trazendo à tona as ideologias que fazem parte da sociedade através da linguagem.

Estamos vivendo num mundo em constantes mudanças, no qual as novas tecnologias estão presentes em todos os espaços, especialmente na escola e com isso as práticas de leituras ou de múltiplas linguagens tornam-se cada vez mais relevantes. Os textos considerados midiáticos (orais, visuais ou escritos) circulam informações de maneira rápida, o que exige dos nossos alunos da EJA a capacidade de ler,

compreender e interpretar de maneira reflexiva os vários formatos de textos veiculados na sociedade atual.

Por textos midiáticos, segundo Marchuschi (2008), temos como exemplo notícias, reportagens, entrevistas, artigos (e variações de textos argumentativos e dissertativos), crônicas jornalísticas, fotojornalismo, além de tiras, cartuns, propagandas, infográficos e outros gêneros baseados na imagem, divulgados por veículos de comunicação de massa e, nos dias atuais, por veículos de maior abrangência como a internet.

Coscarelli (1999) afirma ser a leitura um processo complexo que passa pela percepção desde os sinais gráficos até a geração de inferências e analogias. Por isso entendemos ser importante considerar a prática do ensino de LP na perspectiva da multimodalidade textual não simplesmente como decodificação de símbolos, cores, gestos, pinturas etc, mas como uma ferramenta de ensino que abarca diversos discursos.

As práticas de ensino de língua materna devem propiciar ao aluno da EJA o desenvolvimento de estratégias para a leitura de diversas ou múltiplas linguagens, como por exemplo as multimodais. Tal prática se torna relevante para a formação crítica do aluno, visto que, enquanto indivíduo ativo na sociedade a qual faz parte, se faz necessário refletir sobre as informações veiculadas na mídia, se posicionando de maneira crítica e reflexiva acerca delas.

A multimodalidade torna-se importante no ensino de LP nas classes de EJA devido à carência de práticas de leitura crítica na sala de aula pelos professores, que normalmente não costumam privilegiar todas as formas de linguagem e discursos veiculados na mídia. Tal postura pode se dar por vários motivos e o principal deles o qual nos reportamos é a falta de formação continuada que dê foco à multimodalidade.

A LDB nº 9.394/1996 possibilitou a discussão e o reconhecimento da Educação de Jovens e adultos, o que foi apresentado na proposta em forma de lei da valorização para profissionais que nela atuavam, ao estender o direito à formação para todas as modalidades de ensino. Esse reconhecimento amplia-se quando o Plano nacional de Educação estabelece como objetivo prioritário a garantia de ensino fundamental a todos os que não tiveram acesso na idade própria ou que não concluíram. É também reconhecido pela Unesco, ao estabelecer que a educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI. E, portanto, causa e consequência para o exercício da cidadania como condição para uma plena participação da sociedade (DELORS, 2003).

Os documentos citados acima tratam da formação de professores para atuarem

na Educação de Jovens e Adultos. Segundo Tardif (2003, p. 54), o professor da EJA necessita de um saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação inicial, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana.

Entendemos que o professor da área de linguagem que atua na EJA precisa estar apto ao uso da multimodalidade em suas práticas e isso irá acontecer pelo viés da formação continuada, pois o ato de leitura não se limita apenas a práticas cognitivas. A leitura é também uma prática social, por meio do qual o leitor faz usos de múltiplos saberes. A perspectiva da multimodalidade rompe a concepção de leitura apenas enquanto decodificação de informações e mensagens. Não queremos ratificar que a decodificação não faz parte do ato de ler, mas que a prática de ensino dessa ferramenta linguística não se limita mais ao processo decodificativo.

Atualmente, a composição de textos é resultante da articulação entre a linguagem verbal e visual. Além da modalidade escrita da linguagem, uma grande quantidade de elementos semióticos é mobilizada na construção de um texto. O texto é hoje multimodal.

### **2.3.1 – Multimodalidades Textuais – Hipertextos Digitais**

A hipertextualidade é uma maneira de organização do conteúdo que toma como base a linearidade. Lévy (1999) apresenta tal conceito a partir da ideia de conexões entre informações diversas, pelas quais o indivíduo pode navegar livremente. Landow (2006) define como a ligação entre informações verbais e não verbais, destacando a possibilidade de múltiplos caminhos. Em relação às possibilidades que o hipertexto oferece na internet, estão a de interligar diversos tipos de linguagens e formatos midiáticos. Para Marcuschi (1999, p. 21), o hipertexto é um tipo de escritura. É uma forma de organização cognitiva e referencial, cujos princípios constituem um conjunto de possibilidades estruturais que caracterizam ações e decisões cognitivas baseadas em (séries de) referências não contínuas e não progressiva.

Ao definir hipertexto, Marcuschi (1999) explica claramente que ele não é um gênero textual, nem um suporte que agrega vários gêneros, mas sim um tipo de escritura. Segundo esse teórico, o leitor realiza a leitura livremente, podendo navegar por onde interessar, sem se preocupar com a linearidade. Quem define o rumo a ser tomado é o leitor e, ainda, o leitor é coautor do texto.

Segundo Silva (2010, p. 221), o hipertexto se apresenta como novo paradigma tecnológico que liberta o usuário da lógica unívoca da distribuição da informação, próprias das mídias de massa e dos sistemas de ensino predominantemente do século

XX. A partir disso, o hipertexto digital libera e transporta o sujeito do ciberespaço para temáticas de interesse dele com maior rapidez. É claro que vale ressaltar que alguns problemas podem acontecer nesse processo, como perda de sinal da internet, problemas com o *tablet*, celular ou computador.

Zacharias (2016) ratifica que o hipertexto digital fomenta a profusão de linguagens em um mesmo suporte que pode ser na tela do computador, por exemplo. Nela é o próprio sujeito que se insere para pesquisar – e/ou buscar entretenimento puramente – encontra diferentes maneiras de produzir sentido na cibercultura, lendo vários textos de formatos diferenciados, o que contribui para que ele faça novas associações e se ponha como autor ao interagir em *blogs*, *sites* etc.

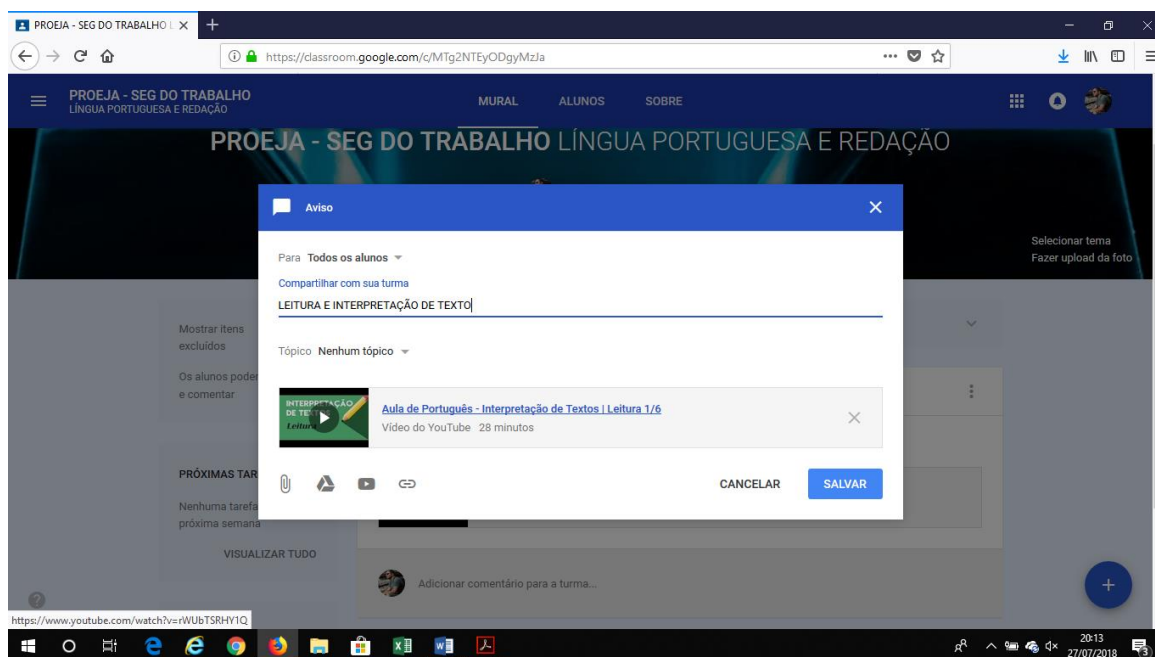
É importante perceber que o hipertexto não pode ser visto como uma ferramenta ou instrumento, mas como agente transformador de como produzir conhecimento e pesquisar a partir de suas potencialidades. Nessa perspectiva:

A compreensão dessas concepções e características construídas através da história e o olhar crítico sobre o arcabouço tecnológico atual pelo prisma da hipertextualidade tem permitido abordagens extremadamente 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, 2012, p. 171).

A nova interface exposta pela autora baseia-se na possibilidade de o sujeito leitor poder fazer a escolha do seu próprio caminho de pesquisa através dos links. Ao escolher um caminho ao invés de outro, o leitor deixa de ser mero expectador, passando a ser o transmissor da mensagem. Como exemplo, temos os fóruns virtuais muito usados na Educação a Distância e que também podem ser usados nas classes de EJA, nos quais os alunos podem postar comentários, fazer perguntas, discordar e até sugerir questões acerca da temática que esteja sendo trabalhada pelo professor.

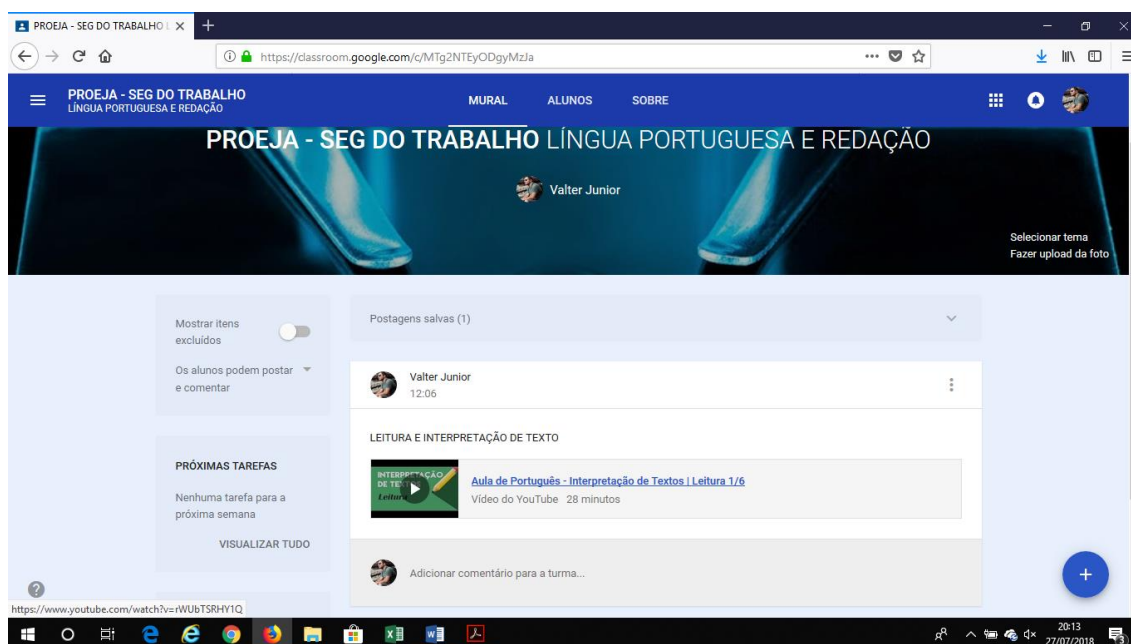
A seguir veremos um exemplo de hipertexto oriundo das práticas do pesquisador em sala de aula no ensino de Língua Portuguesa na EJA. Nele poderemos visualizar links para acesso a um vídeo de domínio público no *Youtube*, o qual foi usado em sala de aula como texto motivador para análise e discussões.

## Ilustração 1: Interface Google Sala de Aula



Fonte: Google Sala de Aula. Sala formatada pelo pesquisador.

## Ilustração 2: Interface go Google Sala de Aula



Fonte: Google Sala de Aula. Sala formatada pelo pesquisador.

O uso dos hiperlinks são de extrema importância para o trabalho com o uso das multimodalidades textuais, como podemos visualizar nas imagens acima, pois caminha junto com o processo de construção da autonomia dos alunos no instante em que ele acessa e percebe que pode encontrar diversas outras informações sobre o conteúdo que está sendo trabalhado em sala de aula pelo professor. Nesse contexto, percebemos a

polifonia bakhtiniana que se refere à presença de outros textos dentro de um texto que aqui é proporcionada pela diversidade de *links* e *sites* sobre diversos temas que sejam do interesse do estudante da EJA.

É importante ressaltar que segundo Rojo e Barbosa (2015), Bakhtin não relaciona polifonia com o digital, nem tão pouco com o letramento digital, pois não se trata de uma realidade do seu tempo e sim da tecnologia contemporânea. Ainda segundo Rojo e Barbosa (2015) Bakhtin chama 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.

Sobre a multimodalidade, ratificamos o que afirma Lévy (1993), que ela se relaciona com a interatividade, permitindo a interação de diferentes linguagens e mídias. Segundo Kress (2003), o texto multimodal é aquele cujo significado se realiza por mais de um código semiótico. A multimodalidade encontra-se, portanto, nas múltiplas linguagens que utilizamos em situações de comunicação.

A multimodalidade é definida por Kress Van Leeuwen (2001) como o uso de diversos modos semióticos - linguístico, acional, visual – no *design* (conceituação da forma) de produto ou evento semiótico, bem como a maneira particular por meio da qual esses modos são organizados, podendo, por exemplo, se reforçar dizendo a mesma coisa de maneiras diferentes, ou assumir papéis complementares no processo de comunicação

Acerca da interatividade, Lemos (1997) afirma que se trata de uma nova forma de interação técnica, de característica eletrônico-digital que caracteriza a mídia tradicional. Trata-se assim de uma ação dialógica entre homem e técnica. O autor reconhece ainda que a interatividade é de grande importância para a pesquisa acerca da interação homem-computador.

Tais ferramentas de leitura demandam habilidades específicas e, conseqüentemente, exigem uma formação específica para alunos e docentes. A linguagem verbal escrita aparece vinculada aos recursos presentes nos artefatos das diversas mídias e assim como afirma Novais (2012), a leitura da interface vai exigir do leitor habilidades de navegação muito bem desenvolvidas e a construção de associações, projeções e interferências muito rápidas e eficazes.

Acreditamos com isso que a multimodalidade textual aliada ao letramento digital ao serem implantados nas aulas de LP na EJA, podem funcionar de maneira efetiva, promovendo assim a interatividade em rede de computadores com o foco na ampliação da leitura e da produção textual, a partir de gêneros textuais diversos.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo (FREIRE, 1997, p.32).

Nesta seção, discorreremos sobre os caminhos percorridos na pesquisa, definindo nossos pressupostos metodológicos, a definição da abordagem e da estratégia de pesquisa, seus instrumentos, caracterização do cenário de pesquisa e dos sujeitos envolvidos, com o principal objetivo de esclarecer cada um dos passos para o processo de produção de informação no estudo aqui proposto, assim como o caminho percorrido para a análise das informações produzidas.

O principal objetivo desta pesquisa é analisar a interação entre o uso das tecnologias da informação e comunicação nos momentos de formação continuada dos professores, mobilizando saberes constituídos na formação inicial e no planejamento do ensino da língua materna na EJA no CEEP em que a pesquisa se desenvolve. Tal objetivo foi construído a partir dos estudos e reflexões realizadas durante o percurso formativo, trilhado durante o mestrado e a partir das observações feitas no cenário em que a pesquisa começou a ser pensada.

Vivemos na atualidade em um cenário social repleto de tecnologia e com isso surge a necessidade do professor de Língua Portuguesa da EJA estar mais próximo desse universo em sua prática cotidiana de sala de aula. Conceitos como letramento digital, hipertextualidade e multimodalidade não são mais novidades, porém é preciso saber se os professores de português da EJA estão usando essas tecnologias e aplicar esses conceitos em nossas salas de aula, com o objetivo de preparar os nossos alunos e nossas alunas para serem leitores (as) e produtores (as) de textos em tempos digitais.

No ano de 2016, comecei a ministrar aulas no CEEP cenário da pesquisa. A partir dessa vivência e a experiência que possuo com formação de professores, percebi que muitos docentes não usavam as tecnologias como ferramenta em suas práticas, mesmo estando o espaço escolar montado para isso. Fui percebendo, a partir do diálogo com alguns colegas, que o que de fato faltava era formação para o uso de tais ferramentas e a partir dessa vivência me senti motivado a realizar um trabalho de formação através de oficinas para os professores e professoras que atuam na EJA nesta escola.

Para dar início à explicação acerca dos procedimentos metodológicos empreendidos neste estudo, discorreremos sobre a abordagem do tipo qualitativa, o que

nos permite assim, explorar as subjetividades encontradas nos discursos dos sujeitos que fazem parte da pesquisa. Nesse sentido, os sujeitos a que nos referimos são professores e professoras de Língua Portuguesa que atuam na Educação de Jovens e Adultos, que no decorrer do trabalho foram motivados ao uso das ferramentas tecnológicas em suas práticas. Optamos pela escolha de professores de LP da EJA para serem os sujeitos desta pesquisa devido a nossa proximidade com realidade desses indivíduos, pois também trabalhamos na área de linguagens e sabemos da necessidade do processo de formação continuada para docentes dessa área, especialmente os que atuam no CEEP.

Acreditamos que o uso da abordagem qualitativa de pesquisa, ancorada aos seus diversos procedimentos, dispositivos e técnicas para coleta e análise de informações, é a que menos distorce a experiência dos envolvidos na pesquisa, conforme refletem Bogdan e Biklen (1994), corroborando com o que orienta Minayo (1994, p. 21-22)

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Salientamos que optamos em desenvolver a pesquisa na abordagem qualitativa por esta se apresentar em um caráter exploratório, por incentivar o sujeito participante da pesquisa a refletir e se exprimir de forma livre acerca do assunto que está sendo discutido. Ratificamos ainda que a pesquisa qualitativa nos faz refletir sobre a importância de atribuir sentidos às produções feitas pelos sujeitos dessa pesquisa. Além disso, essa abordagem de pesquisa busca, na linguagem, a centralidade para compreender os sujeitos em relação aos seus pontos de vista, conforme afirmam Bogdan e Biklen (1994). Vale aqui ressaltar que o envolvimento dos professores de língua materna atuantes na EJA do CEEP pesquisado é fundamental para que possamos apresentar resultados importantes, através de sua participação enquanto sujeitos da pesquisa.

A pesquisa qualitativa geralmente é reelaborada e direcionada ao longo de sua construção, é normalmente de cunho exploratório, pois tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito. É construída de modo a estimular os sujeitos partícipes da pesquisa a pensarem de forma livre sobre o tema, conceito ou objeto estudado. Sendo assim, a pesquisa qualitativa foi utilizada neste estudo com o intuito de buscar percepções acerca do uso das mídias digitais nas aulas de LP na EJA.

A construção do conhecimento científico acontece quando levamos em conta alguns elementos que são fundamentais para a sua elaboração. Além desses elementos, a pesquisa científica requer: a curiosidade epistemológica (FREIRE, 2013), a observação com os sentidos aguçados e outros instrumentos técnicos, além de pressupostos teóricos que auxiliem o pesquisador a levantar informações e apresentar as descobertas, pois, como ensina Freire (2013, p. 31),

O exercício da curiosidade convoca à imaginação, à intuição, às emoções. À capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser. Um ruído, por exemplo, pode provocar minha curiosidade. [...]. Satisfeita uma curiosidade, a capacidade de inquietar-me e buscar continua em pé.

A curiosidade que nos motiva neste trabalho é a mesma que resulta no seguinte questionamento: qual o impacto do uso das mídias digitais (computadores, celulares, ambientes virtuais de aprendizagem) no ensino de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos num Centro Estadual de Educação Profissional do município de Ilhéus - Bahia? Para elucidarmos tal questão, optamos por uma concepção de pesquisa que perpassa pelo exercício prático de suas ações e com o uso de instrumentos que acreditamos que foram capazes de nos orientar no processo por busca de respostas e intervenções no processo de formação de professores de português da EJA.

Para entendermos mais ativamente as possibilidades e problemas achados na pesquisa, decidimos utilizar um método de pesquisa que tivesse uma relação ativa com a concepção do estudo realizado. Por essa razão, optamos em fundamentar o nosso estudo na estratégia da Pesquisa-Ação. A escolha justifica-se pela proposta de intervenção, no qual os pesquisadores a visualizam como modo de conceber e de organizar uma pesquisa social de finalidade prática e que esteja de acordo com as exigências próprias da ação e da participação dos sujeitos da situação observada, afinal, como ensina Thiollent (2005, p. 22)

Nessa perspectiva, é necessário definir com precisão, de um lado, qual é a ação, quais são os seus agentes, seus objetivos e obstáculos e, por outro lado, qual é a exigência de conhecimento a ser produzido em função dos problemas encontrados na ação ou entre os atores da situação.

Como referencial teórico para as discussões acerca da Pesquisa-Ação, tomamos como referência as concepções de Thiollent (2005), que discute tal perspectiva de pesquisa como uma estratégia metodológica de pesquisa social na qual há uma ampla e explícita interação entre os pesquisadores e as pessoas implicadas na situação investigada, resultando dessa interação os problemas a serem pesquisados e as possíveis soluções a serem construídas sob forma de ação concreta, visando assim

resolver ou, pelo menos, esclarecer os problemas da situação observada.

É esse autor ainda que ratifica que a Pesquisa-Ação não é constituída apenas pela ação ou pela participação. Com ela é necessário produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas. Do ponto de vista científico, o autor afirma que a pesquisa-ação é uma proposta metodológica e técnica que oferece ao pesquisador subsídios para organizar a pesquisa social aplicada sem os excessos da postura convencional ao nível da observação, processamento dos dados, experimentação etc. Segundo Zuñiga (1981, p. 35):

A pesquisa-ação é inovadora do ponto de vista científico somente quando é inovadora do ponto de vista sociopolítico, isto quer dizer, quando tenta colocar o controle do saber nas mãos dos grupos e das coletividades que expressam uma aprendizagem coletiva tanto na sua tomada de consciência como no seu comprometimento com a ação coletiva.

A vertente política da pesquisa-ação é vista como colocação de um instrumento de investigação e ação à disposição dos grupos e classes sociais populares. Percebemos a partir das leituras sobre este método de pesquisa que o seu principal objetivo não é exclusivamente o entrosamento da pesquisa e da ação, mas a sua utilidade na mudança da realidade das populações exploradas na pesquisa, nesse caso aqui, os docentes de Língua Portuguesa que atuam na EJA.

O estudo perpassa por uma fase exploratória, que segundo Thiollent (2005, p. 56) consiste em descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas e estabelecer um primeiro levantamento (ou diagnóstico) da situação dos problemas prioritários e de eventuais ações. A partir disso, foram realizadas observações no cenário da pesquisa, usando de observação exploratória para que a partir daí surgisse a ideia de construção da intervenção. Tais observações perpassaram pelo contato físico com a escola no qual foi percebido, a partir dos discursos dos sujeitos envolvidos na pesquisa, a necessidade de formação para o uso das tecnologias nas aulas de português na Educação de Jovens e Adultos.

Antes da realização das visitas, houve a necessidade de encontro com a Direção e a Coordenação do PROEJA da escola para que fosse apresentado o projeto de pesquisa e a ideia de proposta de intervenção que consiste em três oficinas pedagógicas realizadas com os professores de Língua Portuguesa que atuam na EJA no CEEP estudado. Nesse primeiro encontro, foi executada a escuta sensível, pois a coordenadora reclamou bastante acerca da falta de conhecimento prático dos professores para atuarem na modalidade Educação de Jovens e Adultos.

O encontro foi realizado no Centro Estadual de Educação Profissional

pesquisado e contamos com a presença do Diretor, Vice-Diretora Pedagógica e a Coordenadora da EJA da escola. Todos ficaram encantados com a proposta e a acolheram de imediato. A partir desse momento, a equipe selecionou os professores que logo em breve participariam das oficinas de formação.

Após a seleção dos professores feita pela coordenação da EJA, foi realizado o primeiro encontro com os sujeitos da pesquisa que totalizam onze pessoas. Nesse primeiro encontro, ocorreu a apresentação da proposta de formação pela coordenadora ao grupo e após esse momento foi apresentada aos mesmos a pesquisa, com seus objetivos e proposta de intervenção desenhada em oficinas de formação. Os professores acolheram a ideia, especialmente por causa da necessidade de muitos em obter conhecimento acerca da prática pedagógica na EJA.

Durante a pesquisa, usamos a técnica do diário de campo, que foi um bom instrumento para o registro dos processos e procedimentos de investigação. O diário de campo é, segundo Neto (2004, p. 63), “um ‘amigo silencioso’ que não pode ser subestimado quanto à sua importância. Nele diariamente podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas”.

A partir dessa perspectiva, o diário de campo tornou-se um rico instrumento de registro das ações pedagógicas dos sujeitos envolvidos na pesquisa. É importante ressaltar que a linguagem do diário deve ser clara e ter os detalhes das observações bem descritos para que nenhum dado se perca e seja descartado no momento da análise.

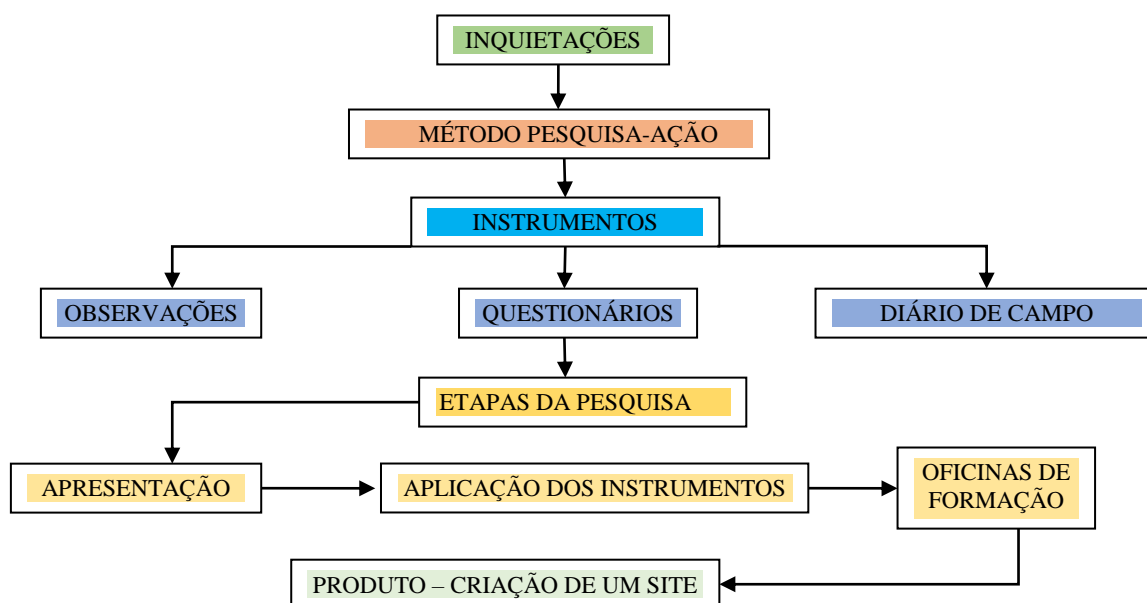
Outra técnica usada para a produção das informações de pesquisa foi o questionário (vide apêndice 1), que segundo Gil (2002) é um instrumento relevante especialmente quando o universo pesquisado é constituído por grande número de elementos. O questionário foi formatado em uma série ordenada de perguntas abertas e fechadas que foram respondidas por escrito pelos sujeitos envolvidos na pesquisa sem a intervenção dos pesquisadores. Eles foram respondidos por onze professores que trabalham com Língua Portuguesa na EJA no turno noturno e uma coordenadora da EJA do município. Esse instrumento tem como objetivo levantar informações, opiniões, interesses, concepções, expectativas e situações vivenciadas pelos professores em suas práticas.

A linguagem usada nesse instrumento foi objetiva e simples, com o intuito de que os sujeitos envolvidos na pesquisa respondessem com facilidade e clareza o que estava sendo perguntado pelos pesquisadores. Os questionários foram elaborados sem grande formalidade, no qual foi usado sempre com o pronome de tratamento “você”

por se tratar de colegas de trabalho. O questionário foi composto por sete questões mistas, ou seja, questões abertas e fechadas que objetivavam coletar dados sobre a formação, experiência docente, contribuição do uso das ferramentas tecnológicas na prática pedagógica na EJA, se os professores usam as tecnologias da informação e comunicação em sua prática de sala de aula e quais tecnologias costumam utilizar.

A aplicação do questionário aconteceu no mesmo dia em que foi apresentado o projeto aos professores. Tal aplicação aconteceu mediante a leitura e assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (vide Apêndice A) de pesquisa anexado ao instrumento aplicado. Esse dia também foi um momento de escuta, no qual os pesquisadores puderam ouvir os anseios e dúvidas dos professores acerca do uso das tecnologias em sala de aula. Foi um momento rico, no qual os professores explanaram sugestões de como as oficinas poderiam ser formatadas levando em consideração a realidade dos mesmos.

### Ilustração 3: Fluxograma do Percurso Metodológico Empreendido



Fonte: Elaborado pelo Pesquisador em 2018.

Sendo assim, o procedimento de produção de informações de pesquisa se deu mediante a análise descritiva do diário de campo, observações e questionários aplicados a dez professores e uma coordenadora, colaboradores desta pesquisa. Para isso, ouvimos com bastante atenção os participantes da pesquisa, de forma a obtermos elementos que pudessem responder à pergunta norteadora deste trabalho. Para analisarmos as informações coletadas que necessitam ser descritas, interpretadas e

analisadas, elencamos a análise de conteúdos como procedimento metodológico, por sistematizar de maneira mais fiel os dados qualitativos. Esta abrangência metodológica ajuda bastante o pesquisador de mestrado a identificar a significação do texto que está sendo analisado. A análise de conteúdos se deu na seguinte ordem: Organização – Codificação – Representação – Interpretação.

Na organização foram feitas as transcrições das informações coletadas, classificando-as de acordo com os instrumentos de pesquisa utilizados. Na codificação foi feita a categorização dos dados. A representação foi a apresentação das informações em formato de tabelas e, por fim, a interpretação com inferências sobre as informações obtidas no contato com os participantes da pesquisa.

Ouvir os sujeitos envolvidos na pesquisa antes de construir as oficinas de formação faz com que usemos um dos princípios básicos no processo de formação continuada: a escuta.

A autonomia na escuta é perceber e saber ouvir a voz do professor e lançar um novo olhar para o processo formativo que deve se dar pelo viés da coletividade e não de forma unilateral e individualizada, pois a autonomia se constrói no encontro, no processo, pois o ato de escutar transforma o meio em que estamos inseridos e contribui de forma eficiente e eficaz no processo de construção crítica de saberes.

Dentro de uma visão funcionalista e pragmática, é importante ressaltar que a formação antecede a ação, ou seja, a preparação teórica antecede a prática. Nesse sentido, se fazem necessários os espaços de discussões continuadas, pois a pergunta só nasce quando o problema aparece e nenhuma formação dá conta do que acontece de fato na prática. Portanto, um espaço de reflexão-ação-reflexão é imprescindível, pois o processo de formação é inesgotável.

### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DO CENÁRIO DA PESQUISA

A presente pesquisa foi realizada em um Centro Estadual de Educação Profissional, na cidade de Ilhéus, localizada no Sul da Bahia.

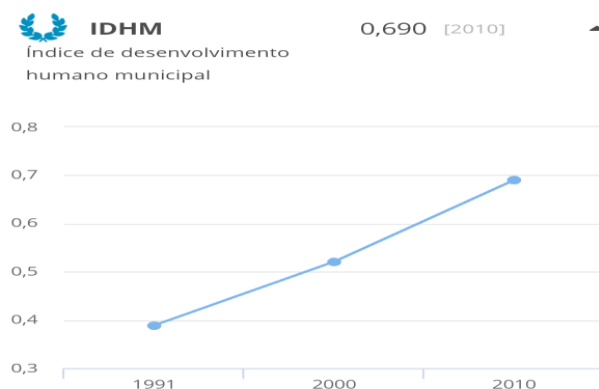
#### Ilustração 4: Mapa de localização do Município de Ilhéus - Bahia



Fonte: Google

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), Ilhéus possui população estimada em 164.844 habitantes. Trata-se da cidade com o maior extenso litoral entre os municípios do estado da Bahia. Possui um produto interno bruto *per capita* que ultrapassa os 21.000 reais. Abriga um importante polo de informática do Estado. O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal é de 0,690 como mostra o gráfico abaixo:

#### Gráfico 1: Índice de Desenvolvimento Humano de Ilhéus - Bahia



Fonte: IBGE

Nesse cenário, Ilhéus tem cada vez mais ampliado seu universo educacional. No contexto dessa pesquisa, faz-se necessário apresentarmos o quadro de funcionamento do CEEP no ano de 2018 para que se possa compreender o quão se faz necessário o processo de formação continuada dos docentes, especialmente no que tange o uso das tecnologias da informação e comunicação. Abaixo também apresentamos o quantitativo de alunos matriculados no PROEJA no ano de 2018 em seus respectivos

cursos com o intuito de ratificar a necessidade do professor estar contextualizado com a realidade a qual está inserido.

**Quadro 2:** Dados do corpo funcional da escola

Número total de Professores	56
Professores Estatutários	35
Professores Redas	21
Professores Reda Emergencial	1
Professores da área de Linguagem	9
Professores do PROEJA	26
Diretor Geral	1
Vice- Diretor Pedagógico	1
Vice-Diretor Mundo do Trabalho	1
Vice-Diretor Financeiro	1
Coordenadora	1
Intérprete de Libras	2
Merendeiras	4
Secretária	1
Assistentes Administrativos	6
Porteiros	2
Bibliotecário	1

Fonte: Dados obtidos pelo pesquisador no presente estudo

**Quadro 3:** Cursos e Quantitativo de alunos do PROEJA na escola em 2018

Curso	Quantitativo de Alunos Matriculados - 2018
Técnico em Administração de Empresas	240
Técnico em Química	35
Técnico em Segurança do Trabalho	258

**Fonte:** Dados obtidos pelo pesquisador no presente estudo.

### 3.2 SUJEITOS DO ESTUDO

Os sujeitos desta pesquisa foram 10 professores da Área de Linguagens e 1 coordenadora da Educação de Jovens e Adultos do Centro. O critério de escolha dos participantes se deu a partir da formação em Letras e por atuarem como professores do

PROEJA da escola pesquisada.

Dos 11 professores envolvidos na pesquisa, 5 possuem graduação em Letras Vernáculas, 1 em Letras com habilitação em Espanhol e 3 com habilitação em Inglês. A coordenadora participante da pesquisa é graduada em Pedagogia e possui Mestrado em Educação e a Vice-Diretora do Pedagógico que também participou das oficinas possui Graduação em Letras Vernáculas. A faixa etária dos sujeitos da pesquisa é de 27 a 53 anos, sendo 9 participantes do sexo feminino e 2 do sexo masculino. todas as pessoas envolvidas são professores concursados do Estado, sendo 3 com carga horária de 20 horas semanais e 8 com carga horária de 40 horas. A coordenadora é professora da rede Municipal de Ilhéus 20 horas e atua no Estado como Coordenadora, tendo carga horária de 40 horas semanais.

**Quadro 4:** Perfil dos professores participantes da pesquisa

Nome/Idade	Formação Acadêmica	Pós Graduação/Especialização	Disciplina que Leciona
P 1 – 35 anos	Letras Vernáculas	Sim	Português e Artes
P 2 – 47 anos	Letras Vernáculas	Sim	Português
P 3 – 41 anos	Letras / Espanhol	Sim	Espanhol
P 4 - 53 anos	Letras Vernáculas	Sim	Português e Metodologia do Trabalho Científico
P 5 – 33 anos	Letras / Inglês	Sim	Inglês
P 6 – 58 anos	Letras Vernáculas	Sim	Português e Redação Técnica
P 7 – 56 anos	Letras / Inglês	Sim	Inglês e Artes
P 8 – 62 anos	Letras com Inglês	Sim	Português e Metodologia do Trabalho Científico
P 9 – 32 anos	Letras com Inglês	Sim	Inglês e Intervenção Social
P 10 – 48 anos	Letras Vernáculas	Sim	Vice- Diretora Pedagógica
P 11 – 34 anos	Pedagogia	Sim	Coordenadora

**Fonte:** Dados obtidos pelo pesquisador no presente estudo.

Apesar de todos os professores e professoras possuírem graduação e pós-graduação, muitos relataram não possuir formação para atuar na EJA. Segundo Nóvoa (1992, p. 30), a formação implica a mudança dos professores e da escola, o que não é possível sem um investimento positivo das experiências inovadoras que já estão no terreno”. Freire (1999, p.51) ratifica que “nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se aliada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da

curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica e de outro sem o reconhecimento do valor das emoções”. A partir disso, Dantas (2012, p. 153) ratifica a importância da formação para os professores de EJA, partindo do pressuposto de que o docente da Educação de Jovens e Adultos deve estar atento à diversidade de seus estudantes, observando suas demandas, experiências de vida, culturas, saberes, percursos históricos, considerando-os como atores sociais.

É notório que a formação do professor de jovens e adultos sempre esteve na periferia das propostas de formação docente, contribuindo para a indefinição do perfil desse educador. Segundo Arroyo (2006, p.17), a ausência de um perfil para o educador da EJA é uma das consequências das políticas oficiais públicas para esse segmento educacional sempre omissa e resistente em reconhecer a EJA como um campo de formação importante para qualificar o professorado como se pode observar:

Sabemos que uma das características da EJA foi, durante muito tempo, construir-se um pouco às margens, ou ‘à outra margem do rio’. Consequentemente, não vínhamos tendo políticas oficiais públicas de educação de jovens e adultos. Não vínhamos tendo centros de educação, formação do educador da EJA. Costumo dizer que a formação do educador e da educadora de jovens e adultos sempre foi um pouco pelas bordas, nas próprias fronteiras onde estavam acontecendo a EJA. Recentemente, passa a ser reconhecida como uma habitação ou como uma modalidade, como acontece em algumas faculdades de educação (ARROYO, 2006, p.16).

As discussões acerca da formação de professores e professoras da EJA vem se potencializando, especialmente naqueles que lecionam no segmento da educação básica de jovens e adultos. Percebemos que os cursos de formação continuada, como afirma André (2005), desempenham importante papel, dão contribuições significativas porque desenvolvem atitude vigilante e indagativa, orientando as decisões dos professores, o que fazer e como fazer em situações de ensino.

A formação do professor é destacada na LDB/1996, no título VI, Artigo 61, no qual afirma que deve “atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando”. Percebemos então, que a lei reconhece a importância de se ampliar as possibilidades de formação, incluindo a formação em serviço como uma alternativa de qualificação do professor para o trabalho.

Defendemos, então, como prospectiva de formação, a ampliação da oferta do Componente EJA como obrigatório não apenas em cursos de Pedagogia, mas também nas demais licenciaturas que envolvem diferentes áreas do conhecimento, para que ainda na graduação o futuro professor (a) de EJA obtenha conhecimento para a sua atuação teórica e prática em tal modalidade.

Ratificamos a posição de Haddad (2007, p. 26) de que é preciso um novo

paradigma para a EJA a partir do diálogo e de um novo olhar acerca dos sujeitos concretos que participam dos processos formativos, incorporando lógicas inovadoras que permitam a inclusão social, cultural e educativa desses protagonistas da Educação de Jovens e Adultos. A partir dessa perspectiva, a análise dos sujeitos da pesquisa levou-nos a construir este estudo com maior entendimento acerca do universo profissional e sociocultural em que estão inseridos.

### 3.3 DADOS PRELIMINARES

No processo investigativo, espera-se colher informações que possibilitem explorar e desvelar o objeto de estudo junto à realidade analisada. Desta forma, a atividade de refletir sobre os dados coletados e informações do processo educativo compreende um procedimento importante da pesquisa qualitativa, como é o caso do trabalho em questão. Para Best (1972, p.152, apud LAKATOS E MARCONI, 2002, p.34) a análise e interpretação dos dados representa a aplicação lógica dedutiva e indutiva do processo de investigação. Lakatos e Marconi (2002, p.34) prosseguem afirmando que a importância dos dados está não neles mesmos, mas no fato de proporcionarem respostas às investigações. Nessa perspectiva, a análise dos dados preliminares nos permitiu perceber a necessidade do processo de formação continuada no que tange o uso das tecnologias da informação e comunicação nas aulas de Língua Portuguesa na EJA.

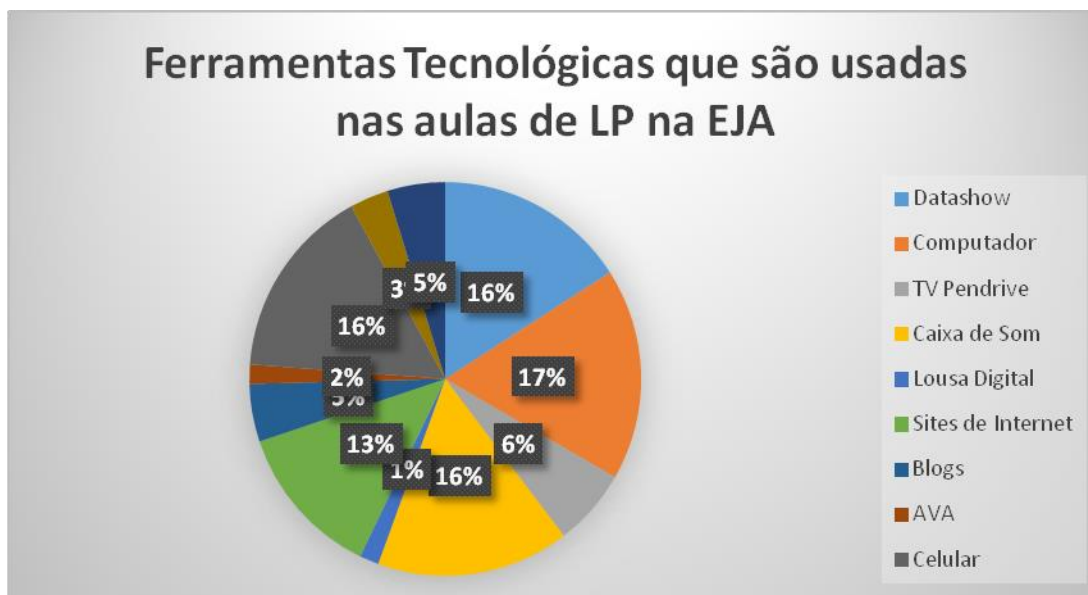
Em consonância com essa perspectiva, destacamos que além de contato direto com os sujeitos de pesquisa já especificados, foram realizadas observações de suas práticas em sala de aula entre o período de abril a maio de 2018. Ao todo foram 11 participantes da pesquisa, os quais são identificados pelo pesquisador como: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, omitindo seus nomes por exigências do Conselho de Ética na pesquisa.

Conforme os PCNs, a área de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” é composta pelas disciplinas: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna (Língua Inglesa e ou Língua Espanhola), Educação Física, Arte e Literatura (BRASIL/MEC, 2006).

Alguns professores atuam de acordo com a respectiva formação inicial em Letras, outros, apesar de tal formação, ministram aulas de outras disciplinas da área de Linguagens como Artes e Inglês. Questionados sobre o porquê desse fato, os mesmos responderam que para completar a carga horária eles precisam dar aulas de outras disciplinas, o que para muitos é motivo de desmotivação.

A primeira pergunta feita aos participantes da pesquisa versou sobre quais ferramentas tecnológicas são usadas por eles nas aulas de português na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Foram dadas 11 opções de mídias digitais, como demarca o gráfico abaixo.

**Gráfico 2 – TIC na sala de aula**



Fonte: Elaboração do pesquisador (2018)

Percebemos, a partir da leitura do gráfico acima, que a maioria das pessoas pesquisadas utiliza o computador como elemento pedagógico em suas práticas em sala de aula. Porém, a partir das observações realizadas no cenário da pesquisa da pesquisa, pude perceber que muitos desses docentes, apesar de usarem o computador, ainda apresentam dificuldades em seu manuseio, como por exemplo a busca de informações na internet, o uso de programas como o *word* e até mesmo o *power point*, pois apesar de usarem o Datashow, possuem dificuldades em estruturar, formatar e baixar imagens e vídeos em seus slides.

Sobre as TIC, no caderno PCN (BRASIL/MEC, 1999b, p.110) consta que as tecnologias de informação e comunicação permitem ao homem a interlocução em situações intersubjetivas, que exijam graus de distanciamento e reflexão acerca dos contextos diversos. Compreender essas tecnologias exige outras formas de ensino e aprendizagem como: análise, reflexão, elaboração com a consciência de que as escolhas individuais se impõem aos limites sociais por aqueles que tiveram a oportunidade de aprender a escolher.

O gráfico ainda nos mostra que o celular é bastante utilizado na sala de aula, mas muitos professores encontram duas barreiras para que possam usar mais esse recurso.

A primeira delas é a disponibilização da internet para os alunos e o fato de alguns alunos não possuírem tal recurso. Percebemos que alguns professores usam a dinâmica de duplas ou trios e disponibilizam da sua própria internet para que a aula aconteça com o uso do aparelho celular como mais um recurso para o aprendizado dos educandos.

Percebemos então, que, apesar dos números mostrarem que as mídias digitais são utilizadas em sala de aula pelos professores de LP na EJA, os mesmos carecem de formação para o uso de tais ferramentas, pois a partir das observações realizadas tivemos acesso a dificuldades que os docentes apresentam para a utilização das TIC em suas práticas.

Assim sendo, a escola deve compreender as TIC como atividades humanas e sociais. É preciso entender os princípios da tecnologia como o propósito de promover seu desenvolvimento, mas, sobretudo, desenvolver uma consciência crítica sobre as possibilidades existentes para o seu uso.

Nesse contexto, compartilhamos a ideia de Perrenoud (2013) ao afirmar que se faz necessário relacionar os saberes escolares às competências, os quais estão imbricados no contexto escolar, necessitam de trabalho interdisciplinar, pois entendemos também que as tecnologias devem perpassar por todas as áreas do conhecimento, não se limitando apenas à área de linguagem, códigos e suas tecnologias.

#### Quadro 5– Uso das ferramentas em favor do aprendizado

Questão 3	Respostas
Você acredita que o uso das ferramentas tecnológicas favorece o aprendizado de Língua Portuguesa dos alunos da EJA?	Favorece não somente em Língua Portuguesa, mas em todas as áreas do conhecimento, visto que a EJA é uma modalidade que carece de dinamismo na aplicação das aulas. (P1)
	Com certeza é de grande importância no enriquecimento das aulas. Com as tecnologias as aulas ficam menos cansativas (P2)
	Sim. Devido ao grande acesso dos jovens e adultos à algumas tecnologias, principalmente o celular e o computador. (P3)
	Sim. Faz com que os alunos fiquem conectados com o seu tempo. (P4)
	Sim. As ferramentas digitais incentivam o aprendizado e o interesse pela leitura. (P5)
	Muito. Principalmente nos aspectos de dar significado concreto às teorias e conceitos, aproximar do cotidiano a aprendizagem, letrar de forma mais lúdica. (P6)

Fonte: Elaboração do pesquisador, 2018

Vimos, a partir das respostas dos professores acima, que o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação TIC em sala de aula favorece tanto a prática do professor, tornando-a mais dinâmica e lúdica, como também o aprendizado do

educando, fazendo com que esse sujeito aprenda de maneira prazerosa e condizente com a realidade tecnológica a qual está inserido.

Nos chamou a atenção a resposta de alguns professores que ratificaram a importância do uso das tecnologias não apenas nas aulas de Língua Portuguesa, mas de todas as áreas do conhecimento, pois tal uso, segundo alguns professores, deve perpassar por todas as disciplinas, tendo como principal objetivo favorecer o aprendizado do aluno.

Percebe-se que os sujeitos envolvidos na pesquisa entendem que a tecnologia favorece suas práticas e torna o aprendizado dos alunos mais lúdico e dinâmico. Porém é preciso salientar que

A apropriação das tecnologias digitais da informação e comunicação e seu uso inovador podem se iniciar, mas não se limitam ao uso de tecnologia ou mídias no processo de ensino e aprendizagem e não se encerram com a descoberta de novos contextos de sua utilização. Envolvem nesse processo a consciência do papel dos agentes como leitores críticos do mundo das tecnologias, o mundo digital, sua inserção neste mundo e, ainda, a recontextualização de sua prática pedagógica e sua integração ao currículo (ALMEIDA; SILVA, 2012, p.53).

Os autores fazem uma reflexão acerca do uso das TIC associado à inovações no que tange à criatividade do professor, de intervenções tecnológicas, assim como o uso delas na escola em seu cotidiano, fazendo com que os discentes obtenham uma aprendizagem pelo viés da criticidade. Nesse caso, a inovação deve perpassar por um viés de continuidade do uso da tecnologia em sala de aula e que este não seja feito de maneira esporádica, mas que de fato sejam incorporadas às práticas dos professores de LP.

A partir da resposta de P4, que afirma que o uso das tecnologias conecta os alunos ao seu tempo, nos faz refletir que o professor precisa estar preparado para esse perfil de educando, que cobra do docente a sua interação com o mundo virtual e tecnológico. Tal afirmação converge com que Oliveira e Santos (2012, p. 106) afirmaram: “faz-se necessário abrir canais de comunicação e diálogo entre as instituições formadoras e os gestores públicos do sistema/escolas, campo de atuação dos docentes, no sentido de articularem debates para traçar o perfil do professor da EJA requerido nos dias de hoje”. Oferecer a devida formação aos educadores da EJA está sempre presente nas pautas dos movimentos e ações em favor daqueles que atuam nessa modalidade, especialmente no que diz respeito ao uso das TIC.

O uso das ferramentas digitais como incentivadora no processo de aprendizagem da leitura foi ratificado por P5. Entendemos que a leitura normalmente acontece em uma situação comunicativa e é por isso que não devemos desconsiderar o contexto

social no qual a leitura acontece, assim como não podemos desconsiderar a identidade, a história e as experiências de vida do leitor. Tais aspectos são essenciais para o exercício da leitura, pois direcionam o processo de construção de significados.

Cada ato de leitura se difere um do outro e é preciso que o texto seja abordado de formas diferenciadas. Além disso, cada leitor traz para a leitura seus próprios objetivos, sua motivação, seus interesses, ideias e experiências. Ler é um “processo ativo, construtivo de produção de sentido”, como discutem Coiro e Dobler, (2007), que envolve um conjunto complexo de atividades cognitivas.

Nos espaços digitais, a navegação é orientada principalmente, pelas interfaces digitais. Qualquer tarefa realizada no computador, celular, tablete, ou outro equipamento mediado pela tecnologia digital, é mediada por essas interfaces. São elas que criam uma sensação de “familiaridade” com os usuários, pois oferecem também marcas e rotinas estáveis, conforme as ideias de Bakhtin (2003), para que professores e alunos da EJA possam navegar pelos *softwares*, sites e aplicativos.

**Quadro 6**– Facilidades e Dificuldades para o uso das tecnologias

Questão	Respostas
3  Quais facilidades e/ou dificuldades você encontra para usar as mídias digitais em sua prática docente?	Habilidade e domínio dos aparatos tecnológicos P1.
	Falta de equipamento na escola e formação P2.
	As dificuldades são maiores. Falta de equipamentos, falta de estrutura física e tomadas P3.
	A dificuldade é a falta de disponibilidade das mídias digitais por parte da escola P5.
	A disponibilidade das ferramentas no ambiente escolar e professores capacitados para tanto P7.
	Disponibilidade das ferramentas para os alunos e professores. Por exemplo, Datashow suficiente, internet com acesso para os alunos e professores P11.

**Fonte:** Elaboração do pesquisador, 2018

A partir do quadro acima, podemos perceber, através do discurso dos professores envolvidos na pesquisa, que eles elencam como uma das maiores dificuldades do uso das tecnologias da informação e comunicação nas classes de EJA a falta de disponibilidade das ferramentas tecnológicas e a falta de formação de professores para a utilização dessas tecnologias. Os professores alegam também o fato das escolas

muitas vezes terem o recurso, porém não apresentam a estrutura física condizente para tal uso, como afirma P3.

A partir das observações realizadas na escola envolvida na pesquisa, notamos que não apresenta estrutura adequada para o uso das TIC, pois encontramos salas de aula sem tomadas, sem cabeamentos de energia, o que para os professores que se interessam em usar as mídias digitais é uma grande barreira. Em algumas escolas existem as ferramentas, porém não são liberados para que os professores possam utilizá-los para que não sejam danificados.

Esta pesquisa parte da hipótese de que as tecnologias da informação e comunicação podem potencializar o ensino de Língua Portuguesa na EJA, proporcionando aos discentes meios de ampliação de leitura de textos diversos, textos multissemióticos, visitas a lugares em que não se pode ir realmente, mas que pelo espaço virtual é possível conhecer e pensar sobre eles, aumentando assim os conhecimentos prévios importantes para o aprendizado da língua materna.

As tecnologias, dentro de um cenário educacional, possibilitam inovar, desafiar e estimular o processo de aprendizagem. A partir disso, as tecnologias da informação e comunicação encontram-se vinculadas ao nosso cotidiano e às nossas interações com o mundo, propiciando o diálogo ativo com o mundo do conhecimento, apresentando informações através de um contínuo canal de escolhas individuais e coletivas.

As TIC nos permitem navegar e determinar os caminhos a seguir, de acordo com nossos interesses e nosso próprio ritmo. Vinculam-se a descobertas, pesquisas, novos conhecimentos, acesso a vários assuntos e culturas diversas, a novas informações, ligando os seus usuários ao mundo, possibilitando trocas de experiências entre pessoas, que passam a se comunicar, a se conhecer, enfim, a se educar.

Nesse sentido, os espaços sociais, educacionais e científicos, por uma necessidade humana, podem e devem propiciar artefatos que acompanhem a inovação tecnológica, o acesso, a qualidade do uso e o apoderamento dos instrumentos socialmente construídos, criados e ressignificados com o computador e a internet, de forma a interagir com o mundo e as pessoas na esfera do local para o global, e a reduzir os variados problemas socioculturais.

Os professores P1 e P2 participantes desta pesquisa ratificam a necessidade de formação dos educadores para o uso das mídias digitais em salas de aula da Educação de Jovens e Adultos. Compartilhamos tal discurso, pois o docente precisa estudar, aprimorar conhecimentos de maneira continuada, pois os saberes docentes estão conectados ao trabalho do professor e este à aprendizagem dos alunos.

O saber docente configura-se em uma ação prática, voltada para o aluno, pois

entendemos que ensinar é perseguir, conscientemente, objetivos intencionais, tomar decisões e organizar meios e situações para que se possa atingir as finalidades inerentes ao trabalho do professor. Sobre isso, Demo (2001, p. 72) afirma que:

Nossos alunos estudam, como regra, com professores malformados. Sei que esta informação será contestada por inúmeros professores que não estariam dispostos a admitir sua fragilidade, até porque é comum em pessoas malformadas não perceberem a má formação. Faz parte.

Entendemos que é bastante difícil aceitar a declaração acima, pois ela constringe instituições de ensino formadoras de professores, entretanto a educação exige que todos os envolvidos com processos de ensino e aprendizagem redimensionem suas práticas, para que resultados sejam modificados e melhorados. Para Demo (2011, p.78), a formação continuada deve ser realizada em serviço e “o desafio maior não está na tecnologia”, pois essa se encontra em veloz atualização. O problema está no trabalho do professor que não consegue acompanhá-la.

De acordo com Imbernón (2001), é preciso que os docentes se formem para a mudança e a incerteza, além disso, afirma que o professor não deveria ser um técnico que adota inovações prescritas. É importante ressaltar que documentos de políticas públicas incitem o uso das TIC como ferramentas que, integradas ao trabalho docente, proporcionem aprendizagem colaborativa. Copiar no quadro ou da tela que exhibe a projeção em nada muda o ensino, a inovação por esse viés não acontece.

Para o autor citado, a relação entre inovação educacional e a profissão docente requer que o trabalho docente, ao se utilizar as novas e velhas concepções pedagógicas rompam com as inércias e aulas intrucionais, permitindo emergir uma cultura profissional sustentada no progresso social e nos valores de cooperação.

A formação continuada é relevante para o fazer pedagógico do professor, mas é preciso que o docente reflita sobre suas práticas, sendo pesquisadores, buscando formação permanente, criando elos entre teoria e prática, incorporando novas metodologias de ensino no seu trabalho, realizando ações que estejam centradas em arrebentar as amarras imaginárias que o impossibilitam inovar. O professor deve experimentar, mediar a interação do estudante com as TIC em prol da aprendizagem colaborativa e autônoma.

O professor P11 afirma que falta a disponibilidade das ferramentas no ambiente escolar e professores capacitados para tanto. A partir da fala do professor P11, percebemos a necessidade de investimentos em equipamentos tecnológicos para as escolas do município estudado, especialmente as que ficam na zona rural, pois os estudantes e professores carecem dessas ferramentas para um processo de ensino e

aprendizagem condizentes com o tempo em que vivem.

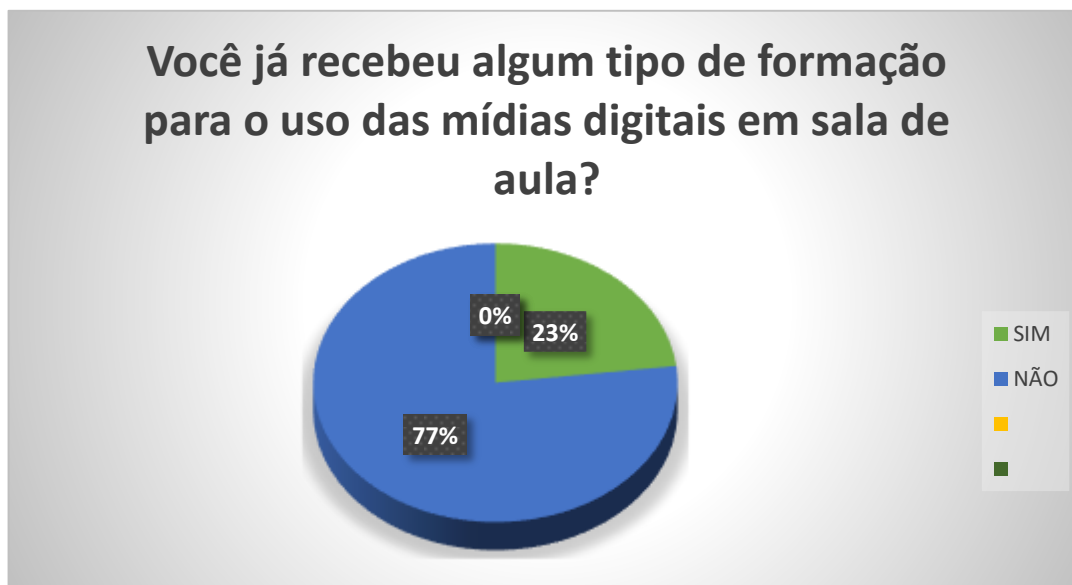
Ainda sobre a falta de formação continuada, que também faz parte do relato de P11, partimos da ideia de que a formação se configura como um processo contínuo permanente, situado politicamente, não esporádico, organizado e acompanhado de periodicidade, firmado em princípios de formação humana com vista à valorização, autonomia e aumento da criticidade do professor.

O contexto educacional brasileiro, principalmente nas escolas públicas, os professores além de serem vistos como executores do currículo, enfrentam vários confrontos como a baixa remuneração diante do tempo exigido de estudo, escolas com estruturas físicas insatisfatórias, violência crescente no espaço escolar e por fim um processo de formação que muitas vezes é imposto, ou seja, o professor não é consultado acerca do que de fato necessita e além disso é precário.

No que tange à formação de professores, os paradoxos também são muitos. No entanto, encontramos ao longo da nossa trajetória profissional e no campo empírico do nosso estudo, muitos professores da EJA que, superando os desafios do paradoxo de formar sem ser formado, atuam com compromisso, comprometimento, exercitando capacidade de educar com a sensibilidade de valorizar os educandos da EJA, desenvolvendo uma prática pedagógica com base em princípios de humanização que contribuem para dar visibilidade, autonomia, protagonismo e emancipação a tais sujeitos.

Ainda sobre o processo de formação docente, agora especificamente para o uso das mídias digitais, apresentamos o gráfico abaixo que demarca se o professor de LP da Educação de Jovens e Adultos, especificamente da escola pesquisada já recebeu algum tipo de formação para este fim:

**Gráfico 3:** Dados sobre formação para o uso das mídias digitais



**Fonte:** elaboração do Pesquisador 2018.

A partir da leitura do gráfico acima, percebemos a carência de formação para o uso das tecnologias da informação e comunicação para os professores de Língua Portuguesa que atuam na modalidade de Educação de Jovens e Adultos no CEEP pesquisado. Dos onze professores que responderam ao questionário, apenas três deles (23%) já tiveram formação para o uso das mídias digitais em sala de aula, os outros oito professores (77%) nunca receberam tal tipo de formação.

Sobre os docentes que já possuem formação P10 E P11, indagamos onde a receberam e os mesmos nos informaram que por também serem professores da Rede Federal - IFBA - Instituto Federal da Bahia, já haviam tido formação para o uso das TIC em sala de aula e que usam tais mídias em suas aulas nas Redes em que atuam fora do município.

Segundo Pernisa (2002) Mídias Digitais comporta, a princípio, todo e qualquer meio que se utilize da informática, transformando informações para a linguagem binária de zeros e uns, princípio da digitalização. O termo mídia, porém, refere-se, na maioria das vezes, ao universo da comunicação, indicando a pluralidade de meios aí presentes. Assim sendo, a mídia digital seria o espaço que comporta os meios de comunicação que se utilizam da linguagem binária da informática. Esta definição comporta também uma atenção especial ao termo mídia. Esse vem sendo utilizado no plural, apesar de já ser a indicação de uma multiplicidade, ou seja, mídia é um conjunto de meios, vindos do latim *media* e *medium*.

Neste sentido, a mídia digital é algo já intrinsecamente plural. Isso leva a pensar nos casos mais específicos de meios que são tratados hoje como espaços novos da comunicação, como a rede mundial de computadores – Internet – e todas as suas ramificações – intranets e extranets –, os CD-ROMs e os DVD-ROMs, mais recentes.

Todos estes meios utilizam-se da pluralidade como suporte: o som, a imagem e a escrita. Esta utilização de som, imagem e escrita, segundo Pernisa (2002), já foi chamada de multimídia, mas há autores, como Pierre Lévy, que contestam seu uso. Para ele, o correto seria pensar em unimídia, já que apenas um espaço está sendo utilizado, reunindo os meios visuais, sonoros e textuais.

As mídias permitem dinamizar as aulas, estimular o senso crítico, a criatividade em função de um ensino que promove a autonomia. Permite que os estudantes descubram novos caminhos. Hoje temos acesso à internet nas escolas, mas ainda há um limite nos professores para fazer uso dessas mídias: a pouca capacidade crítica e procedimental para lidar com a variedade e quantidade de informações e recursos tecnológicos.

Segundo Moran (2013), diante da nova realidade, o perfil do educador também muda, pois este não precisa somente conhecer as novas tecnologias, mas ser capaz de transformar o espaço escolar, modificar e inovar o processo de ensino e aprendizagem. Na visão de Moran o novo profissional da educação integrará melhor as tecnologias com a afetividade, humanismo e ética. Será um professor mais criativo, experimentador, orientador de processos de aprendizagem presencial e à distância. Atualmente, o que observamos nas escolas, são professores que utilizam as mídias para ilustrar aquilo que vinham fazendo, para tornar as aulas mais interessantes, mas ainda falta o domínio pedagógico nesta área para inovar no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Costa (2017), para que o professor integre as TIC ao trabalho docente, contemplando o paradigma emergente, faz-se necessário que se sinta preparado para a realização desse trabalho. Entendemos que isso somente acontecerá se as condições sociais vivenciadas por ele, na escola, proporcionem a formação contínua conforme suas reais necessidades e interesses.

A formação continuada, conforme Imbernón (2009), precisa privilegiar o trabalho em equipe e o verdadeiro colegiado, evitando-se o desconforto de práticas formativas baseadas em processos de um infalível acadêmico que considera “o professor ignorante que assiste a sessões que pretendem ‘culturalizá-lo’ profissionalmente” (IMBERNÓN, 2009, p. 21).

Qualquer reforma ou integração de novas ferramentas para o ensino de LP na EJA com o objetivo de promover mudanças paradigmáticas dependem do apoio do professor com atitude positiva, da vontade dos estudantes em aprender e dos gestores em educação proporciona-lhes condições físicas e materiais para isso, além da formação continuada.

De acordo com as percepções expressas pelos professores, é possível afirmar que eles consideram não possuir formação adequada para trabalhar com as TIC e tampouco conhecem softwares educacionais para disciplina de Língua Portuguesa. Entretanto, percebemos através de suas falas que existe disposição em aprender, pois todos os docentes que fazem parte da pesquisa apresentam interesse em conhecer e utilizar as TIC, apesar de não se sentirem preparados e de concordar que em alguns momentos, as TIC podem atrapalhar o ensino em sala de aula. Tal afirmação nos mostra o quanto os profissionais de educação carecem de formação permanente para que possam inovar suas aulas, o que, ao nosso ver, pode até diminuir os índices de evasão e repetência.

Conforme Pereira (2011, p. 17), “no Brasil, de maneira geral, principalmente no que se refere ao ensino público, podemos dizer que instituições educadoras, professores e alunos são digitalmente excluídos”. Ratificamos a afirmativa do autor, mas salientamos que há professores que buscam, por si só, a formação para qualificar o trabalho docente, como é o caso de P11, que, em conversa informal com o pesquisador, afirmou sempre estar se capacitando sem esperar muito das instituições de ensino em que leciona.

Entendemos que a formação inicial e continuada do professor é a chave para a sociedade contemporânea. Demo (2011, p. 23) salienta a importância da mudança mundial baseada no conhecimento. Nesse contexto, instituições de ensino não podem ignorá-las, uma vez que formam as novas gerações. O bom professor tem ciência do trabalho que realiza e que arcabouço teórico sustenta.

Apesar dos problemas relatados pelos professores, os mesmos garantiram ter a consciência da importância do seu trabalho e do valor para o desenvolvimento da sociedade, da relevante contribuição que a profissão de docente oferece para a formação dos demais profissionais e, sobretudo, para a vida do ser humano na sociedade a qual estão inseridos.

A partir dos relatos dos professores, foi priorizado no projeto de intervenção a formação dos professores para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação TIC no ensino de língua materna nas classes de EJA. Os resultados de tal formação não foi imposta, nem tampouco incoerente com a realidade a qual os sujeitos estão inseridos, versando pela autonomia do sujeito aprendente, partindo da realidade a qual esse indivíduo está inserido e será relatada na seção 4. Na seção seguinte, discutimos o letramento e os multiletramentos, ressaltando a importância dessas discussões em salas de aula de EJA.

#### 4 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E AS TIC

Nesta seção discutiremos o uso das tecnologias da informação e comunicação no contexto escolar da Educação de Jovens e Adultos, trazendo à tona a importância da formação continuada dos professores que lecionam na EJA acerca do uso das TIC. Trataremos ainda da importância do fazer pedagógico fora do espaço da sala de aula, trazendo o laboratório de informática como um novo cenário de aprendizagem de Língua Portuguesa através do uso das mídias digitais.

Entendemos que a aprendizagem do sujeito adulto é para aplicação prática em sua vida, com utilidade no enfrentamento de desafios pessoais e profissionais. A motivação e a experiência são fundamentais na metodologia de ensino/aprendizagem do aluno adulto. Neste contexto, a formação dos professores que atuam na EJA para o uso de tecnologias que inovem e facilitem o processo de ensino-aprendizagem, torna-se fundamental para que suas práticas estejam condizentes com a realidade atual em que vivem seus alunos.

Para Arroyo (2005), o direito à educação de jovens e adultos deverá ultrapassar a oferta de uma segunda oportunidade de escolarização. Um novo olhar deverá ser construído, reconhecendo-os como jovens e adultos em tempos e percursos de jovens e adultos, reconhecendo-os como sujeitos dos direitos humanos. Dessa forma, a EJA adquire novas dimensões e o olhar sobre os educandos se alarga.

Esta pesquisa está pautada na premissa de que sempre houve produção de tecnologias desde o início das antigas civilizações e ratificamos a ideia de que em cada período histórico há uma predominância de um certo tipo de tecnologia. Na vida contemporânea utilizamos as tecnologias a todo instante. Baseamos esse pensamento em Kenski (2015, p. 19-20) quando defende a ideia de que “Todas as eras foram, portanto, cada uma à sua maneira, “eras tecnológicas”. Assim tivemos a Idade da Pedra, do Bronze... até chegarmos ao momento tecnológico atual”. Com isso, podemos afirmar que em cada momento histórico houve tecnologias que alteraram o comportamento humano, seu modo de pensar, agir, sentir e produzir informação, conhecimentos e saberes.

Consideramos importante ressaltar que quando reportamos às novas Tecnologias de Informação e Comunicação caracterizadas como midiáticas pretendemos diferenciar das tecnologias existentes anteriormente. Elegemos as tecnologias digitais usadas no ambiente escolar como a televisão, o computador, a Internet, o celular, as redes digitais, dentre outras.

#### 4.1 AS TIC NAS SALAS DE AULA DA EJA

A concepção de ensino baseada na ideia da utilização da tecnologia como ferramenta que tinha como objetivo a transmissão do conhecimento, tendo o docente como o centro e o discente como um ser passivo, foi com o passar dos anos sendo substituída por uma concepção de aprendizagem, no qual a tecnologia da informação e comunicação é utilizada para a promoção de um ensino instigante, motivador, que desperta a criticidade colaborando na autonomia e emancipação do sujeito.

As Tecnologias da Informação e Comunicação, conhecidas como TIC são consideradas novas tecnologias e métodos utilizados para a comunicação, surgidos no contexto da revolução informacional, que está sendo desenvolvida desde a metade da década de 70, especialmente nos anos 90.

O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na Educação de Jovens e Adultos é um tema ainda que gera muitas discussões, visto que muitos profissionais da área de educação ainda não acreditam em suas potencialidades e optam em não utilizá-las. Porém, há uma gama de profissionais da educação que buscam informações acerca desse novo conhecimento a fim de explorá-lo de maneira eficaz, com o propósito de favorecer aos seus alunos e a ele próprio o desenvolvimento de diferentes saberes com o intuito de viver criticamente em sociedade.

Ao tratar do tema utilizações de tecnologias na educação, D'Ambrósio (1997, p.24) salienta uma previsão de que as diferentes inovações tecnológicas poderão substituir os professores. Entretanto, o autor é enfático ao contestar esta visão afirmando que “nada o substituirá, todos esses serão meios auxiliares para os mesmos”. Por outro lado, o mesmo estudioso lembra que os docentes que persistirem em acreditar que sua função é de “um mero transmissor de conteúdos estará caminhando a ser dispensado pelos alunos, pela escola e pela sociedade em geral”. Assim, o seu papel nesta nova etapa é de um gerenciador que facilita o processo de aprendizagem, colaborando e motivando a interação com os alunos na produção crítica de novos conhecimentos.

Para o professor, especificamente de Língua Portuguesa, estar aberto a esse novo conhecimento, se faz necessário que o mesmo perceba a responsabilidade na sua formação. Nesse sentido, o professor deve desenvolver uma característica importante, que é a da preocupação com a sua formação continuada com o propósito de atualização dos seus conhecimentos.

Segundo Corrêa e Scherer (2012), as mídias são usadas como ferramentas de auxílio na educação para melhorar o resultado do processo ensino-aprendizagem.

Dentre as inúmeras maneiras de expressão das mídias, as digitais têm se destacado atualmente visto sua praticidade de uso e facilidade de disseminação entre os educandos jovens e adultos.

Para Sá e Moraes (2014), o termo mídia digital refere-se à mídia eletrônica. No sentido mais amplo, mídia digital pode ser definida como o conjunto de veículos e aparelhos de comunicação baseados em tecnologia digital, permitindo a distribuição ou comunicação digital das obras intelectuais escritas, sonoras ou visuais.

Segundo França (2009), o computador representa uma das mídias mais utilizadas, pois através dele é possível acessar a internet, que abre um amplo leque de ferramentas e outras mídias que podem ser utilizadas ao mesmo tempo. Por meio do computador realizam-se grandes tratamentos de imagens gráficas e sons, o uso de realidade virtual, entretenimento e cultura.

A Internet, conforme ratificam Sá e Moraes (2014), é o maior conglomerado de sistemas de comunicações em escala mundial. Através dela é possível se acessar informações e experiências realizadas no mundo inteiro, ela possibilita um trocar de experiência entre culturas.

Contudo, Bevort e Belloni (2009) lembram que o professor precisa ter um cuidado muito grande; pois, com a liberdade e facilidade de se criar um *site* na internet; passam a coexistir em um mesmo espaço, bons e maus intencionados, fontes confiáveis e duvidosas de informações. O professor como mediador nesse processo de aprendizagem, deve pesquisar e restringir algumas informações para facilitar o aprendizado de seus alunos.

Para França (2009), os jogos eletrônicos representam um exemplo de mídia com grande capacidade de atrair o interesse dos alunos, visto a sua forma de funcionar e os desafios que exige do usuário. Por meio dos jogos eletrônicos por exemplo, existe uma interação muito grande com o aluno, o que ajuda a manter sua concentração no conteúdo trabalhado. A questão está em escolher jogos que possam ensinar conteúdos necessários à formação e que estão contemplados nos programas de educação.

Acreditamos na ideia de que todo sujeito se sente atraído pelo aprendizado, porém nem sempre esse sujeito quer aprender o que a escola disponibiliza, pelo fato de ser apresentado através dos conteúdos trabalhados pelos professores uma realidade que foge do seu cotidiano. A instituição escolar precisa dar valor aos conhecimentos e saberes prévios que essas pessoas trazem para a sala de aula e o uso das tecnologias é hoje uma realidade a que nossos alunos estão imersos.

Diante dessa complexidade, emerge um dos grandes desafios da escola que é de cumprir sua função social a partir de transformações que ocorrem com as tecnologias

da informação e comunicação. Hoje o conhecimento sistematizado não está presente apenas nos livros e nem a sala de aula é o único e exclusivo espaço de acesso à informação e ao aprendizado.

Segundo Valente (2015, p. 59), os atores da escola, gestores, professores e alunos, fora dos muros da instituição, desfrutam de muitos benefícios da cultura digital, enquanto a escola, mais precisamente a sala de aula, ainda não usufrui desses avanços. A partir do que foi dito pelo autor, ratificamos que refletir a escola e sua função social na atualidade requer compreender sua relação com essas novas tecnologias e os meios de comunicação. A sociedade da informação e comunicação requer uma nova escola com fazeres pedagógicos inovadores que estejam condizentes com a realidade dos estudantes da EJA.

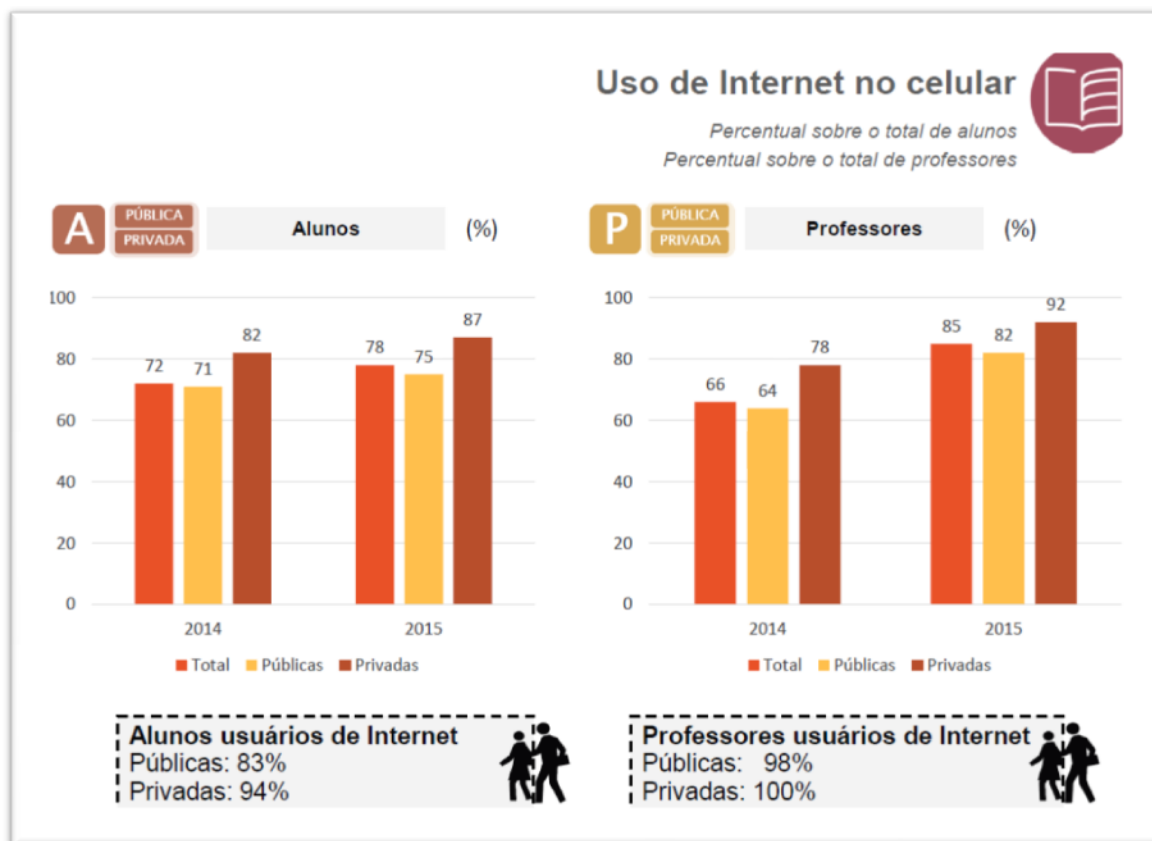
Para alcançar esse objetivo, procurando cumprir sua responsabilidade social, a escola precisa contar com professores capazes de captar, entender e utilizar na educação as novas linguagens dos meios de comunicação eletrônicos e das tecnologias, que cada vez mais se tornam parte ativa da construção das estruturas de pensamento de seus alunos. O professor, sintonizado com a rapidez desta sociedade tecnológica e comprometido com o crescimento e a formação de seu aluno, precisará – além de capacidade de análise crítica da sociedade – de competências técnicas que o ajudem a compreender e organizar a lógica construída pelo aluno mediante sua vivência no meio social (SAMPAIO; LEITE, 2013, p. 18-19).

Compreendemos a partir do que tratam as referidas autoras, que o professor precisa repensar seu papel mediante as mudanças que a escola vem enfrentando, fazendo uma reflexão acerca da sua prática pedagógica frente aos desafios do avanço tecnológico e o desempenho do estudante nesse contexto.

Desde o ano de 2010, o Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação - CETIC em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO promove a pesquisa TIC Educação com o objetivo de avaliar a infraestrutura, o uso e as apropriações das TIC nas escolas públicas e privadas da zona urbana por meio da prática pedagógica e da gestão escolar. Esta pesquisa tem abrangência nacional e busca colaborar com a construção e avaliação de políticas públicas educacionais em prol das Tecnologias da Informação e Comunicação.

Em 2015, esta pesquisa foi realizada em 898 escolas e teve como sujeitos 898 Diretores, 891 Coordenadores Pedagógicos, 1.631 Professores de Língua Portuguesa e Matemática e 9.231 alunos. A pesquisa mostrou que 83% dos alunos da rede pública e 94% da rede privada são usuários de internet no celular e 98% dos professores das escolas públicas e 100% dos professores de escolas privadas também utilizam a internet em seus aparelhos de celular.

### Ilustração 5: Uso de Internet no celular na Pesquisa TIC Educação 2015



**Fonte:** Produção de estatísticas TIC para políticas públicas (2015).

Apesar das escolas apresentarem ainda dificuldades de infraestrutura como: falta de energia elétrica propícia para a utilização das TIC, laboratórios de informática equipados com computadores e acesso à rede, percebe-se, a partir dos dados mostrados através da imagem acima, que alunos e professores da rede pública vivenciam cotidianamente a cultura digital.

Consideramos importante destacar que as TIC podem vir a ser importantes suporte no processo de ensino e aprendizagem. A tecnologia deve ser vista como mais uma ferramenta e não como a solução para os problemas escolares. Sabemos da importância do professor diante desse novo contexto educacional, mas também sabemos que ele, sem uma formação condizente com tal contexto, não conseguirá tornar possível o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação em suas práticas.

Ratificamos que as TIC não asseguram por si só mudanças nas práticas educativas, mas podem fortalecê-las. Entendemos que o professor deve estar atento ao universo cultural do aluno e perceber no cotidiano da sua prática que o uso das mídias digitais poderá influenciar no aprendizado dos discentes.

A noção de espaço de aprendizagem vai além dos limites do conceito espaço/lugar. Com a emergência da “sociedade em rede”, novos espaços digitais e virtuais de aprendizagem vêm se estabelecendo a partir do acesso e do uso criativo das novas tecnologias da comunicação e da informação.

Novas relações com o saber vão se instituindo num processo híbrido entre o homem e a máquina tecendo teias complexas de relacionamento com o mundo. (SANTOS, 2002, p. 46).

Nessa perspectiva, as unidades escolares devem pensar numa proposta pedagógica que relacione esse universo com as especificidades do aluno da EJA e suas experiências plurais, de modo que o uso das tecnologias garanta novas práticas curriculares, refletindo uma aprendizagem mais significativa. O professor de Língua Portuguesa precisa desafiar seu aluno, criando situações problema, promovendo a interatividade, propiciando descobertas, o que levará esse aluno ao processo de construção de saberes e novos conhecimentos.

Essa demanda exige do professor uma formação inicial e continuada que atenda às novas necessidades nos campos conceituais e metodológicos. O professor necessita do domínio tecnológico, compreendendo as características das TIC para, em seguida, planejar o seu uso com o objetivo da apropriação tecnológica do aluno com vista à sua autonomia e emancipação. Contudo, alguns conhecimentos e saberes acerca das características das TIC que auxiliam novas formas de pensar e de viver precisam ser construídos pelos professores e alunos, a citar: linguagem digital, hipertexto e leitura não linear, hipermídia, confluência das tecnologias, redes, ciberespaço, cibercultura, interatividade e autoria. Para colaborar com o aprofundamento teórico desta discussão, utilizaremos nos próximos parágrafos as contribuições de Kenski (2007).

A linguagem digital é aquela que está articulada com as tecnologias eletrônicas que associa a linguagem oral e escrita de forma contínua, dinâmica, permitindo uma construção coletiva entre os conteúdos, ambientes, pessoas, tempos e espaços, rompendo a estrutura sequencial na construção do conhecimento. Para Dias; Aragão; Ribeiro (2014, p. 109) “Cada mediação tecnológica traz mudanças para a linguagem, seja pelos novos recursos que oferece, seja pelas limitações que lhe impõe”. Desta maneira, a linguagem digital está colaborando na construção de uma nova cultura que revela novos comportamentos, interações, valores, saberes e atitudes.

Na busca da construção do sentido textual e utilizando o hipertexto surgem as hipermídias na medida em que são inseridos *links*, vídeos, sínteses, desenhos, animações, e som, enriquecendo as referências da temática discutida, além de permitir uma maior relação entre os usuários e os suportes eletrônicos.

Consequentemente, o leitor precisa ser mais ativo e participativo neste processo. “O texto não sendo mais apresentado como um ‘todo’ que tem começo, meio e fim, exige que o usuário, durante sua leitura, explore o conjunto de opções disponibilizadas pelos *links* e construa uma conexão coerente entre elas” (BRAGA, 2010, p. 183). Na

perspectiva da criação de leitores autônomos, o professor da Educação de Jovens e Adultos deve considerar este contexto como oportunidades de aprendizagens para os alunos. No meio a tantas informações, o aluno precisa se preparar para saber fazer escolhas neste vasto campo textual, saber elencar o que é mais importante, construindo seu processo de aprendizado. E o professor deve ser o mediador desse processo, orientando o aluno como ele deve construir esta trajetória de leitor hipertextual.

Outra característica das TIC é a confluência das tecnologias. Com a tecnologia digital sendo caracterizada por ampliar a capacidade de memória, armazenamento, processamento e comunicação é possível acessar informações através de livros, vídeos, fotos, filmes, celulares, computadores, rádios, televisores, como também, é viável comunicarmos com as pessoas numa velocidade de tempo real, simultâneo, através de WhatsApp, Messenger, telefones etc. Nesse sentido, a internet colabora muito neste processo, aproximando as pessoas que têm o mesmo objetivo: trabalho, namoro, amizade, estudo, relações interpessoais, pesquisa, dentre outros.

Outro aspecto relevante para o uso das TIC nas salas de EJA é a maneira em que se media as atividades realizadas em sala de aula, pois as turmas apresentam diferentes vivências e oportunidades de acesso às TIC. Com isso, percebemos que não é possível ensinar a todos o mesmo conteúdo e ao mesmo tempo, já que os interesses também não são os mesmos.

A necessidade de superar o desafio de utilizar as TICs em escolas com poucos equipamentos e alunos com interesses e afinidades tão diferentes, possibilita pensar em estratégias que os alunos possam interagir e aprender uns com os outros. Cada aluno pode ter uma responsabilidade, contribuindo para o crescimento e construção coletiva. Um aluno é o líder que organiza o tempo das atividades, as tarefas; observa se todos estão realizando a proposta. Outro aluno é questionador, é responsável para fazer perguntas sobre aspectos que não tenham ficado claro, ou até esclarecer dúvidas. Enfim, são atividades de construção, participação, interação entre os alunos e o professor. Essas estratégias são planejadas por meio das características do indivíduo na sociedade como discorre Azevedo (2000):

mais do que o sujeito autônomo, autodidata, a sociedade hoje requer um sujeito que saiba contribuir para o aprendizado do grupo de pessoas do qual ele faz parte, quer ensinando, quer mobilizando, respondendo ou perguntando. É a inteligência coletiva do grupo que se deseja pôr em funcionamento, a combinação de competências distribuídas entre seus integrantes, mais do que a genialidade de um só.

A partir de tal discussão, pensamos as TIC como estratégias que visam o surgimento de um coletivo, que construa uma nova relação educativa, baseada na autonomia, cooperação, criatividade, para melhor desenvolvimento no processo

educativo da EJA.

Salientamos que o uso consciente das TIC com intencionalidade pedagógica envolve reflexão sobre os motivos para utilizar determinado recurso e em que áreas do currículo da EJA faz sentido utilizá-lo, o que implica pensar quais objetivos e aprendizagens específicas devem ser desenvolvidas. Trata-se aqui de repensar as aprendizagens previstas nos currículos.

Consideramos importante entender que a mera introdução de aparatos tecnológicos não transforma, por si só, os processos de ensino e aprendizagem (BUCKINGHAM, 2010). Segundo Almeida e Valente (2011), são comuns práticas educacionais que empregam TIC apenas para “incrementar” a aula em nome de uma suposta inovação, mas preservam caráter essencialmente instrucional. Sabendo que as ações do professor são determinadas pelas escolhas metodológicas que faz com base em seu contexto real, em função de suas concepções sobre o que é aprender e ensinar, sobre qual seu papel, o papel do aluno e dos recursos que utiliza, está em jogo a decisão individual e profissional do educador em assumir uma perspectiva que reconheça a centralidade do aluno e sua participação ativa nos processos de ensino e aprendizagem. Costa *et al.* (2012, p. 31) ressaltam que:

A mudança de paradigma sobre o que é ensinar e aprender, em direção a uma lógica sócio construtivista, parece-nos ser, aliás, o contexto ideal para se tirar partido do que designamos por potencial transformador das TIC. Aqui, as tecnologias digitais são uma ferramenta cognitiva do aluno, porque o ajudam, sobretudo, a pensar e resolver problemas, a criar e a expressar-se, a interagir e colaborar com os outros. Um aprender rico (aprender-produção), por oposição a um aprender pobre (aprender-reprodução), no qual os artefatos tecnológicos acabam por não ser mais do que um substituto do professor, usados por ele e principalmente numa lógica de apoio à transmissão de conhecimentos.

O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação no ensino com uma perspectiva socioconstrutivista visa desenvolver no estudante a capacidade de analisar, avaliar e decidir sobre a resolução de problemas; empregar as tecnologias digitais para buscar informações, selecionando-as em função de critérios previamente estabelecidos; refletir sobre o que e como se aprende, exercitando autonomia intelectual; comunicar-se, interagir e colaborar com os colegas; expressar-se, imaginar e criar empregando diferentes formas de representações e combinações viabilizadas pelas tecnologias digitais (COSTA *et al.*, 2012).

Um desafio que emerge é que se deve tornar o uso das TIC nas classes de EJA tão significativo quanto o uso cotidiano que se faz dessas ferramentas. Dessa maneira não defendemos a ideia de criação de laboratórios de informática com horários definidos e pontuais, mas de incorporar as tecnologias na rotina da sala de aula, como recursos à disposição de alunos e professores.

Em uma época em que o acesso à informação e as possibilidades de educação se tornam ubíquas e na qual variados recursos midiáticos que influenciam os modos de leitura das pessoas coexistem (SANTAELLA, 2013), cabe à escola exercer um papel proativo fomentando novas ideias sobre aprendizagem, comunicação e cultura (BUCKINGHAM, 2010). Nesse sentido

Pressupomos, aliás, estar inseridos numa cultura digital que solicita novos saberes, práticas, costumes e valores, ou seja, novas formas de conceber, produzir e utilizar o conhecimento, em que o papel das TIC na escola, enquanto área de formação transdisciplinar, é o de proporcionar oportunidades para a participação efetiva dos diferentes atores do processo de ensino-aprendizagem: professores e alunos, mas também encarregados de educação e outros membros da comunidade educativa, como agentes ativos dessa mesma cultura digital. (COSTA *et al.*, 2012, p. 88).

A escola precisa de professores mediadores, motivados, criativos, experimentadores, presenciais e virtuais. De mestres menos “falantes”, mais orientadores. De menos aulas informativas e mais atividades de pesquisa e experimentação. De desafios e projetos. Uma escola que fomente redes de aprendizagem entre professores e alunos, em que todos possam aprender com os que estão perto e com os que estão longe – mas conectados – em que os mais experientes possam ajudar aqueles que possuem mais dificuldades.

Segundo Moran (2013, p. 27), uma boa escola depende também de um projeto pedagógico inovador, no qual a internet esteja inserida como um importante componente metodológico. O mais importante para nós, pesquisadores em educação, é o que a escola faz, como ela se organiza, as relações entre gestores, docentes, alunos e comunidade. Entendemos que não há tecnologias avançadas que salvem maus profissionais.

Ratificamos então que os docentes podem utilizar os recursos digitais em sala de aula, principalmente a internet, como apoio para a pesquisa, para a realização de atividades discentes, para a comunicação com os alunos e dos alunos entre si, para a integração entre grupos dentro e fora da turma, para a publicação de páginas na *web*, *blogs*, vídeos, para a participação em redes sociais, entre outras possibilidades que levem esse discente ao aprendizado.

Professores e professoras de LP podem ajudar os alunos incentivando-os a saber perguntar, a focar questões relevantes, a ter critérios na escolha de sites, de avaliação de páginas, a comparar textos com visões diferentes. Os docentes podem ainda propor temas interessantes e caminhar dos níveis mais simples de leitura aos mais complexos com o intuito de fazer com que seu aluno aprenda pelo viés do uso das tecnologias da informação e comunicação.

Professores e alunos podem criar sua página com todos os recursos integrados.

Nela o professor pode disponibilizar seus materiais: textos, apresentações, vídeos, grupos de discussão, compartilhamento de documentos, blogs etc. Com isso ele pode diminuir o tempo dedicado a passar informações, a dar aulas expositivas, concentrando-se em atividades mais criativas e estimulantes, como as relativas a contextualização, interpretação, discussão e realização de novas sínteses. Como exemplo atual tem-se o Google Sala de Aula que é um ambiente onde o professor compartilha materiais com os alunos, realiza atividades, faz avaliações etc.

**Ilustração 6: Logomarca da Google sala de Aula**

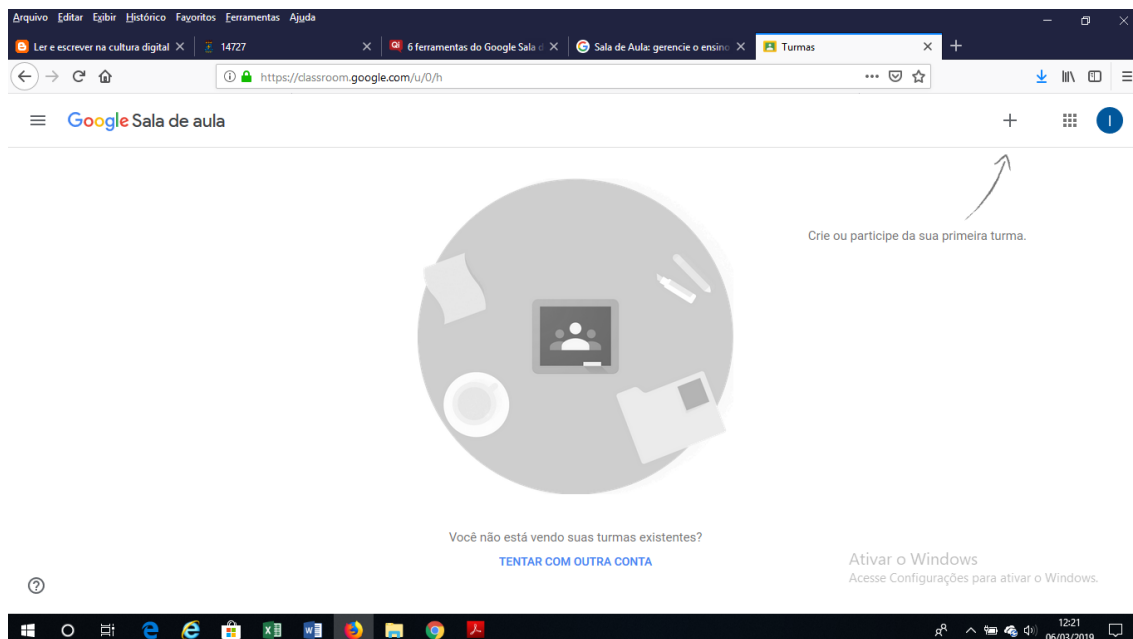


**Fonte:** Google Sala de Aula

Com essa ferramenta, os professores de Língua Portuguesa que atuam na EJA têm a capacidade de criar suas turmas em um ambiente virtual, interativo e muito fácil de usar. Mesmo quem não possui grande experiência com a internet e sistemas computacionais consegue rapidamente configurar suas preferências no Google Sala de Aula.

O primeiro passo do professor é criar uma conta de e-mail do Gmail. A partir dessa conta o docente vai criar as suas turmas nesse ambiente virtual. Para criar sua primeira turma, o professor deverá clicar no botão com o símbolo de adição no topo, como mostra a imagem abaixo:

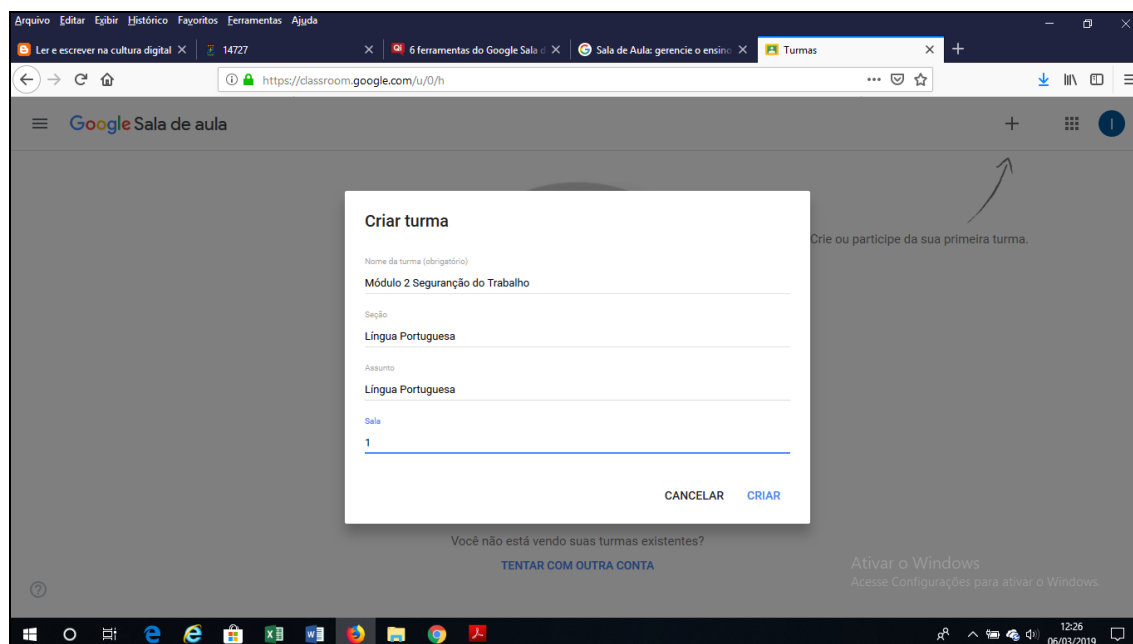
**Ilustração 7:** Interface criação de sala no google sala de Aula



**Fonte:** <https://classroom.google.com/u/0/h>

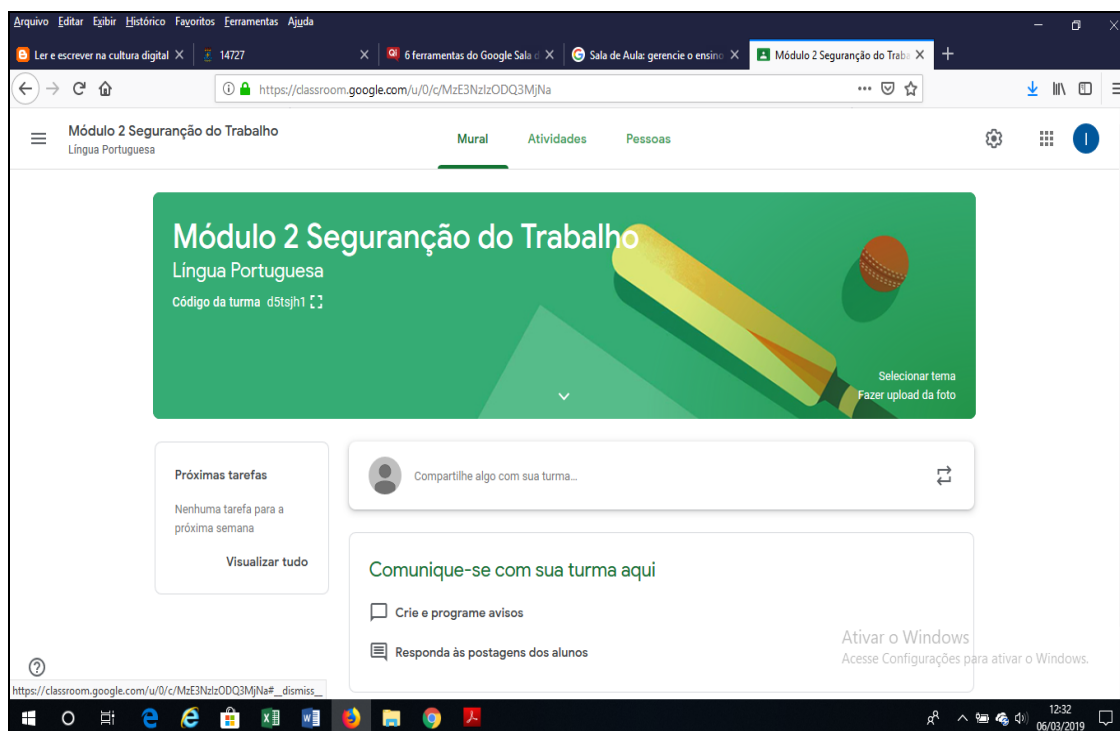
Após clicar no botão de adição aparecerá a tela abaixo, na qual o professor irá adicionar de forma obrigatória o nome da turma, por exemplo: Módulo 2 Segurança do Trabalho. Em Seção o professor deverá colocar o nome da disciplina, em Assunto repetir o nome da disciplina e em Sala deverá numerar de acordo à ordem de turmas que abrir. Após esse passo a passo o docente deverá clicar em “Criar”.

### Ilustração 8: Interface sala de aula do Google



**Fonte:** <https://classroom.google.com/u/0/h>

## Ilustração 9: Sala de Aula do Google



**Fonte:** <https://classroom.google.com/u/0/c/MzE3NzIzODQ3MjNa> acesso em: 15 de nov. 2018.

Quando o professor clica em “Criar” tem-se aí a etapa final de criação da sua primeira turma como vai mostrar a imagem abaixo. O professor deve passar para seus alunos um código de acesso à turma para que ele possa acompanhar e obter os conteúdos das aulas disponibilizados pelo professor.

Nessa sala de aula aberta, o professor poderá criar avisos para a turma toda ter acesso, disponibilizar apostilas, slides, responder dúvidas dos alunos, criar avaliações, receber trabalhos dos estudantes, otimizar a comunicação com a turma, pois os avisos chegam de imediato no e-mail do aluno seja pelo computador ou pelo celular.

Entendemos que essa ferramenta otimiza a comunicação entre alunos e professores, pois a tela principal do Google Sala de Aula permite que seja possível publicar mensagens e direcioná-las a grupos específicos. Além disso o professor pode responder ao envio de tarefas e avaliações por meio de mensagens que são direcionadas aos autores. Isso possibilita um *feedback* particular acerca do que é produzido pelo aluno.

Uma outra sugestão que damos para o uso das TIC em sala de aula, especialmente nas aulas de Língua Portuguesa é a produção textual compartilhada, também conhecida como Wiki. O Wiki ou Google Docs permite que várias pessoas, mesmo que geograficamente distantes, trabalhem em um mesmo texto, criando e editando conjuntamente a produção textual.

Além do direito ilimitado de edições, a vantagem dessa produção é a possibilidade de trabalhar em um texto sem a necessidade de baixá-lo para o computador ou celular. Tudo é realizado online. O sistema controla todas as alterações, que ficam gravadas em um histórico. Dessa forma é possível retornar a uma versão anterior ou recuperar algo que tenha sido excluído por engano.

O Wiki e o Google Docs são importantes para a construção de ideias e para a escrita colaborativa, objetivando melhorar o que os outros colegas fizeram. Podem contribuir para o amadurecimento da classe, uma vez que permitem que todos os alunos aprendam entre si. O professor pode ver o crescimento do grupo, analisando as diferentes versões de um mesmo texto produzido.

Um outro recurso que pode ser usado por professores e alunos a partir das TIC são os *podcasts*<sup>3</sup> – programas digitais de áudio/vídeo na educação. Trata-se de arquivos digitais, que se assemelham a programas de rádio e podem ser baixados da internet usando a tecnologia Real Simple Syndication (RSS), que “avisa” quando há um novo episódio colocado na rede e permite que ele seja baixado para o computador.

A utilização mais promissora dessa ferramenta acontece quando os alunos produzem seus próprios programas e projetos e os divulgam. Participar como produtores de informação é muito mais importante para os alunos do que só acessar materiais prontos, mesmo que bem elaborados.

Em suma, o *podcast* é parecido com um programa de rádio, mas a diferença está no fato desta mídia digital ser disponibilizada na internet, podendo assim ser acessada a qualquer momento. Diferente dos feeds de texto, os *podcasts* são *feeds* de áudio, ou seja, "textos para ouvir".

Existem três principais meios de ouvir um *podcast*: acessando o site em que o arquivo está disponível; fazer download do *podcast* para o computador ou smartphone, podendo assim ouvir o seu conteúdo mesmo *offline*; ou através da instalação de um agregador de *podcasts*, um *software* que organiza e comunica quando houver atualizações nos *podcasts* que a pessoa acompanha.

Segundo Moran (2013, p. 45), a linguagem do *podcast* é muito mais estimulante para o aluno do que só fazer leituras ou ouvir um professor, além de permitir que a própria aula seja gravada, disponibilizando-a na internet para *download* quando os alunos assim o desejarem.

Corroboramos com a ideia de que o *podcast* não pode ser pensado como uma

---

<sup>3</sup> Hoje há muita divulgação sobre *podcast* principalmente em blogs de alguns professores. Ao digitar no Google “Como fazer um *podcast*”, aparecem muitas dicas práticas na construção de *podcast*. Um exemplo é esse blog sobre educação ambiental, com muitas dicas e endereços de *podcasts* no Brasil: <http://podcast-educacao-ambiental.blogspot.com/>.

ferramenta única ou prioritária, mas como uma ferramenta de produção, comunicação e publicação integrada. Nessa perspectiva, ele é fantástico nas aulas de Língua Portuguesa, porque permite produzir e gravar áudio e ou vídeo de forma bastante econômica e distribuí-lo de forma barata e customizada, isto é, adaptada às possibilidades e necessidades de cada aluno, liberando os professores da rotina da transmissão do conteúdo para que se concentrem na mediação e na orientação dadas a seus alunos.

O ideal é que *o podcast* faça parte do planejamento da disciplina ou do módulo e que ele seja utilizado de forma criteriosa para provocar maior motivação e adesão pelos alunos. Ele deve ser planejado para produzir conteúdo interessantes seja de literatura, artes, geografia etc.

Outra ferramenta que pode ser usada pelo professor em sua prática em sala de aula através das TIC é a utilização de vídeos. Os jovens e Adultos gostam bastante de assistir e de produzir vídeos sobre os assuntos da aula ou de contar, eles mesmos, histórias utilizando desde recursos simples, como celulares, até gravações profissionais.

O professor de LP pode começar o uso dessa mídia digital a partir de vídeos mais simples, mais fáceis e exibir depois vídeos com conteúdo mais complexos e difíceis, tanto do ponto de vista temático quanto técnico. O docente pode a partir de vídeos do YouTube <sup>4</sup>exibir vídeos próximos à sensibilidade dos alunos, vídeos mais atraentes e deixar para depois vídeos mais artísticos e elaborados.

A exibição de um bom vídeo torna a aula mais interessante, seja para introduzir um assunto novo ou despertar a curiosidade e a motivação dos alunos para novos temas, fazendo com que o aluno tenha mais interesse em se aprofundar no assunto do vídeo. Segundo Moran (2013, p. 47) o vídeo muitas vezes ajuda a mostrar o que se fala em aula, a compor cenários desconhecidos dos alunos.

Alguns vídeos trazem conteúdos já construídos para os alunos e organizados como conteúdos didáticos, utilizando técnicas para manter o interesse deles, como dramatizações, depoimentos, cenas de filmes, jogos, tempo para atividades. Eles podem ser adequados para que o professor não tenha que explicar determinados assuntos. O vídeo permite ao professor agir com questionamentos, problematizações, discussões, elaboração de sínteses, aplicados no dia a dia escolar.

Atualmente os jovens e adultos gostam bastante de fazer vídeos, e a escola ao nosso ver, precisa incentivar a produção de pesquisas em vídeos pelos alunos. A produção em vídeo tem uma dimensão lúdica e moderna. Moderna, como um meio

---

<sup>4</sup> É uma plataforma de compartilhamento de vídeos disponível na internet.

contemporâneo, novo que integra linguagens. Lúdica por permitir a brincadeira com a realidade, levando o estudante para qualquer lugar. Os discentes podem ser incentivados a produzir dentro de uma determinada disciplina ou dentro de um trabalho interdisciplinar, além de produzir programas informativos, feitos por eles mesmos.

As linguagens da TV, do cinema, do vídeo e da internet respondem à sensibilidade dos jovens e da grande maioria da população adulta. São dinâmicas, dirigem-se antes à afetividade do que a razão. O jovem e o adulto leem o que podem visualizar, precisam ver para compreender. Toda a sua fala é mais sensorial-visual do que racional-abstrata. Eles leem, vendo (MORAN, 2013).

O vídeo está extremamente interligado à televisão, à internet e a um contexto de lazer, de entretenimento, que passa de maneira imperceptível para a sala de aula. Vídeos a cabeça dos alunos, significa descanso e não “aula”, o que para nós modifica a postura, as expectativas em relação ao seu uso. Nós professores precisamos aproveitar essa expectativa positiva para atrair o aluno para os assuntos do nosso planejamento pedagógico. Mas, ao mesmo tempo, devemos saber que necessitamos prestar atenção para estabelecer novas pontes entre vídeo e as outras dinâmicas da aula.

Existem hoje diversos aplicativos, programas e recursos que podem ser utilizados de forma criativa e inovadora. O papel do professor é o de agregar valor ao que o aluno sozinho consegue fazer com a tecnologia. As TIC estão cada vez mais próximas do professor e do aluno, em qualquer momento. Elas exigem um profissional mais interessante que elas, mais competente que elas, caso o contrário, os alunos sempre encontrarão uma forma de lhe dar as costas e de considerar o papel desse professor irrelevante, o que é muito triste e desmotivante, mas que costuma acontecer com frequência nas salas de aula.

Ensinar Língua Portuguesa fazendo uso das tecnologias traz uma série de desafios cada vez mais complicados. De um lado, temos mais informação, variedade de materiais, canais, aplicativos, recursos. Essa variedade exige capacidade de escolha, avaliação, concentração. As tecnologias digitais, principalmente as redes sociais, podem nos ajudar ou nos atrapalhar.

Diante de tantas possibilidades de busca, a própria navegação torna-se mais atrativa do que o necessário trabalho de interpretação. Alunos e professores tendem a dispersar-se diante de tantas conexões possíveis, de endereços dentro de outros endereços, de imagens, textos e mensagens, que se sucedem e se intercomunicam nas diversas telas dos diversos recursos móveis que temos à disposição.

Ratificamos que a internet é uma mídia que facilita a motivação dos alunos da EJA, pela novidade e pelas inesgotáveis possibilidades de pesquisa que oferece. Essa

motivação cresce quando o professor cria um clima de confiança, de abertura, de cordialidade com os discentes. Mais que a tecnologia, o que corroboramos com muitos autores é que facilita o processo de ensino e aprendizagem é a capacidade de comunicação autêntica do professor de estabelecer relações de confiança com seus alunos, pelo equilíbrio, pela competência e pela simpatia com que exerce seu ofício.

Ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais da educação escolar, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, só conseguiremos dar-lhe um verniz de modernidade, sem mexer no essencial. A internet e as tecnologias digitais móveis trazem desafios fascinantes, ampliando as possibilidades e os problemas, num mundo cada vez mais complexo e interconectado, que sinaliza mudanças muito profundas na forma de ensinar e aprender, formal e informalmente, ao longo de uma vida cada vez mais longa (MORAN, 2013).

O grande perigo está no encantamento que as tecnologias da informação e comunicação exercem em jovens e adultos, no que tange o uso mais por entretenimento do que pedagógico e na falta de planejamento de atividades didáticas. Sem planejamento adequado, as tecnologias dispersam, distraem e podem prejudicar os resultados esperados. Sem a mediação efetiva do professor, o uso das tecnologias nas classes de EJA favorece a diversão e ao entretenimento e não o conhecimento.

#### 4.2 LEITURA EM AMBIENTES DIGITAIS

Na atualidade, a leitura é um elemento importante nas relações humanas, pois permite ao sujeito leitor o contato com diferentes saberes. Entretanto, o surgimento e popularização da internet na década de 1990 repercutiu em mudanças significativas no modo como os textos são lidos e escritos.

Com isso, a prática de leitura na contemporaneidade sofreu mudanças inovadoras. O acesso a textos e livros diversos ampliou-se com a evolução tecnológica, eles apresentam complementos, abandonando a ideia estática. Misturando assim, diferentes linguagens e modos proporcionados por meios digitais. Desse modo, a internet é um canal que permite ao leitor, recriar, adaptar, criar e transformar textos (CUNHA, 2015).

Diante dessa mudança, o processo de ensino e aprendizagem entre alunos e professores torna-se um paradigma, pois a internet tem sido considerada, por muitos professores, como a grande vilã, fazendo com que os estudantes não leiam. Segundo Caixeta *et al.* (2016) a prática de leitura entre jovens e adultos é essencial, pois exige-se uma familiaridade para demandas sociais, dentre elas a inserção do aluno no mundo do trabalho.

o poder da leitura depende da própria natureza da escrita na sua exigência de questionamento, isto é, trata-se de um poder sobre si mesmo, de se conhecer, de se compreender e de se situar; o poder sobre a maneira de aprender, sobre a gestão de tempo e espaço; o poder de participar na vida, nas decisões, nos projetos de diferentes origens; o poder sobre o mundo físico e social para o compreender, transformando-o e agindo sobre ele através da produção e criação de algo diferente, porque individualizado (FOUCAMBERT, P. 34, 1994).

A leitura não está estritamente relacionada ao fato de ler palavras, mas também, a ler o contexto, de forma que as mensagens não são materializadas, unicamente, por meio de palavras escritas, as imagens, os sons, as formas, as texturas, idumentárias, entre outros, também são textos, pois a eles podemos dar atribuições polissêmicas e contextuais, como nos textos escritos.. Conforme salienta Freire (1989, p. 9), “A leitura não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Cada ato de leitura é diferente e requer que o texto seja abordado de formas diferentes. Além disso, cada leitor traz para a leitura seus próprios objetivos, sua motivação, seus interesses, ideias e experiências.

A leitura é uma atividade presente e necessária em qualquer sociedade, mas as mudanças na prática de ler ocorrem de acordo com a comunidade, a cultura, o período, pois, os princípios, as concepções mudam. As ações, os hábitos do homem refletem a identidade da sociedade.

Ler é um processo ativo, construtivo de produção de sentido que envolve um conjunto complexo de habilidades cognitivas e conhecimentos contextuais, o que tem sido chamado de multiletramento.

Segundo Rojo e Moura (2012, p. 13, apud TANZI NETO et al. 2013, p. 136) o conceito de multiletramento não está relacionado unicamente à concepção textual, a definição deste conceito está relacionada à “multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição de textos por meio dos quais ela se informa e se comunica”. Assim, a transformação da sociedade influencia a dinamicidade dos textos que são circulados socialmente.

Os multiletramentos levam em conta a multimodalidade (linguística, visual, gestual, espacial e de áudio) e a multiplicidade de contextos e culturas. Trata-se de uma nova vertente pedagógica que defende o uso das mídias digitais no contexto diário das escolas.

Portanto, a imersão da população no ambiente digital exige uma mudança nas habilidades de leitura, uma vez que os textos abandonam a ideia de um corpo textual somente com palavras e começam a apresentar outros itens. Segundo Baladeli e Cascavel (2011), os textos aparecem em meios digitais com arranjos textuais surgidos

e exclusivos da internet e perpassa pela exigência do leitor compreender essas novas habilidades. Diante disso, afirmam que as TIC e sua devida implementação têm sido um desafio principalmente em desenvolver leitores capazes de entender textos virtuais. Espaço que propicia o uso de abreviações e imagens em vez de palavras pela necessidade de comunicação rápida, ou seja, a forma convencional de ler textos perdeu espaço para texto e hipertexto em ambiente virtual.

Um leitor é um sujeito do mundo, produzindo sentidos e sendo produzido por eles. Na concepção aqui privilegiada, o leitor não necessita de escola para se constituir leitor. É na situação de estar no mundo (sentido mais freiriano que heideggeriano, embora ambos dialoguem entre si) que ele se configura e exerce, a despeito de todas as limitações possíveis, o seu instinto leitor (CONCEIÇÃO, OLIVEIRA E SANTOS, 2016).

Como se vê nas palavras das autoras, a leitura extrapola a sala de aula e a normatização da escrita. A leitura em meio digital é uma prática cada vez mais comum, até mesmo para os que não dominam o código linguístico escrito, haja vista que sua natureza imaterial permite que seja acessado em qualquer parte do planeta, a qualquer hora do dia e por mais de um leitor simultaneamente, apresentando múltiplos gêneros textuais e imagéticos, geralmente interativos, ou seja, no qual os sujeitos da leitura (múltiplos sujeitos, nesse caso) podem dialogar sobre o lido. Para Santaella (2004), o ato de ler, na era digital, não se restringe apenas à decifração (decodificação) de letras, mas cada vez mais se vincula às relações existentes entre palavra e imagem, desenho e tamanho de tipos gráficos, textos e diagramação. É um contato virtual com o mundo de forma rápida, prática e liberal que abarca cada vez mais navegadores-leitores.

O computador atualmente representa mais do que uma simples máquina com ferramentas úteis ao homem, é a representação do universal, a soma de todas as memórias interconectadas e a possibilidade infinita de acessos à informações para um maior número de pessoas, independente de seu grau de escolaridade. Na verdade, a inserção no mundo virtual, mais do que uma necessidade do homem, tornou-se uma imposição da sociedade, que utiliza a tecnologia para agilizar diversos processos sociais, inclusive o processo de trabalho.

O leitor de textos digitais apresenta uma prática de leitura que já não está ligada à materialidade do livro, nem ao manuseio das folhas, sendo uma prática que exige um leitor muito mais ativo, já que antes mesmo de interpretar o sentido do texto, para ler na tela, é preciso enviar comandos ao computador e para isso é preciso conhecer as ferramentas da máquina. O leitor passa a dominar a aparência e a disposição do texto que aparece na tela do computador. São novos hábitos, novas ações e novas expectativas que estão sendo criadas em torno do texto e da leitura a partir do uso das mídias digitais.

A internet vem possibilitando um novo meio de publicação de texto e de leitura, atendendo a um leitor/ ciberleitor que reconfigura a cada momento o seu processo de leitura e escrita, ou seja, com o avanço da tecnologia, novos suportes e novas ferramentas de leitura e escrita vão surgindo.

Para Levacov (2008), a transição do texto impresso para o eletrônico tende a criar uma mudança radical na maneira de acesso, de leitura e de entendimento da informação. No entanto, mesmo sem discutir a questão da transição que nem sempre é assim linear, ou seja, os dois suportes continuam coexistindo, é fato que a evolução das tecnologias digitais têm provocado alterações críticas nos modos de escrever e de ler, pois o uso de tecnologias implica em novos modos de relação entre os sujeitos e os objetos do conhecimento, abrangendo os textos e as leituras, ambos necessariamente plurais e que se tornam mais imediatamente interativas, através das possibilidades de diálogos reais/virtuais entre os sujeitos do discurso, pois

É preciso o leitor interagir, é preciso estar lá, implicado na leitura, concordar, discordar, contradizer, dizer o texto e dizê-lo autonomamente, intercriticamente, situacionando-se, situacionando o texto, construindo outros textos com os textos lidos ou apesar deles (CONCEIÇÃO, OLIVEIRA E SANTOS, 2016).

Navegar ou ler em um hipertexto em meio midiático, por sua característica interativa imediata, significa desenhar um percurso em uma rede que pode ser bastante complicada, porque cada nó de conexão pode conter uma rede inteira, e isso amplia exponencialmente suas possibilidades (LÉVY, 2008). A opção do leitor por um determinado trajeto de leitura supõe seu interesse ou envolvimento por este ou aquele tema, ou por determinado assunto e tópico. É preciso considerar a leitura como um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem.

O emprego progressivo da tecnologia em sala de aula pode determinar novas formas de aprender e provoca, necessariamente, novos hábitos de leitura, no caso, online e hipertextual. Ao conduzir o leitor a navegações por espaços nunca visitados, a leitura online pode expandir seu mundo e, conseqüentemente, aumentar no aluno da Educação de Jovens e Adultos a sua consciência crítica e reflexiva.

Retomando o pensamento de Paulo Freire de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, encontramos o panorama ideal para tal teoria na leitura hipertextual virtual, que conta com as experiências do leitor para a seleção e construção do sentido do conteúdo a ser lido e dos caminhos de leitura.

A leitura do mundo, da realidade que circunscreve o leitor de Paulo Freire passa a ser profundamente alargada pelo hipertexto. Esse, em tese, deve expandir os horizontes de expectativa e de surpresa do leitor a patamares inimagináveis. O hipertexto reúne condições físicas de materializar a

proposta Paulo freiriana até às últimas consequências. Se para ler / entender a palavra é necessário saber antes ler o mundo, conforme apregoava o educador, o hipertexto vem consolidar esse processo, uma vez que viabiliza multidimensionalmente a compreensão do leitor pela exploração superlativa de informações, muitas delas inacessíveis sem os recursos da hipermídia. (XAVIER, 2004, p. 172).

Corroborando com essa ideia, não podemos deixar de considerar também a agilidade necessária ao leitor da internet, que precisa ter alta capacidade de percepção, uma vez que esse leitor recebe informações que despertam seus diferentes sentidos ao mesmo tempo, através da combinação de diferentes mídias, gêneros e linguagens.

Segundo Coscarelli (2016, p. 62), a leitura *online*, mais especificamente, a leitura na internet para fins de aprendizagem, envolve muitas habilidades diferentes, que incluem a navegação. No entanto, precisamos refletir sobre quais são as diferenças entre ler e navegar. A partir das leituras feitas, percebemos que poucas pesquisas sobre leitura online distinguem a leitura da navegação, embora a maioria delas use essas duas palavras para descrever esse processo.

Alguns estudos sobre leitura em ambientes digitais, como a internet, chegam a conclusões diferentes de resultados de pesquisas sobre leitura de textos impressos ou do que já se acredita saber sobre leitura. Coiro e Dobler (2007, p. 229) afirmam que a leitura na internet é mais complexa porque envolve lidar com diferentes tipos de conhecimentos prévios: conhecimento sobre a estrutura informacional dos *sites* e dos mecanismos de busca na *web*.

As autoras acima citadas também encontraram “alta incidência de inferências preditivas”<sup>5</sup> e verificaram que compreender textos da internet parece fazer com que alguns leitores se orientem em um espaço tridimensional novo e dinâmico, que se estende além das fronteiras concebidas tradicionalmente nos livros convencionais.

Coiro e Dobler (2007) também descobriram que a leitura online envolve estratégias cognitivas de leitura entrelaçadas com ações físicas de leitura. Essas conclusões apontam a necessidade de observarmos a navegação e a leitura como duas ações diferentes, que envolvem habilidades e estratégias particulares.

Sobre navegação em ambientes virtuais é importante entendermos que esta requer que os usuários, aqui no nosso caso estudantes de EJA, saibam onde estão, onde precisam ir, como chegar lá e quando eles chegarão. A navegação, vista por esse viés, descreve não apenas as ações comportamentais dos movimentos, mas também as habilidades cognitivas.

Percebemos ainda que existem leitores que não conseguem distinguir *sites*

---

<sup>5</sup> Para Coiro e Dobler (2007), inferências preditivas são previsões que os alunos fazem do que podem encontrar ao clicar em um *hiperlink* e que vão guiar suas decisões durante a leitura (navegação) *online*.

confiáveis de não confiáveis e há outros que visitam os sites, mas não costumam voltar a eles para uma segunda leitura. No entanto, há também leitores que voltam aos *sites* confiáveis e que indicam a capacidade deles de distinguir esses sites dos não confiáveis e voltam a eles para uma segunda leitura, seja para confirmar sua avaliação ou para rever informações encontradas.

Santaella (2004, p. 19) elenca três tipos relevantes de leitores virtuais, de acordo com seu estilo de navegação: o leitor errante, o leitor detetive e o leitor previdente. O leitor errante seria aquele que explora aleatoriamente o ambiente virtual, constrói gradativamente sua compreensão do ambiente e não teme errar. O leitor detetive é disciplinado, fareja indícios, orienta-se racional e logicamente pelos índices dos ambientes hipermidiáticos, aprende com sua experiência (seus acertos e erros) e adapta-se diante das dificuldades. O leitor previdente seria o leitor que, já familiarizado com o ambiente, movimenta-se seguindo a lógica da previsibilidade, antecipando as consequências de suas escolhas.

Achamos importante ressaltar aqui que essas são categorizações feitas com base em estereótipos. A mesma pessoa pode adaptar seu estilo de navegação para responder melhor à demanda da situação em que se encontra.

Navegar não é um processo trivial. Navegar requer dos leitores algumas habilidades diferentes daquelas exigidas na leitura do impresso para encontrar eficientemente, as informações adequadas. Essa competência complexa a que chamamos navegação é provavelmente responsável por grande parte das diferenças que encontrarmos na pesquisa de leitura tradicional (do impresso) em comparação com a leitura *online* (COSCARELLI, 2016, P. 68).

Coscarelli ainda ressalta que não se deve deixar de navegar no impresso. A proposta não é substituir a leitura impressa pela online, mas que ambas se agreguem entre si. Os textos impressos também requerem navegação, como por exemplos leitores experientes numa livraria, costumam pegar um livro, olhar a capa, índice, introdução etc. esse gesto, indica que esse leitor sabe navegar nesse material. Ou quando o leitor se depara com uma palavra ou conceito desconhecidos e busca informação em outra leitura, ou quando a leitura de um texto escrito leva à leitura de uma obra imagética ou fílmica. Tudo isso é navegação leitora, uma leitura hiperlinktica.

Para fins educativos, é importante que os professores ajudem seus alunos a pensar sobre os procedimentos envolvidos na navegação (por exemplo clicar, usar as barras de rolagem, compreender e usar menus etc.) e saibam diferenciar da leitura impressa. Entendemos que os alunos, estando conscientes dessa diferença, podem entender que uma navegação bem-sucedida não garante a compreensão dos textos encontrados. No entanto, para efeitos didáticos, principalmente, além desse aluno

buscar a informação, ele precisa investir energia na compreensão e na integração das informações selecionadas, criando assim uma representação coerente dos textos para cumprir seus objetivos na leitura.

Na leitura online, segundo Coscarelli (2016, p. 77), há uma parte do processo que requer a localização de informações (buscar + avaliar para selecionar) e outra que requer compreender essa informação mais profundamente (analisar, criticar, sintetizar). Ou seja, uma foca na busca pela informação, enquanto a outra tem como foco construir um significado mais profundo.

As novas práticas de leitura e escrita construídas online estão apontando para a necessidade de mudanças nos espaços educacionais. Os Novos Estudos do Letramento permitem refletir sobre o fato de que a aprendizagem acontece em determinadas práticas sociais, e que sempre o sujeito está em processo de adquirir novos letramentos. Um sujeito nunca vai estar totalmente letrado, uma vez que pode ter mais domínio de letramentos em uma determinada área do que em outras.

Os textos surgidos após a criação e popularização da internet estão cada vez mais imersos na população. Neste sentido, entendemos que se faz necessário que as instituições de ensino estejam preparadas para lidar com esta nova forma de leitura. Entretanto, é notório que há falta de estrutura física e ausência de preparo por parte do corpo docente das instituições. Em meio a esses fatores, o educando acaba sendo prejudicado pela ausência de orientação para uma leitura eficaz no meio digital, causada por uma deficiência na formação docente.

#### 4.3 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA O USO DAS TIC NA EJA

Entendemos como formação um processo contínuo e progressivo de aprendizagem que acontece durante toda vida e em vários espaços. Várias possibilidades de aprendizagem são oportunizadas durante a infância, a adolescência, a juventude, a vida adulta, a velhice, nos espaços constituídos na família, na escola, nos centros religiosos, na roda de conversa com os amigos, no acesso a um *site*, no trabalho, nos restaurantes, dentre outros.

O artigo 62 da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabeleceu que a formação dos docentes para atuar na educação básica, que abrange a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, passaria a ser feita em nível superior, nos Cursos Normais Superiores e nos Institutos Superiores de Educação (SAVIANI, 2009).

Ainda, a LDB de 1996 estabeleceu que a formação de docentes para atuar na

educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício da docência na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, bem como no nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

O percurso para a formação dos professores começa a ser traçado após a Independência do Brasil, ganhando vulto na década de 1930 e, com o artigo 67 da LDB de 1996 a valorização profissional passa a constituir-se em preocupação efetiva do Estado sem, entretanto, verificar-se grandes rupturas em vinte anos.

Segundo Saviani (2009), a preocupação pedagógica sobre a formação de professores ainda não atingiu patamares satisfatórios e, no decorrer dos anos, apesar das mudanças, não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país.

Já o Plano Nacional de Educação com vigência decenal a partir de 2014, conta com meta específica para a formação de professores, propondo estratégias direcionadas tais como a reforma nos currículos das licenciaturas, a iniciação à docência dos licenciados, além de meta e estratégias específicas para o plano de carreira docente da Educação Básica e Superior.

Contudo, ainda que no Brasil essa questão seja grave, trata-se de um problema de caráter geral que afeta, na atualidade, a todos os países em maior ou menor grau. É esse o quadro atual da formação de professores ao qual foi possível chegar recorrendo à história da educação.

A necessidade de focar nossa atenção nas mídias que invadem as salas de aula, sejam computadores, celulares, internet, e a urgência de transformar essas mídias em recursos pedagógicos, objetivando aprimorar o processo de ensino aprendizagem, tem por exigência uma atitude de permanente atualização, em todos os aspectos que compõem esta sociedade, a qual encontra-se em contínua mudança.

Partindo do pressuposto da educação como prática da liberdade, Freire propôs a criação de um método ou estratégias que tirassem aquele homem-objeto, marionete desse estado de inércia, através da restituição da condição humana. Esse seria o caminho para a prática da educação libertária. O conhecimento, o saber, se daria por meio das relações dialéticas entre educando-realidade-educando.

A formação continuada precisa, portanto, estar relacionada com as práticas cotidianas dos professores envolvidos. Freire (1996, p. 43) defende que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a

prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

Acreditamos que o professor sente necessidade de autonomia e reconhecimento da importância de sua trajetória pessoal na construção de uma identidade profissional que refletirá em sua formação ao longo da vida. A princípio esta autoformação parte das ideias, conceitos, valores, crenças de sua vida pessoal, causando impacto na formação inicial e continuada deste profissional.

A Educação de Jovens e Adultos como modalidade da educação básica, precisa refletir sobre suas políticas de formação de professores com base nas suas especificidades para desenvolver práticas educativas na dimensão crítica. Nesse sentido, entendemos que se faz necessário pensar no alcance dos cursos de formação inicial e continuada propostas pelos órgãos oficiais para abarcar as questões socioculturais, políticas e econômicas que envolvem essa modalidade.

De fato, precisamos pensar as práticas docentes a partir da convicção de que nossa formação, seja ela pessoal ou profissional, se dá por meio da tessitura de redes de sujeitos e de conhecimentos, sempre provisórias, porque em permanente movimento, dinâmicas e mutáveis. Assim, entenderemos toda formação como continuada, nunca linear, sempre em rede, na qual se incorpora, inclusive, o que nos acostumamos a chamar de formação inicial, ou seja, aquela formação acadêmica recebida nos cursos de formação docente. (OLIVEIRA, 2010, p. 108)

É importante entender que para pensar a formação de professores que contemple as características específicas da Educação de Jovens e Adultos é preciso entender que ela acontece por redes de sujeitos sempre em movimentos e é nesse contexto que devem ser incorporadas as formações continuada e inicial. É na formação continuada que o professor tem a oportunidade de revisitar o próprio fazer pedagógico através da reflexão crítica e, nesse movimento, buscar transformar cada vez mais a sua prática. Segundo Freire (1996, p. 39), na formação permanente dos professores, o movimento fundamental é da reflexão crítica sobre a prática.

Ao abordar a questão da formação, Tardif (2011) dá relevo aos saberes que servem de base ao ofício de professor. Segundo seus estudos, há muito se tem percebido que as práticas docentes e que os saberes que a permeiam não dizem respeito, única e exclusivamente, aos conhecimentos advindos dos cursos de formação inicial nem mesmo dos de formação continuada, haja vista os professores aprenderem no exercício da profissão docente, no decorrer da construção de sua trajetória profissional.

Segundo Liberli (2008, p. 23), na formação de educadores, estuda-se como adultos organizam suas funções mentais superiores para construir e reconstruir

conceitos por meio do relacionamento entre teoria e prática. Nesse sentido, buscamos, neste trabalho identificar a concepção de professores da EJA sobre o processo formativo do professor crítico e como isso está relacionado ao reconhecimento das concepções que esse professor tem sobre criticidade.

Da mesma forma que se deve discutir nos cursos de licenciatura a informática aplicada à educação, é necessário haver cursos de formação continuada destinados aos professores que estão atuando em sala de aula, uma vez que muitos desses professores não tiveram, em seus cursos de licenciatura, uma disciplina ou mesmo preparação para o uso das TICs aliadas ao processo de ensino-aprendizagem.

É bastante sugestivo que se reveja o papel do professor no contexto escolar, bem como sua formação e sua prática pedagógica para que este perceba a necessidade de se desenvolver e melhorar a prática profissional, transformando-se em agente de mudança, mesmo que essa adequação possa gerar insegurança. Não há como evitar as resistências, o receio do novo e o medo de ousar, que se apresentam como impedimento a primeira vista

Na educação atualmente, as TIC permitiram que o ensino ultrapassasse os limites do livro, pois temos informação sobre qualquer assunto disponível na internet, assim, a função do professor se modifica, uma vez que ele precisa estar preparado para saber auxiliar os estudantes nesse processo. Segundo Baccega (2003) parece que a escola ainda não entendeu que o livro não significa mais a única maneira de transmissão de conhecimento e informação. O ensino baseado no livro ainda é o que predomina em todas as disciplinas e séries escolares, não levamos em consideração que os estudantes têm contato com outras linguagens diariamente, seja através da televisão, internet, ou outro meio, ou seja, a própria realidade deles. Com isso, o ensino passa a ser descontextualizado, pois a maioria das coisas que eles veem fora da escola, não faz parte do ensino.

De acordo com Mercado (2002, p. 12), “o professor, nesse contexto de mudança, precisa saber orientar os alunos sobre onde obter informação, como tratá-la e como utilizá-la” isso vem ao encontro das afirmações de Moran (1999) que explica que as tecnologias podem trazer hoje dados, imagens, resumos de forma rápida e atraente. O papel do professor na nossa concepção é o de ajudar o aluno a interpretar esses dados, a relacioná-los, a contextualizá-los. Assim, não cabe mais ao professor o papel de transmissor do conhecimento, que apenas demonstra e explica um conteúdo, o seu papel vai além disso, ele orienta os estudantes a saber encontrar as informações e saber o que fazer com elas, através de um ensino reflexivo e não mais repetitivo.

Ibernón (2009, p. 25) sinaliza que assumir essas novas competências comporta

uma nova forma de exercer a profissão e de formar o professorado nessa complexa sociedade do futuro, complexidade esta que se verá incrementada pela mudança radical e vertiginosa das estruturas científicas, sociais e educativas que são as funções de caráter institucional do sistema educativo. De maneira paradoxal, entendemos que a formação tem, por um lado que se submeter aos desígnios desse novo ensino e, por outro lado, deve exercer ao mesmo tempo a crítica diante das contradições do próprio sistema educativo e do sistema social.

Assim, a formação do professor deve ser repensada e ressignificada, pois os professores devem ter em suas práticas o hábito das reflexões para que consigam melhorias significativas. Mesmo que novas tecnologias apareçam e eles não tenham visto em suas formações, se aprenderam a reflexão sobre a prática, aprenderão mais facilmente a trabalhar com o novo, ou até mesmo poderão escolher por não trabalhar, porém não através de um discurso vazio, mas com conhecimento sobre determinado assunto, através do pensamento reflexivo e coerente. Pois, conforme explica Kenski (2008, p.50)

O domínio das novas tecnologias educativas pelos professores pode lhes garantir a segurança para, com conhecimento de causa, sobrepor-se às imposições de programas e projetos tecnológicos que não tenham a necessária qualidade educativa. Criticamente, os professores vão poder aceitá-las ou rejeitá-las em suas práticas docentes, tirando o melhor proveito dessas ferramentas para auxiliar o ensino no momento adequado.

Percebemos a partir da citação acima que há obstáculos muito maiores a serem enfrentados para que as TIC sejam inseridas nas escolas, promovendo a aprendizagem, pois muitas vezes os estudantes têm o equipamento em mãos, mas não sabem utilizar ou até mesmo não são direcionados para pesquisas e atividades que possam levá-los a essa nova forma de conhecimento. Trata-se de uma mudança de pensamento que não ocorre repentinamente, pois exige mudanças metodológicas e práticas que muitas vezes não fizeram parte da formação dos professores, assim eles não conseguem impor ou se opor a algo que não faz parte de sua realidade, pois não desenvolveram um olhar crítico sobre o uso das TIC em sala de aula.

Levando em consideração o que afirma Mercado (2002), a formação dos professores requer novas exigências, que devem preparar para um ensino que contemple a nova realidade social, embasada na construção do conhecimento, com implicação da inserção das TIC através de um ensino reflexivo e cooperativo.

Segundo Kenski (2008) o grande desafio dos professores é o de lidar de maneira pedagógica com alunos e situações extremas, desde aqueles que já utilizam e têm acesso aos recursos tecnológicos aos que ainda não têm contato com as TIC, assim como escolas com boas estruturas e aquelas que ainda não têm estrutura adequada, mas

para a autora o maior desafio ainda é a formação para enfrentar os problemas, pois uma boa formação proporciona segurança para que o professor consiga trabalhar com essas adversidades. Nesse sentido, a formação adequada é essencial para que o professor esteja preparado para trabalhar com realidades diferentes e possa desenvolver um trabalho adequado nessas diversas situações e com os diversos tipos de estudantes.

Nesse novo contexto, entendemos que as mudanças na formação dos professores devem ocorrer desde a própria forma de pensar o trabalho docente, através de uma nova configuração educacional que tem como objetivo a construção do conhecimento. Consideramos fundamental que, no momento do planejamento, execução e avaliação dos resultados da formação, os professores participem do processo e suas opiniões e sugestões sejam consideradas.

Ensinamos melhor quando mantemos uma atitude inquieta, humilde e confiante para com a vida, para com os outros e para com nós mesmos, tentando sempre aprender, comunicar e praticar o que percebemos até onde nos for possível em cada momento. Essa ação nos dá, enquanto professores, credibilidade, o que acreditamos ser uma das condições fundamentais para que o ensino aconteça de forma eficaz.

A linguagem digital, segundo Lévy (1999), apresenta-se nas novas tecnologias eletrônicas de comunicação e na rede de informação. O paradigma da era digital, na sociedade da informação, enseja uma prática docente assentada na construção individual e coletiva do conhecimento.

A partir dessa situação, o professor de LP precisa saber que pode romper barreiras mesmo dentro da sala de aula, criando possibilidades de encontros presenciais e virtuais que levem o aluno a acessar as informações disponibilizadas no universo da sociedade do conhecimento. Entendemos que o professor precisa se servir dos recursos midiáticos como instrumento de sua prática pedagógica. Nessa ótica, as mídias digitais devem estar a serviço da escola e da aprendizagem.

Repensar a escola e a preparação dos professores para atuarem de forma competente através de uma perspectiva transformadora de uso das mídias digitais no ensino de Língua Portuguesa na EJA implica repensar a sua formação seja ela inicial ou continuada. Entendemos que envolver os professores em debates sobre a implementação e utilização do computador no ensino que estes terão condições de avaliar e repensar a utilização que fazem destes instrumentos é também outra alternativa coerente.

Consideramos importante salientar que para que o professor possa utilizar tais ferramentas ele precisa de formação continuada e condizente com a sua realidade. A formação do professorado não deve ser imposta, mas proposta, respeitando a história

de práticas desse sujeito.

Mediante exposto, compreendemos que a formação do professor não acontece num momento único, nem está simplesmente atrelada à sua formação inicial. Ela se apresenta em toda a trajetória pessoal e profissional, influenciando a autoformação, a formação inicial e a formação continuada.

Segundo Nóvoa (1995), a política reformadora afasta os atores dos decisores. Sendo assim, os professores são submetidos a cursos de formação com propostas prontas que consideram conhecimentos e saberes do mundo exterior na elaboração de instruções técnicas sobre o papel do educador. Esse tipo de postura se reflete na atualidade, quando encontramos programas e projetos voltados para um público que não foi ouvido direta ou indiretamente e são subordinados a participar tendo a cobrança de um *feedback* positivo perante as atividades recomendadas.

Os sujeitos jovens e adultos ao chegarem à escola trazem sua trajetória construída socialmente e desejam encontrar respostas para as necessidades do cotidiano. Portanto, conhecer a realidade desses sujeitos torna-se essencial para atender seus interesses e expectativas de aprendizagem. Nessa perspectiva, buscamos discutir em todo o texto ações que viabilizem o trabalho pedagógico pautado nas diferenças e contribua para a formação e emancipação do cidadão. Por essa razão, esta pesquisa, ao propor uma formação continuada para os professores da EJA, vislumbrando as possibilidades do uso das TIC como interface pedagógica.

É importante ressaltar aqui, que a formação continuada proposta no projeto de intervenção para atender o problema dessa pesquisa não teve a pretensão de dar respostas prontas às demandas do mundo escolar. Pelo contrário, convidou os atores participantes da pesquisa a estudar os desafios enfrentados pela referida escola, sobretudo, da modalidade em destaque e juntos traçamos encaminhamentos para amenizar alguns problemas e fortalecer a prática pedagógica dos professores, fazendo uso das Tecnologias de Informação e Comunicação.

Formar professores para atuar pelo viés do uso das mídias digitais em suas práticas é fundamental e exige o envolvimento de toda a escola para que realmente se efetivem essas alterações. O professor deve gerir o seu próprio aperfeiçoamento e novas aprendizagens, aprender continuamente, por ser ele o agente da educação e da mudança.

Para Imbernón (2009, p. 59), a formação é um elemento importante de desenvolvimento profissional, mas não é o único e talvez não seja o decisivo. A formação é um elemento de estímulo pela luta pela melhoria social e profissional, pela promoção de novos modelos quanto à prática e às relações de trabalho.

Isso mostra que as atividades de formação de professores parecem ter maior possibilidade de favorecer a aprendizagem dos professores em determinadas condições e dentro de determinados limites. É preciso atentar que os professores possuem concepções, crenças e teorias sobre o trabalho docente, e essas não se modificam simplesmente na participação em atividades de formação, ainda que haja diversidade de materiais e meios.

O objetivo da formação é o de preparar os professores para a complexidade, a diversidade e as situações profissionais que terão de enfrentar. Para realmente qualificar a formação do professor e implementar o pressuposto das competências na prática educacional, é preciso esclarecer as urgências e as incertezas da ação pedagógica, sua parcela de criatividade, de solidão, de improvisação, de desânimo, de negociação, assim como de didática e de conhecimentos racionais

Quando se pensa na formação inicial de professores, pensa-se nos cursos de nível superior que inicialmente formam os futuros profissionais que irão atuar na educação. Sob esse enfoque discute-se a formação para o uso do computador em educação e que na maioria das instituições formadoras o curso oferecido ainda se distancia da nova abordagem que incorpora o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação. As disciplinas que contemplam conteúdos de informática aplicados à educação mais frequentes, ainda são específicas, enfocam a teoria distanciadas da prática, desarticuladas das demais disciplinas sem a oportunidade de analisar as dificuldades, as potencialidades de seu uso e de realizar reflexões da prática pedagógica (ALMEIDA, 2000).

Segundo Gómez (1997), a formação inicial deve estar vinculada tanto com a teoria, quanto com a prática e que a pesquisa deveria permear esse processo juntamente com a reflexão na ação. Os processos de reflexão criam a possibilidade de se integrar significativamente à realidade concreta e organizar a própria experiência se os conhecimentos acadêmicos, teórico, científico ou técnico forem considerados instrumentos destes processos de reflexão.

Ibernón (2009, p. 105) faz uma reflexão sobre o papel dos formadores na formação continuada dos professores. O autor afirma que a prática educativa muda apenas quando o professorado quer modificá-la e não quando o (a) formador (a) diz ou apregoa. Entendemos que o (a) formador (a) deve assumir mais um papel de prático colaborador num modelo mais reflexivo, no qual será fundamental criar espaços de formação para ajudar a analisar os obstáculos tanto individualmente como coletivamente. O formador deverá ajudar o professor a saltar esses obstáculos contribuindo para a solução da problemática apresentada, no nosso caso aqui, o uso das

TIC nas aulas de LP na EJA.

A questão da formação de professores para o uso das tecnologias da informação e comunicação, Vieira (2003, p. 99) relata que a formação dos docentes para o uso das mídias digitais tem se caracterizado como sendo uma formação aligeirada, em que os professores recebem grande número de informações em curto espaço de tempo, sem levar em consideração que o tema informática na educação na formação inicial desses profissionais nunca foi abordado. A autora adverte ainda que os professores não conseguem se apropriar de tantas informações passadas tão rapidamente.

Entendemos que para que os professores tenham sucesso em suas práticas, inserindo as TIC como interface pedagógica ele necessita de um tempo para conhecer as tecnologias, investigar seus limites e suas possibilidades, para poder fazer escolhas dos procedimentos metodológicos mais adequados que vão nortear seu plano de aula e o fazer pedagógico, propiciando uma aprendizagem que tenha sentido para os jovens e adultos.

Diante do exposto até aqui, percebemos a complexidade da educação em nosso país especialmente no que tange à formação de professores para o uso das TICs, bem como o uso das mesmas na educação. Assim, considera-se pertinente conhecer a realidade da formação dos professores da EJA para uso das mídias digitais no ensino de Língua Portuguesa, como meio de ensino em sua prática pedagógica e aprofundar o estudo dessas questões para vislumbrar possíveis alternativas nesse processo de formação.

## **5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO CONECTADA AO USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO**

Nessa seção trataremos da ação prática proposta pelo Mestrado Profissional, que se configura em uma proposta de intervenção. A proposta de intervenção construída pelos pesquisadores a partir dos dados coletados na pesquisa preliminar foram três oficinas formativas para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação nas aulas de Língua Portuguesa da Educação de Jovens e Adultos.

As oficinas foram estruturadas a partir da necessidade dos professores, o que fez com que eles se sentissem motivados a participar das atividades. A partir disso, ratificamos a importância e necessidade de um processo formativo que tenha um viés pautado na escuta sensível dos sujeitos que estavam envolvidos. Entendemos com isso que o processo de formação não só para os professores da EJA, mas de qualquer modalidade de ensino deve ser proposto e não imposto.

Cada oficina teve um tema específico e seus respectivos objetivos com duração de quatro horas cada uma. Esses temas emergiram a partir das respostas dadas no questionário aplicado previamente para a coleta de dados iniciais da pesquisa. O estudo nos permitiu fazer uma reflexão sobre formação de professores de Língua Portuguesa para o uso das Mídias Digitais em sala de aula, identificar de que forma as TIC fazem parte do cotidiano e das suas práticas em sala de aula dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

O público participante da pesquisa foi composto por dez professores (as) de Língua Portuguesa e uma Coordenadora Pedagógica da modalidade da Educação de Jovens e Adultos de um Centro Estadual de Educação Profissional, localizado no município de Ilhéus – Bahia.

A coleta dos dados preliminares foi realizada entre os meses de abril a dezembro de 2018 a partir da aplicação dos questionários, de conversas informais na sala dos professores com a utilização do Diário de Campo e de observações das vivências práticas de sala de aula dos sujeitos envolvidos na pesquisa e através da aplicação das oficinas, seguindo o viés da abordagem qualitativa.

De posse das informações obtidas na pesquisa preliminar (conversa informal com os professores e coordenadora e os registros no diário de campo) das informações obtidas a partir da escuta dos sujeitos, elaboramos os temas das oficinas com os seus respectivos objetivos como mostramos no quadro abaixo:

**Quadro 7 – Temas, objetivos e número de participantes das oficinas**

OFICINA	TEMA	OBJETIVO	Nº DE PARTICIPANTES
1ª Oficina (4h/a)	O uso das ferramentas tecnológicas no ensino de Língua Portuguesa na EJA	Destacar a importância do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação para a edição, apresentação de textos e imagens, utilizando softwares livres que possam colaborar com o planejamento do professor.	11
2ª Oficina (4h/a)	Tipos de softwares para a edições de textos, imagens e apresentações (Power Point, Word)	Realizar atividades práticas a partir do uso do Microsoft Office.	10
3ª Oficina (4h/a)	O uso do Google sala de aula como mais uma ferramenta nas aulas de Língua Portuguesa na EJA	Reforçar nos professores o conhecimento prático da ferramenta Google Sala de aula em suas práticas.	11

**Fonte:** Elaborado pelo pesquisador em 2018.

No início da pesquisa desenhamos cinco oficinas a serem realizadas, porém precisamos mudar o cenário que seria o município de Arataca – Bahia com os professores que atuam na EJA na rede Municipal para um CEEP, em Ilhéus, pois a única escola que possuía laboratório de informática no município entrou em reforma no mês de Agosto de 2018, não ficando pronta até o prazo estipulado pela Secretaria de Educação do Município.

Por conta dessa mudança, precisamos refazer o percurso metodológico da pesquisa, dando início novamente à pesquisa preliminar que englobava a aplicação dos questionários, entrevistas e observações utilizando o diário de campo no novo cenário e com os novos sujeitos participantes. Com isso, devido ao fator tempo, precisamos diminuir a carga horária das atividades pensadas inicialmente.

As datas de realização das oficinas de formação foram negociadas junto à coordenação de EJA do CEEP e dos professores envolvidos na pesquisa. A oficina 1 foi realizada no dia 17 de novembro de 2018 no turno matutino. A segunda oficina

aconteceu no dia 24 de novembro de 2018 no turno matutino. A terceira oficina aconteceu no dia 1 de dezembro deste mesmo ano no turno matutino. Optamos em fazer aos sábados e no turno matutino, pois foi uma proposta dos professores que segundo eles aproveitariam mais os conteúdos trabalhados do que em um dia da semana, pois muitos trabalham em outras escolas.

No decorrer da aplicação prática das oficinas, identificamos no cenário da pesquisa que os sujeitos variavam em relação ao nível de letramento tecnológico, ponto que deve ser considerado no resultado das atividades desenvolvidas. Percebemos que entre os professores existe uma heterogeneidade referente à competência tecnológica. Entendemos com isso que essa diversidade, se bem-aceita, pode colaborar para o fortalecimento do fazer pedagógico.

Para Kenski (2007), “O maior problema não está na dificuldade de domínio das competências para uso das tecnologias da informação e comunicação pelos professores. O grande desafio está em encontrar formas produtivas e viáveis de integrar essas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

O foco da nossa análise foi a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação como interface pedagógica. A interface é um termo usado na informática e na cibercultura para o encontro de duas ou mais faces que geram comunicação, diálogo e contraponto. Assim, as TIC em contato com os seres humanos possibilitam o processo de produção de conhecimento, troca de saberes, partilha de autoria e construção de elo social e afetivo.

Para a realização das oficinas, foram tomados como ponto de partida a discussão teórica de textos que tratassem do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação nas aulas de Língua Portuguesa na EJA intitulado “O Ensino de Língua Portuguesa e o Letramento Digital” de Ariadna Pereira Galvão.

Achamos relevante iniciarmos com uma discussão teórica com o propósito de perceber através da discussão do texto e das falas dos professores o conhecimento prévio acerca do uso das TIC nas aulas de LP e refletir sobre a importância do uso de tais ferramentas na prática pedagógica nas salas da Educação de Jovens e Adultos.

## 5.1 APLICAÇÃO PRÁTICA E RESULTADOS

Os professores participantes receberam orientação para fazerem anotações, descrevendo suas reflexões e experiências com o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação, a síntese das leituras realizadas e propostas levantadas pelo grupo. Assim, ao final de cada encontro, foi reservado um tempo para que os professores fizessem um registro das suas impressões acerca do tema que foi abordado na oficina. Esta metodologia

foi bastante relevante para o processo de formação, na medida em que os professores puderam sistematizar as ideias principais dos temas discutidos, constituindo um material de apoio para planejamento de novas atividades em suas práticas em sala de aula.

O texto trabalhado nesse primeiro momento traz uma reflexão sobre a importância da formação dos professores para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação em suas práticas. As autoras nos fez pensar sobre nossas práticas e no que o aluno contemporâneo espera do ensino numa perspectiva diferente da utilizada atualmente por muitos professores. Perspectiva esta que se resume ao uso do livro didático, apontamentos no quadro e apostilas impressas.

A professora P2 iniciou a discussão afirmando “não tenho domínio das ferramentas tecnológicas e por isso não uso em minhas turmas, especialmente por perceber que os estudantes da EJA já possuem na sua maioria esse tipo de conhecimento”. Ela relata ainda que se sente envergonhada por não saber manusear as ferramentas apesar da escola disponibilizar.

A partir da fala de (P2), percebemos que apesar das discussões do uso das TIC já serem feitas em diversas instancias, ainda existe por parte do professorado, especialmente os que trabalham com a Educação de Jovens e Adultos, uma certa carência formativa, o que ratifica a nossa defesa por uma formação continuada e não estanque, passageira.

A possibilidade do uso das ferramentas tecnológicas no ensino de Língua Portuguesa na EJA que foi o tema da primeira oficina, traz uma nova concepção de ensino de Língua Materna, pautada nas Tecnologias da Informação e Comunicação como mais um recurso didático midiático para que se efetive o processo de construção de saberes do aluno da Educação de Jovens e Adultos.

Durante as oficinas, que a princípio tinham sido desenhadas para serem cem por cento práticas, emergiu durante a pesquisa preliminar a necessidade dos professores de terem discussões teóricas sobre temas como: uso das TIC, Formação de Professores e EJA. Por esse motivo, em todos os três encontros realizados, discutimos um texto que foi passado por e-mail para cada um deles com antecedência. Os textos discutidos foram:

1º Encontro: Tecendo Fios de Conhecimento na Rede em Processos de Formação – Jocenildes Zacarias Santos e Luzia Maria Azevedo Brito.

2º Encontro: Formação de Professores em EJA: Uma experiência pioneira na Bahia - Tania Regina Dantas

3º Encontro: Textos Multimodais em sala de aula: uma nova perspectiva para o ensino de leitura – Ana Claudia Soares Pinto.

A partir da discussão do texto citado acima, sugeri que fizéssemos juntos uma nuvem de palavras com o uso do site *wordart.com* que os fizessem pensar em Tecnologias da Informação e Comunicação na sala de Aula. As palavras que emergiram dos professores estão na imagem abaixo:

### Ilustração 10: Nuvem de palavras referente ao uso das Mídias Digitais



Fonte: Produzido pela pesquisa em 2018.

As palavras elencadas acima pelos professores nos fizeram pensar sobre o quanto se faz necessária a formação continuada para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação e o quanto os professores têm a consciência da importância do uso das TIC em suas práticas cotidianas em sala de aula.

Durante a discussão, P7 defendeu o uso das Mídias Digitais afirmando que “O uso das mídias não deve apenas estar pautado no ensino na área de linguagem, mas de todas as áreas”. Essa afirmação fez com que emergisse a seguinte pergunta feita por P9: “Por que essa formação não foi aberta para os colegas de outras áreas?” Expliquei aos participantes da pesquisa que haviam objetivos a serem cumpridos na execução da pesquisa e um deles era de realizar uma formação específica para professores de LP, mas que em outro momento me disponibilizaria para a realização de Formações na área da Tecnologias da Informação e Comunicação em sala de aula para as outras áreas.

Após as discussões teóricas, seguimos para a primeira atividade prática proposta pela oficina que foi de uma Gincana Digital. O principal objetivo da atividade foi de aproveitar o conhecimento prévio dos professores acerca do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação. Percebemos com a realização dessa atividade, que professores que afirmaram não ter nenhum conhecimento acerca do uso das TIC,

demonstraram de maneira tímida um bom desempenho com o manuseio das ferramentas tecnológicas.

A proposta da gincana foi de criar uma série de tarefas que os professores precisassem utilizar o computador e a internet como principais mídias digitais em suas práticas.

Os professores foram divididos em quatro duplas e um trio. Foram dadas para os docentes três tarefas que eles deveriam cumprir. A primeira tarefa foi pautada na busca por um vídeo no Youtube sobre o uso das mídias digitais na sala de aula. Após assistir o vídeo, os docentes deveriam fazer o Download e salvá-lo numa pasta previamente criada pelo pesquisador intitulada “Formação TIC” na área de trabalho dos computadores. Apenas P2 e P5 não apresentaram dificuldades na realização da tarefa. Percebemos que os demais professores sabiam como fazer a pesquisa dos vídeos, mas não sabiam como baixa-lo. A partir desse dado, o pesquisador mediou junto com os professores que conseguiram cumprir a tarefa como se baixa um vídeo do Youtube para ser apresentado em sala de aula.

A segunda tarefa da gincana virtual perpassou pela elaboração de três slides relacionados ao texto discutido, utilizando o Power Point. Após a construção dos slides, os mesmos deveriam ser salvos numa pasta na área de trabalho no computador. Percebemos que professores como P1, P2 e P6 apresentaram dificuldades para a realização desta tarefa, pois não dominavam o programa usado para a confecção dos slides. Aproveitando as dificuldades apresentadas na tarefa, fui mediando e sanando as dúvidas emergidas acerca da utilização do Power Point como mais uma ferramenta a ser usada na prática pedagógica do professorado da EJA.

A terceira e última tarefa realizada na gincana tinha como proposta que os professores buscassem uma imagem usando o site de busca Google relacionada a algum conteúdo de sua disciplina, baixasse essa imagem no computador e fizesse uma sequência didática de como essa imagem seria utilizada na sua aula. A partir dessa atividade discutimos sobre a importância da multimodalidade textual nas aulas de Língua Portuguesa na EJA.

Ao final da gincana, fizemos uma rápida avaliação acerca das atividades do primeiro encontro. P11 afirmou: “foi uma atividade bastante relevante, pois partiu do conhecimento prévio dos professores” a mesma ratificou que tal ação deve ser feita também por parte dos professores em suas práticas com os alunos da EJA. (P7) disse: “eu gostei bastante da atividade e percebi que poderemos realizá-las na sala de aula com os alunos”. Após o processo de avaliação, todos os professores foram premiados simbolicamente e finalizamos o nosso primeiro encontro formativo.

No segundo encontro, a etapa teórica ficou por conta das discussões acerca do texto que trata da Formação de Professores em EJA, com o qual discutimos as especificidades da Educação de Jovens e Adultos e a importância da formação docente para o trabalho nesta modalidade. Foi um texto que fez com que demandasse diversos questionamentos como o de P5 que disse: “Como posso trabalhar de forma específica com a EJA se nunca tive formação para isso?” P7 no mesmo momento afirma: “Eu não faço um planejamento específico para a EJA, levo o que trabalho no diurno para o noturno, pois não ganho para isso e nem tenho tempo”.

A partir da fala de P5 percebemos a carência de formação continuada para os professores que atuam na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Ao ouvir a professora, refletimos sobre a necessidade da realização de formações específicas para aqueles que trabalham com a EJA, pois o perfil de aluno que encontramos no noturno não equivale ao mesmo perfil de alunos do diurno. Ratificamos com isso que se tratam de vivências e saberes diferenciados e o professor precisa estar preparado para tal desafio.

O reconhecimento da falta de formação feita por P5 segundo Ibernón (2009, p. 75) permite uma interpretação melhor do trabalho docente, interagir melhor com os outros, pois o ensino requer um envolvimento pessoal. Entendemos com isso, que o processo de formação baseada na reflexividade é um elemento importante para que se possa analisar o que são ou o que acreditam ser, o que se faz e como se faz o processo de reflexão sobre as práticas dos docentes na EJA.

A contribuição de P7 fez com que praticamente todos os professores reforçassem o discurso de que os mesmos não possuem tempo para fazerem um planejamento específico para o trabalho com a Educação de Jovens e Adultos. Durante a discussão, deixamos claro que não há uma necessidade de dois planejamentos, mas de adequações do plano já feito à realidade da classe de EJA a qual esse professor estará lecionando.

Deixamos claro para os professores que sabemos da realidade vivenciada por todos eles, que na maioria das vezes precisam trabalhar em mais de uma escola, em três turnos, em localidades diferentes etc. Porém reforçamos a importância das adequações ao planejamento para que o processo ensino-aprendizagem não seja comprometido na atuação na EJA.

As atividades propostas na Oficina 2 foi a realização de atividades práticas utilizando o Microsoft Office (Word e Power Point). A primeira atividade usando o Word tinha como proposta a formatação de caracteres e parágrafos a partir da crônica “Tecnologia”, de Luís Fernando Veríssimo.

A crônica retrata o que muitos sujeitos passam quando necessitam fazer uso do

computador pela primeira vez ou quando se tem muito pouca familiaridade com a máquina.

O texto foi disponibilizado para os professores numa pasta previamente criada pelos pesquisadores nos computadores do laboratório de Informática que tinha como nome “Oficina 2”. Solicitamos que os professores com seus pares abrissem a página e clicassem no arquivo “Crônica Tecnologia”.

A atividade mostrava aos professores como escolher fontes no Word, como obter itálico, negrito e sublinhado, alterar tamanho de caracteres, inserir símbolos especiais e alterar espaçamento entre linhas e parágrafos. Abaixo apresentamos as orientações dadas aos professores para a realização da atividade:

### **Instruções de Formatação**

---

- Centralizar as duas primeiras linhas de texto; trocando a fonte para ‘arial’, tamanho 16, e destacando-as com negrito.
- Nas três linhas seguintes, destacar o texto com negrito até o final do parágrafo e sublinha-lo.
- Os parágrafos seguintes devem ser formatados com fonte ‘Arial’, tamanho 14, itálico e sublinhado. Os parágrafos devem ser formatados em espaçamento 6pt depois em espaçamento entre linhas de 1,5.
- Alterar o alinhamento do texto para justificado
- Alterar o tamanho da fonte no último parágrafo do texto do texto para 12 pts.

A partir dessa atividade, percebemos que os professores que tinham familiaridade com o uso do Word, não apresentaram dificuldade na efetivação da tarefa, porém professores como P2, P3, P5 e P7 apresentaram dificuldade especialmente em interpretar o que estava sendo solicitado, pois a linguagem usada nas instruções para a formatação da atividade não era familiar para eles. Percebemos ainda a dificuldade desses professores no manuseio do mouse e do teclado.

A realização dessa atividade nos fez pensar sobre a necessidade de formação inicial e continuada para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação para alguns professores da Educação de Jovens e Adultos do Centro Estadual de Educação pesquisado. Apesar de muitos terem facilidade com o uso das ferramentas tecnológicas, percebemos que outros carecem desse tipo de formação. Após o término da confecção da atividade, foi solicitado que os professores salvassem a mesma na área

de trabalho no computador, na pasta “Oficina 2”.

A segunda e última atividade proposta no segundo dia de oficina foi a partir do uso do *Power Point*. Primeiramente apresentamos aos professores alguns recursos que podem ser usados a partir do uso dessa ferramenta digital. Quando a atividade foi proposta, foi unânime o interesse dos professores, pois apesar de alguns não terem o conhecimento do manuseio da ferramenta, consideraram importante tal uso para o enriquecimento das aulas de Língua Portuguesa nas classes de EJA.

A primeira etapa da atividade perpassou pela exibição do vídeo “Como criar uma apresentação em *Power Point*”. A exibição do vídeo teve como propósito apresentar e ou reforçar o conhecimento acerca dos benefícios dessa ferramenta para o desenvolvimento das aulas de LP.

### Ilustração 11: Interface inicial do vídeo exibido



**Fonte:** [https://www.youtube.com/watch?v=\\_fC9872w\\_MY](https://www.youtube.com/watch?v=_fC9872w_MY) – acesso em 21 de fev. 2019

Após a exibição do vídeo, os professores partiram para a parte efetivamente prática da atividade que foi de criar uma apresentação contendo 6 slides de um conteúdo de livre escolha da disciplina de Língua Portuguesa. Solicitamos aos professores que pesquisassem na internet imagens para serem inseridas nos slides e que eles seguissem o passo a passo do que apresentava o vídeo para ajudá-los na confecção da atividade. Explicitamos que o vídeo foi apresentado por nós utilizando o Datashow, mas que esse mesmo vídeo poderia ser usado como ferramenta de consulta na realização da atividade, pois o mesmo estava salvo nos computadores usados pelos professores.

P3 enquanto fazia a atividade proposta afirmou: “Você está percebendo que eu não tenho muita facilidade com esse bicho, mas eu sou esforçada”. A partir desta fala

da professora, visualizamos o quanto os professores consideram importante o uso das TIC em suas práticas, mas o que falta muitas vezes não é o interesse de alguns, mas a falta de formação para tal utilização.

Sabemos que existem muitos professores que apresentam resistência para o uso das TIC em suas práticas, mas segundo Moran (2013, p. 81) para romper com o conservadorismo, o professor deve levar em consideração que, além da linguagem oral e da linguagem escrita que acompanham historicamente o processo pedagógico de ensinar e aprender, é necessário considerar também a linguagem digital.

Entendemos com isso que a abertura de novos horizontes mais aproximados da realidade contemporânea e das exigências da sociedade do conhecimento depende de uma reflexão crítica do professor acerca do papel das tecnologias no ensino e aprendizagem e dos benefícios que a era digital pode trazer para os alunos.

Iniciamos o terceiro encontro de formação com a leitura e discussão do texto: “Textos Multimodais em sala de aula: uma nova perspectiva para o ensino de leitura” de Ana Cláudia Soares Pinto (Anexo 3). O texto faz uma reflexão sobre o conceito de multimodalidade e suas implicações no processo ensino/aprendizagem.

Fizemos uma leitura coletiva do texto, o que possibilitou o contato com os aspectos multimodais presentes na composição textual como a direção do olhar, a posição corporal, os gestos, o tamanho, enquadramento entre outros que contribuíram na interação dos professores com o texto, atribuindo-lhes um sentido.

Com a discussão desse texto fomos percebendo que professores como P6 ao dizer “Eu nunca ouvi falar sobre o termo Multimodalidade textual apesar de atrelar texto e imagem”. A partir desse depoimento observamos que a escolha do texto e a realização de uma parte teórica na formação foi um bom caminho a ser escolhido na realização da pesquisa. A escolha do texto foi bastante elogiada pelos professores que consideraram o tema extremamente pertinente de ser debatido.

Após a discussão do texto, partimos para a proposta prática desse encontro que foi “O uso do Google Sala de Aula como mais uma ferramenta nas aulas de Língua Portuguesa na EJA”. Essa atividade teve como principal objetivo reforçar nos professores o conhecimento prático da ferramenta Google Sala de Aula em suas práticas. Usamos o termo “reforçar”, pois os professores receberam uma formação para o uso dessa plataforma, mas apesar disso não consideraram suficiente e por isso retomamos essa prática.

Nesse momento, começamos a pensar juntos a construção do site da escola, como proposta de construção coletiva por nós e os professores envolvidos na pesquisa. Nesse dia fizemos um levantamento de informações que deveriam estar inseridas no

site que tem como endereço:

<https://sites.google.com/s/1SX4yBczEhA7uDHiptw22Nn8n4igjKHSa/p/1M0h3jAWRsAeuJoQpoy3RdIdy5mJynZpe/edit>.

Os professores foram expondo aquilo que eles consideravam como mais relevante de ter no site da escola e a partir dessas falas foi construído o quadro abaixo com as seguintes sugestões dadas pelos professores:

Quadro 8: sugestões dadas pelos Professores para a construção do site

PROFESSOR (A)	SUGESTÕES
P1	“Penso que o site deveria abarcar a história da escola desde quando ainda era uma Associação Comercial até virar o CEEP”
P2	“Acho que deveríamos fazer um levantamento do corpo docente da escola, buscar dados como nome completo, disciplina que leciona e colocar o link do currículo lattes. Se der podemos tentar conseguir uma foto de cada colega”.
P3	“Todos os textos que trabalhamos e iremos trabalhar nas formações sugiro que vão para o site, seja em formato de link ou de arquivo PDF”.
P4	“Colocar fotos dos projetos construídos pelos alunos”
P5	“Ficaria interessante trazermos um pouco para o site o que é a Educação Profissional”.
P6	“Botar no site links de vídeos que tratem das temáticas das formações”
P7	“Já que vamos colocar fotos dos projetos, poderíamos explicar o que são os projetos feitos pela escola, seus objetivos etc”.
P8	“Apresentar no site a lista de cursos, duração, turnos oferecidos”
P9	“Falar um pouco de cada curso”
P10	Não deu sugestões
P11	“O ideal é fazer um site de fácil navegação e que possamos ir inserindo o que acharmos pertinente.

Fonte: Dados da pesquisa

O site não foi construído em poucas horas, mas começamos nesse mesmo dia após as sugestões dadas a fazer alguns levantamentos como os dados do corpo docente e a montagem da primeira interface como mostra a imagem abaixo:

## Ilustração 12: Primeira interface do site Letramento Digital Proeja



Fonte: Arquivo do Pesquisador

Finalizamos o nosso “último encontro”, coloco entre aspas, pois nossas formações terão continuidade após o término dessa pesquisa seguindo o que defende Imbernón (2009, p. 110) de que a formação é a atualização científica, didática e psicopedagógica, por isso não deve ser estanque, mas continuada.

Finalizamos esse encontro com uma avaliação feita através da dinâmica de escuta dos professores participantes da pesquisa, no qual relataram a partir de uma questão provocadora o que acharam das atividades realizadas.

**Quadro 9:** Questão avaliativa feita aos professores ao término da formação.

QUESTÃO AVALIATIVA	RESPOSTAS
<p>Quais contribuições as oficinas e discussões feitas em nossos encontros puderam ajudá-los na reconfiguração de suas práticas no ensino de Língua Portuguesa nas turmas de EJA?</p>	<p>“Primeiro quero parabenizar a você e sua orientadora pela iniciativa. Foram encontros muito proveitosos e que me fizeram refletir sobre minha prática” P1.</p>
	<p>“Gostei bastante e os encontros contribuíram de forma efetiva para o uso das TIC nas minhas aulas” P2.</p>
	<p>“O tempo foi curto, mas gostei bastante. Me fez entender a importância do uso das TIC”P3.</p>
	<p>As oficinas e as discussões contribuíram pra minha formação enquanto professora” P4.</p>
	<p>“Adorei tudo e espero que continuemos”</p>

	(P5).
	“ Gostei demais das discussões e espero que tenhamos mais vezes” P6.
	“Foi muito bom estar com vocês nesses três encontros. Saiba que foi muito proveitoso para minha prática” P7.
	“As discussões foram boas demais. Fazia tempo que não me debruçava em textos tão atuais.” P8
	“Tanto a parte teórica quanto a prática dos encontros me fizeram repensar minhas práticas e me motivar a aprender mais sobre TIC” P9
	“Primeiro agradeço por tudo e te digo que foi muito proveitoso estar aqui” P10.
	“As temáticas escolhidas nos textos foram fantásticas. Nunca falamos sobre formação, apesar de sempre estarmos fazendo. Contribuiu muito para minhas práticas”. P11.

Fonte: Arquivo do Pesquisador

A partir do feedback dado pelos professores, ratificamos a importância da formação continuada feita a partir da necessidade desses sujeitos. Não adiantam “pacotes prontos”, mas encontros formativos que façam com que os educadores que atuam na EJA repensem suas práticas e percebam que é possível a realização de um trabalho diferenciado na Educação de Jovens e Adultos, pois formação nada mais é do que desequilíbrio, desaprendizagem, aprendizagem e mudança de concepções práticas educativas.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O FIM DE UM INÍCIO

Vivemos esperando  
Dias melhores  
Dias de paz, dias a mais  
Dias que não deixaremos  
Para trás...  
Dias Melhores pra sempre!

(Jota Quest, Álbum: Dias Melhores, 2000)

Sonhamos com dias melhores para a educação brasileira, especificamente para Educação de Jovens e Adultos. Pensar num mundo melhor é fruto de conquista ideológicas e num trabalho construído pelo viés da formação coletiva, participativa e democrática, especialmente quando falamos de professores que atuam na EJA.

Com esta pesquisa, percebemos que o “Letramento Digital: o uso das mídias digitais no ensino de Língua Portuguesa na EJA” se constitui como uma interface pedagógica de construção de saberes para a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação no processo de ensino/aprendizagem da língua materna na Educação de Jovens e Adultos.

Ao investigarmos o problema desse estudo que versa acerca do impacto do uso das mídias digitais no ensino de Português na EJA percebemos o quão se faz necessário o investimento em formação continuada para os professores que atuam nessa modalidade no que tange uso das TIC em seu fazer pedagógico.

Verificamos que os objetivos propostos tanto geral quanto os específicos foram alcançados no caminhar da pesquisa, através de observações, estudos e a execução do projeto de intervenção que culminou em oficinas de formação para os sujeitos da pesquisa. No que tange ao objetivo geral da pesquisa: analisar a interação entre o uso das tecnologias da informação e comunicação nos momentos de formação continuada dos professores, mobilizando saberes constituídos na formação inicial e no planejamento do ensino da língua materna na EJA foi alcançado na mesma perspectiva da implementação do projeto de intervenção realizado no CEEP que possibilitou por meio do uso das mídias digitais e dos diálogos empreendidos ricas experiências com o letramento digital.

Percebemos que somente a escola com laboratório de informática montado, conectado à internet e com equipamentos midiáticos ao alcance dos sujeitos que nela circulam não são suficientes para ressignificar as práticas didáticas e metodológicas docentes. Percebemos que os sujeitos envolvidos no estudo careciam de formação

continuada para o uso dessas ferramentas, especialmente aqueles que atuam na Educação de Jovens e Adultos.

Ao concluir a pesquisa, conseguimos inferir que escola precisa pensar urgentemente em um processo de formação continuada para os professores da EJA, a fim de utilizarem as mídias digitais como interface pedagógica, bem como estudos teóricos sobre a EJA, TIC e ensino de língua materna, uma vez que esses sujeitos estão, em sua maioria, envolvidos no mundo do trabalho, o qual exige, cada vez mais, conhecimentos ligados ao letramento digital.

Adentramos o processo de investigação sobre o uso das mídias digitais nas aulas de português, identificando de que maneira o uso dessas mídias fazem parte da realidade dos docentes envolvidos na pesquisa, elaborando de forma participativa a proposta de formação continuada para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação nas aulas de LP na EJA.

Através desta pesquisa, ratificamos a importância das TIC no processo formativo docente, pois o uso das tecnologias em salas de aula na atualidade se faz necessária, pois tanto docentes quanto discentes estão imersos cotidianamente numa realidade em que as mídias digitais não devem ser descartadas do processo ensino/aprendizagem. Identificamos que o *datashow*, os slides, o DVD, o computador, o rádio, as redes sociais, o celular fazem parte do cotidiano dos professores, mas que nem sempre essas tecnologias estão inseridas efetivamente nas aulas de LP do cenário da pesquisa.

A partir da análise e interpretação dos resultados da pesquisa, percebemos que alguns professores do CEEP já utilizam as TIC como ferramenta pedagógica em suas práticas, porém outros docentes carecem de formação para tal uso, pois apresentam grandes dificuldades com o manuseio dessas ferramentas midiáticas. Por isso, o processo investigativo desse estudo não teve como foco apenas a apropriação epistemológica, mas também fatores atitudinais e procedimentais, fazendo com que os professores participantes repensem suas práticas na EJA.

A partir da intervenção realizada através de três oficinas de formação com discussões teóricas e atividades práticas, foi possível entender que o processo de formação continuada promove o processo de construção da prática docente na Educação de Jovens e Adultos, especialmente pelo viés do uso das mídias digitais.

Nessa perspectiva, o estudo revelou que a formação continuada realizada como proposta de intervenção está de acordo com às necessidades apresentadas pelos docentes envolvidos na pesquisa expostas durante a etapa preliminar. Através dessa investigação, percebemos que a proposta de formação elencada e posta em prática ratificou a importância de encontros formativos presenciais para o fortalecimento do

uso das TIC como ferramenta pedagógica nas aulas de LP na EJA.

A partir dos resultados apresentados, percebemos ainda que o ponto de partida tomado pelos professores nas aulas de LP é a competência linguística dos alunos, tendo como principal foco as habilidades de leitura e interpretação de textos dos mais variados gêneros. A partir dessa perspectiva, as mídias digitais podem ser usadas como ferramentas para que os estudantes exercitem a capacidade de selecionar informações através de pesquisas feitas na internet.

A tarefa abraçada não foi fácil, mas se delineou como um terreno potencialmente fértil, devido aos debates e discussões que estão ocorrendo no campo da educação como um todo, e mais especificamente no campo da formação de professores que atuam na EJA e especialmente com o foco no uso das mídias digitais em suas práticas.

O chão da escola está em alguns momentos aquém das informações e dos conhecimentos que os meios de comunicação transmitem e seduzem o indivíduo em qualquer idade. Por isso, a escola precisa aprender como transformar a abundância de informações transmitidas através dos vários meios de comunicação, em conhecimento de qualidade que seja de utilidade para a vida.

Percebemos que a escola, cenário desse estudo, está equipada tecnologicamente, mas despreparada pedagogicamente para utilizar os vários recursos audiovisuais e tecnológicos existentes, uma vez que se disponibiliza um número mínimo de equipamentos por escola. Outro aspecto a pontuar diz respeito à ausência de incentivo à inclusão desses recursos, como fonte de aprendizagem.

As instituições escolares da atualidade se apresentam como instituições modernas e progressistas, voltadas para as Tecnologias da Informação e Comunicação. Aparentemente elas estão estruturadas com os recursos básicos das tecnologias modernas, como: data show, TV, DVD, antena parabólica, internet e outros. Mas se o docente não estiver preparado para utilizar todos esses equipamentos, os resultados não vão ocorrer de forma satisfatória. É preciso que esse educador esteja preparado e voltado para a aprendizagem do aluno da contemporaneidade, assumindo assim, que o aprendiz é o centro desse processo e, em função dele e de seu desenvolvimento, é que precisará definir e planejar suas ações.

Quando pensamos em fazer, através deste trabalho, uma reflexão sobre o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação e das mídias digitais no ensino de Língua Portuguesa na EJA, tínhamos em mente chamar atenção para a atitude, postura e o processo de formação do professor ao se utilizar dessas tecnologias, considerando 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.

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 das Mídias Digitais nas aulas de Língua Portuguesa e por perceber mudança significativa nos sujeitos que fizeram parte desta pesquisa.

Fazer uso das mídias digitais em sala de aula, nas aulas de português da EJA pode até ser uma opção do professor, porém o mesmo não deve optar em não fazer usos de tais recursos ou por falta de conhecimento dessa possibilidade ou por dificuldade, pois vivemos cercados de tecnologia e isso já não cabe mais na prática social dos indivíduos. Segundo Tardif (2002, p. 11), o saber não é uma coisa que flutua no espaço, são construções sociais e contextualizadas que fazem parte da construção da identidade dos professores. Por isso, o professor precisa ser um sujeito protagonista do processo de formação, especialmente no que tange ao uso das TIC em sua práxis diária.

O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação no ensino de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é ainda uma temática tímida entre as discussões propostas por teóricos e sujeitos da EJA. O uso de tais tecnologias tem se feito presente hoje em poucas instituições de ensino que trabalham com a EJA, o que reflete na necessidade de entender a urgência de estudos voltados para essa temática.

Logo, acredito que o processo de formação continuada de professores de língua portuguesa da EJA pode ser algo decisivo para o uso das novas tecnologias em suas práticas. Porém não se deve deixar de lado nesse processo de formação a realidade a qual os professores estão inseridos, pois de nada adianta realizar formações que não estejam imbricadas com a realidade desses sujeitos.

Segundo Moran (2013), o ciberespaço é uma incubadora de mídia, misturando diversos tipos de conteúdo. Trata-se de um ambiente de ensino e aprendizagem, no qual os educadores precisam em sua formação fazer uma reflexão acerca desse espaço na sua formação inicial, para que assim possam usar as novas tecnologias como estratégia pedagógica, aprendendo o seu significado e possibilidades em sua prática.

Finalizamos aqui, com a certeza de que tentamos fazer o melhor para contribuir com a Educação de Jovens e Adultos e com o processo formativo dos docentes que atuam nesta modalidade. 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.

Apesar do tema “Letramento Digital” ser bastante discutido no meio acadêmico, recomendamos aqui que tais discussões se desloquem dos muros das universidades e

cheguem mais efetivamente ao chão das escolas, pois os nossos professores carecem dessas discussões e estudos de maneira prática e efetiva.

Oferecemos esse estudo a todos os professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos e desejamos que políticas públicas de formação continuada para os professores da EJA sejam cada vez mais implementadas em nosso país.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria. Elizabeth. **Educação e tecnologias no Brasil e Portugal em três momentos da sua história. Educação, Formação e Tecnologias.** Disponível em: <http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/19/11>. Data de acesso: 20 de fevereiro de 2018.

ANDRÉ, Marli. Eliza Dalmazo Afonso. **Estudo de Caso em pesquisa e avaliação educacional.** Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

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

ARROYO, Miguel Gonzalez. **A educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão.** In: BRASIL. Ministério da Educação. *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos.* Brasília, 2005a. (Coleção Educação para todos, v. 3).

ARROYO, Miguel. Gonzalez. **Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública.** In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos.* Belo Horizonte: Autêntica, 2005b.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Formar educadoras e educadores de jovens e adultos.** In: LEÔNICIO, Soares. (Orgs.). *Formação de educadores jovens e adultos.* Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

AZEVEDO, Wilson. **Panorama atual da educação a distância no Brasil.** [online]; Disponível em <http://www.aquifolium.com.br/educacional/artigos/index.html> e acesso em 02/10/2018.

BACCEGA, Maria Aparecida. **Televisão e escola: uma mediação possível?** São Paulo, SENAC: 2003.

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

BALADELI, Ana Paula Domingos. **Hipertexto e multiletramento: revisitando conceitos.:** Revista escrita: Revista do Curso de Letras da UNIABEU, v. 2, n. 4, p. 1-11, 2011. Disponível em <[http://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RE/article/view/52/pdf\\_44](http://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RE/article/view/52/pdf_44)> Acesso em: 12 de nov de 2018.

BEAUDOIN, Fabrice, et al. (2002) **A Saccharomyces cerevisiae gene required for heterologous fatty acid elongase activity encodes a microsomal beta-keto-reductase.** *J Biol Chem* 277(13):11481-8

BOGDAN, Robert.; BILKEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação.** Porto: Porto Editora, 1994.

BONNILLA, Maria. Helena. Silveira; PRETTO, Nelson. Luca De. **Inclusão digital: polêmica pesquisa participante contemporânea.** Salvador, BA: EDUFBA, 2011.

BORGES, Jussara. **Inclusão digital e governo eletrônico: conceitos ligados pelo acesso a informação.** 2005, Dissertação. (Mestrado em Ciência da Informação). Universidade Federal da Bahia, Fundação do Amparo a Pesquisa do estado da Bahia.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação. Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei 9 394, 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996. Disponível em google< [http://portal.mec.gov.br/planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://portal.mec.gov.br/planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Data de acesso: 02 de novembro de 1999b.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação (cne)/ Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**> parecer cne15/98 – CEB – Aprovado em 1º. 6.98. Brasília/ CNE/ Câmara de educação Básica.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). **Parâmetros Curriculares Nacionais, Ensino Médio, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias 2**: Brasília/MEC/Semtec: Congresso Nacional. 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). **Parâmetros Curriculares Nacionais, Ensino Médio, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias 2**: Brasília/MEC/Semtec: Congresso Nacional. 2006.

\_\_\_\_\_. CNE/CEB. Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010. **Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos** Brasília: DF, 2010. Disponível em:

GOOGLE<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5642-rceb003-10&category\\_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5642-rceb003-10&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192)

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB 11/2000: **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília**: Câmara de Educação Básica. (2000a). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf)

BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Loyola.

BUCKINGHAM, David. **Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização**. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez. 2010.

BUZATO, Marcelo. **Letramento digital: um lugar para pensar em internet, educação e oportunidades**. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EDUCAREDE, 3., São Paulo, 2006. *Anais...* São Paulo: CENPEC, 2006. s/p.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística** – São Paulo: Scipione, p. 88, 133, 2009.

CARVALHO, Ana Maria. Pessoa. **Ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Cengage Learning, 2014. Coleção ideias em ação.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa **Letras: alfabetização de jovens e adultos em espaços populares**. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2010.

CARDOSO, Daniela Rodrigues. **Dificuldades de aprendizagem e fracasso escolar: o que dizem as professoras de 1º a 4º série de uma escola pública municipal de Pelotas**. Monografia de Conclusão de curso. Pelotas, UFPEL, 2009.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede: do conhecimento à ação política**. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 2005.

COIRO, Julie. (2007) **Exploring the comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers as they search for and locate information on the internet**. Reading research quartel, 42, p. 214-257.

CONCEIÇÃO, Ana Paula Silva da; OLIVEIRA, Rosemary Lapa de. SANTOS, Jocenildes. Zacarias. **Constituição do sujeito leitor na educação de jovens e adultos: Um olhar das práticas educativas criativas**. Inovação e educação: formação docente e experiências criativas / organizadoras Graça dos Santos Costa, Nuria Lorenzo Ramirez, Tania Regina Dantas – Ijuí: ed. Unijuí, 2016.

COSCARELLI, Carla Viana. **Leitura em ambientes multimídia e produção de inferências**. Tese de doutorado. Belo Horizonte: UFMG. 1999.

COSCARELLI, Carla Viana. **Tecnologias para aprender**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

COSTA, Maria Aparecida Pereira da Rocha Costa. **Leia as instruções: uma análise de textos multimodais em rótulos de alimentos**. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte: CEFET – MG, 2012.

CUNHA, Silvia Helena Muniz da. **Práticas de leitura na cultura digital: pensando o aprendizado da leitura no ensino superior**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Letras, Universidade de Santa Cruz do Sul. Rio Grande do Sul, 123 f. 2015. Disponível em <http://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/215/1/SilviaHelenaMunizCunha.pdf>> Acesso em: 09 de Jan de 2018.

D`AMBRÓSIO, Ubiratan. O Programa Etnomatemática: uma síntese. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, Canoas, v. 10, n. 1, p.7-16, jan jun. 2008. Bimestral. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/74>>. Acesso em: 01 novembro. 2018.

DANTAS, Tânia Regina. **Formação de Professores em EJA: uma experiência pioneira na Bahia**. Revista da FAEEBA. Educação e Contemporaneidade, Salvador, V.21, n.37, p.153, jan/jun, 2012.

DANTAS, Tânia. Regina; AMORIM, Antônio. **Pesquisa, formação, alfabetização e direitos em educação de jovens e adultos**. Salvador: EDUFBA, 2016.

DEMO, Pedro. A nova LDB: Ranços e avanços. 20. Ed. São Paulo: papiros, 1997.

\_\_\_\_\_. **Formação permanente e tecnologias educacionais**. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

DIONISIO, Angela Paiva; VASCONCELOS, Leila. **Multimodalidade, gênero textual e leitura**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

DI PIERRO, Maria. Clara. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 21 n. 55, nov. 2001b.

FOUCAMBERT, Jean. (1994). **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. 12 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Política e educação**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, Maria Fátima Quintal de. **Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização.** Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602007000100005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602007000100005&script=sci_arttext). Acesso em 05 de novembro de 2017.

FREITAS, Maria Fátima Quintal de. **Letramento digital e formação de professores.** Educação em Revista, v. 26, n. 03, p. 335-352, 2010. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a17.pdf](http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a17.pdf). Acesso em: 20 de maio de 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. – 9. São Paulo: Atlas, 2010.

GÓMEZ, Alarcão Isabel. **O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo.** In: NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

HADDAD, Sérgio. **O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986 – 1998.** [http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2429/1/estado\\_](http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2429/1/estado_). Acesso em 11 de março de 2014.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de Jovens e Adultos Revista Brasileira de Educação.** São Paulo: Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação. Mai-ago, 2000b, nº 14, pp.108-130. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe14/07-artigo6.pdf>. Acesso em: 23 Out. 2017.

HADDAD, Sérgio. **Tendências atuais na educação de jovens e adultos.** In: Em aberto, Brasília, ano 11, nº 56, out. dez/1992, p.3-12.

IBGE. **Censo demográfico: características da população e dos domicílios: resultados do universo.** Disponível em: <http://eee.ibge.gov.br/censo/> Data de acesso: 06 de setembro de 2017.

IMBERNÓN, Francisco. **A educação do século XXI: os desafios do futuro imediato.** Trad. Ernani Rosa. 2 ed. Porto alegre. Artes Médicas Sul, 2001.

\_\_\_\_\_. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

KENSKY, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** Campinas: Papyrus, 2007.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** 6 ed. Campinas: Papyrus, 2008

KLEIMAN, Angela. **Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado das Letras, 1995, p. 15-64.

KLEIMAN, Angela. **Texto e Leitor.** Campinas: Pontes, 1989.

\_\_\_\_\_. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola.** In: \_\_\_\_\_. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 1995.

- LAHIRE, Bernard. *La culture des individus: dissonances culturelles et distinction de soi*. La Décourte, 1993
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica: ciência e conhecimento científico, métodos científicos, teoria, hipóteses e variáveis e metodologia jurídica**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- LEITE, Lígia Silva. (Coord.). **Tecnologia educacional: descubra suas possibilidades na sala de aula**. Colaboração de Cláudia Lopes Pocho, Márcia de Medeiros Aguiar, Marisa Narcizo Sampaio. 7. Ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.
- LEMKE, Jay. **Metamedia literacy: transforming meanings and media**. In: REINKING, D. et al (Eds.) *Literacy for the 21st Century: technological transformation in a post-typographic world*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1998. p. 238-301. Disponível em: <<http://academic.brooklyn.cuny.edu/education/jlemke/reinking.htm>>. Acesso em: 9 de janeiro 2019.
- LEVACOV, Marília. **Do analógico ao digital: A comunicação e a informação no final do milênio**. FABICO – UFRGS. Disponível em: <[http://www.filomenamoitamoodle.com/file.php/3/do\\_analogico\\_ao\\_virtual\\_2.pdf](http://www.filomenamoitamoodle.com/file.php/3/do_analogico_ao_virtual_2.pdf)>. Acesso em: junho 2018.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LIBERLI, Fernanda. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. Taubaté – SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.
- LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E.D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MARCCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital**. São Paulo: Cortez, p. 15-80. 2005.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2001.
- MARQUES, Mário Osório. **Conhecimento e modernidade em reconstrução**. Ijuí: Unijuí, 1993.
- \_\_\_\_\_. *A escola no computador: Linguagens Rearticuladas, educação outra*. Ijuí, Unijuí, 2003.
- MARTIN, Luis Mauro Sa. **Teorias das Mídias Digitais. Linguagens, ambientes e redes**. Petrópolis, Vozes: 2005
- MENDONÇA, Márcia. **Análise linguística no ensino médio: um novo olhar um novo objeto**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. (Org.). **Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática**. Maceió: EDUFAL, 2002.
- MINAYO, Maria Cecília Souza de. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 18. Ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-29.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). **Programas voltados à formação de professores**. Disponível em: [portal.mec.gov.br/component/content/article?id=15944](http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=15944). Acesso em 18 de novembro de 2017.

- MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papyrus Editora, 2013.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez. Brasília, UNESCO, 2000.
- MOTTA-ROTH, Désiree. **Questões de metodologia em análise de gêneros**. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (Orgs). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 3. ed. rev. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008, p. 133-150.
- MOITA, Lopes Luís Paulo de. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- NETO, Otávio Cruz. **O trabalho de campo como descoberta e criação**. Pesquisa Social. 23. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- NOVAIS, Ana Elisa. **Wiki: escrita colaborativa**. *Presença pedagógica*, v. 17, n. 101, p. 23-29.
- NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente**. In: \_\_\_\_\_. *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 16-33.
- \_\_\_\_\_. Prefácio. In: JOSSO, M. C. (Org.). **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 11-17..
- OLIVEIRA, Inês Barbosa. **As interfaces educação popular e EJA: exigências de formação para a prática com esses grupos sociais**. *Revista Educação*. Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 104-110, maio/ago. 2010.
- OLIVEIRA, Maria Francisca **Linguística textual**. In: MARTELOTTA, M. E. *Manual de Linguística*. 2ª. ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 193-204.
- PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola 1973. v. 1. (Temas Brasileiros, 2).
- PERRENOUD, Philippe. **Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida**. Rad. Laura Solange Pereira, revisão técnica: Maria das Graças Souza Horn, Heloisa Schaan Solalli. Porto Alegre: Penso, 2013.
- PRETTO, Nelson BONILLA, Maria. Helena. **Política educativa e cultura digital: entre práticas escolares e práticas sociais**. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 449-521, maio/ago. 2015.
- RAMAL, Andrea Cecília. **Ler e Escrever na Cultura Digital**. Disponível em: <http://www.revistaconecta.com/destaque/educacao04.htm>. Acessado em 10 de outubro 2018.
- RAMAL, Andrea. Cecília. **Formar Professores na Cibercultura**. In *Revista da AEC*, jun, 2000.
- REBÊLO, Paulo. **Inclusão digital: o que é e a quem se destina?**. Disponível em: <http://webinsider.uol.com.br/print.php?id=2443> .Data de acesso: 09 de abril de 2018.
- Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade/ Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I – v. 1, n. 1 (jan/jun., 1992) – Salvador: UNEB, 1992.*
- RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais: leitura e produção**. 1. Ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- ROJO, Roxane **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ROJO, Roxane. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

- ROJO, Roxane. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1. Ed. - São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- SAMPAIO, Marisa. Narciso.; LEITE, Ligia. Silva. **Alfabetização Tecnológica do Professor**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- SANTAELLA, Lucia. **Como eu ensino: leitura de imagens**. São Paulo: Editora Melhoramentos. 2012.
- SANTAELLA, Lucia. **Redação e leitura: guia para o ensino**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.
- SANTOS, Edméa. O. **O Currículo e o digital: Educação Presencial e a Distância**. 2002. Disponível: [https://repositorio.UFBA.br/ri/bitstream/ri/11775/1/Dissert\\_Edm%C3%A9a%20Santos1.pdf](https://repositorio.UFBA.br/ri/bitstream/ri/11775/1/Dissert_Edm%C3%A9a%20Santos1.pdf). Acesso: 06 Abril. 2018.
- SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação [online], vol.14, n.40, p. 143-155, 2009. Disponível em: Acesso em: 14 dez. 2015.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Alfabetização e Letramentos**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social** – 18 ed. – São Paulo: Contexto, 2017.
- SOUZA, Antônio. Escandiel de. **Cultura e ensino de leitura em língua estrangeira na escola pública: uma prática reflexiva com base na pesquisa-ação**. 2007. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Letras da universidade Federal do Rio Grande do Sul).
- TARDIF, Maurice. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Trad. João Batista Kreuch – Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011
- TFOUNI, Leda Verdiane. **Letramento e alfabetização**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- VIEIRA, Alexandre Thomaz. **Gestão Educacional e Tecnologia. Formação de Educadores**. São Paulo, 2003, Avercamp.
- XAVIER, Antonio Carlos Santos dos. **Leitura, texto e hipertexto**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- ZACHARIAS, Valéria Ribeiro Castro de. **Os ambientes digitais e as práticas de leitura: uma análise de atividades do Portal do Professor do MEC**. Belo Horizonte: FALE/UFMG. Disponível em: [www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/LETR-9ARPQF](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/LETR-9ARPQF). Acesso em: 20 de maio de 2018.
- ZUÑIGA, Ramirez. **La recherche-action et le controle du savoir**. Revue internationale d'Action Communautaire, Lorraine, v. 45, n. 5, p. 35-44, 1981.

## APENDICE A



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO CAMPUS I  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS – MESTRADO PROFISSIONAL**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**1- DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:**

- **TÍTULO:** Letramento Digital: A influência das mídias digitais no ensino de Língua Portuguesa na EJA.

**2- EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE ACERCA DA PESQUISA:**

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa Letramento digital: a influência das mídias digitais no ensino de língua portuguesa na EJA no CEEP Álvaro Melo Vieira, de responsabilidade do pesquisador Valter Manoel da Silva Junior, discente do programa de pós-graduação em educação de jovens e adultos da Universidade do Estado da Bahia, sob a orientação da professora doutora Rosemary Lapa Oliveira. A pesquisa tem como objetivo analisar como as tecnologias da informação e comunicação interagem com o processo ensino aprendizagem da língua materna na EJA, desvelando como a formação continuada do professor possibilita a atualização e conhecimento profissional atrelado à prática diária do docente de língua materna da EJA nas escolas deste município. Sua participação será de grande importância, para a produção do conhecimento científico.

Destaca-se que, caso se sinta desconfortável em qualquer das etapas do trabalho, sua autonomia está garantida, podendo desistir da participação a qualquer momento sem que isso lhe traga qualquer problema.

Aceitando participar, o (a) senhor (a) será submetido (a) aos procedimentos listados a seguir: aplicação de questionário de pesquisa e observação participativa, todos esses realizados por esse pesquisador.

Os resultados obtidos poderão ser divulgados para a comunidade científica, tendo o devido cuidado de não divulgar a sua identidade. Esta ficará em sigilo e sob a responsabilidade dos responsáveis pela pesquisa, não sendo de modo algum divulgada.

Além disso, não haverá qualquer pagamento relacionado à sua participação e de acordo com a Resolução 466/2012 CNS/MS, caso se sinta prejudicado pelo estudo, seus direitos serão respeitados.

Informo ainda que em caso de dúvidas, o (a) senhor (a) poderá a qualquer momento contatar os pesquisadores responsáveis pelo projeto: Prof. Dra Rosemary Lapa de Oliveira, professora da Universidade do Estado da Bahia e Vice Líder do grupo de Pesquisa Formacceinfancia, Linguagens e EJA E-mail: [rosy.lapa@gmail.com](mailto:rosy.lapa@gmail.com), ou o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade do Estado da Bahia CEP/UNEB, telefone (71) 3117-2445, E-mail: [cepuneb@uneb.br](mailto:cepuneb@uneb.br), ou ainda a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP/SEPN, 510 norte, bloco A, 1º subsolo,

edifício ex-INAN – Unidade 1 – Ministério da Saúde – CEP 70750-521 – Brasília-DF, Telefone: (61) 3315-5878, e-mail: [conep@saude.gov.br](mailto:conep@saude.gov.br).

Eu, \_\_\_\_\_, Registro Geral \_\_\_\_\_ informo que após ter sido esclarecido (a) sobre os objetivos, riscos e benefícios da pesquisa intitulada “**Letramento Digital: A Influência das mídias digitais no Ensino de Língua Portuguesa na EJA**”, concordo em participar como voluntário do estudo e estou ciente de que os dados coletados serão armazenados por um período de cinco anos sob a guarda dos pesquisadores responsáveis e será utilizado única e exclusivamente para este projeto.

Estou ciente de que terei acesso aos dados registrados, caso seja de meu interesse, e reforço que não fui submetido (a) à coação, indução ou intimação.

Considero-me satisfeito (a) com as explicações dos responsáveis e concordo em participar.

Este documento possui duas vias, uma das quais ficará com os pesquisadores para o arquivamento e a outra com o (a) participante da pesquisa.

Salvador – BA, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Professora Orientadora

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador Responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura de Testemunha

\_\_\_\_\_  
Assinatura de Testemunha

## APENDICE B



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA BAHIA**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO CAMPUS I**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E**  
**ADULTOS – MESTRADO PROFISSIONAL**

**QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES**

1. Marque um X nas ferramentas tecnológicas que você usa em suas aulas na EJA.
- ( ) Datashow
  - ( ) Computador
  - ( ) TV pendrive
  - ( ) Caixa de som
  - ( ) Lousa digital
  - ( ) Sites da Internet
  - ( ) Blogs
  - ( ) Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA
  - ( ) Celular
  - ( ) Tablet
  - ( ) Outros / Quais?

---



---

2. Das ferramentas assinaladas acima, fale como você utiliza em sua prática em sala de aula.

---



---



---



---



---



---

3. Você acredita que o uso das ferramentas tecnológicas favorece o aprendizado de Língua Portuguesa dos alunos da EJA? Justifique.

---



---



---



---



---



---

4. Quais facilidades e/ou dificuldades você encontra para usar as mídias digitais em sua prática docente?

---



---



---

---

---

5. Você já recebeu algum tipo de formação para o uso das mídias digitais em sala de aula?

(    ) sim

(    ) não

6. Caso você tenha respondido SIM na questão anterior, a formação supriu as suas necessidades?

(    ) sim

(    ) não

**7. CONSENTIMENTO PÓS – ESCLARECIDO**

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador sobre os objetivos, benefícios da pesquisa e os riscos de minha participação na pesquisa Letramento Digital: a influência das mídias digitais no ensino de Língua Portuguesa na EJA, concordo em participar sob livre e espontânea vontade como voluntário (a), autorizando que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos, desde que a minha identificação não seja realizada. Assinarei este documento com base nas informações esclarecidas.

Salvador - BA, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

Assinatura do Participante

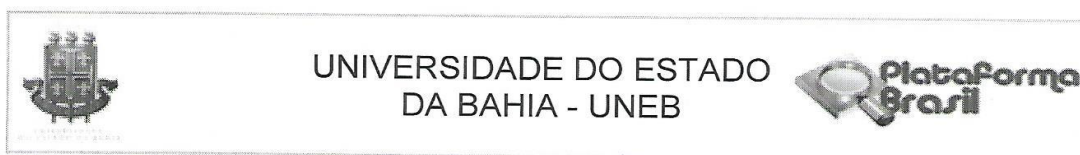
---

Assinatura do Pesquisador Responsável

---

Assinatura da Professora Orientadora

## APÊNDICE C



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** LETRAMENTO DIGITAL: O USO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EJA.

**Pesquisador:** VALTER MANOEL DA SILVA JUNIOR

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 99503418.5.0000.0057

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

**Patrocinador Principal:** UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 3.061.378

**Apresentação do Projeto:**

O projeto apresenta objetivo geral, objetivos específicos, justificativa, hipótese, metodologia, riscos, benefícios, critérios de inclusão, critérios de exclusão e cronograma de execução.

**Objetivo da Pesquisa:**

Os objetivos da pesquisa parecem exequíveis:

Objetivo primário:

1. Analisar a interação entre o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação nos momentos de formação continuada dos professores e o planejamento do ensino de língua materna na EJA em escolas da Rede Municipal de Arataca - Bahia.

Objetivos secundários:

1. Discutir acerca o uso das novas tecnologias como prática pedagógica no ensino de Língua Portuguesa na EJA;
2. Compreender o que pensam os professores de língua materna acerca do uso das tecnologias da informação e comunicação (tic's) como ferramenta de ensino;
3. Formar professores de português da EJA para o uso de mídias digitais em suas práticas pedagógicas.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

São feitas referências aos riscos e benefícios no Projeto de Pesquisa e no Termo de Consentimento

**Endereço:** Rua Silveira Martins, 2555

**Bairro:** Cabula

**CEP:** 41.195-001

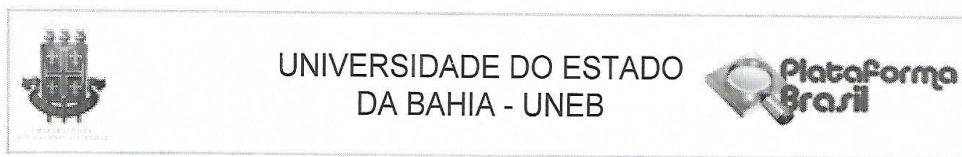
**UF:** BA

**Município:** SALVADOR

**Telefone:** (71)3117-2399

**Fax:** (71)3117-2399

**E-mail:** cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 3.061.378

Livre e Esclarecido.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa traz contribuições importantes aos estudos sobre educação de jovens e adultos no Brasil.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Está anexada ao projeto a seguinte documentação de apresentação obrigatória, em conformidade com as normas brasileiras para pesquisas envolvendo seres humanos:

1. Folha de rosto;
2. Termo de autorização institucional da proponente;
3. Termo de compromisso do pesquisador;
4. Termo de confidencialidade;
5. Termo de consentimento livre e esclarecido;
6. Declaração de concordância com o desenvolvimento do projeto de pesquisa;
7. Termo de autorização institucional da coparticipante.

**Recomendações:**

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

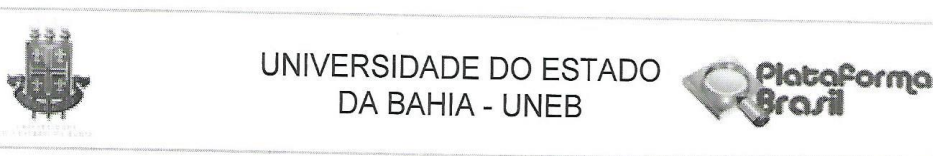
**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Após a análise consideramos que o projeto encontra se aprovado para a execução uma vez que atende ao disposto nas resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos não havendo pendências ou inadequações a serem revistas

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a

<b>Endereço:</b> Rua Silveira Martins, 2555			
<b>Bairro:</b> Cabula		<b>CEP:</b> 41.195-001	
<b>UF:</b> BA	<b>Município:</b> SALVADOR		
<b>Telefone:</b> (71)3117-2399	<b>Fax:</b> (71)3117-2399	<b>E-mail:</b> cepuneb@uneb.br	



Continuação do Parecer: 3.061.378

contar da data de aprovação do projeto.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1207341.pdf	18/11/2018 19:53:51		Aceito
Outros	Declaracao_de_nao_execucao_do_projeto.pdf	18/11/2018 19:53:16	VALTER MANOEL DA SILVA JUNIOR	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Mestrado.pdf	24/10/2018 00:54:38	VALTER MANOEL DA SILVA JUNIOR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	24/10/2018 00:49:54	VALTER MANOEL DA SILVA JUNIOR	Aceito
Outros	Termo_de_confidencialidade.pdf	22/10/2018 17:03:03	VALTER MANOEL DA SILVA JUNIOR	Aceito
Outros	Termo_de_Autorizacao_Institucional.pdf	21/10/2018 12:40:45	VALTER MANOEL DA SILVA JUNIOR	Aceito
Outros	Declaracao_de_Concordancia.pdf	25/09/2018 20:39:08	VALTER MANOEL DA SILVA JUNIOR	Aceito
Outros	Termo_de_Compromisso_Pesquisador.pdf	07/09/2018 18:34:06	VALTER MANOEL DA SILVA JUNIOR	Aceito
Outros	Termo_de_Autorizacao_Proponente.pdf	07/09/2018 18:33:06	VALTER MANOEL DA SILVA JUNIOR	Aceito
Outros	Solicitacao_de_Autorizacao_para_realizar_a_pesquisa.pdf	07/09/2018 18:26:52	VALTER MANOEL DA SILVA JUNIOR	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	07/09/2018 18:01:58	VALTER MANOEL DA SILVA JUNIOR	Aceito

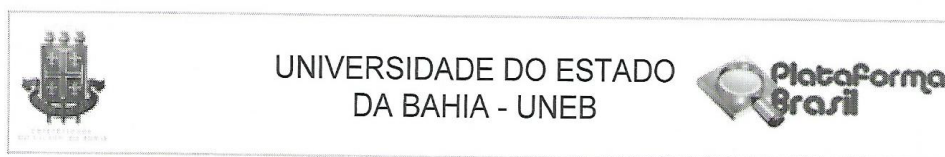
**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555  
 Bairro: Cabula CEP: 41.195-001  
 UF: BA Município: SALVADOR  
 Telefone: (71)3117-2399 Fax: (71)3117-2399 E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 3.061.378

SALVADOR, 06 de Dezembro de 2018

---

Assinado por:  
Aderval Nascimento Brito  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Rua Silveira Martins, 2555  
**Bairro:** Cabula **CEP:** 41.195-001  
**UF:** BA **Município:** SALVADOR  
**Telefone:** (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br

## ANEXO 1

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA**  
**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E**  
**ADULTOS**  
**MESTRADO PROFISSIONAL**

MESTRANDO: Valter Manoel da Silva Junior

PROPOSTA DE FORMAÇÃO

### **1. JUSTIFICATIVA**

Na atualidade o processo de formação continuada de professores é um dos temas mais destacados quanto à qualidade da educação escolar. E no caso específico da Educação de Jovens e Adultos, a formação teórica e prática do professor é um fator significativo para melhoraria na qualidade do ensino. Para tanto, é de extrema importância que o profissional docente se mantenha atualizado e em processo de formação constante.

O debate acerca da formação de professores vem fortalecendo ao longo do tempo, sobretudo naqueles que exercem a docência na EJA, rever suas práticas, apontar falhas e as lacunas existentes no processo formador e fomentar novas perspectivas para a formação continuada dos professores da Educação de Jovens e Adultos.

A formação dos profissionais em educação é destacada na LDB/1996, no Título VI, Artigo 61, onde afirma que deve “atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando”.

Ressaltamos que as mudanças que estão acontecendo na sociedade, mediadas pelas tecnologias em rede, são tamanhas que implicam, a médio prazo reinventar a educação, em todos os níveis e de todas as formas. O processo de Inclusão Digital constitui-se como base da sociedade da informação. As escolas precisam ser o espaço de formação desses sujeitos, pois a realidade educacional mudou bastante nos últimos anos, exigindo cada vez mais que a escola acompanhe essas mudanças, possibilitando condições de uso das novas mídias como instrumento basilar na transmissão do saber e construção do conhecimento. Segundo Borges (2005), as tecnologias da informação e comunicação podem servir de instrumentos para as práticas democráticas, desde que os indivíduos tenham acesso

físico e intelectual às informações estabelecidas nesses meios. No entanto, “é certo que com o incremento do fluxo da informação e da comunicação também se aprofundam as desigualdades sociais” (OLIVEIRA, 2009, p. 213). Por esse motivo, “faz-se necessária a implementação de políticas que conduzam à inclusão dos segmentos educacionais em que se encontram os mais desassistidos socialmente das ações de políticas públicas.

A inserção da tecnologia da informação e comunicação (TIC) na Educação de Jovens e Adultos é tida como uma ferramenta importante, pois favorece a mediação do professor com o aluno de forma eficaz, abrindo grandes possibilidades de aprendizagem.

As oficinas foram estruturadas a partir da necessidade dos professores, o que fez com que eles se sentissem motivados a participar das atividades. A partir disso, ratificamos a importância e necessidade de um processo formativo que tenha um viés pautado na escuta sensível dos sujeitos que estarão envolvidos. Entendemos com isso que o processo de formação não só para os professores da EJA, mas de qualquer modalidade de ensino deve ser proposto e não imposto.

Cada oficina teve um tema específico e seus respectivos objetivos com duração de quatro horas cada uma. Esses temas emergiram a partir das respostas dadas no questionário aplicado previamente para a coleta de dados iniciais da pesquisa. O estudo nos permitiu fazer uma reflexão sobre formação de professores de Língua Portuguesa para o uso das Mídias Digitais em sala de aula, identificar de que forma as TIC fazem parte do cotidiano e das suas práticas em sala de aula dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

O público participante da pesquisa foi composto por dez professores (as) de Língua Portuguesa e uma Coordenadora Pedagógica da modalidade da Educação de Jovens e Adultos do Centro Estadual de Educação Profissional Álvaro Melo Vieira, localizado no município de Ilhéus – Bahia.

A coleta dos dados preliminares foi realizada entre os meses de abril a dezembro de 2018 a partir da aplicação dos questionários, de conversas informais na sala dos professores com a utilização do Diário de Campo e de observações das vivências práticas de sala de aula dos sujeitos envolvidos na pesquisa e através da aplicação das oficinas seguindo o viés da abordagem qualitativa.

De posse das informações obtidas na pesquisa preliminar (conversa informal com os professores e coordenadora e os registros no diário de campo) das informações obtidas a partir da escuta dos sujeitos, elaboramos os temas das oficinas com os seus respectivos objetivos como mostramos no quadro abaixo:

**Quadro 1 – Temas, objetivos e número de participantes das oficinas**

<b>OFICINA</b>	<b>TEMA</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>Nº DE PARTICIPANTES</b>
1ª Oficina (4h/a)	O uso das ferramentas tecnológicas no ensino de Língua Portuguesa na EJA	Destacar a importância do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação para a edição, apresentação de textos e imagens, utilizando softwares livres que possam colaborar com o planejamento do professor.	11
2ª Oficina (4h/a)	Tipos de softwares para a edições de textos, imagens e apresentações (Power Point, Word)	Realizar atividades práticas a partir do uso do Microsoft Office.	10
3ª Oficina (4h/a)	O uso do Google sala de aula como mais uma ferramenta nas aulas de Língua Portuguesa na EJA	Reforçar nos professores o conhecimento prático da ferramenta Google Sala de aula em suas práticas.	11

**Fonte:** Elaborado pelo pesquisador em 2018.

## **2. OBJETIVOS**

### 2.1 Geral:

- Realizar Oficinas de Teórico-Práticas de formação para o uso das mídias digitais por professores de Língua Materna nas classes de EJA.

### 2.2 Específicos:

- Destacar a importância do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação para a edição, apresentação de textos e imagens, utilizando softwares livres que possam colaborar com o planejamento do professor.
- Realizar atividades práticas a partir do uso do Microsoft Office.
- Reforçar nos professores o conhecimento prático da ferramenta Google Sala de aula em suas práticas.

### **3. PÚBLICO ALVO**

- Professores de Língua Portuguesa e Coordenadores pedagógicos que atuam na educação de Jovens e Adultos do CEEP Álvaro Mello Vieira no município de Ilhéus – Bahia.

### **4. METODOLOGIA**

A metodologia adotada foi a da realização de 3 encontros teórico-práticos para a discussão de temas relacionados ao uso das mídias digitais no ensino de Língua Portuguesa na EJA. Foram realizadas três oficinas práticas, no qual os professores envolvidos puderam vivenciar na prática o uso das ferramentas digitais como mais uma possibilidade de ensino da LP.

#### **1º ENCONTRO FORMATIVO:**

##### **4h/a**

- Acolhimento dos Professores com a mensagem “Começar” – Autor desconhecido;
- Breve apresentação do projeto de pesquisa;
- Leitura e discussão do texto proposto para o dia;
- Lanche
- Atividade prática no laboratório de informática
- Encerramento das atividades

#### **2º ENCONTRO FORMATIVO**

##### **4h/a**

- Recepção dos professores com música ao vivo voz e violão
- Café da manhã
- Leitura e discussão do texto proposto para o dia
- Atividade prática no laboratório de informática
- Encerramento das atividades

#### **3 ENCONTRO FORMATIVO**

##### **4h/a**

- Recepção dos professores;
- Café da manhã
- Leitura e discussão do texto proposto

- Atividade prática no laboratório de informática
- Avaliação final
- Encerramento das atividades

## ANEXO 2

## TECNOLOGIA

Luís Fernando Veríssimo.

Para começar, ele nos olha na cara. Não é como a máquina de escrever, que a gente olha de cima, com superioridade. Com ele é olho no olho ou tela no olho. Ele nos desafia. Parece estar dizendo: vamos lá, seu desprezível pré-eletrônico, mostre o que você sabe fazer. A máquina de escrever faz tudo que você manda, mesmo que seja a tapa. Com o computador é diferente. Você faz tudo que ele manda. Ou precisa fazer tudo ao modo dele, senão ele não aceita. Simplesmente ignora você. Mas se apenas ignorasse ainda seria suportável. Ele responde. Repreende. Corrige. Uma tela vazia, muda, nenhuma reação aos nossos comandos digitais, tudo bem. Quer dizer, você se sente como aquele cara que cantou a secretária eletrônica. É um vexame privado. Mas quando você o manda fazer alguma coisa, mas manda errado, ele diz “Errado”. Não diz “Burro”, mas está implícito. É pior, muito pior. Às vezes, quando a gente erra, ele faz “bip”. Assim, para todo mundo ouvir. Comecei a usar o computador na redação do jornal e volta e meia errava. E lá vinha ele: “Bip! ” “Olha aqui, pessoal: ele errou. ” “O burro errou!”

Outra coisa: ele é mais inteligente que você. Sabe muito mais coisa e não tem nenhum pudor em dizer que sabe. Esse negócio de que qualquer máquina só é tão inteligente quanto quem a usa não vale com ele. Está subentendido, nas suas relações com o computador, que você jamais aproveitará metade das coisas que ele tem para oferecer. Que ele só desenvolverá todo o seu potencial quando outro igual a ele o estiver programando. A máquina de escrever podia ter recursos que você nunca usaria, mas não tinha a mesma empáfia, o mesmo ar de quem só aguentava os humanos por falta de coisa melhor, no momento. E a máquina, mesmo nos seus instantes de maior impaciência conosco, jamais faria “bip” em público.

Dito isto, é preciso dizer também que quem provou pela primeira vez suas letrinhas dificilmente voltará à máquina de escrever sem a sensação de que está desembarcando de uma Mercedes e voltando à carroça. Está certo, jamais teremos com ele a mesma confortável cumplicidade que tínhamos com a velha máquina. É outro tipo de relacionamento, mais formal e exigente. Mas é fascinante. Agora compreendo o entusiasmo de gente como Millôr Fernandes e Fernando Sabino, que dividem a sua vida profissional em antes dele e depois dele. Sinto falta do papel e da fiel Bic, sempre

pronta a inserir entre uma linha e outra a palavra que faltou na hora, e que nele foi substituída por um botão, que, além de mais rápido, jamais nos sujará os dedos, mas acho que estou sucumbindo. Sei que nunca seremos íntimos, mesmo porque ele não ia querer se rebaixar a ser meu amigo, mas retiro tudo o que pensei sobre ele. Claro que você pode concluir que eu só estou querendo agradá-lo, precavidamente, mas juro que é sincero.

Quando saí da redação do jornal depois de usar o computador pela primeira vez, cheguei em casa e bati na minha máquina. Sabendo que ela aguentaria sem reclamar, como sempre, a pobrezinha.

## ANEXO 3

**RESUMOS DOS TEXTOS USADOS NOS ENCONTROS DE FORMAÇÃO****TEXTO 1:****ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E O  
LETRAMENTO DIGITAL**

*Ariadina Pereira Galvão* (UNIFESSPA)  
[ariadinapgalvao@hotmail.com](mailto:ariadinapgalvao@hotmail.com)

**RESUMO**

Os anos passaram e novas propostas pedagógicas foram implantadas nas escolas de ensino médio, conforme orientações sugeridas nos *Parâmetros Curriculares do Ensino Médio*, no entanto, na prática, é pouco perceptível nas ações de alguns professores, e neste caso, os de língua portuguesa, ainda permanecem com práticas ancoradas na concepção de ensino de décadas atrás. Para ensinar língua portuguesa atualmente é preciso assumir que o contexto mudou e que os adolescentes e jovens são diferentes, pensam, relacionam-se, e aprendem de maneiras diferentes. Por isso, nesse trabalho, buscou-se conhecer como os professores de língua portuguesa do ensino médio de uma escola pública do município de Rondon do Pará – PA trabalham os letramentos digitais nas suas aulas. Serviram de fio condutor para realização deste trabalho as concepções teóricas dos seguintes pesquisadores: Rojo (2013), Valente (2008), Xavier (2012/13), dentre outros. Os dados produzidos revelaram que os professores de língua portuguesa são formados em letras, em sua maioria, há pouco mais de seis anos, no entanto, eles não receberam em sua formação inicial, nem na formação continuada, base que os orientassem a ensinar língua portuguesa na perspectiva das novas tecnologias da informação e da comunicação, dos novos letramentos.

Palavras-chave: Língua portuguesa. Novas tecnologias. Formação do professor.  
Comunicação

**ANEXO 4**  
**TEXTO 2**

**TECENDO FIOS DE CONHECIMENTO NA  
REDE EM PROCESSOS DE FORMAÇÃO**

<sup>1</sup>Jocenildes  
Zacarias Santos Universidade do Estado da Bahia-  
UNEB/ jzspm@yahoo.com.br

<sup>2</sup>Luzia Maria  
Azevedo Brito Faculdade de Tecnologias e Ciências- FTC  
EAD/luzia.arteduca@gmail.com  
Universidade do Estado da Bahia –  
UNEB/EAD Núcleo de  
Tecnologia Educacional  
2

**RESUMO**

As Tecnologias de Comunicação e Informação - TIC estão possibilitando algumas modificações com relação à educação e a aprendizagem. Os percursos da práxis pedagógica e os perfis de competência estão se formando cada vez mais de maneira coletiva, e, cada vez menos têm a possibilidade de canalizar-se em programas ou currículos que sejam homogeneizadores. O papel do professor nesse momento se delinea a partir de uma nova relação praxiológica da educação. A leitura que se pretende apresentar nesse artigo toma por base as reflexões apresentadas nas pesquisas de Mestrado e Doutorado e sua relação direta com o processo de formação docente. Para referenciar a construção textual, constitui-se interlocuções teóricas com Levy (1998), Hugo Assmann (2005), Kenski (2007); que contribuem para a reflexão e construção de novas práticas pedagógicas com as tecnologias.

**Palavras –Chave:** Tecnologias, Educação, Conhecimento.

## ANEXO 5

**TEXTOS MULTIMODAIS EM SALA DE AULA:  
UMA NOVA PERSPECTIVA PARA O ENSINO  
DA LEITURA**

Ana Cláudia Soares Pinto<sup>1</sup>

**RESUMO**

Vivemos em uma era de grandes transformações sociais ocasionadas pelo desenvolvimento tecnológico que tem reconfigurado muitas atividades da vida moderna. Atualmente é cada vez mais comum a exposição das pessoas às novas tecnologias (computador, internet, caixa eletrônico, etc.) que exigem o domínio de novas práticas de leitura/escrita e uma maior interação entre discurso verbal (prática de leitura da escrita) e discurso visual (prática de leitura da imagem). Essa grande influência tecnológica nas interações entre os seres humanos proporciona também a utilização de linguagens variadas no processamento textual. Assim, precisamos atribuir sentido a textos constituídos por linguagens variadas consubstanciadas em palavras, imagens, cores, gestos entre outros, que se integram na construção do seu sentido. Essa tendência cada vez mais orientada para o visual nas práticas de escrita tem sido interesse de diversos educadores que presenciam a evidência da linguagem visual, ou seja, do uso intensivo da imagem no cotidiano de seu alunado, tanto nas escolas como fora do ambiente escolar. Diversos pesquisadores na área da Linguística e da Educação (DIONÍSIO 2006, OLIVEIRA 2006, SOARES 2002, entre outros) têm discutido de diversas formas a utilização da modalidade visual nas práticas de escrita ressaltando a importância de se refletir sobre questões voltadas para a prática pedagógica e as novas tecnologias, chamando atenção para o surgimento de um novo conceito ou modalidade de textos: os textos multimodais. Caracterização dada àqueles textos que realizam seus significados por meio da utilização de mais do que um código semiótico (código visual e verbal, por exemplo) (Kress e Van Leeuwen, 1996 p.183).

**Palavras-Chave:** Multimodalidade; Leitura; Sala de aula

## ANEXO 6

## FOTOS DE PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS DURANTE A PESQUISA



IV Alfaeja



Apresentando dados preliminares da pesquisa no IV Alfaeja



**FOTOS DA APRESENTAÇÃO DO PROJETO NO GRUPO DE PESQUISA  
FORMACÇE EJA – UNEB E DA TURMA 4**

