



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

AMILTON ALVES DE SOUZA

**CÍRCULOS DE DIÁLOGOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTOS COM AS TIC:
SABERES, FAZERES E INTERFACES COM A EJA**

SALVADOR

2016

AMILTON ALVES DE SOUZA

**CÍRCULOS DE DIÁLOGOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTOS COM AS TIC:
SABERES, FAZERES E INTERFACES COM A EJA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos - EJA, Departamento de Educação-Campus I, Universidade do Estado da Bahia, como requisito para a realização do Título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Amorim.

SALVADOR

2016

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Bibliotecária: Ivonilda Brito Silva Peixoto – CRB: 5/626

Souza, Amilton Alves de.

Círculos de Diálogos e Práticas de Letramentos com as TIC: Saberes, Fazeres e Interfaces com a EJA / Amilton Alves de Souza. – Salvador, 2015.
217f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos-MPEJA. 2015.

Orientador: Antônio Amorim

Contêm referências, apêndices e anexos.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Escrita. 3. Leitura. 4. Educação – Efeito das inovações tecnológicas. I. Amorim, Antônio. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I.

CDD: 374

AMILTON ALVES DE SOUZA

**CÍRCULOS DE DIÁLOGOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTOS COM AS TIC:
SABERES, FAZERES E INTERFACES COM A EJA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos, em 27 de Junho de 2016, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos, pela Universidade do Estado da Bahia, sendo que a Banca Examinadora foi composta pelos professores:

Prof. Dr. Antônio Amorim-Orientador
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Prof.^a Dr.^a Lanara Guimarães de Souza
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Examinadora Externa

Prof.^a Dr.^a Maria da Conceição Alves Ferreira
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Examinadora Interna

In Memoriam à minha mãe Meres Domingos de Souza, a razão da
minha vida. Amo-te mãe.

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos a todas as pessoas que entenderam o meu sacrifício de não sair aos finais de semana e de não ter dado tanta atenção.

De modo especial agradeço com todo afeto, carinho e respeito ao Professor Antônio Amorim que construiu todas as possibilidades para que eu pudesse obter este tão sonhado título.

Aos professores e Professoras do MPEJA: Prof^o. Dr^o Antonio Amorim, Prof^o. Dr^o Antonio Pereira, Prof^a. Dr^a Ana Paula Silva da Conceição, Prof^a. Dr^a Érica Valeria Alves, Prof^a. Dr^a. Edite Farias, Prof^o. Dr^o Jackson Reis (colaborador), Prof^a. Dr^a. Maria Sacramento Aquino, Prof^a. Dr^a. Maria da Conceição Alves, Prof^a. Dr^a. Patrícia Lessa Santos Costa, Prof^a. Dr^a. Tânia Regina Dantas e Prof^o. Dr^o. Roberto Sidnei Alves Macedo.

Às técnicas administrativas: Lilian Lobato, Tamires, Vanessa Bastos. Com deferência, todo meu afeto e graça à Neide Maria Ferreira Lopes por ter permitido construirmos uma amizade.

À Milena Silva e Nirvana Fialho que foram fundamentais no ajuste e contribuição na construção do texto.

À minha família, meu pai, meu irmão e minha irmã, apesar de todas as distâncias e diferenças, eu os amo porque me deram toda a força para continuar buscando mais e mais.

Ao meu amado Julival Costa Andrade que soube na dor, suportar minhas ausências e com toda doçura me deu todo apoio.

A todos os meus amigos e colegas da Secretaria de Educação de Araçás/BA e em destaque à Secretária de Educação que não compreendeu minhas ausências mais contribuiu diretamente com a pesquisa e o pesquisador.

Ao corpo discente e a todos os profissionais da Escola Municipal Miguel Santos Fontes que me permitiram inseri-lós como sustentáculos da minha pesquisa.

Aos meus colegas e amigos do Mestrado profissional em EJA que conquistei ao longo da minha trajetória formativa, especialmente Cristina Ferreira, Cláudia Santana, Junior Batista, Edenio Farias, Gilberto Fernandes, Ariselma Santos, Ubiraci Carlucio, Eduardo Correia, Maria Helena Amorim, Helga Miranda, José Veiga Júnior, Yone Gonçalves, Ana Marta, Maria Luiza, Vania Pessoa, Miriam Nascimento, Juarez Paz, Thaise da Paixão, Paulo Gonçalves, Audemara do Nascimento, Jailson Lima Sara Mamona, Rodrigo Araujo, Angelica, Madry, Soraia, Cristina, Ariselma, Luciana e Cely Vianna.

Às minhas queridas amigas de alegrias e tristezas, dores e sabores, saberes e fazeres, que junto comigo formou o quarteto, refinado grupo de orientação e pesquisa, os (des) orientandos do Profº Amorim: Ana Helena Lima de Souza, Andréia de Santana Santos e Marlene Souza Silva. Sem palavras para defini-las, só sei que moram eternamente em meu coração. Muito obrigado por fazerem parte diretamente do meu processo formativo.

Agradeço em especial à Andréia de Santana Santos. Gentileza gera gentileza e foi nesta sintonia que nos encontramos pela primeira vez: uma sala com mais de 45 alunos em uma disciplina como aluno especial. Lá nasceu, ainda distante, a nossa gentileza e durante a nossa trajetória formativa dos dois anos no MPEJA construímos uma deliciosa amizade, por isso minha amiga “eu sei que vou te amar, por toda minha vida, eu vou te amar.” Aprender e partilhar com você foi uma experiência de saber intensa e generosa.

Aos amigos da casa Giz Colorido: Patrício, João, Rodrigo, Kelly, Juli e Isaac. Não poderia ser diferente, pois tão dura, mas humana e sensível ao outro, Keiliane você me permitiu ser mais, aprender mais, a cuidar mais e a vivenciar o outro mais. Nosso chamego será enquanto durar nossa existência.

Às Professoras Doutoradas Lanara Guimarães de Souza e Maria da Conceição Alves que me possibilitou aprendizagens outras por meio do diálogo e das experiências experimentadas principalmente durante o exame de qualificação.

Aos meus amigos Augusto Matos e Társio Ribeiro Cavalcante que contribuíram com seus saberes tecnológicos, saberes estes fundamentais para construção de mapa conceitual e espiral de saberes atendessem ao que desejávamos.

Por fim aos colegas, aos amigos (as) conquistados e (as) aos companheiros (as) que fiz nesta longa jornada de mais de um ano e meio entre muitas idas e vindas de Salvador/Alagoinhas/Araçás/BA e vice-versa.

Quando um remoto antropóide, um ascendente muito próximo do primeiro homem, emergiu a vida, ele já possuía alguns traços corporais que o tornariam diferente de todos os outros seres vivos, mesmo os mais evoluídos até então. Tinha sinais no corpo que transformariam o ato de saber, que diferencialmente se distribui por tudo o que é vivo, no ato do saber simbólico. Que tornariam o conhecimento que qualquer ser vivo tem para viver, na consciência do saber, que é começo da possibilidade de os seres vivos aprenderem não apenas diretamente *do e com* o seu meio natural, *naturalmente*, mas uns *com* os outros e uns *entre* os outros, *culturalmente*.

(BRANDÃO, 1984, p. 7)

SOUZA, Amilton Alves de. **Círculos de Diálogos e Práticas de Letramentos com as TIC: Saberes, Fazeres e Interfaces na EJA**. 2016. Dissertação (Mestrado). 217 páginas. Departamento de Educação do Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

RESUMO

Este estudo trata dos “Círculos de Diálogos e Práticas de Letramentos com as TIC: Saberes, Fazeres e Interfaces na EJA”. Como objetivo geral da pesquisa, propomos Analisar como a utilização das TIC como interface pedagógica influencia na leitura e escrita dos sujeitos da EJA. Apresentamos como problema da pesquisa a busca de resposta para a seguinte questão: Como utilizar as tecnologias da informação e da comunicação como interface pedagógica para influenciar na leitura e escrita dos sujeitos da EJA? Os objetivos específicos são: Investigar o nível de compreensão de leitura e escrita dos alunos no laboratório de informática verificando se o mesmo contribuiu com o Projeto de Intervenção “Círculo de Leitura e Escrita na Construção de Saberes”; Identificar se o uso do laboratório contribuiu para ressignificar as práticas didáticas e metodológicas; Implementar projeto de intervenção que tenha as TIC como interface pedagógica para melhoria da aprendizagem da leitura e escrita; Apontar propostas de interface pedagógica associada a tecnologias da informação e comunicação. O tipo de pesquisa foi de abordagem metodológica qualiquantitativa, o estudo também é de natureza descritivo-analítica, optamos por uma instrumentalização do Estudo de Caso, a coleta de informações a forma de como foi elaborada e executada nos deu conta de poder realizar uma análise rigorosa das mesmas. Portanto realizamos: as observações, análise documental e entrevistas semiestruturadas. A primeira etapa da pesquisa foi apropriação sobre concepções e histórico da EJA com Barros (2011); V e VI CONFINTEAS - Conferência Internacional de Educação de Adultos; Freire (1983; 1987; 1994; 1997); Gadotti (2007); Haddad e Pierro (2000); Oliveira (2007) e Paiva (1987). Para conceituar letramento, leitura e escrita: Carvalho (2010); Cascavel (2007); Cruz (2007); Freitas, Alves e Costa (2007); Garcez (2002); Kleiman (1989; 1995); Neves (2003); Pereira (2004); Rojo (2009; 2012; 2013); Soares (2000). Conceituaremos tecnologia, saberes e TIC: Charlot (2000; 2001); Castells (2001; 2009); Lévy (1993, 1994, 1996 e 2004); Matta (2004); Rojo (2009; 2012; 2013); Santaella (2008); Soares (2002) e outros. A segunda etapa estabeleceu análise das informações a partir dos planos de ensino, Projeto Político Pedagógico - PPP, Regimento Escolar, projetos e cadernetas. A última etapa foi à pesquisa de campo e a implementação do Projeto de Intervenção “Círculo de Leitura e Escrita na Construção de Saberes”, em seguida a categorização, análise das relações entre os conhecimentos que foram buscados na pesquisa junto aos teóricos. Nas Considerações Finais e Recomendações sugerimos à escola um repensar do currículo, a formação continuada dos professores, a criação de um ambiente virtual de aprendizagem, implantação de práticas dialógicas. Ainda, como resultados obtidos, o projeto de intervenção supracitado pode possibilitar aos sujeitos da EJA novas formas de utilizar as TIC como interfaces pedagógicas, mas desde que se garantam as rodas de conversas, os temas geradores como fundantes no empoderamento e reconhecimento dos saberes e experiências dos sujeitos; participação ativa dos sujeitos tendo a interação, a produção colaborativa e difusão dos saberes.

Palavras-Chave: Educação de Jovens e Adultos. Escrita. Leitura. Saberes Sociais. Tecnologia da Informação e Comunicação.

SOUZA, Amilton Alves. **Dialogue Circles and Literacies Practices with ICT: Knowledge, Doings and Interfaces in EJA.** 2016. Dissertation (Masters). Pages 217. Department of Education Campus I, State University of Bahia, Salvador, 2016.

ABSTRACT

This study deals with the "Dialogue Circles and Literacies Practices with ICT: Knowledge, Doings and Interfaces in EJA." As a general objective of the research, we propose to analyze how the use of ICT as a pedagogical interface influences the reading and writing of the subjects of EJA. Presented as a problem of search to search for an answer to the question: How to use information and communication technologies as a pedagogical interface to influence the reading and writing of the subjects of EJA? The specific objectives are: To investigate the level of reading comprehension and writing skills of students in the computer lab checking if it contributed to the Intervention Project "Reading and Writing Circle in Knowledge Building"; Identify the use of laboratory contributed to reframe the educational and methodological practices; Implement intervention project that has ICT as a pedagogical interface to improve the reading and writing learning; Point proposals pedagogical interface associated with information and communication technologies. The type of research was qualitative-quantitative methodological approach, the study is also a descriptive and analytical nature, we chose a instrumentalization of the case study, gathering information as it has been drafted and executed gave the account can perform a rigorous analysis the same. Therefore we performed: observations, document analysis and semi-structured interviews. The first stage of the research was the appropriation of concepts and history of the EJA to Barros (2011); V and VI CONFINTEAS - International Conference on Adult Education; Freire (1983; 1987; 1994; 1997); Gadotti (2007); Haddad and Pierro (2000); Oliveira (2007) and Paiva (1987). To conceptualize literacy, reading and writing: Carvalho (2010); Rattlesnake (2007); Cross (2007); Freitas Alves and Costa (2007); Garcez (2002); Kleiman (1989; 1995); Neves (2003); Pereira (2004); Rojo (2009; 2012; 2013); Soares (2000). We conceptualize technology, knowledge and ICT: Charlot (2000; 2001); Castells (2001; 2009); Lévy (1993, 1994, 1996 and 2004); Matta (2004); Rojo (2009; 2012; 2013); Santaella (2008); Soares (2002) and others. The second stage established analysis of information from the teaching plans, Pedagogical Political Project - PPP, Regiment School, projects and books. The last step was the field research and the implementation of the intervention project "Reading and Writing Circle in the Construction of Knowledge", then the categorization, analysis of the relationship between knowledge were sought in the survey of theoretical. In Final Considerations and Recommendations suggest the school to rethink the curriculum, continuing education of teachers, creating a virtual learning environment, implementation of dialogic practices. Yet, as the results, the above intervention project may enable subjects EJA new ways to use ICT as a pedagogical interfaces, but since that ensure the wheels of conversations, generating themes as founding empowerment and recognition of knowledge and experience of the subjects; active participation of subjects having interaction, collaborative production and dissemination of knowledge.

Keywords: Reading. Handwriting. Social Knowledge. Communication and Information Technologies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Mapa Físico do Município de Araçás/BA	38
FIGURA 2 – Espiral dos Saberes e Fazeres do Pesquisador.....	48
FIGURA 3 – Círculo dos Saberes e Fazeres dos Pesquisados.....	50
FIGURA 4 – Mapa Conceitual Introdutório.....	71
FIGURA 5-Espiral do Círculo de Leitura e Escrita na Ressignificação de Saberes	89
FIGURA 6 – Espiral dos Caminhos e Percursos do Estudo.....	105
FIGURA 7 – Círculos do Significado dos Caminhos e Percursos do Estudo.....	106
FIGURA 8 – Categorias Reveladas nos Fazeres do Campo	118
FIGURA 9 - Fala dos Professores quanto à Utilização de Dispositivo Tecnológico em suas Aulas.....	130
FIGURA 10-Fala dos Professores Sobre os Significados de Saberes.....	147
FIGURA 11-Chuva de Ideias Construídas a Partir da Discussão Sobre a Mulher e Violência.....	172

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Matrículas da EJA na Escola Municipal Miguel Santos Fontes.....	36
TABELA 2 – Docente da EJA na Escola Municipal Miguel Santos Fontes.....	37
TABELA 3 – Aprovação e Reprovação da EJA na Escola Municipal Miguel Santos Fontes	39

LISTA DE FOTOGRAFIAS

FOTOGRAFIA 1 – Aula da Oficina de Leitura e Escrita no Laboratório de Informática com a Turma Nível V (7ª e 8ª séries) – Noturno.....	85
FOTOGRAFIA 2 – Aula da Disciplina Oficina de Leitura e Escrita com a Turma Nível V (7ª e 8ª séries) – Noturno.....	85
FOTOGRAFIA 3 – Atividade de Leitura e Escrita, Trabalhando Pesquisa de Diversos Gêneros Textuais, Realizada no Papel Impresso e no Computador com a Turma Nível V (7ª e 8ª séries) – Noturno	87
FOTOGRAFIA 4 – Caderneta do Projeto “Oficina de Informática, Articulada com a Leitura, Escrita e Matemática”.....	113
FOTOGRAFIA 5 – Círculo de Leitura e Escrita no Laboratório de Informática da Escola Municipal Miguel Santos Fontes (Produção de Cartazes e Rodas de Conversas)	165
FOTOGRAFIA 6 – Círculo de Leitura e Escrita no Laboratório de Informática da Escola Municipal Miguel Santos Fontes (Produção de Slides)	166

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – IDEB do Ano 2013 da Rede Municipal de Ensino de Araçás/BA	40
GRÁFICO 2 – Saberes das TIC e Interfaces Coletadas por Entrevista (Acesso no Laboratório de Informática)	122
GRÁFICO 3 – Saberes das TIC e Interfaces Coletadas por Entrevista (Utilização do Laboratório de Informática pelos Alunos).....	124
GRÁFICO 4 – Saberes das TIC e Interfaces Coletadas por Entrevista (Utilidade do Laboratório de Informática pelos Professores).....	126
GRÁFICO 5 – Saberes das TIC e Interfaces Coletadas por Entrevista (Frequência).....	127
GRÁFICO 6 – Saberes das TIC e Interfaces Coletadas por Entrevista (Importância do Laboratório de Informática).....	132
GRÁFICO 7 – Saberes de Práticas de Letramentos Coletadas por Entrevista (Leitura e Escrita no Computador).....	134
GRÁFICO 8 – Saberes de Práticas de Letramentos Coletadas por Entrevista (Tipo de Atividade).....	136
GRÁFICO 9 – Saberes de Práticas de Letramentos Coletadas por Entrevista (O Uso de Aparatos Tecnológicos).....	138
GRÁFICO 10 – Saberes de Práticas de Letramentos Coletadas por Entrevista (Dispositivos Tecnológicos).....	141
GRÁFICO 11 – Saberes da Experiência Coletadas por Entrevista (Atividade no Laboratório de Informática)	144
GRÁFICO 12 – Saberes da Experiência Coletadas por Entrevista (Saberes para o Professor)	146
GRÁFICO 13 – Saberes da Experiência Coletadas por Entrevista (Escola Respeita Saberes)	149

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Descritivo das Categorias Reveladas nos Fazeres do Campo por Meio do Diário de Saberes e Entrevistas Semiestruturadas.....	121
QUADRO 2 – Descritivo dos Professores Entrevistados.....	152
QUADRO 3 – Descritivo dos Alunos Entrevistados.....	153
QUADRO 4 – Descritivo da Resignificação dos Saberes dos Sujeitos a Partir do Projeto de Intervenção (Círculo II).....	157
QUADRO 5 – Descritivo da Resignificação dos Saberes dos Sujeitos a Partir do Projeto de Intervenção (Círculo III).....	160
QUADRO 6 – Descritivo da Resignificação dos Saberes dos Sujeitos a Partir do Projeto de Intervenção (Círculo IV)	163
QUADRO 7 – Descritivo da Resignificação dos Saberes dos Sujeitos a Partir do Projeto de Intervenção (Círculos V E VI).....	168
QUADRO 8 – Descritivo da Resignificação dos Saberes dos Sujeitos a Partir do Projeto de Intervenção (Círculos VII E VIII)	172
QUADRO 9 – Descritivo da Resignificação dos Saberes dos Sujeitos a Partir do Projeto de Intervenção (Círculos IX E X)	175

LISTA DE SIGLAS

CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
CME – CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
CNBB – CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL
CONFINTEAS-CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS
EJA – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
IBGE-INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA
IDEB-ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
LDB – LEI DE DIRETRIZES E BASES
LGBT-LÉSBICAS, GAY, BISSEXUAIS, TRANSEXUAIS E TRAVESTIS
PNE-PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO
PPP-PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO
PROINFO-PROGRAMA NACIONAL DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO
TCC-TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO
TCLE-TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
TIC-TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
UAB-UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
UNE – UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES

SUMÁRIO

1 SABERES INTRODUTÓRIOS	19
1.1 SIGNIFICADOS DA PESQUISA E JUSTIFICATIVA	21
1.2 EXPERIMENTAÇÕES VIVENCIADAS DURANTE O PERCURSO FORMATIVO E PROFISSIONAL NA EJA	23
1.3 ESTRUTURAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	28
2 SABERES METODOLÓGICOS.....	30
2.1 ABORDAGEM QUALIQUANTITATIVA DE PESQUISA.....	31
2.2 QUANTO A INSTRUMENTALIZAÇÃO: ESTUDO DE CASO E OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	32
2.3 SUJEITOS ENVOLVIDOS E CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	35
2.4 INSTRUMENTOS USADOS.....	40
2.5 ETAPAS DA PESQUISA	44
2.6 A CONSTRUÇÃO DO CORPUS E A ANÁLISE DE INFORMAÇÕES.....	50
3 COMPREENSÃO DOS CAMINHOS DA EJA, ESCRITA E LEITURA.....	52
3.1 COMPREENSÕES E SIGNIFICADOS DA EJA NO BRASIL	52
3.2 RELAÇÃO DA LEITURA COM OS NOVOS SABERES NA EJA	61
3.3 ENCONTRO DA ESCRITA COM OS NOVOS SABERES.....	66
4 IMPORTÂNCIA DAS TIC NA ESCOLA	70
4.1 COMPREENSÃO DE TIC	79
4.2 AS TIC NA ESCOLA E NA SALA DE AULA	81
4.3 LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA: UM NOVO ESPAÇO MULTIREFERENCIAL DE APRENDIZAGEM.....	84
4.4 AS TIC NA RELAÇÃO COM O PROJETO “CÍRCULO DE LEITURA E ESCRITA NA CONSTRUÇÃO DE SABERES NA EJA”	88
5 CONTRIBUIÇÕES DA TIC PARA OS MÚLTIPLOS LETRAMENTOS DOS SUJEITOS DA EJA	94
5.1 EXPERIMENTAÇÕES DE LETRAMENTO.....	95
5.2 SABERES E SIGNIFICADOS DAS TIC NOS LETRAMENTOS PARA EJA	98
6 UTILIZAÇÃO DAS TIC COMO INTERFACE PEDAGÓGICA NA ESCOLA MUNICIPAL MIGUEL SANTOS FONTES.....	104
6.1 ESTUDO REFLEXIVO DO PROJETO: “OFICINA DE INFORMÁTICA, ARTICULADA COM A LEITURA, ESCRITA E MATEMÁTICA” E PPP	108
6.2 PROPOSTAS DE INTERFACE PEDAGÓGICA ASSOCIADA A TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	117
6.2.1 Saberes das TIC e Interfaces	121
6.2.2 Saberes de Prática de Letramentos.....	133
6.2.3 Saberes da Experiência	143
6.2.4 Saberes Temáticos e Diálogo.....	150
6.2.4.1 Círculo I: contribuição da leitura e da escrita para a ressignificação dos saberes.....	151
6.2.4.2 Círculo II: a confrontação dos saberes experienciados.....	157

6.2.4.3 Círculo III: uso das tecnologias digitais tendo o computador como interface	159
6.2.4.4 Círculo IV: reflexão em torno das drogas	162
6.2.4.5 Círculos V e VI: utilização dos equipamentos de informática.....	167
6.2.4.6 Círculos VII e VIII: autonomia para construir os saberes	171
6.2.4.7 Círculos IX e X: necessidades e possibilidades	174
6.3 ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA-PROJETO DE INTERVENÇÃO “CÍRCULO DE LEITURA E ESCRITA NA CONSTRUÇÃO DE SABERES”	177
CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES.....	179
REFERÊNCIAS	184
APÊNDICES.....	191
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – ALUNO (A) ..	191
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA-PROFESSOR ...	193
APÊNDICE C – ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA-PROJETO DE INTERVENÇÃO	195
ANEXOS... ..	210
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	210
ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	213

1 SABERES INTRODUTÓRIOS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) faz parte do processo global de formação e capacitação popular, bem como da nossa formação escolar; pensar na EJA é refletir na variedade de saberes que cada um de nós, alunos, possui em função dos trabalhos que fazem ou fizeram, e ao procurar uma escola os jovens e adultos escolhem o seu desenvolvimento pessoal. Mas é necessário perceber que em qualquer processo educativo, os jovens e adultos devem ter suas iniciativas nesse saber sensível, porque é através dele que o aluno se abre para o conhecimento reflexivo. O grande sentido da EJA deve ser o de uma educação continuada que possibilite processos educativos para os seus sujeitos, que por inúmeros fatores sociais, econômicos e políticos tiveram seus direitos negados, assim como tiveram com os outros direitos universais, da aquisição e da produção do conhecimento científico, indispensável à condição humana.

A EJA também pode ser aqui compreendida como sendo uma educação formal e ao longo da vida, bem como uma educação não formal e toda gama de oportunidade ocasional existente numa sociedade educativa e multicultural, na qual se reconhecem os enfoques teóricos baseados na discussão das concepções de leitura e seu uso na sala de aula e fora dela.

O aprendizado do aluno da EJA requer uma prática de leitura contextualizada com sua realidade, com suas necessidades, como também, com sua formação. Assim, a finalidade maior deste estudo é contribuir para que o aluno da Escola Municipal Miguel Santos Fontes tenha do professor uma prática pedagógica ressignificada, a fim de formar pessoas conscientes do seu papel de cidadão detentor de direitos, tendo a leitura, escrita e tecnologias na EJA como instrumentos de empoderamento.

O ano de 2011 se torna um ano atípico de todos outros vivenciados nos últimos oito anos na Escola Municipal Miguel Santos Fontes, desde a implantação da modalidade de EJA, no seu espaço educativo. Atípico porque implantou o ensino médio na modalidade EJA, passando a atender aos clamores da comunidade interna da escola, principalmente dos alunos que após concluírem os anos finais do ensino fundamental tinham que ingressar no ensino médio regular. A escola se preparou bem para isso. Primeiro que o desejo nasceu dela, construiu o Projeto Político Pedagógico (PPP) ouvindo seus pares e depois implanta essa nova etapa de ensino que é a final da Educação Básica, garantida pela nossa Constituição Federal e pela Lei nº 9.394/96. Posterior a esse processo de implantação, os professores e alunos levantaram uma nova questão: as dificuldades dos alunos na leitura e escrita. Naquele momento, os professores se questionavam sobre como esses alunos iriam para o ensino médio

com tantas dificuldades no ato de ler e escrever, habilidades essas que certamente não foram ressignificadas, a partir de suas construções e experimentações sociais, permitindo a esses alunos não só se alfabetizar, mas ser um sujeito emponderado de letramentos. Já os alunos, expressavam querer ir mais além do que estavam lhes oferecendo, precisavam agora de outros lugares de aprendizagens. Essa nova discussão ajudou a escola a pensar na elaboração do projeto de ação intitulado “Oficina de Informática, Articulada com a Leitura, Escrita e Matemática” com o intuito de aprimorar o saber trazido pelos alunos com os saberes científicos.

A proposta da oficina evidenciava o desejo e uma necessidade interdisciplinar, pois as dificuldades com a leitura e a escrita eram vivenciadas por todas as disciplinas e níveis de ensino, anteriormente apontadas pelo corpo discente e docente da escola. Antes mesmo de iniciar o projeto, ainda em sua fase de construção e discussão com a comunidade escolar, foi fundamental compreender a concepção, fragilidades, possibilidades e mudanças com a execução de uma oficina de leitura, escrita e matemática articulada com a informática de caráter interdisciplinar, pois não era a substituição das disciplinas, mas a relação e o diálogo que se estabeleceriam entre elas, com intuito de buscar caminhos didáticos para melhorar a leitura e a escrita por meio da informática. Para tanto, entender a terminologia interdisciplinaridade necessitaria saber o que a comunidade escolar compreendia acerca desta terminologia tão polêmica para educação.

Diante dos elementos trazidos acima e da necessidade de possibilitarmos uma educação ampla, continuada e ao longo da vida, foi necessário analisar a utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) como interface pedagógica na construção de saberes nas práticas de leitura e da escrita no laboratório de informática no ambiente escolar. A análise foi realizada na Escola Municipal Miguel Santos Fontes, no Município de Araçás/BA, pois é uma escola exclusiva de EJA, entre os anos de 2011 e 2013 realizamos a “Oficina de Informática, Articulada com a Leitura, Escrita e Matemática”. A partir do exposto, para reflexão, apresentamos como problema da pesquisa a busca de resposta para a seguinte questão: Como utilizar as tecnologias da informação e da comunicação como interface pedagógica para influenciar na leitura e escrita dos sujeitos da EJA?

Como objetivo geral da pesquisa, propomos: Analisar como a utilização das TIC como interface pedagógica influencia na leitura e escrita dos sujeitos da EJA. Os objetivos Específicos são: Investigar o nível de compreensão de leitura e escrita dos alunos no laboratório de informática verificando se o mesmo contribuiu com o Projeto de Intervenção

“Círculo de Leitura e Escrita na Construção de Saberes”; Identificar se o uso do laboratório contribuiu para ressignificar as práticas didáticas e metodológicas; Implementar projeto de intervenção que tenha as TIC como interface pedagógica para melhoria da aprendizagem da leitura e escrita; Apontar propostas de interface pedagógica associada a tecnologias da informação e comunicação.

1.1 SIGNIFICADOS DA PESQUISA E JUSTIFICATIVA

O espaço a ser pesquisado é a Unidade de ensino Miguel Santos Fontes, que foi transformada em 1988 em unidade independente, antes dependente de outra Unidade de Ensino no município de Alagoinhas/BA, a qual foi chamada de Escola Municipal Miguel Santos Fontes. Isto ocorreu com o objetivo de homenagear um ex-vereador que contribuiu para a condução dos alunos até essa unidade de ensino, pois eles tinham que se deslocar das comunidades rurais para a sede municipal. Já no ano de 2001 passou a atender alunos da educação básica, no Ensino Fundamental I, na modalidade EJA. Hoje, a escola oferta exclusivamente a modalidade da EJA, nos níveis e etapas do Ensino Fundamental I e Fundamental II.

Conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2014), o município de Araçás/BA possui 12.402 habitantes. É uma cidade que está em desenvolvimento crescente, através de ações da Prefeitura Municipal como saneamento e infraestrutura. Atualmente, o município dispõe de 33 docentes da pré-escola/creche e 228 docentes do ensino fundamental/EJA.

No que tange ao espaço físico, humano e material, Araçás/BA conta hoje com 27 escolas entre creche, pré-escola, EJA, ensino fundamental I / II e ensino médio. Em relação à matrícula escolar, ainda naquele ano, os números apontavam para 565 alunos matriculados na pré-escola, 2.481 no ensino fundamental/ e EJA – 675.

Já a escola Miguel Santos Fontes, conforme informação do censo escolar de 2015 possui 70 alunos no fundamental I-níveis I, II e III (1ª série, 2ª série e 3ª e 4ª séries); 160 alunos no fundamental II - níveis IV e V (5ª e 6ª séries e 7ª e 8ª séries), funcionando nos três turnos.

Quando analisamos as informações do IBGE (2010), referentes ao município, nos impressionou o grande índice de analfabetismo entre pessoas acima de 15 anos, que é de 23,20% e na população dos 24 a 59 anos, que chega a 25,20%, já as pessoas acima dos 60

anos chega a 68%. Foi por isso que a comunidade escolar do Miguel Santos Fontes, ao longo do ano letivo de 2011, pensou em estratégias a fim de contribuir para minorar os índices de analfabetismo no município. Para atrair o público alvo, buscou-se melhorar a infraestrutura da escola, bem como os instrumentos de aprendizagens, visando ampliar a oferta de vagas e criar atrativos pedagógicos, com o objetivo incentivar a motivação dos alunos a frequentarem a escola e diminuir os índices de analfabetismo. Deste modo pensou-se que o Laboratório de Informática, de certa forma, seria um valioso instrumento para envolver a participação dos jovens e dos adultos que estavam fora da escola.

A dissertação: “Círculos de Diálogos e Práticas de Letramentos com as TIC: Saberes, Fazeres e Interfaces na EJA”, justifica-se, então, pela relevância educacional e social, pois possibilitou à escola, com a pesquisa e a discussão teórica acerca das tecnologias nas práticas de leitura e escrita, repensar seu tempo e espaço escolar, currículo, a forma de quem ensina e aprende, além de poder investigar e contribuir com essas práticas de aprendizagens.

O desejo de desenvolver tal pesquisa nasceu durante a nossa trajetória na referida escola nos anos de 2011 e 2012, como docente de Língua Espanhola e Sociologia no Ensino Médio na modalidade EJA e na função de Coordenador Pedagógico no ano de 2011. Quando saímos da condição de professor para atuar na Coordenação Pedagógica, percebemos a necessidade da construção e implantação do projeto “Oficina de Informática, Articulada com a Leitura, Escrita e Matemática”. Isto passou a ser um processo mais amplo do que apenas ensinar a utilização do computador. Então, juntamente com a comunidade escolar, fomos coautores na elaboração da oficina procurando identificar as demandas dos participantes, de forma a desenvolver contextos significativos no uso dos aplicativos tecnológicos atrelados a leitura e a escrita.

Nesse processo de construção de novos saberes utilizamos os conhecimentos de Moreira, Caballero e Rodríguez (1997), que nos ajudou a entender que as aprendizagens deixaram de ser vistas como estímulo, resposta e reforço, para colocar em pauta os significados, que têm um papel fundamental nas aprendizagens. É com este enfoque que trataremos o conceito de aprendizagens, direcionando a discussão no projeto de pesquisa aplicada, para uma aprendizagem significativa, por meio das TIC.

Os grandes desafios e as inúmeras demandas da EJA, frente à inserção de tecnologias, nesta modalidade de ensino, têm fomentado a seguinte afirmação: os aspectos essenciais das tecnologias na EJA têm de fato contribuídos como interface pedagógica. Com isso podemos estabelecer relações entre as TIC e as práticas de leitura e escrita promovidas pelos sujeitos da EJA. Outras proposições são as interfaces pedagógicas influenciando na

interação e na colaboração das práticas de leituras e escrita, além da utilização das TIC para melhoria da qualidade da educação dos sujeitos da EJA, pois precisamos compreender até que ponto os alunos da EJA estão preparados para a utilização do laboratório de informática existente no espaço escolar. E por fim, acreditamos que foram possíveis as tecnologias na EJA, como interface pedagógica, na construção de saberes na Escola Municipal Miguel Santos Fontes, no Município de Araçás/BA.

Como resultado da pesquisa aplicada foi possível à construção de conhecimentos para serem utilizados em situações encontradas na realidade. Elaboramos a orientação pedagógica, que teve como base as informações levantadas, e as análises que se realizaram em toda pesquisa, auxiliando os sujeitos da EJA com estratégias para melhorar a leitura e escrita por meio das TIC.

Sugerimos que a proposta pedagógica seja socializada na escola pesquisada em diversos momentos: Planejamento Pedagógico, Atividades Pedagógicas e Reuniões com todos os sujeitos da EJA. A escola Municipal Miguel Santos Fontes foi um espaço para debates e construção de interfaces pedagógicas, por meio das TIC na EJA.

Buscamos apresentar a dissertação, dentro das possibilidades, em Congressos, Encontros, Colóquios, Simpósios, Seminários e demais eventos que discutem a temática de leitura, escrita e TIC na EJA, objetivando uma aproximação com a academia nas práticas pedagógicas nas escolas de EJA, na promoção de diálogos e construção de novos saberes, contribuindo para a socialização da pesquisa em outras escolas da rede municipal que ofertem a modalidade EJA e que possuam laboratórios de informática, com a finalidade de elevar os índices educacionais e a qualidade da educação.

Tomamos como opção estética e linguística na escrita da dissertação, o uso de dois pronomes pessoais, o primeiro demarcado com o uso da primeira pessoa do singular, a ser usado no subcapítulo 1.2 quando falo das minhas “experimentações vivenciadas durante o nosso percurso formativo e profissional na EJA”. O segundo pronome a ser usado é a primeira pessoa do plural nos demais capítulos dissertativos, por entender que a construção do trabalho se deu com meu orientador e os sujeitos da pesquisa, não cabendo na nossa posição política o uso da primeira pessoa.

[

1.2 EXPERIMENTAÇÕES VIVENCIADAS DURANTE O PERCURSO FORMATIVO E PROFISSIONAL NA EJA

Descrever sobre minhas experimentações vivenciadas durante meu percurso profissional na EJA tem como objetivo apresentar o imbricamento e a trajetória profissional na EJA, que teve grandes contribuições com a experiência adquirida na Secretaria Municipal de Educação de Araçás/BA e na Escola Municipal Miguel Santos Fontes, bem como as aquisições formativas durante o período de escolarização na Educação de Jovens e Adultos.

Considero as experiências vivenciadas na Educação de Jovens e Adultos um momento singular, pois é um trabalho confessional das fragilidades e possibilidades de concretizar, como profissional, ainda em um processo de formação, que precisa amadurecer para oferecer ao outro, através de contribuições sociais. Ao elaborá-lo, considerei as condições, situações e contingências que envolveram a minha trajetória educativa, destacando alguns elementos correlacionados com a prática e teoria que enriqueceu minhas vivências e saberes.

Ressalto que todas as experimentações vivenciadas durante tal percurso contribuíram de forma significativa para minha formação profissional e histórica, pois realizei um trabalho pautado na descoberta, no respeito e na responsabilidade, afinal, afirma Vygotsky (2001), que o trabalho educativo deve estar necessariamente vinculado ao seu trabalho criador, social e vital.

O início começa por meio da trajetória na EJA como aluno – sujeito desta modalidade de ensino - sendo o impulsionamento a partir de duas condições: uma econômica e outra afetiva. A partir de tudo que foi dito anteriormente e da experiência real, no ano de 1994, especificamente 19 de setembro, quando cheguei a casa onde morávamos. Após mais um cansativo dia de aula, cursávamos a 7ª série do ensino fundamental II, adentramos o ambiente familiar e encontramos nossa mãe em estado terminal de câncer, assim resolvi abandonar os estudos, pois não havia mais motivação para continuar. Porém, fomos convencidos por professores, amigos e familiares a cursar EJA. Outra condição foi a econômica, após a morte de nossa mãe, tivemos que trabalhar com uma tia vendendo sapatos na feira, todos os dias, para começar a nos manter, apesar de nosso pai ainda custear a casa, essa condição foi determinante para ingressar na EJA.

Para minha surpresa a escola que escolhi, por ser mais próxima de casa e do trabalho, oferecia o ensino supletivo, ainda com resquícios dos anos 70, apesar de estarmos na década de 90. A Escola Estadual de 1º e 2º graus de Alagoinhas foi criada pela portaria 3.793, e

publicada em Diário Oficial, de 15 de março de 1983. De acordo com o organograma da época pertencia ao Departamento de Ensino, especificamente a Gerência Estadual de EJA. A proposta pedagógica e curricular era basicamente bancária, conservadora e responsabilizava o aluno por todo o seu sucesso ou fracasso escolar. As salas de aulas eram gabinetes (chamados de box) divididos por paredes de tijolos, cada gabinete tinha menos de quatro metros quadrados, só cabia uma mesa de escritório para o professor com a cadeira dele e duas para alunos, mais nada. O papel do professor era entregar o material e lista de conteúdos para estudo, tirar dúvidas a depender dos casos e disciplinas, aplicar avaliações, corrigir e preencher os cartões dos alunos com as informações de cada encontro (data, turno, unidade, conteúdos trabalhados, encaminhamentos e assinaturas do professor).

O atendimento ao aluno podia ser individual ou em dupla a depender da unidade cursada entre os alunos. Não havia ano letivo, o tempo estava organizado por unidades e a quantidade desta dependia da etapa de ensino e da série. O aluno podia cursar o ensino fundamental II em dois anos e o médio em um ano, isso dependia basicamente do aluno e de sua capacidade individualizada de aprendizagens e compreensão dos conteúdos a serem aplicados nas avaliações, que eram padronizadas e prontas de meses e anos anteriores, pois este tipo de ensino “[...] se propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão-de-obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola” (HADDAD E PIERRO, 2000, p. 117). Todo o processo formativo começava com a entrega dos conteúdos ou apostilas para a realização das avaliações que tinha suas datas de aplicação marcadas pelo próprio aluno, a partir do décimo quinto dia, após recebimento do material. Os alunos eram aprovados se obtivessem 70% de acertos na avaliação de cada unidade, se o aluno perdesse era orientado a retornar depois de 15 dias para realizar a mesma avaliação, caso perdesse novamente voltaria depois de 30 dias para realizar outra avaliação e se mesmo assim fosse reprovado voltaria depois de três a seis meses. Neste processo concluí o ensino fundamental II e iniciei o ensino médio.

Contudo, no ano de 1997, fui morar no município de São João do Cariri, na Paraíba, e para dar continuidade aos estudos na EJA, viajava ao município de Asa Branca, 24 km distante de onde morava. Sempre chegava ao final da tarde e por falta de transporte voltava no dia seguinte, dormia na casa paroquial (onde morava o padre). Fiquei nesta condição por meses, até voltar para Alagoinhas/BA. Retornei à Escola Estadual de 1º e 2º graus de Alagoinhas para concluir a disciplina de química, a única pendente, mas por falta de compreensão dos conteúdos de química orgânica, fiquei 09 meses entre ler os conteúdos e

realizar as avaliações da última unidade formativa, até conseguir ser aprovado, no final de 1998.

No ano de 2004 ingressamos na Universidade do Estado da Bahia, Campus V – Santo Antonio de Jesus, no curso de Letra com Habilitação em Língua Espanhola e suas Literaturas. Foi um período esplêndido, pois ingressamos no movimento estudantil, sendo representante dissente no curso de letras, mas representando também nas reuniões de colegiado, departamento e do conselho departamental. Essa experiência política/acadêmica nos ajudou a ser representante no Conselho Superior Universitário por dois mandatos, o que também nos possibilitou em um acordo das forças estudantis de vários departamentos chegarmos por meio de eleição a Vice-Coordenador Geral do Diretório Central dos Estudantes da UNEB e em seguida a ser o Coordenador Geral.

Durante esse período que compreende de 2004 a 2008 participamos também, com bastante atuação da vida acadêmica por meio da pesquisa e extensão através de projetos de Iniciação Científica a exemplo do Projeto de Gestão Social e Residência Social nas Organizações não Governamentais; e Programa Brasil Afrotaitude - Mapeamento de Comunidades Negras no Recôncavo Sul da Bahia.

No ano de 2009, por uma realização pessoal, ingressamos na Universidade Estadual de Santa Cruz, no curso de Pedagogia, na modalidade EAD. Foi uma experiência riquíssima, pois o curso nos possibilitou encontrar outras possibilidades de ensinar e aprender.

Mais de 10 anos depois de ter sido aluno da EJA, passei à condição de docente desta modalidade de ensino. Pensar em minha trajetória profissional neste momento é de certa forma gratificante, pois me remete a decisões importantes que tomei ao longo da caminhada. Ao chegar à Secretaria de Educação do município de Araçás/BA, no ano de 2010, vale ressaltar que por meio de concurso público, fui designado a assessorar a Coordenadora Geral da rede de ensino e como tarefa, tinha que contribuir na construção, junto com a comunidade escolar Miguel Santos Fontes, o PPP e a proposta curricular para o ensino médio, com olhar específico para a disciplina de Língua Espanhola. O ensino médio seria implantado no ano seguinte. Também respondia na Secretaria pelos programas educacionais, a exemplo do Plano de Ações Articuladas; Plataforma Freire; Plano de Desenvolvimento da Escola; Programa Dinheiro Direto na Escola; Formação dos Conselhos e Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO). Destes programas, o Proinfo me chamou bastante atenção e provocou inquietação, pois me incomodava o fato das escolas receberem os laboratórios e não cumprirem com sua finalidade formativa, mas utilizá-los para unicamente acesso à internet.

No ano de 2011 fui convidado a assumir as classes de Língua Espanhola e Sociologia, na Escola Municipal Miguel Santos Fontes, pois tenho formação para lecionar as disciplinas citadas. Vi nesta oportunidade a chance de mudar a situação do uso do laboratório, por entender que a EJA me fazia “[...] pensar e propor uma educação que seja um pouco como aquela poesia que carrega consigo o germe da rebeldia, da criação, do desafio ao que está posto” (BARCELOS, 2013, p. 35). Após alguns meses em sala de aula fui convidado novamente pela Secretária de Educação a assumir a Coordenação Pedagógica das turmas do Ensino Médio em EJA na escola supracitada. Sinceramente um desafio, mas logo visualizei a possibilidade de mudar a situação do laboratório, e depois de grandes entraves e barreiras, três meses depois de empossado na coordenação, o laboratório estava pronto e funcionando junto com a biblioteca, possibilitando dar outra funcionalidade a este espaço de leitura, utilizado para repouso e bate-papo. Após finalização desse processo iniciei a escuta na comunidade escolar acerca de como utilizar este instrumento de aprendizagens. Então, a partir das dificuldades de leitura e escrita dos alunos, apresentados o resultado da primeira unidade e diante do clamor de docentes e discentes dei início ao projeto “Oficina de Informática, Articulada com a Leitura, Escrita e Matemática”. De acordo com Fonseca:

É preciso lembrar que os computadores são ferramentas como quaisquer outras. Uma ferramenta, sozinha, não faz o trabalho. É preciso um profissional, um mestre no ofício, que a manuseie, que a faça fazer o que ele acha que é preciso fazer. É preciso, antes da escolha da ferramenta, um desejo, uma intenção, uma opção. Havendo isto, até a mais humilde sucata pode transformar-se em poderosa ferramenta didática. Assim como o mais moderno dos computadores ligado à Internet. Não havendo, é este que vira sucata (2001, p. 2).

Nas palavras do autor reafirmo a importância dos docentes no projeto, mas um dos primeiros desafios a serem superados foi à resistência de alguns professores e a ausência de formação dos professores articuladores do projeto. Também ocorreu mudança de cultura no uso e funcionalidade do laboratório de informática como uma demanda a ser superada, mas durante os dois anos travei uma luta árdua, porém consegui implementar o projeto e possibilitar um ensino/aprendizagem diferenciado.

Minha experiência com as TIC, iniciada no ano de 2008, com o curso de Especialização em Educação à Distância, onde tive como experiência de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) o diálogo por meio de estudo de campo com a temática: “A Aprendizagem dos Usuários nas Lan Houses e a Implicação nos Processos Educativos: Um estudo de caso no loteamento Jardim Petrolar no município de Alagoinhas/BA.” Essa experiência me deu maturidade, acúmulo teórico e paixão pelas TIC, e me ajudou a

compreender melhor o uso destes caminhos didáticos como instrumento de aprendizagem e, por consequência, a utilização na leitura e escrita.

Nos anos de 2012 e 2013, no curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, pela Universidade Federal da Bahia, as pesquisas foram aprofundadas acerca das tecnologias, escrita e leitura, tendo como TCC o Projeto Vivencial: “As Tecnologias da Informação e da Comunicação Digitais como Caminhos Didáticos: O Projeto “Oficina de Informática, Articulada com a Leitura, Escrita e Matemática”, para a Melhoria do Ensino e da Aprendizagem”.

No período de 2009 a 2014, durante o curso de Graduação em Pedagogia, pela Universidade do Estadual de Santa Cruz da Universidade Aberta do Brasil (UAB), tracei a pesquisa também na temática de leitura, escrita e TIC, que culminou com a apresentação do TCC, um artigo com a temática: “As TIC Digitais como Caminhos Didáticos: Uma Avaliação da Oficina de Informática para EJA”.

Diante do exposto ressalto que das experiências profissionais, as mais importantes para a definição do objeto de estudo foram às exercidas como Professor e Coordenador Pedagógico da Escola Municipal Miguel Santos Fontes.

Acreditamos que o Projeto de Pesquisa juntamente com as contribuições da intervenção auxiliara na leitura e escrita na Escola Municipal Miguel Santos Fontes, Araçás/BA, na classe do ensino fundamental II, como também conferiu qualitativamente reconhecimento e validação da experiência de saber dos sujeitos envolvidos.

O próximo capítulo abordará os procedimentos metodológicos que nos ajudou a evidenciar o percurso percorrido com a pesquisa.

1.3 ESTRUTURAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

O trabalho está estruturado da seguinte forma: a Introdução aborda a problemática que se refere à análise do trabalho “Círculos de Diálogos e Práticas de Letramentos com as TIC: Saberes, Fazeres e Interfaces na EJA”, apontando caminhos e provocações para que ao longo do trabalho possa estar discutindo as concepções e histórico da EJA com Barros (2011); V e VI Conferência Internacional de Educação de Adultos; Freire (1983; 1987; 1994; 1997); Gadotti (2007); Haddad e Pierro (2000); Oliveira (2007) e Paiva (1987). Para conceituar letramento, leitura e escrita: Carvalho (2010); Cascavel (2007); Cruz (2007); Freitas, Alves e Costa (2007); Garcez (2002); Kleiman (1989; 1995); Neves (2003); Pereira (2004); Rojo

(2009; 2012; 2013); Soares (2000). Conceituaremos tecnologia, saberes e TIC: Charlot (2000; 2001); Castells (2001; 2009); Lévy (1993, 1994, 1996 e 2004); Matta (2004); Rojo (2009; 2012; 2013); Santaella (2008); Soares (2002) e outros. Aborda também as nossas experiências e vivências na EJA. Descrevemos um relato dos caminhos percorridos que foram fundamentais para a construção deste momento singular que é a escrita do presente trabalho.

O Segundo capítulo discorre sobre os saberes metodológicos: a abordagem quali-quantitativa da pesquisa, quanto à instrumentalização – estudo de caso e observação participante, os sujeitos envolvidos na pesquisa, caracterização da escola e instrumentos usados nas etapas do estudo.

O terceiro capítulo é de cunho teórico que aborda a temática EJA, leitura e escrita com ênfase na dimensão da construção de saberes.

O quarto capítulo também é de cunho teórico e versa sobre a temática “Educação e a importância das Tecnologias da Informação e Comunicação com ênfase na dimensão da construção de saberes”.

No quinto capítulo discutimos conceitos de letramento e as contribuições da TIC para os letramentos múltiplos, sujeitos da EJA.

No sexto capítulo consta a análise das informações empíricas concernentes à construção de saberes, por meio das TIC, na melhoria da leitura e escrita, embasando o referencial teórico escolhido. Analisaremos o caso, objeto de investigação, levantando informações acerca do projeto de intervenção “Círculos de Leitura e Escrita na Ressignificação de Saberes” desenvolvido na escola, além das experiências do referido projeto que implantamos na escola sobre TIC, leitura e escrita, com uma breve caracterização da unidade de ensino e do trabalho didático-metodológico docente na construção de saberes a luz dos conceitos de leitura, escrita e TIC. No último capítulo são apontadas as conclusões e recomendações acerca do estudo, pois com este estudo compreendemos que os “Círculos de Diálogos e Práticas de Letramentos com as TIC: Saberes, Fazeres e Interfaces na EJA”: Constituem como interface na melhoria da qualidade da leitura e escrita; Apresentam características e princípios de diálogos, conscientização, reconhecimento e validação das experiências de saberes; E interface hipertextual por meio das rodas de conversas, temas geradores e navegação.

O próximo capítulo trata dos saberes metodológicos onde traçamos todo o percurso da pesquisa, bem como o tipo, abordagem, técnicas, sujeitos, locus, etc.

2 SABERES METODOLÓGICOS

Diante do explanado no capítulo anterior, que nos ajudou a expor nosso lugar de fala na EJA, além de possibilitar construir os próximos passos da pesquisa e o caminho percorrido, neste sentido, o movimento que faremos neste capítulo é o da estrutura metodológica que optamos para a pesquisa.

A escolha foi pela pesquisa qualiquantitativa, pois este tipo apresenta uma possibilidade simultânea qualitativa e quantitativa, pois “[...] pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 1997, p. 32). Neste sentido, foi possível inferirmos como o laboratório de informática pôde contribuir na melhoria da leitura e escrita dos alunos da EJA, para tanto, descrevemos nas análises o comportamento dos sujeitos frente ao uso das TIC, e ao mesmo tempo, quantificamos a partir das aprendizagens de leitura e escrita.

Não podemos negar que a transformação que a educação tem perpassado requer de nós pesquisadores, novas possibilidades de pensar e produzir conhecimento, o que demanda das pesquisas respostas para essa realidade. Neste intuito, a pesquisa de âmbito social é uma aliada que pode contribuir na produção destas novas concepções, destas possibilidades de pensar e produzir conhecimento. Acredito nesta perspectiva da pesquisa social, pois todos os sujeitos envolvidos são determinantes na construção do conhecimento. Para Minayo (2010, p. 12),

O objeto de estudo das ciências sociais é histórico. Isto significa que cada sociedade humana existe e se constrói num determinado espaço e se organiza de forma particular e diferente de outras. Por sua vez, todas as que vivenciam a mesma época histórica tem alguns traços comuns, dado o fato de que vivemos num mundo marcado pelo influxo das comunicações. Igualmente, as sociedades vivem o presente marcado por seu passado e é com tais determinações que constroem seu futuro, numa dialética constante entre o que está dado e o que será fruto de seu protagonismo.

Portanto, ciente de que o homem, como sujeito histórico, segundo fala de Freire (1987), são sujeitos de relação, precisando ser compreendido a partir do seu contexto social, e como o mesmo se constituiu autor de sua própria história, acreditamos ser a pesquisa de âmbito social a que melhor nos aproxima da realidade investigada, nos fazendo compreender que para além do espaço, os sujeitos e as suas experiências sociais nos ajudam a entender a construção dos seus saberes que ressignificam sua formação e construção social. O estudo

também é de natureza descritivo-analítica. Tendo como paradigma da pesquisa a teoria crítica, pois a investigação neste tipo de pesquisa é realizada em diversas instituições na interação com o fazer humano, a cultura, o social e a política, nos ajudarão a compreender a melhoria da leitura e escrita por meio das TIC na produção de novos saberes. Este tipo de estudo requer procedimentos metodológicos bem definidos, além de uma articulação com informações coletadas.

Serão articulados três eixos temáticos, os quais apresentam as categorias de análise: o debate acerca da leitura, escrita e TIC; o histórico e as características da EJA e o estudo acerca de novos saberes metodológicos. É importante salientar que a alfabetização nesse estudo não será abordada, pois optamos pelo Letramento, devido a sua dimensão educativa/formativa na construção e valorização dos saberes já produzidos pelos sujeitos.

2.1 ABORDAGEM QUALIQUANTITATIVA DE PESQUISA

A dimensão qualitativa nos deu uma descrição mais fidedigna da realidade e compreensão do locus pesquisado e seus sujeitos envolvidos, na qual foi possível considerar como recursos metodológicos as seguintes etapas: transcrição das entrevistas, análise documental e projeto de intervenção com diário de saberes, que nos possibilitou focar, visando um resultado mais próximo da realidade. Adotamos na pesquisa quali quantitativa a instrumentalização de Estudo de Caso por compreendermos que o método da coleta de informações, dentro desta instrumentalização, nos favoreceu a realização de: entrevistas com sujeitos (professores, gestores e alunos); observação da *práxis* no laboratório de informática por meio do diário de saberes; análise documental. A análise foi a confrontação com proposições teóricas e análise das informações coletadas.

Não temos como negar que a pesquisa social vai, pela lógica, poder atender as demandas da escola contemporânea em que vivenciamos e também nos exigir uma pesquisa que possa dar conta das novas demandas educativas. A pesquisa social nos possibilita uma diversidade metodológica do fazer da pesquisa no espaço escolar, por este motivo escolhemos a pesquisa quali quantitativa, pois acreditamos que a mesma nos deu melhor arcabouço epistemológico, além de ter possibilitado um amplo referencial teórico-metodológico. Assim sendo:

A escolha de métodos por um pesquisador depende de seu objetivo: especificar o tipo de informação a ser coletada antes do estudo ou permitir que ela surja dos participantes do projeto. Além disso, o tipo de dados pode ser o de informações numéricas reunidas em escalas de instrumentos ou informado texto, que registram e relatam a voz dos participantes. Em algumas formas de coleta de dados, coleta-se tanto dados quantitativos como qualitativos. Os instrumentos de coleta de dados podem ser aumentados com observações abertas, ou os dados censitários podem ser seguidos por entrevistas exploratórias em profundidade. Finalmente, uma técnica de métodos mistos é aquela em que o pesquisador tende a basear as alegações de conhecimento em elementos pragmáticos (por exemplo, orientado para consequência, centrado no problema e pluralista). Essa técnica emprega estratégias de investigação que envolvem coleta de dados simultânea ou sequencial para melhor entender os problemas de pesquisa. A coleta de dados também envolve a obtenção tanto de informações numéricas (por exemplo, em instrumentos) como de informações de texto (por exemplo, em entrevistas), de forma que o banco de dados final represente tanto informações quantitativas como qualitativas (CRESWELL, 2007, p. 34-35).

A dimensão quantitativa consiste na compreensão de que tudo poderá ser quantificável, isso porque interpretamos em números e gráficos os resultados da análise das entrevistas, a fim de que pudéssemos apurar as atitudes do objeto de pesquisa. Para coleta de informações utilizamos o método da realização de entrevistas e projeto de intervenção.

Optamos pela quali quanti porque nos possibilita a utilização de instrumentos exploratórios mais coesos que ajudaram na realização das entrevistas além de permitir pensar com qualidade acerca do tema, dos sujeitos envolvidos e ideias a serem exploradas na escrita do texto, certamente porque a dimensão qualitativa propiciou um “ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”, assim “[...] supõe o contato direto prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra, através do trabalho intensivo de campo” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11).

Conforme Lüdke e André (1986), o espaço a ser pesquisado nos dá uma gama de possibilidades isso porque tivemos um compromisso fidedigno com o nosso campo de trabalho. Acreditamos que foi fundamental mergulhar neste espaço, pois bebemos exclusivamente nesta fonte a fim de contribuir com seus sujeitos, na possibilidade de não somente buscar informações, porém demos um retorno social.

2.2 QUANTO À INSTRUMENTALIZAÇÃO: ESTUDO DE CASO E OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Por ser uma investigação empírica optamos por uma instrumentalização metodológica do Estudo de Caso que exige técnicas e ferramentas na coleta de informações

que foi crucial em nossa pesquisa, ciente que a mesma requereu delimitação, clareza, singularidade e valores éticos.

Nas leituras que realizamos na obra de Lüdke; André (1986) percebemos que o estudo de caso possui algumas características elementares, a exemplo da possibilidade do surgimento de novos elementos; da valorização do contexto do local a ser pesquisado; de permitir entender mais claramente a complexidade que possui este tipo de método; da generalização do estudo com as experiências pessoais; da possibilidade de divergências; da linguagem clara e articulada.

Portanto, nos deu resultados singulares, compreensíveis e com multi olhares. Deste modo, a nossa opção foi por um estudo de caso único, os Círculos de Diálogos e Práticas de Letramentos com as TIC: Saberes, Fazeres e Interfaces na EJA na Escola Municipal Miguel Santos Fontes, no Município de Araçás/BA.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994) o estudo de caso requer dos pesquisadores um olhar atento, cuidadoso, imbricado e minucioso com o objeto/sujeito a ser pesquisado, focando o meio onde ele está inserido e com quem se relaciona. É imprescindível entender que independente das diversas complexidades é fundamental e de um rigor metodológico e científico a serem experimentados, os pesquisadores devem ter a leveza e tranquilidade durante suas experiências com e no campo. Com uma curiosidade aguçada e inquieta exploramos, através das entrevistas e observações participantes, como também por meio do diário de saberes, as impressões da fala e corpo do sujeito.

Nesse sentido, este estudo requereu uma observação precisa, profunda e restrita do contexto, dos sujeitos envolvidos e do lugar, neste caso de todas as experiências experimentadas no laboratório de informática por meio do “Círculo de Leitura e Escrita”. Concordamos com os autores Bogdan e Biklen (1994) quando apontam que o estudo de caso remete a uma espiral, funil, etc., onde os saberes produzidos nos primeiros passos são, na verdade, a parte mais extensa, contudo, não mais densa. Conseqüentemente, o estudo de caso, para a pesquisa, foi a mais significativa e importante técnica de recolha de informações que se fundamenta na entrevista, observação participante e o diário de saberes com olhar do estudo na organização particular do caso.

É imprescindível a compreensão de que um estudo de caso consiste em uma descrição de contexto, espaço ou lugar numa perspectiva construtivista. Neste sentido, a descrição deve carregar-se de sentidos tendo como desdobramentos experiências da experimentação do pesquisador, do seu olhar sobre as trocas de saberes e sobre as implicações dos sujeitos envolvidos no processo.

Vale salientar que no estudo de caso há um contexto, um espaço delimitado, o foco precisa ser preciso, a fim de estabelecer conexões entre os sujeitos, espaços e tempo. Neste sentido, o estudo de caso para a pesquisa, demandou um esforço e um rigor metodológico, com intuito de estabelecer conexões que possibilitaram compreensões do uso do laboratório na contribuição da melhoria da leitura e escrita, onde os saberes experienciados fora do espaço escolar são reconhecidos e evidenciados, contribuindo como interfaces na produção de novos saberes.

Para construir a pesquisa, que tem como foco melhoria da leitura e escrita dos alunos da EJA, por meio das TIC, a partir do laboratório de informática, foi indispensável darmos conta das etapas do desenvolvimento do estudo de caso, como sugerem Lüdke e André (1986): pesquisa exploratória que requer preparação para a ida a campo; delimitação do estudo, ou seja, limitação do objeto; análise e elaboração dos resultados, que é a tabulação das informações. Nesse intuito, Martins (2008, p. 22) nos ajuda a compreender que:

O investigador deverá escolher uma técnica para coleta de dados necessários ao desenvolvimento e conclusões de sua pesquisa. Em um Estudo de Caso a coleta de dados ocorre após a definição clara e precisa do tema, enunciado das questões orientadoras, colocação das proposições – teoria preliminar –, levantamento do material que irá compor a plataforma do estudo, planejamento de toda a pesquisa incluindo detalha do protocolo, bem como as opções por técnicas de coleta de dados.

De acordo com a análise do autor acima, percebemos que a coleta de informações, elaborada e executada, nos deu conta de poder realizar uma rigorosa análise das informações. Portanto, as observações, análise documental e entrevistas semiestruturadas, etc., demandaram uma organicidade nas questões que foram produzidas e no que se observou. Durante a apreciação da *práxis* tivemos como foco a prática docente no laboratório de informática e as metodologias utilizadas no espaço para melhoria da leitura e escrita, bem como verificamos que novos saberes foram sendo empregados ou descobertos no ensino/aprendizagem. Na análise documental, a exemplo das atas de resultados finais, PPP e cadernetas, verificamos por meio de análise sistemática com uma leitura minuciosa dos instrumentos supracitados que houve projeto que envolvia a leitura, escrita e TIC, e como foi o trabalho do projeto, na busca da melhoria da leitura e escrita, além de ter percebido que saberes foram vivenciados no espaço escolar. Pois existem índices bastantes positivos, além de relatórios que apontam melhorias nas aprendizagens, além da fichas diagnosticas. Já com as entrevistas semiestruturadas, buscamos compreender como alunos, gestores e docentes percebiam as TIC na melhoria da leitura e escrita.

Por meio da instrumentalização utilizada no estudo de caso, também optamos pela observação participante. Esse tipo de coleta de informações requereu um processo longo neste fazer metodológico. Vivenciamos um grande período de negociação até adentrar no locus da pesquisa. Compreendemos que enquanto pesquisadores, precisaremos ter a consciência que nem sempre saberemos que território é esse a ser pesquisado. Assim, definimos a observação participante como “[...] o processo no qual um investigador estabelece um relacionamento multilateral e de prazo relativamente longo com uma associação humana na sua situação natural com o propósito de desenvolver um entendimento científico daquele grupo” (MAY, 2001, p. 177).

No caso da nossa pesquisa que teve como objetivo a utilização das tecnologias da informação e comunicação como interface pedagógica, esse tipo de coleta de informação FOI um valioso instrumento para inserção mais precisa das práticas e representações vivenciadas pelos alunos, professores e gestores, nos possibilitando uma análise bem mais delimitada e específica. Durante a observação também desenvolvemos um Projeto de Intervenção formativo no laboratório de informática com os alunos da turma nível V (7ª e 8ª série) - vespertino, durante os meses de outubro a dezembro de 2015, uma vez por semana, durante duas horas, onde trabalhamos as TIC como interface pedagógica na melhoria da leitura e da escrita e na busca de novos saberes. Durante a realização do projeto de intervenção também coletamos informações.

A importância tanto do estudo de caso quanto da observação participante, nos permitiram uma melhor compreensão de todo o processo estudado e pesquisado, na medida em que foram sendo coletadas as informações, no processo da intervenção, trazidas para pesquisa por diversas fontes.

2.3 SUJEITOS ENVOLVIDOS E CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

Os sujeitos da pesquisa são alunos do nível V (7ª e 8ª série) que frequentavam a escola no turno vespertino. Os mesmos possuíam idade entre 18 a 79 anos, a justificativa para retorno destes à escola são as mais diversas, desde aprender a ler e escrever até a exigência do mercado de trabalho. Na sua grande maioria eram moradores do campo e viviam da produção de horticultura a criação de aves. Outros alunos eram trabalhadores das empresas terceirizadas da Petrobrás e da Ferbasa, e os restantes dividiam-se entre domésticas, trabalhadores do comércio local e moradores da periferia, onde a escola está situada. Na sua maioria, tratava-se

de uma população local, de cor negra e beneficiária do Programa Bolsa Família. Muitos possuíam baixa autoestima (por toda negação histórica de direitos), baixa renda, além do seu status social, os colocavam na condição de inferioridade diante da sociedade.

Tabela 1– Matrículas da EJA na Escola Municipal Miguel Santos Fontes

Etapas/Nível	Matrícula 2013	Matrícula 2014	Matrícula 2015
Anos Iniciais (I, II, III)	85	73	70
Anos Finais (IV e V)	108	280	160
Médio (VI e VII)	236	107	Não houve matrícula

Fonte: Secretaria Municipal de Educação-2015.

As informações acima apresentam uma diminuição na matrícula entre os anos de 2014 a 2015, mas um acréscimo em 2014 com relação a 2013. A escola, gradualmente, a partir de 2014, deixou de oferecer o ensino médio porque o mesmo foi estadualizado. Quanto ao baixo número de alunos no fundamental, ocorreram pelo fato de outra escola municipal, na sede, oferecer a etapa/nível fundamental anos finais. Esses esclarecimentos foram encontrados após consulta a documentos e relatórios da escola e Secretaria de Educação, denominados de Situação da Rede de Ensino.

Durante a fase exploratória da pesquisa participaram do estudo 15 sujeitos do nível V (7ª e 8ª séries) - vespertino, com faixa etária entre 20 a 58 anos. A participação destes foi por meio de entrevista semiestruturada (Apêndice A) e do Projeto de Intervenção – Círculo de Leitura e Escrita no laboratório de informática (Apêndice C) -, através de atividades didáticas envolvendo leitura, escrita e TIC.

A escolha dos sujeitos se deu em comum acordo com os professores, gestão e o professor da disciplina Oficina de Leitura a partir dos seguintes critérios. 1- Alunos com idade entre 20 a 58 anos; 2- Alunos com dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita (coesão, coerência, pontuação, etc.); 3- Alunos que apresentaram dificuldade no uso e acesso a rede mundial de computadores.

Tabela 2– Docente da EJA na Escola Municipal Miguel Santos Fontes

Disciplinas	2013	2014	2015
Linguagens (Artes; Língua Inglesa e Espanhola; Língua Portuguesa; Redação)	8	8	3
Ciências Humanas (Geografia; História; Sociologia; Filosofia)	5	5	3
Ciências da Natureza e Matemática (Matemática; Física; Química; Ciências e Biologia)	5	5	3
Oficinas de Leitura; Matemática e Informática.	4	4	2

Fonte: Secretaria Municipal de Educação-2015.

A tabela acima apresenta uma diminuição no número de docentes no ano de 2015, pois outra escola municipal, na sede, passou a oferecer a etapa/nível fundamental anos finais, necessitando o remanejamento de docentes. Esses esclarecimentos foram encontrados em documentos e relatórios na Secretaria de Educação, denominados de Situação Docente.

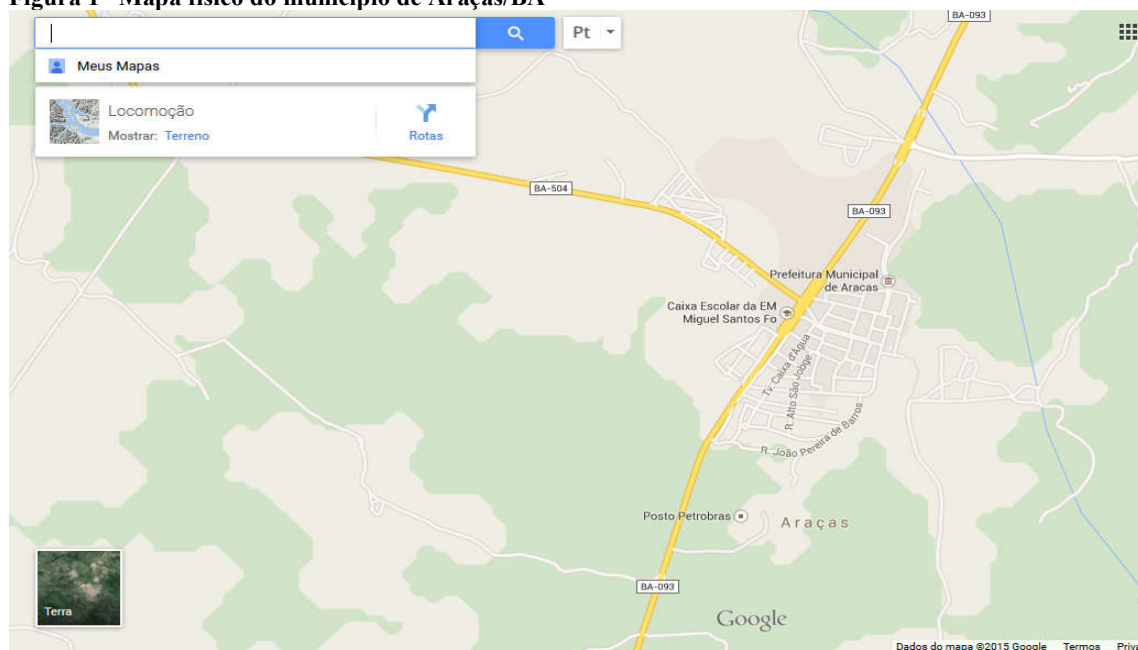
A fase exploratória foi dividida em três momentos: o primeiro momento foi durante o mês de novembro de 2014, onde realizamos a celebração do Termo de Autorização Coparticipante com a gestão da escola e o encaminhamento do Projeto ao Comitê de Ética por meio do cadastro na Plataforma Brasil.

A segunda fase foi desenvolvida no mês de março de 2015 após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética. Realizamos visita à escola, leituras no PPP e apresentamos a proposta da pesquisa aos professores dos componentes curriculares Oficina de Leitura e Matemática que compõem a parte diversificada do currículo da unidade de ensino. Ainda durante o mês de março, do ano 2015, realizamos outra roda de apresentação da proposta da pesquisa aos demais professores e gestores da escola.

Na terceira fase realizamos a adesão ao preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE (Anexo A) para todos os envolvidos na pesquisa. Em seguida, deu início, no mês de agosto, à observação participante com o projeto de intervenção (oficina), entrevistas e análise documental.

O espaço pesquisado foi a unidade de ensino Miguel Santos Fontes, transformada em 1988 em unidade independente, passando a se chamar Escola Municipal Miguel Santos Fontes, com o intuito de homenagear a um ex-vereador que contribuiu com a condução dos alunos para essa unidade de ensino, pois tinham que se deslocar das comunidades rurais para sede municipal.

Figura 1– Mapa físico do município de Araçás/BA



Fonte: <https://www.google.com.br/maps/@-12.2122225,-38.205346,15z>.

O mapa acima apresenta a dimensão territorial do município de Araçás/BA que faz divisa com os municípios de Alagoinhas, Entre Rios, Pojuca, Catu, Itanagra e Mata de São João. Até 1989 Araçás/BA era distrito de Alagoinhas. A emancipação se deu em 24 de fevereiro de 1989 e publicada em 25 e 26 de fevereiro do mesmo ano pela Lei Estadual nº. 4.849. A Escola Miguel Santos Fontes está situada na sede deste município. Legalmente a escola foi criada por meio do Decreto 002/2002, no dia 05 de março de 2002, pelo Prefeito José Coelho Irmão.

Em 2002 a Secretária de Educação da época, a senhora Maria Goreth Bastos Rocha Coelho, querendo regularizar a oferta do ensino Fundamental I (1ª a 4ª série) na Escola Municipal Miguel Santos Fontes, solicitou do Conselho Municipal de Educação (CME) a autorização de funcionamento da escola com intuito de atender alunos da Educação Básica, no Ensino Fundamental I, por meio do Parecer 004/02. O CME concedeu a autorização por quatro anos.

No ano de 2004 o CME, por meio de Parecer Conclusivo CME nº 001/04, estabeleceu diretrizes para o funcionamento da educação de jovens e adultos no município, no mesmo ano a Secretária de Educação local, ainda a senhora Maria Goreth Bastos Rocha Coelho, a fim de pôr em ordem a oferta da modalidade na Escola Municipal Miguel Santos Fontes e atender ao parecer 001/04, solicitou ao CME o credenciamento e autorização de funcionamento da modalidade da EJA, nos níveis I, II, III, e IV visando atender alunos da

educação básica, no ensino fundamental I e II, por meio do Parecer 002/04, o CME concedeu o credenciamento e autorização por quatro anos.

No ano de 2006 a Resolução do CME 002/06 alterou a resolução 001/04 autorizando a escola a oferecer o nível V (7ª e 8ª séries). Em 2011 a Resolução 002/11 alterou a resolução do CME 002/06 incluindo a oferta do ensino médio a partir daquele ano até o ano de 2014, quando o município resolveu estadualizar esta etapa de ensino. Hoje a escola oferta exclusivamente a modalidade da EJA, nas etapas do ensino fundamental I e II, níveis I a V.

Tabela 3– Aprovação e reprovação da EJA na Escola Municipal Miguel Santos Fontes

RENDIMENTO	2013	2014	2015
Aprovação – Total	303	252	211
Reprovação – Total	09	16	05
Desistente – Total	113	188	14
Transferidos – Total	04	04	00

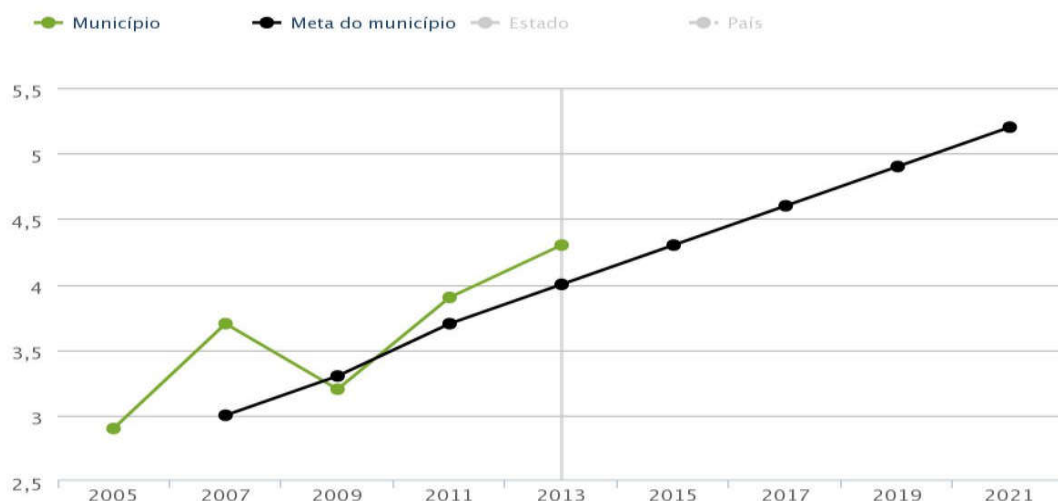
Fonte: Secretaria Municipal de Educação-2015.

Os resultados de aprovação, reprovação, desistência e transferência apresentam somente as informações de 2013, 2014 e 2015. O alto índice de desistência nos anos de 2013 e 2014 se deu porque muitos alunos eram funcionários que trabalhavam nas terceirizadas da Petrobrás e sempre eram transferidos para outro local de trabalho ou estavam em serviços de escalas/embarcados. Também há casos em que muitos só se matriculavam para apresentar o comprovante de matrícula à empresa e não voltavam mais para a escola. Essas informações foram encontradas após consulta a documentos e relatórios da escola, denominados de Situação da Rede de Ensino.

Ao longo dos anos a escola sofreu algumas melhorias físicas, objetivando atender com mais conforto seu público, estando hoje estruturada com três salas de aula, dois banheiros, uma secretaria, uma diretoria, uma sala de leitura/laboratório de informática, uma cozinha, uma sala de coordenação pedagógica/professores, um depósito de alimentação escola, um depósito de limpeza, uma sala de arquivo e área de recreação (pátio inferior).

No ano letivo de 2015, devido ao processo de estadualização, o prédio escolar foi cedido ao Colégio Estadual de Araçás/BA e a Escola Municipal Miguel Santos Fontes passa a funcionar no endereço Conjunto Residencial José Coelho Irmão, S/N – Centro.

A gestão escolar era formada pelo Diretor, duas Vice-diretoras e duas Coordenadoras Pedagógicas, todos graduados em curso de licenciatura e com vasta experiência na Educação Básica.

Gráfico 1– IDEB do ano 2013 da rede municipal de ensino de Araçás/BA**EVOLUÇÃO DO IDEB**

Fonte: QEdu.org. br. Dados do Ideb/Inep (2013). Organizado por Meritt (2014).

Apresentamos aqui o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do município que discretamente tem alcançado as metas. Não trouxemos o IDEB da escola por ser uma unidade de ensino específica para modalidade de EJA, não tem verificação de índice.

O próximo subcapítulo tratará dos instrumentos utilizados na pesquisa, certamente nos ajudará na coleta de informações necessárias para a construção e análise dos resultados da pesquisa.

2.4 INSTRUMENTOS USADOS

Os instrumentos utilizados na coleta de informações tiveram uma intencionalidade bastante clara trazendo para a pesquisa múltiplos olhares e percepções, pois “[...] na maioria dos estudos de caso bem conduzidos, a coletada de dados é feita mediante entrevistas, observação e análise de documentos” (GIL, 2010, p. 120).

A observação participante foi “[...] antes de tudo controlada e sistemática [...]” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 25). Pois seguimos um rigor metodológico no registro do que observamos por meio dos diários de saberes, além de experienciar na observação, na prática, por meio da mediação das experiências vividas com os alunos nos círculos de diálogos. Observamos os alunos no laboratório de informática, a fim de verificar a contribuição das tecnologias da informação e comunicação com a leitura e a escrita dos alunos, além de

identificar se o uso do laboratório tem contribuído para ressignificar as práticas didáticas e metodológicas. Também utilizamos a observação no Projeto de Intervenção “Círculo de Leitura e Escrita na Construção de Saberes”.

Compreendemos que uma opção por este tipo de pesquisa nos ajudou a perceber as fragilidades, contradições e possibilidades existentes no espaço escolar, por isso “Ao retratar o cotidiano escolar em toda a sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 24).

Por ser uma pesquisa qualiquantitativa, a primeira etapa foi a fase exploratória, na intenção de contribuir com a pesquisa, no sentido de poder, ou não, desvelar a situação da leitura e da escrita articulada com as TIC, na construção de novos saberes visando expor as fragilidades e possibilidades do lugar e sujeitos pesquisados.

Vale citar algumas técnicas e instrumentos importantes em uma pesquisa qualiquantitativa, com instrumentalização do Estudo de Caso: observação participante, entrevista e análise documental. Não podemos esquecer que a observação é uma técnica empírica e tem que ser acompanhada por uma revisão teórica. Essa técnica requereu de nós, pesquisadores, um rigor científico, envolvimento e um cuidado com a pesquisa na coleta e na análise das informações. De acordo com Martins (2008, p. 24) “[...] o observador deve ter competência para observar e obter dados e informações com imparcialidade, sem contaminá-los com suas próprias opiniões e interpretações. Paciência, imparcialidade e ética são atributos necessários ao pesquisador”. Na fase de campo foram utilizadas as seguintes técnicas:

I. Entrevista Semiestruturada- possui instrumentos que nos ajudaram, com as informações coletadas, a comparar com outras fontes, no intuito de atestar o estudo, bem como poder oferecer diversos olhares ao objeto; teve o propósito de coletar informações para essa segunda etapa da pesquisa qualiquantitativa, onde foram realizadas entrevistas com os sujeitos da EJA da escola municipal Miguel Santos Fontes, a saber: alunos que frequentaram ano letivo de 2015, do nível V, docentes e gestores escolares que nos ajudaram a construir a terceira fase da pesquisa que foi a escrita e análise dos resultados.

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134).

A entrevista seguiu roteiros semiestruturados com a finalidade de coletar informações acerca da melhoria dos alunos na leitura e escrita através das tecnologias, assim como, verificamos que tipo de metodologia foi utilizado no laboratório. O objetivo foi de contribuir com a construção de novos saberes na superação da leitura e escrita. Foi elaborado um roteiro denominado de Apêndice A, com doze questões para os alunos e Apêndice B para os professores.

Consoante com o estudo sobre entrevista, salientamos no estudo de caso, a mesma possibilidade ao pesquisador de perceber e verificar como os sujeitos pesquisados dialogam e traduzem as suas experiências, uma vez que “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 134).

II. Observação Participante- conforme Yin (2010) é uma técnica de observação que demanda do pesquisador participação e ação no objeto a ser estudado. Teve como finalidade coletar informações acerca da aprendizagem dos alunos, por meio do Projeto de Intervenção “Círculo de Leitura e Escrita na Construção de Saberes”, que foi realizada no laboratório de informática, durante três meses com a turma V – vespertino uma vez por semana, durante duas horas, onde desenvolvemos a partir da experiência de Freire que aplicou a sua pedagogia de alfabetização no Centro de Cultura, um Círculo de Cultura do Movimento de Cultura Popular, no estado do Recife, onde aplicou com 05 alunos, dos quais três aprenderam a ler e escrever em 30 horas. Realizamos círculos de leitura e escrita tendo como suporte as tecnologias da informação e comunicação na construção de novos saberes. A observação se deu durante o projeto de intervenção de forma participante.

O Projeto “Círculo de Leitura e Escrita na Construção de Saberes” teve como práticas didáticas e metodológicas o “círculo de leitura e escrita na construção de saberes” que funcionou uma vez por semana na Escola Municipal Miguel Santos Fontes, durante duas horas, no horário do componente curricular diversificado, nomeado pela escola de Oficina de Leitura. Durante o Projeto de Intervenção a organização inicial das cadeiras no laboratório foi em círculo e os alunos foram informados do objetivo da aula, em seguida recebeu um tema gerador que constava na síntese do currículo da escola, a partir deste tema escolhido. Os alunos pesquisaram na biblioteca da escola e na internet diversos gêneros textuais que trabalhavam com o tema gerador, fizeram a leitura silenciosa e pensaram sobre o texto pesquisado e a relação com a sua vida fora da escola. Foi um momento de encontro e desencontro onde tentaram estabelecer relações e significados. Depois voltaram ao círculo de

leitura onde realizaram debates e socializaram as ideias. Por fim, voltaram ao computador onde, a partir dos seus conhecimentos prévios e saberes, reconstruiu o texto por meio de diversos gêneros textuais. Este momento foi também orientação quanto ao uso das TIC, conhecimento e significado das palavras e melhora da leitura e escrita.

III. O Diário de Saberes- é nomeado pelos autores Bogdan e Biklen (1994) de notas de campo, outros autores denominam de diário de bordo, mas no nosso trabalho de pesquisa ressignificamos a nomenclatura para diário de saberes. No estudo de caso o diário de saberes foi um dos instrumentos de coleta de informações mais significativos e relevantes, pois a sua natureza permitiu ao pesquisador expressar por meio da escrita todos os gestos, emoções, sentimentos, palavras, vivências e experiências dos sujeitos experimentados no espaço pesquisado. Durante o uso do diário de saberes o autor demandou não só ato de experienciar no papel transpondo a fala por meio da escrita, mas requereu relatar os gestos acompanhados da fala; a expressão facial acompanhada dos gestos do corpo e a fala; o não dito, o silenciamento dos sujeitos durante as experiências nas rodas de conversas.

Salientamos que o diário de saberes só tem sentido se for usado antes, durante e depois de atividades como rodas de diálogos (conversas), grupo focal, observação participante ou execução de projetos intervencionistas, pois estes permitem a capacitação de significância e sentidos outros que não somente a fala. Neste nosso caso usamos durante a observação participante, rodas de conversas e a intervenção. É bom deixar claro que essa é uma tarefa do pesquisador e exclusiva dele.

No “Círculo de Leitura e Escrita na Construção de Saberes”, o diário de saberes teve como objetivo expressar nosso imbricamento com a observação participante, registrar todas as impressões que o contexto do campo nos ofereceu por meio do rigor metodológico das vivências do círculo durante as rodadas de diálogos. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 150) as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”.

Sendo um pesquisador observador-participante, o diário de saberes também contribuiu no desenvolvimento da pesquisa e estudo. Bogdan e Biklen (1994, p. 151) referem que “acompanhar o desenvolvimento do projeto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afetado pelos dados recolhidos, e a tornar-se consciente de como ele ou ela foram influenciados pelos dados”.

IV. Análise Documental- teve como objetivo entender e perceber se de fato houve melhorias de aprendizagem com projetos desenvolvidos pela escola com uso do laboratório de informática. O documento, segundo Richardson (2009), é o sustentáculo das estatísticas de

uma sociedade. Vai mais além quando afirma que tem diversas fontes de apreço documental nas Ciências Sociais que devem ser utilizadas na fase da coleta de informações. Realizamos essa proposta de análise documental que nos ajudou a caracterizar a escola e os sujeitos com as informações de aprovação, reprovação, desistência, quantitativo de alunos matriculados, professores, escolas e disciplinas diversas. As informações foram analisadas por meio da análise descritiva e exploratória, através de consultas em sites oficiais que trabalham com informações educacionais a exemplo do IBGE, além de pesquisa nos Planos de Ensino, Atas de Resultados Finais dos anos 2012 a 2015, Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, Cadernetas e Projetos da Escola nos anos de 2012 a 2015.

2.5 ETAPAS DA PESQUISA

Após a definição dos instrumentos utilizados na pesquisa foi fundamental as etapas do estudo, a fim de visualizarmos nitidamente o caminho percorrido.

A primeira etapa foi realizada por instrumentos exploratórios mais coesos, por meio da pesquisa e revisão das fontes, concepções e histórico da EJA com Barros (2011); V e VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (1983; 1987; 1994; 1997); Gadotti (2007); Haddad e Pierro (2000); Oliveira (2007) e Paiva (1987). E para conceituar Letramento, Leitura e Escrita: Carvalho (2010); Cascavel (2007); Cruz (2007); Freitas, Alves e Costa (2007); Garcez (2002); Kleiman (1989; 1995); Neves (2003); Pereira (2004); Rojo (2009; 2012; 2013); Soares (2000); onde conceituaremos Tecnologia, Saberes e TIC. Charlot (2000; 2001); Castells (2001; 2009); Lévy (1993, 1994, 1996 e 2004); Matta (2004); Rojo (2009; 2012; 2013); Santaella (2008); Soares (2002) e outros.

Utilizamos instrumentos que suscitaram reflexão na unidade escolar, consultamos bases de informação do IBGE, arquivo público municipal, dentre outros órgãos. Ainda nesta fase realizamos análises documentais nos Planos de Ensino, PPP, Atas de Resultados Finais dos anos 2013 a 2015, Regimento Escolar, Projeto de Intervenção “Círculo de Leitura e Escrita na Construção de Saberes”, Cadernetas e Projetos da Escola, pois “[...] são uma fonte não-reativa, permitindo a obtenção de dados quando o acesso ao sujeito é impraticável [...]” e paralelo a isso “[...] ela pode complementar as informações obtidas por outras técnicas de coletas [...]” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Fizemos entrevista semiestruturada com seis alunos e observação participante com recolha de informação junto a 12 alunos do nível V (7ª e 8ª séries), no turno vespertino.

Também fizemos entrevistas junto a quatro professores da etapa de ensino supracitada, das disciplinas de Língua Portuguesa, Geografia, Inglês, Oficina de Leitura e Pedagogia, sendo um homem e três mulheres, uma professora efetiva e três contratadas. Como instrumento, utilizamos a gravação de áudio e anotações.

A terceira e última etapa foi o trabalho de análise das relações entre os conhecimentos que foram pleiteados na pesquisa juntos aos participantes, digitalização e conclusão da pesquisa.

Durante o espaço de tempo de outubro de 2014 a setembro de 2015, buscamos estabelecer, com nossas visitas à Escola Municipal Miguel Santos Fontes, uma relação que nos ajudasse a refazer alguns caminhos no ambiente escolar onde outrora fomos professor, coordenador pedagógico, gestor e neste momento supervisor escolar (confiança, rigor, proximidade, etc.).

Foi uma construção intensa desde a escolha da escola para desenvolver a pesquisa, visitas para comunicar aos membros da escola, até o preenchimento dos termos de coparticipação, autorização e concessão da pesquisa. Neste período a escola mudou de gestão e coordenação por duas vezes, como também do corpo docente. Iniciamos as análises a partir do PPP da escola, incorporando concomitantemente outros projetos desenvolvidos pela escola, a exemplo da “Oficina de Informática, Articulada com a Leitura, Escrita e Matemática” implantada no de 2011 e durou até o ano de 2014.

Durante os meses de março a agosto de 2015 definimos junto com o corpo docente, durante os sábados letivos de planejamento da escola, que a disciplina que cederia carga horária para desenvolver o projeto de intervenção de pesquisa seria a disciplina Oficina de Leitura.

Outro passo dado foi nos reunirmos com o professor da disciplina e ouvir um pouco do histórico da disciplina e o perfil da turma, em seguida marcamos uma observação da *práxis* do professor, sendo esta combinada anteriormente com a turma. Após esse processo, nos meses de maio e junho de 2015, nos reunimos para definir quantitativo e critérios de participantes, pois a turma tinha 37 alunos assíduos às aulas, e o laboratório só possuía 15 computadores, por isso foi necessário trabalhar com linha de corte.

Chegamos ao consenso que os critérios seriam: 1- Alunos com idades entre 20 a 58 anos de idade; 2- Alunos com dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita (coesão, coerência, pontuação, etc.); 3- Alunos que apresentassem dificuldade no uso e acesso a rede mundial de computadores. Salientamos que esses itens foram detectados e apresentados pelo professor da disciplina ao longo do primeiro semestre, em sala de aula, e diante de diversas

dificuldades demonstradas em avaliações escritas e orais. Os critérios foram necessários devido a alguns indutores determinantes com o perfil da turma: 1- Turma grande com 37 alunos; 2- laboratório de informática com apenas 13 máquinas funcionando; 3- muitos alunos com idades abaixo de 20 anos.

Depois desses encontros preparatórios, dentro e fora do espaço escolar, foi a vez de definirmos o início do projeto de intervenção. Vale salientar que algumas medidas foram tomadas visando o retorno do funcionamento do laboratório de informática. Junto à Secretaria de Educação conseguimos a substituição das máquinas por computadores novos que estavam emprestados a uma escola estadual, o reparo do ar condicionado, rede elétrica e sinal da internet, e ainda assim, foi necessário investirmos com recursos próprios na compra de materiais eletrônicos.

No dia 02 de outubro de 2015 às 12h40min adentramos a escola, dialogamos e nos reapresentamos aos professores que estavam na sala reservada, a eles apontamos que aquele dia seria iniciado as atividades do projeto de intervenção. Aproveitamos para conversar sobre a coleta de informações (por meio de uma entrevista), a fim de contribuir com a pesquisa de campo e entregar aos professores o TCLE e Roteiro de Entrevista Semiestruturada do Professor. Durante a entrega, alguns professores se manifestaram a favor objetivando que o projeto pudesse de fato contribuir com propostas para que ajudassem os alunos a melhorar a leitura e escrita. Todos os quatro professores presentes se colocaram à disposição para participar da pesquisa. Combinamos que eles entregariam na semana seguinte o TCLE preenchido.

Às 13h30min iniciamos o diálogo com os 33 alunos presentes em sala, explanando a natureza do projeto e explicando seus objetivos e finalidade. Todos, bastante atentos, receberam com tranquilidade a proposta e os critérios de escolha dos 15 participantes, ao mesmo tempo em que os nomes eram lidos lhes pedíamos que se dirigissem ao laboratório de informática. A partir desse diálogo inicial convidamos os alunos selecionados, com base nos critérios estabelecidos, e apresentamos o escopo do projeto. Esse processo foi iniciado com o Professor Eduardo Costa, docente da disciplina Oficina de Leitura que gentilmente cedeu sua carga horária para o projeto com a Turma Nível V (7ª e 8ª séries).

Os demais alunos ficaram com uma expressão de curiosidade, dúvidas e encanto, buscando entre si algumas respostas e tecendo alguns comentários acerca da proposta de intervenção. Cheguei a ouvir algumas conversas do tipo: “Puxa porque não fui eu”; “Eu queria ir, mas tudo bem, gosto do professor Eduardo”; “Será que vão aprender algo mesmo? Duvido”! “Essa história de saberes, sei não, ninguém nunca falou desta parada”.

Diante das falas resolvemos explicar resumidamente mais uma vez a proposta e os critérios utilizados para que aqueles 15 alunos fossem os escolhidos. Por fim, todos afirmaram compreender, agradecemos e nos dirigimos ao laboratório para encontrar com os selecionados.

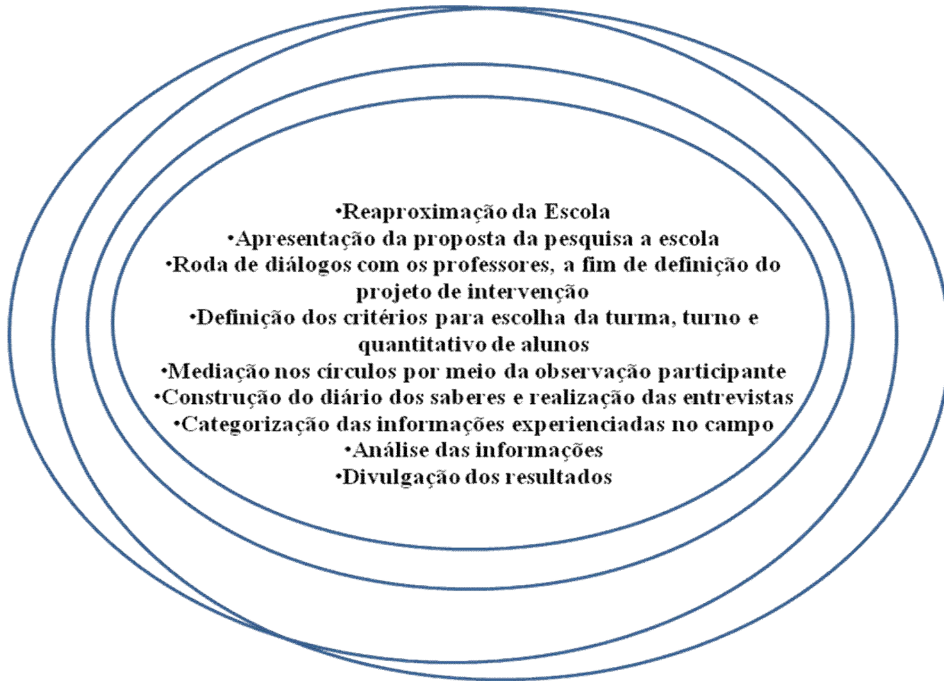
Demos sequência à roda de conversa no laboratório informando que os primeiros círculos ainda seriam sem contato com os computadores para que pudéssemos nos conhecer melhor e mais experienciados com a proposta, todos concordaram. Explicamos como seria a metodologia do nosso projeto de intervenção: durante os “círculos de leitura e escrita na ressignificação de saberes”, onde: deveríamos escolher um tema gerador (sexualidade, drogas, álcool, etc.) e em seguida iniciar a discussão a partir de questões problematizadoras (perguntas que nos ajudassem a pensar sobre os temas) mediadas pelo autor do projeto de intervenção; após a conversa nesta roda, os envolvidos deveriam escrever no quadro, computador ou no papel metro, as palavras que mais aparecessem no círculo durante o diálogo, debate e conversa; em seguida formaríamos, a partir das escolhidas anteriormente, novas palavras, e diriam que tipo de ação ou atividade nos seus saberes e fazeres fora da escola apareciam e como aparecem; buscaríamos pela internet o significado dessas palavras, por meio de outros textos que tratam da temática, e em seguida discutiríamos, no círculo, os significados e sentidos das palavras, hipertextos e textos encontrados.

No computador escreveríamos novas palavras, frases e textos que expressassem sua ideia sobre o explicitado. Os que não dominavam o acesso ao computador e a rede mundial de computadores receberia contribuições de outros colegas que soubessem manusear os aparatos tecnológicos, além da nossa contribuição como mediador. Após o processo de pesquisa leríamos e socializaríamos suas escritas recebendo ajuda dos colegas caso precisassem refazer a escrita. Os textos seriam expostos para todo grupo escolar por meio da confecção de um varal.

A Cada início da escrita do nosso diário de saberes tivemos como inspiração um verso, frase ou poema de Cora Coralina, visto que a autora está imbricada diretamente com a leitura e escrita. Apesar de começar a escrever poemas e contos na juventude, ela só ganhou reconhecimento e respeito no mundo literário aos 75 anos de idade. Para Perez (2016), Cora Coralina inicia ainda jovem sua relação com o mundo das letras e para se sustentar e sobreviver vendeu doces, revistas, livros, costurou, enfim, executou inúmeras tarefas em sua vida difícil em São Paulo, onde viveu por muitos anos.

As ilustrações a seguir representam de forma clara e simples os caminhos, imbricações e construções nesta fase da pesquisa tanto do pesquisador quanto dos pesquisados.

Figura 2 – Espiral dos saberes e fazeres do Pesquisador



Saberes e Fazer do Pesquisador

Fonte: Produzida pelo Pesquisador em janeiro de 2016.

Apresentamos na ilustração acima uma espiral que sintetiza os saberes e fazeres enquanto pesquisador no e com o trabalho de campo. A mesma foi construída a partir das experiências vivenciadas antes, durante e depois deste trabalho de campo.

Quando tratamos da reaproximação com a escola, diz respeito ao nosso retorno à escola, pois já tivemos um período enquanto coordenador, diretor e professor da mesma, contudo, faz um tempo que exercemos nossas funções na Secretaria de Educação do município.

Tanto a apresentação da proposta quanto a roda de diálogos foram momentos importantes para socializar a proposta de pesquisa e envolver os professores na mesma. A definição dos critérios para escola da turma, turno, etc., foi um momento ímpar no sentido de delimitar a ação do pesquisador. Já a medição dos círculos, a construção do diário de saberes e a realização das entrevistas, se deram durante a execução do projeto de intervenção. A

categorização e análise são etapas que o pesquisador realizou, após a conclusão dos trabalhos em campo. Os resultados da pesquisa serão divulgados após a defesa da dissertação como compromisso do pesquisador com os pesquisados.

Figura 3– Círculo dos saberes e fazeres dos pesquisados



Fonte: Produzida pelo Pesquisador em janeiro de 2016.

A ilustração 3 representa os saberes e fazeres dos pesquisados – alunos que percorreram este caminho ao longo dos dez círculos de diálogo que realizamos no laboratório de informática. Já os saberes e fazeres dos professores foram construídos durante as entrevistas.

Os seis saberes e fazeres demonstrados na ilustração acima, em forma de círculo, foram relevantes para os pesquisados, pois ainda durante o início da nossa reaproximação com a escola tivemos um momento com os professores quando apresentamos o projeto de pesquisa, neste momento traçamos com eles os seis saberes e fazeres, já com os alunos, proposta do compromisso com a pesquisa foi apresentada ainda no primeiro círculo culminando no ajuste e aproximação dos saberes e fazeres.

Estes saberes e fazeres dos pesquisados contribuíram bastante com a coleta das informações, pois não tornou o caminho percorrido determinado, imposto, mas, sugerido,

proposto. São apresentados em forma de círculo, objetivando situar que todos os saberes e fazeres pode acontecer ao mesmo tempo e sem uma ordem predeterminada ou padronizada.

2.6 A CONSTRUÇÃO DO CORPUS E A ANÁLISE DE INFORMAÇÕES

Retomamos neste momento de forma bem sucinta e genérica as etapas da pesquisa para que possamos deixar evidente para o leitor os percursos que traçamos até chegar aqui. O primeiro passo da pesquisa é a preparação, cabendo ao pesquisador muito cuidado e dedicação. Segundo Martins (2008, p. 74), “o protocolo é um instrumento orientador e regulador da condução da estratégia de pesquisa”. E para André (2005), as etapas do estudo de caso se dão em três momentos: primeiro a **fase exploratória** em que o Pesquisador mantém contato direto com o lugar a ser pesquisado, e assim, definir o objeto. O segundo é a **fase de coleta de informações** definindo o estudo e o terceiro é a **fase de análise e sistematização das informações** por meio da triangulação das categorias através da **descrição**.

A presente pesquisa percorreu um caminho que nos conduziu à leitura e reflexão da prática desenvolvida pelo pesquisador, construindo bases teóricas e relação com o lugar da pesquisa.

As informações coletadas foram priorizadas a partir de estratégia analítica geral. É preciso deixar claro que possuir uma estratégia é ter a consciência de que os instrumentos utilizados podem ou não ser úteis (YIN, 2010). A estratégia geral nos ajudou a construir diversas conclusões analíticas e afastar interpretações infundadas.

Para Yin (2010), a estratégia também produz descrição de caso, construindo um caminho metodológico descritivo, a fim de estruturar o estudo de caso na elaboração das proposições teóricas.

As informações coletadas estão presentes em nosso texto no capítulo que trata dos resultados para dar sustentação a toda discussão teórica e considerações a serem realizadas. A triangulação das informações é apontada por (ANDRÉ, 2005; YIN, 2010; MARTINS, 2008) como caminhos fundantes à sustentação da pesquisa,

[...] a confiabilidade de um Estudo de Caso poderá ser garantida pela utilização de várias fontes de evidências, sendo que a significância dos achados terá mais qualidade ainda se as técnicas forem distintas. A convergência de resultados advindos de fontes distintas oferece um excelente grau de confiabilidade ao estudo, muito além de pesquisas orientadas por outras estratégias. O processo de

triangulação garantirá que descobertas em um Estudo de Caso serão convincentes e acuradas, possibilitando um estilo corroborativo de pesquisa (MARTINS, 2008, p. 80).

Por fim, esperamos que a triangulação das informações tenha dado conta de responder a pergunta fundante deste trabalho de pesquisa, que propõe, com a pesquisa aplicada, contribuir com a escola participante, no sentido de sugerir proposições de melhoria do ensino e da aprendizagem da leitura e escrita por meio das TIC.

No próximo capítulo propomos uma discussão teórica acerca das compreensões de TIC, EJA, leitura e escrita, efetuando uma revisão da literatura existente por meio de alguns teóricos que tem contribuído para o aprofundamento e preposições das referidas categorias.

3 COMPREENSÃO DOS CAMINHOS DA EJA, ESCRITA E LEITURA

Neste capítulo iniciamos a primeira etapa da proposta metodológica realizando uma revisão da literatura que envolve as categorias EJA, Leitura e Escrita.

O imbricamento entre o nosso tema e o histórico da EJA estão postos nas trajetórias, avanços, políticas e programas que foram pautados pelos movimentos sociais, educacionais e governos, com vistas a combater o analfabetismo que tinha como objetivo possibilitar aos sujeitos o domínio e aquisição de leitura e escrita, a fim de garantir aos indivíduos a inclusão em práticas de letramentos exigidas pela sociedade.

Nos últimos anos a EJA vem sendo discutida em diversos congressos, seminários, conferências e fóruns internacionais e nacionais, devido a esse momento contemporâneo que tem perpassado a nossa sociedade por meio de transformações sociais, tecnológicas e no campo do trabalho, requerendo com isso uma sociedade informada, mas principalmente letrada. Apesar de almejarmos uma sociedade letrada e da informação, ainda não demos conta de romper com um ciclo perverso e danoso do analfabetismo, demandando revermos estratégias de superação das novas e velhas solicitações do analfabetismo. Para Ireland e Spezia (2012), na V e VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEAS), a EJA pretendeu diversos debates, reflexões e preposições acerca do rompimento com o analfabetismo, bem como das mudanças sociais que esperam de nós um povo letrado e da informação.

Apesar das novas mudanças sociais, essa sociedade que demanda um povo letrado não tem aproveitado o legado que a educação e aprendizagem de adultos podem oferecer na luta pela paz, democracia, superação da violência, destruição ambiental, contribuição com o desenvolvimento sustentável. Está posto que alfabetização é fundamental tanto para relação quanto na compreensão das mais diversas temáticas sociais. Historicamente, o acesso a escrita e a leitura tem contribuído para potencializar os mais diversos tipos de informação e comunicação, o que tem resultado em desenvolvimento social.

3.1 COMPREENSÕES E SIGNIFICADOS DA EJA NO BRASIL

Neste subcapítulo discutiremos as concepções e significados da EJA desde a década de 60. A escolha deste recorte temporal se dá pela opção política que tomamos no que tange a utilizar no nosso trabalho de pesquisa aplicada a pedagogia de Paulo Freire, a partir dos

Círculos de Culturas, surgindo posteriormente, por meio do seu processo de ensino e aprendizagem, as experiências de alfabetização implementadas por ele no nordeste do país. Também por compreender a década como emblemática, Freire inicia o maior projeto político de emancipação por meio da alfabetização de adultos. Nos próximos parágrafos daremos conta de conceituar educação, educação de adultos e significados da EJA.

A partir da leitura realizada na obra de Barros (2011) “Genealogia dos Conceitos de Educação de Adultos” foi possível construir um caminho reflexivo para compreender a Educação de Adultos como sendo um processo fundamental na emancipação dos sujeitos. Nesse intuito precisamos nos remeter à concepção que temos de educação. Para nós, ficou evidente, por meio de Barros, que educação é todo o processo permanente de construção do indivíduo. Freire afirma que a “[...] educação tem caráter permanente. Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando” (1983, p. 35). Freire neste momento não se opõe a Barros, nos permite entender a educação como movimentos, lutas, liberdade e sentidos dados, como uma experiência de tomada de consciência dos indivíduos para além dos muros da escola. Portanto, concebemos a educação como uma experiência dos saberes históricos, culturais e sociais, dos movimentos e práticas de um povo.

Contrapondo a ideia de educação como qualquer possibilidade de transmissão e não como educação libertária e práticas de movimentos emancipatórios dos indivíduos, trouxemos a compreensão de Barros (2011), a fim de que não nos esqueçamos de que, este tipo de proposta educativa, não buscamos e não queremos em nossas *práxis*, assim sendo, para a autora, a educação no espaço escolar é pensar em uma educação instituída e que sempre será pautada por um processo de “[...] transmissão de saber de uma geração (adulta) para outra (pré-adulta, na infância e na adolescência)” (BARROS, p. 23). Logo, para nós, a educação não só carrega sentido, mas ela deve ser o próprio sentido que expressa o desvelamento dos indivíduos com sujeitos ativos, históricos, sociais e culturais, deste modo Freire nos revela que “[...] a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (1993, p. 97).

Em primeiro lugar queremos demarcar que a Educação de Jovens e Adultos é concebida nos movimentos e práticas da Educação Popular, fruto das lutas históricas por justiça, educação para todos e de qualidade, emprego, saneamento básico, políticas públicas de saúde para todos, melhoria de vida no campo, a luta pela terra, tendo a Teologia da Libertação, pastorais da igreja católica e as comunidades eclesiais de bases como fundantes na concepção das práticas e movimentos da Educação Popular. Estes movimentos e práticas

sociais são considerados instrumentos de lutas dos mais pobres, marginalizados, negros, camponeses, analfabetos, mulheres e Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis (LGBT) que lutaram por dias melhores para seu povo, tendo os seus movimentos, organização, processos educativos, elementos fundantes para a busca da conscientização e empoderamento da compreensão do seu lugar e a busca de mudanças, neste sentido temos aí o que denominamos de essência da educação popular. Logo, a EJA que temos hoje nasce a fim de atender, por meio da escolarização, os sujeitos à margem da sociedade, após muitas lutas e conquista dos movimentos sociais, mas com uma denominação de Educação de Adultos, somente anos depois tem a inclusão de jovens.

A Educação de Adultos é entendida como práticas educativas que reconhecem e validam os saberes e experiências dos homens e mulheres do meio e da luta popular que por questões históricas, culturais e sociais tiveram seus direitos a educação negados em algum momento das suas vidas, tendo como movimento essencial neste processo educativo, a dialética tomada de conscientização política e a criticidade do que se ensina e aprende nas práticas educativas.

Barros (2011) toma de empréstimo o conceito educação de adulto de outros autores definindo esta como sendo uma aquisição do conhecimento desenvolvido, a partir das estruturas e dos processos dos adultos, que podem ser construídas individualmente ou na interação com o outro. Não podemos esquecer que qualquer construção de concepção de adultos precisa levar em consideração o lugar social, histórico e ideológico que foi ou está sendo construído, pois o conceito precisa ser carregado de uma posição política dos que estão sendo conceituados ou corremos o risco de elaborar um conceito que não dialoga com os seus sujeitos.

Para além dos conceitos, a Educação de Jovens e Adultos também pode ser aqui compreendida como sendo uma etapa do ensino formal e permanente, bem como uma etapa da educação não formal, enfim, toda uma gama de oportunidade ocasional existente em uma sociedade educativa e multicultural, na qual se reconhecem os enfoques teóricos.

No Brasil, durante o período colonial, as práticas de educação de adultos ensinadas pelos jesuítas, não somente ensinavam os conhecimentos bíblicos, mas também aprender a língua colonizadora, dicas de comportamento, etc. Conforme trata Haddad e Pierro (2000), ainda no império tiveram, na primeira constituição, uma educação para todos os cidadãos brasileiros, isso não quer dizer que esse direito tenha se efetivado. Ainda segundo o autor, da primeira república ao período militar tivemos no Brasil diversas ações, atividades e práticas voltadas para combater o analfabetismo, além de instituir programas e campanhas, visando

garantir uma educação para adultos e jovens que não tiveram acesso ou não concluíram o ensino básico. Para os autores Haddad e Pierro (2000), as ações políticas não deram conta de diminuir drasticamente o analfabetismo ou acabá-lo, mesmo tendo alguns governos progressistas em alguns períodos da história do país.

A partir da redemocratização do país, após o golpe militar de 64, passamos a ter diversos programas e políticas de EJA pautados pelos movimentos sociais. Está posto que ainda não demos conta de combater o analfabetismo e nem garantir a qualidade para todos, incluindo, principalmente, os jovens e adultos. Vale ressaltar que a partir das lutas dos movimentos sociais tivemos alguns avanços importantes, como por exemplo, o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica, transporte escolar, escolas com laboratórios de informática, livros didáticos, formação de professor, etc.. Ainda necessitamos de uma política mais radical de valorização dos professores em todos os aspectos.

Após realizarmos uma apresentação geral sobre a EJA resolvemos aprofundar a nossa compreensão da história da EJA no Brasil a partir dos anos 60. A década que selecionamos, na verdade, foi por uma afirmação política pela singularidade do período. É nos anos 60 que Freire leva suas experiências do Círculo de Cultura de Recife para alfabetizar 300 trabalhadores em 40 horas, em Angicos-RN.

Para reconstruir esse período de tempo focamos os estudos em Vanilda Pereira Paiva (1987), em sua obra intitulada de “Educação Popular e Educação de Adultos”, especificamente na terceira parte denominada de “Educação de Adultos” e em Marlene Carvalho (2010) na obra, “Primeiras Letras: Alfabetização de jovens e adultos em espaços populares”.

No período de 1958 a 1964, no Brasil, a Educação de Adultos vivenciou um dos piores momentos, a população reconhece que as campanhas de massa, promovidas pelo Departamento Nacional de Educação, caminham para falência. O país tem uma das piores condições políticas, devido ao suposto suicídio do então presidente da época Getúlio Vargas. Porém, esse período contribuiu para que os intelectuais e educadores retomassem debates na perspectiva de novas ideias para a educação brasileira.

Neste contexto, movimentos importantes demarcaram novos tempos para a educação e especificamente a educação de adultos no nosso país, a exemplo do II Congresso de Educação de Adultos, movimentos de base e cultura popular, golpe militar de 1964, centros populares de cultura da União Nacional dos Estudantes, campanhas de alfabetização, aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação e o Primeiro Plano

Nacional da Educação (PNE). Fora o golpe militar de 64, Carvalho (2010) denomina este período de “luzes da educação de adultos”.

O novo presidente Jânio Quadros passa a construir movimentos de proximidade com populares e inicia o combate ao analfabetismo e implanta diversos programas populares da educação de adultos. Cria dois importantes movimentos da educação: Movimento de Educação de Base e Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo que teve como responsável a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

O II Congresso Brasileiro de Educação de Adultos, com a participação de Paulo Freire, reconheceu que o analfabetismo na região nordeste do Brasil era um problema muito mais social do que educacional, pois a pobreza, a falta de acesso à água, energia, alimentação e saúde, demarcavam a vida deste povo que não tinha forças e nem acesso à educação. Esse reconhecimento foi um marco importante para as futuras políticas.

O Movimento de Educação de Base tinha como objetivo a expansão das escolas radiofônicas para tratar da promoção humana em vários estados. Esse movimento possibilitou à população acesso a educação superando, significativamente, as expectativas do governo. Mas somente no ano de 1961 é que a Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo é criada por meio de Ato legal, porém a renúncia do então presidente não permitiu a implementação das ações educativas propostas nesse Ato.

O novo governo retoma a política de Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo, mas com intuito de subsidiar as campanhas já existentes na época, a exemplo das Campanhas: Nacional de Adolescentes e Adultos, Nacional de Erradicação do Analfabetismo, todas com objetivos claros de erradicar o analfabetismo e oferecer escolarização a adultos.

Após aprovação do PNE para o período de 1963 a 1970 o ministro da Educação, professor Paulo de Tarso, extingue todas as campanhas, por meio de decreto, e cria mais um Programa Nacional denominado de Programa de Emergência com o objetivo de implementar as metas estabelecidas no PNE, na melhoria da educação brasileira.

No ano de 62, Paulo Freire, por intermédio da Universidade Federal de Pernambuco, passa a aprofundar sua relação com a educação popular e vivencia suas primeiras experiências de alfabetização de adultos que lhe ajudou a compreender o ato educativo como ato político, na melhoria social dos sujeitos. Portanto, era preciso entender que sem superar as mazelas sociais e possibilitar que os sujeitos pudessem criticar o mundo, com a finalidade de sair da condição de oprimido, não haveria aprendizagens significativas e o fim do analfabetismo continuaria distante.

Em 1962, Freire é convidado para participar de um projeto de alfabetização de adultos e aceita o convite do Secretário de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, Calazans Fernandes, para coordenar o Projeto Angicos de Alfabetização de Adultos, mas pede liberdade político-pedagógica e ideológica para tratar do processo de formação, além de liberdade para contratar os alfabetizadores para o projeto. Angicos é um município localizado no Rio Grande do Norte e possuía uma grande população de analfabetos. O projeto de Angicos de Alfabetização de Adultos é construído a partir da experiência de Freire no Centro Dona Olegarinha, no Recife/PE, com a pedagogia de alfabetização no Centro de Cultura, um Círculo de Cultura do Movimento de Cultura Popular, sendo essa experiência aprimorada a partir da realidade de Angicos, e em 40h alfabetiza 300 trabalhadores em parceria com a União Nacional dos Estudantes (UNE).

Essa grandiosa experiência chama atenção do então presidente da época João Goulart que convida Freire para pensar e executar uma grande Campanha Nacional de Alfabetização com o objetivo de alfabetizar mais de dois milhões de analfabetos no país. Mas com o Golpe Militar de 1964 esse projeto foi interrompido.

A partir do governo dos militares toda a expectativa de novos tempos para educação popular de adultos é encerrado, só permanece a Cruzada de Ação Básica Cristã, porém anos mais tarde, o governo percebe que não tem dado conta de erradicar o analfabetismo e cria a Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização que é implementado a partir de 1970, com o objetivo de alfabetizar a massa, por meio de técnicas de leitura e escrita. Conforme Carvalho (2010), era mais uma campanha desassociada das ações educativas do Ministério de Educação com foco em atingir quantitativos.

O programa Movimento Brasileiro de Alfabetização nasce com semelhanças do Projeto de Alfabetização pensado por Freire, mas diferenciava no método, pois o foco era apenas na aprendizagem do código alfabético. Por mais de uma década de existência o Movimento Brasileiro de Alfabetização chega ao seu fim, sem cumprir sua finalidade maior que era a erradicação do analfabetismo de adultos.

O governo do Presidente José Sarney extingue o Movimento Brasileiro de Alfabetização e cria a Fundação Educar, mas que ainda carregava resquícios do programa anterior. A diferença desse novo programa em relação ao anterior é que esse passa a fazer parte da estrutura do Ministério da Educação, cabendo apenas investir recursos, formar e acompanhar a execução dos cursos de alfabetização ofertados pelos estados e municípios, já o outro programa anterior não.

Na década de 1990, após a Constituição Federal de 88 que reconhece a educação como um direito a ser acessado por todos sem distinção, bem como para aqueles que não tiveram acesso na idade apropriada, reacendendo a esperança de dias melhores para a educação, em especial para os adultos.

Na gestão do presidente Fernando Collor extingue-se a Fundação Educar e cria-se o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, objetivando distribuição de recursos para programas e projetos de alfabetização para todas as idades, sendo executados pelas Universidades.

O governo do presidente Fernando Henrique Cardoso cria um programa destinado aos mais pobres analfabetos e não escolarizados e o denomina de Programa de Alfabetização Solidária. Infelizmente, esse foi mais um programa que, segundo alguns pesquisadores, não deram conta de alfabetizar, por causa de sua estrutura que ofertava cursos aligeirados, com objetivo de atender a política da globalização, sem se preocupar com a formação humana e com o próprio sujeito. A aprendizagem como processo deve ser ao longo da vida, portanto os cursos como esses, de programas que funcionam seis meses, sem nenhum cuidado com o sujeito e a sua realidade, com o único objetivo de ensinar técnicas alfabéticas, certamente não dão conta de alfabetizar os sujeitos a ponto de criticar seu mundo e repensar suas práticas sociais, mudando sua realidade. Ainda nesse governo, diante da luta dos movimentos sociais e educacionais, alguns passos importantes foram dados, a exemplo da LDB-9.394 de 1996, da criação do Programa Nacional de Educação Agrária, das Diretrizes Nacionais para EJA e do PNE, todos eles com tímidos avanços práticos no combate ao analfabetismo e melhoria da educação.

Conforme Carvalho (2010), a partir de 2003, no então governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com a criação de alguns programas sociais e a criação do Programa Brasil Alfabetizado, a esperança e o reconhecimento das lutas dos movimentos sociais são retomados, pois era o momento de articular a educação e políticas sociais no combate a fome, analfabetismo, miséria e a clandestinidade dos mais pobres.

Cria-se o programa Brasil Alfabetizado com o objetivo de ofertar uma educação como direito de todos em qualquer fase da vida. O programa além de estar vinculado ao Ministério da Educação e articulado a outros programas sociais do governo chega às camadas mais distantes do país sem acesso a escola, a exemplo das comunidades indígenas e quilombolas, presidiários e jovens em medidas socioeducativas.

O governo Lula não só cria o programa supracitado como cria também a Secretaria Nacional de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade que tem o objetivo de

articular, fomentar e coordenar políticas, programas, projetos e ações voltadas para as camadas mais sofridas da população brasileira que ao longo da história tiveram seus direitos negados.

Outras ações importantes merecem destaque: a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica, que inclui recursos para EJA; a Diretriz Operacional da EJA; Programa de fomento a novas turmas da EJA; inclusão da EJA aos Programas de Merenda Escolar e Transporte Escolar. Todas essas ações vêm contribuindo para o acesso e permanência dos jovens e adultos que, historicamente, tiveram seus direitos à escolarização, negados pelo Estado Brasileiro. Ainda estamos longe de erradicar o analfabetismo, pois o esforço feito pelo governo ainda tem sido lento e requer um pacto com a sociedade. Outras ações estavam pautadas na organização curricular e pedagógicas quanto ao tempo e espaço de aprendizagens dos sujeitos da EJA que no Governo Lula, apesar de não atender na íntegra as políticas pautadas pelos movimentos sociais, mas deu conta de criar, por meio da Resolução Nº 3, de 15 de Junho de 2010, que cria as Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos, com avanços ainda tímidos, mas já pertinente no que pautava os movimentos. Não podem ser políticas pensadas em seus gabinetes, mas com os sujeitos beneficiários das futuras políticas.

É importante ressaltar que a EJA precisa ser pensada a partir dos princípios da educação popular, bem como do que acreditava Freire, pois antes de lermos a palavra lemos o mundo. Não se constrói uma educação ao longo da vida, a partir das nossas experimentações sociais, certamente será uma educação sem aprendizagens significativas.

Portanto, é imprescindível que consigamos uma EJA por meio de políticas permanentes de Estado que garantam uma aprendizagem para todos e com qualidade, pois precisamos que o ensino desses sujeitos possa requerer uma prática de leitura contextualizada com sua realidade, com suas necessidades e sua formação. Assim, a finalidade maior da EJA é contribuir para que o aluno tenha do professor uma prática pedagógica preocupada em formar cidadãos conscientes do seu papel como detentor de direitos, tendo a leitura e escrita como instrumentos de empoderamento.

As experiências com as TIC, no espaço escolar da EJA, nos deram maturidade, acúmulo teórico e paixão. As TIC nos ajudaram a compreender melhor o uso destas interfaces pedagógicas como instrumentos de aprendizagem e por consequência, a utilização na leitura e na escrita. Por esta razão, queremos aprofundar ainda mais nosso olhar de pesquisador na referida modalidade de ensino que tem fortalecido bastante, como foco principal, a investigação das tecnologias na educação de jovens e adultos, como interface pedagógica.

Precisamos compreender a EJA não como uma educação a parte, mas como parte de uma concepção de Educação que possibilita a emancipação de seus sujeitos. Porém, é preciso garantir a oferta do ensino de educação de jovens e adultos para aqueles que tiveram negado o direito a escolarização na idade oportuna, possibilitando a aquisição de conhecimento científico articulado com os seus saberes de mundo. Assim, segundo Gadotti (2007, p. 67), a EJA deve ser:

[...] uma educação para a compreensão mútua, contra a exclusão por motivos de raça, sexo, cultura ou outras formas de discriminação e, para isso, o educador deve conhecer bem o próprio meio do educando, pois somente conhecendo a realidade desses jovens e adultos é que haverá uma educação de qualidade.

É imprescindível compreendermos que a ausência de políticas públicas no combate ao analfabetismo para jovens e adultos ajuda a manter a exclusão porque essas negações de políticas contribuem para a não superação das dificuldades sociais e econômicas e de oportunidades de vida. Salienta-se ainda que os desafios da profissionalização, alfabetização, deste público alvo, precisam ser respeitados e garantidos nas suas especificidades cotidianas. Por isso “[...] Na EJA, os sujeitos têm um conhecimento ou saber vivido que difere do conhecimento ou saber escolar: no primeiro aflora o valor da experiência, do saber popular, o valor da maturidade e da sabedoria” (MATOS, 2007, p. 243).

Para tanto, a autora nos convida a refletir que a escola precisa respeitar e dar conta de aproveitar os saberes de mundo que os alunos da EJA trazem para dentro do seu espaço. O ensino e aprendizagem para Freire (1997) estão pautados basicamente no cotidiano dos nossos educandos, portanto, o professor e o aluno juntos têm a tarefa de construir uma nova prática pedagógica. Deste modo, pensamos nas tecnologias como interface da leitura e escrita na EJA, isso porque, tanto a leitura quanto a escrita, é indispensável no processo de ensino e aprendizagem na educação formal, pois por meio destas, os sujeitos são capazes de organizar as ideias, além de reter informações, bem como, adquirirem saberes necessários para sua ação humana.

Nos próximos capítulos e subcapítulos daremos conta em conceituar as concepções de leitura, escrita e TIC, a fim de pensar nas categorias citadas acima como possibilidade de construção de um letramento na EJA, como alternativa de ressignificar essa formação básica. Mas, para além desta construção, é fundamental pensar na EJA a partir de seus fundamentos históricos e conceituais.

3.2 RELAÇÃO DA LEITURA COM OS NOVOS SABERES NA EJA

Antes de qualquer coisa precisamos compreender o ato de ler e escrever para além das compreensões de codificar e decodificar, ou seja, vai, além disso. Para Paulo Freire (1987), a decodificação é na verdade uma reflexão crítica da codificação. Pensar nesta perspectiva na EJA é entender que ensinar ao seu público a ler e a escrever precisa de significado, de relação com o seu saber para além do ensinar técnicas de ler e escrever, pois essas categorias precisam ajudar os sujeitos a se emanciparem. Toda a construção da leitura e da escrita se dará sempre a partir de suas construções sociais. Neste sentido, a escola tem feito um caminho inverso ao ensinar conteúdos para aquisição da leitura e escrita para que os alunos utilizem fora da escola, quando na verdade o correto seria ressignificar a leitura e a escrita a partir da compreensão e construções que os alunos têm em seu meio.

Freire (1994, p. 98) nos alerta que “[...] a leitura de mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”. Ou seja, é preciso valorizar e reconhecer nossa construção fora da escola para que essa aprendizagem no ato de ler e escrever tenha sentido e seja uma construção viva.

É evidente que tanto a leitura quanto a escrita é imprescindível no processo de ensino e aprendizagem, pois por meio destes, os sujeitos são capazes de organizar as ideias, para além de reter informações, da mesma forma adquire saberes necessários para construção de novos conhecimentos, pois:

[...] aprender a ler e a escrever não é um processo natural como o de aprender a falar. Um dos passos cruciais na iniciação à leitura e à escrita consiste na promoção da reflexão sobre a oralidade e no treino da capacidade de segmentação da cadeia de fala (FREITAS, ALVES E COSTA, 2007, p. 7).

O ato de ler exige de quem o faz a utilização de estratégias próprias, com o propósito de reconhecer e buscar codificar os sinais gráficos presentes nos instrumentos utilizados na leitura. Essas estratégias próprias são construídas nas nossas conexões sociais, ou seja, na relação com o mundo que fazemos na nossa vida social, na verdade são construções de como identificamos e relacionamos as palavras e as associações que fazemos.

A escola, como espaço de educação formal deve estar atenta às conexões entre as estratégias de leitura e as construções sociais para que possa construir práticas didáticas efetivas que possibilitem aos seus sujeitos a leitura dos mais diferentes textos, sem negligenciar a complexidade que tem se tornado as diversas práticas de leituras. Pois, mesmo

sem o domínio do ato de ler ou sem a compreensão do uso das estratégias de leitura, os sujeitos têm uma relação muito profícua com a escrita, pois suas experiências lhes exigem leituras mais significativas e que possibilitem não só compreender o que leem, mas ressignificar essa leitura.

No intuito de compreendermos a concepção da leitura, acreditamos que devamos entender a necessidade de buscar estratégias para o aprimoramento da leitura conforme “[...] a compreensão transcende a leitura e é realizada graças a processos mentais gerais que são estritamente dependentes da leitura [...]” (CRUZ, 2007, p. 51). Isso quer dizer que as conexões, associações e relações que estabelecemos entre o que foi lido e nossas experiências diárias nos ajudam a construir as compreensões do que se lê. É bom termos em mente que essas estratégias, conexões e compreensões, por si só, não garantem aos sujeitos que delas fazem uso, a construção de uma autonomia na leitura dos mais diversos textos existentes nos espaços educacionais e sociais formais e não formais. Por exemplo, na EJA, mesmo os alfabetizados com suas experiências de mundo vão precisar construir uma junção entre estratégias, saberes e conexões, a fim de que possam realizar criticamente as mais diversas leituras dos mais variados textos. Nem sempre o conhecimento da escrita facilita a compreensão do que se lê, neste caso é fundamental estabelecer, conjuntamente, essas relações.

Se o caminho for outro, certamente, os educadores da EJA poderão continuar a manter a prática de métodos de alfabetização sintéticos, onde o propósito é somente o de ensinar a decodificar, o que não é o interesse da discussão aqui. Esse tipo de método foi bastante utilizado como único método durante muitos anos, onde havia como suporte o uso de cartilhas carregadas de textos e frases que não se relacionavam com a realidade do aluno, neste caso, o ato de ler estava estabelecido para quem sabia somente decodificar.

Em nossa sociedade, as práticas de leituras têm exigido de quem as faz relações e conexões com as suas construções sociais. Mais uma vez evidenciando que não basta só decodificar ou ler palavras soltas, mas domínio.

Nesse movimento social que permeia a leitura vale compreender que “[...] ler não significa apenas a aquisição de um ‘instrumento’ para a futura obtenção de conhecimentos, mas uma forma de pensamento, um processo de produção do saber, um meio de interação social com o mundo” (CASCAVEL, 2007, p. 144). Esse processo de interação, entre leitura e leitor, é construído na relação que é feita para compreender o que se lê fazendo conexões com conhecimentos construídos na sua vida social.

A partir desta compreensão precisamos deixar bem claro que o processo de conexões, entre leitor e leitura, é fundamental devendo permitir rever nesta ação os saberes construídos aos longos dos processos formativos escolares, das suas relações sociais e da prática social. Pois, seus sujeitos são seres de relações ativas que questionam e se questionam, interagindo ao seu redor com os seus na produção de novas leituras.

Diante do exposto, somos tomados por alguns questionamentos que não nos propomos responder agora, apenas citá-los, para que possamos, nos próximos capítulos, retomá-los e assim nos ajudar a reafirmar essas compreensões dos processos e conexões da leitura. Se ler não é só aquisição de códigos, porquê a escola se preocupa tanto com isso? Por que ao ensinarmos a ler, o fazemos sem relação com a prática social dos sujeitos de quem a apreende? Se o papel da leitura é o de contribuir com a emancipação crítica dos sujeitos de quem a faz, por que a escola, principalmente a que oferta EJA, não tem dado conta de práticas didáticas e metodológicas que colaborem para isso?

Ainda dando sequência à compreensão e significados da leitura e do ato de ler, Kleiman (1989, p. 10) afirma que “[...] leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados”. Mais uma vez reafirmamos que a leitura precisa ter significados e isso só se estabelece por meio da valorização do conhecimento de mundo dos sujeitos. O ato de ler não deve e não pode ser exclusivamente uma decodificação e codificação, mas a possibilidade de pensar criticamente o que se lê, levando os sujeitos a refletirem sua realidade e buscar alternativas para as superações e com isso romper a prática conservadora do ensino da leitura e escrita doravante compreensão da “língua como transposição da linguagem” que tem resultado em métodos de aprendizagem por meio de pronúncia e cópia, evidenciando uma aprendizagem das regras gramaticais sem significados.

Na Educação de Jovens e Adultos, a escola ao construir espaços para o ato de ler, precisa possibilitar aos seus sujeitos encontrar outros mundos, pois a leitura deve ser a crítica do seu mundo, a fim de compreender melhor o que está ao seu redor. Neste momento, o professor, no papel de mediador do conhecimento, precisa provocar no aluno o desejo de ir além do texto escrito em que está lendo, permitindo fazer outras conexões. Mas, será possível para o aluno que não domina os códigos de sua língua, construir conexões para além do texto e se posicionar criticamente? Que conhecimentos prévios vão permitir aos alunos lerem para além do texto escrito?

Se compreendermos que toda estrutura para ação da leitura é a identificação das palavras, logo todas as conexões vão depender desta identificação, principalmente quando se

trata de jovens e adultos, pois as experiências com e no mundo vão contribuir nesta identificação. Na verdade essa identificação é o reconhecimento das palavras existentes no consciente destes sujeitos, sejam elas visualizadas ou escutadas alguma vez em sua trajetória pessoal. Neste sentido, Saussure nos ajuda a compreender que:

[...] lemos de duas maneiras; a palavra nova ou a desconhecida é descomposta letra por letra, mas uma palavra comum ou familiar é vista em um único vislumbre, sem preocupação com as letras individuais: sua forma visual funciona como um ideograma (2006, p. 34).

Portanto, ler será sempre aferir informação transformando o que está escrito em relação com seus significados, isso se dá pela complexidade que a leitura possui, pois ela durante sua ação envolve três importantes categorias visuais: fonológica, semântica e linguística.

É produtivo retomarmos a discussão conceitual da leitura, com o intuito de deixar evidente a sua importância para os sujeitos, principalmente para aqueles que não a dominam, mas demanda ressignificar sua vida social. A escola precisa entender a leitura como mecanismo de emancipação dos seus alunos, não a leitura de códigos somente, mas a leitura crítica de sua realidade, a leitura de significados. Conforme Cagliari (2009, p. 133) leitura é:

[...] uma decifração e uma decodificação. O leitor deverá em primeiro lugar decifrar a escrita, depois entender a linguagem encontrada, em seguida decodificar todas as implicações que o texto tem e, finalmente, refletir sobre isso e formar o próprio conhecimento e opinião a respeito do que leu. A leitura sem decifração não funciona adequadamente, assim como sem a decodificação e demais componentes referente à interpretação, se torna estéril e sem grande interesse. A leitura é uma atividade estritamente linguística e a linguagem se monta com a fusão de significados com significantes.

Cagliari nos ajuda a justificar nossa posição. Neste entendimento, a leitura na escola para jovens e adultos deve ser uma leitura de mundo para depois ser de decifração e de decodificação. Para o público da EJA a leitura da palavra vai sempre vir antes da leitura que fazemos de mundo, construindo a possibilidade de dar novo sentido em sua relação com o mundo a partir de seus saberes, pois não será somente um ato de ler sem nexos ou para aprender palavras soltas que nada contribuem na relação com o reconhecimento do que já dominava no mundo.

Por conseguinte, na revisão da nossa leitura feita do Livro “A importância do ato de ler”, Freire (1994) nos deixa mais convencidos de que na EJA o sentido do uso de texto e da leitura deve ser trabalhado junto com a leitura de mundo. E nos provoca chamando atenção

com sua história de vida, relatando que nesta reflexão da leitura de mundo o sujeito se permite a entrega e passa a reconstruir a sua leitura.

A valorização dos saberes de mundo que os alunos possuem fruto das suas relações sociais, culturais e históricas, utilizados nas atividades de leitura na escola, é fundamental na construção crítica e na emancipação desses sujeitos. Atividade como “rodas de conversa”, a partir de temas relacionados com as experiências de vida, possibilita a reflexão para a criticidade.

Ao realizarmos o Projeto de Intervenção “Círculo de Leitura e Escrita na ressignificação de Saberes” para a turma da EJA da Escola Municipal Miguel Santos Fontes, no nível V, tivemos por objetivo repensar o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita. No caso da leitura não será a reprodução do lido, nem mecânica, nem repetitiva, mas com um significado que provoque nos alunos envolvidos uma ação ou ato de problematizar, permitindo a produção de novos saberes e significados na sua relação com o mundo. Neste seguimento, a relação a ser estabelecida com a leitura muda a relação de quem ensina e de quem aprende, pois possibilita conhecer e construir novas estratégias de significação dos novos saberes pedagógicos a serem construídos na relação da interface homem/TIC.

A nossa sociedade vem passando por importantes e profundas transformações em seu tempo e espaço por meio da ciência e da tecnologia, impactando diretamente na forma como nos relacionamos com os outros e com o nosso meio, principalmente na comunicação pela linguagem que é a forma de interação entre sujeito e mundo com a ideia de realizar a transmissão da informação. Nesta direção, a leitura é uma ação de conexão com outros espaços e tempos, pois por meio das tecnologias ela poderá ser ampliada, refeita, socializada e emponderada de significados através de cliques em segundos ou minutos, de aparatos tecnológicos a exemplo dos celulares, computadores e *tablets* que têm ajudado a escola na busca por alternativas para melhorar e significar o ensino da leitura. É notório que o ato de ler é um ato linguístico, ao contrário do ato da fala que pode ser qualquer coisa proferida. Portanto, a leitura está intrínseca com o que está escrito expressando todo um significado que o outro expôs no papel ou na tela.

Está posto que as tecnologias da comunicação e informação transformam o nosso tempo e espaço, e do mesmo modo, se modificaram. Todo este contexto midiático imposto em nosso tempo contemporâneo tem contribuído fortemente com a forma de como nos comunicamos e principalmente com a forma e o modo como lemos o mundo. A leitura no mundo digital modificou de fato as nossas relações, bem como a nossa comunicação, especialmente as comunicações pautadas pelos diversos tipos de computadores. Essas novas

formas de leituras têm provocado a escola na mudança de paradigmas em suas metodologias e didáticas. Isso porque as possibilidades de leituras que as TIC nos oferecem, requer dos sujeitos diversas estratégias, a fim de dar novos sentidos aos textos, deste modo esses sujeitos que fazem leituras neste mundo digital tornam-se leitores que conseguem dar novo significado às suas leituras para além das três páginas do livro didático, e seus novos saberes não ficam mais restritos e confinados no quadrado da sala de aula, mas ganham o mundo por meio das próprias TIC.

Precisamos repensar não só o espaço da escola para a realização do ato de ler, mas as metodologias e didáticas precisam ser ressignificadas a partir dos seus currículos que atendam as especificidades dos seus sujeitos e a sua relação com seus saberes de mundo.

No próximo subcapítulo propomos discutir os conceitos e saberes da escrita, além de estabelecer uma relação com os saberes e prática dos alunos da EJA.

3.3 ENCONTRO DA ESCRITA COM OS NOVOS SABERES

Compreendemos que é fundamental se apropriar da escrita, ressaltamos que a mesma é mais que uma atividade complexa, pois ela é sofisticada e implica nos níveis de construção psicológica dos indivíduos. Sobre a escrita compreendemos que é algo tão “[...] importante na história que, para alguns, só existe história quando existe escrita [...]” (NEVES, 2003, p. 108). Sem analisar contexto algum, afirmamos que a escrita é, na verdade, um sistema de símbolos e que requer de quem faz uso recordar conhecimentos, transpor o pensamento para o papel ou para o mundo digital. Ela sempre mediará a relação humana, a fim de ser utilizada como uma forma de se comunicar.

Também podemos afirmar que a escrita é a representação da língua falada. Assim como a leitura, a escrita precisa ser trabalhada na escola, a partir do conhecimento construído na formação social dos sujeitos.

É notório que a escrita e o seu uso requerem de nós uma escrita da intelectualidade, onde a sua única relação é com as normas, e que se não tomarmos cuidado poderá nos afastar das nossas construções e da aprendizagem de mundo. A função da escrita nada mais é do que a comunicação.

O ensino da escrita precisa ser feito a partir do desejo e da liberdade sempre no sentido de promover compreensão de si, do meio e do outro. Os alunos precisam desenvolver amor pela escrita e não desamor. O ensino da escrita no espaço formal de aprendizagem deve

ser retrato das suas habilidades com a leitura. No caso dos alunos da EJA precisamos compreender, por exemplo, “[...] porque não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas da cidade descuidada pelo poder público para discutir (...) a poluição dos riachos e dos córregos etc. porque não discutir com os alunos a realidade concreta?” (FREIRE, 1994, p. 33).

Deste modo, a escrita passa a ser prazerosa, pois escrevemos considerando a visão do nosso mundo e da nossa realidade, dando significado a essa aprendizagem. O autor nos convida a ensinar a escrever a partir da criticidade do que se escreve e da sua relação com o seu lugar social. A escrita é tão importante que não nos damos conta de pensar como é viver sem ela, há uma complexidade na sua existência e na relação que ela estabelece entre o homem e o meio.

A escrita é diversa no seu ato de escrever, ela nos permite fazê-la nas mais variadas formas, tamanhos e conteúdos, também a percebemos como uma marca do sujeito que escreve. Há uma simbologia na sua constituição, pois cada letra codificada representa um pensamento ou a fala de si ou do outro. É fundamental salientar que: “[...] escrever que imprime significância à escrita; mas, antes necessitou o homem descobrir que os traços depositados em algum suporte material podem sinalizar para algo outro que eles mesmos, para uma ação humana reconhecível nas marcas que deixou após si [...]” (MARQUES, 1997, p. 41).

Desta forma, a escrita revela seu escritor e desvela seus significados impressos no ato de escrever. Historicamente é na escola que mais exercitamos a escrita, mesmo quando ela não é carregada de significados e sentidos ou quando somos obrigados a escrever páginas e mais páginas sem ao menos saber para que e o por que. Até este momento expressamos um pouco de nós manifestando nossas marcas nas letras escritas. Isso ocorre na escola porque ela insiste em ensinar letras mortas, a gramática e a língua portuguesa dos livros sem significados. Aprendem-se tudo, menos a escrever com sentido e de sentido; a língua é paradoxal, pois no seu ensino há duas vertentes: a primeira é a necessidade de respeitar a estrutura e a outra é o convite que ela nos faz de por a criatividade no seu exercício. A escola deve e precisa ensinar os seus alunos a escreverem e escreverem bem! Mas, essa escrita precisa promover no sujeito a emancipação, permitindo-o criticar o seu mundo e modificá-lo.

Quando afirmamos que a escrita é complexa, essa afirmação está pautada no sistema da escrita, pois tem todo um olhar e entendimento de quem lê ao estabelecer uma relação direta com o som e o símbolo ali escrito, por exemplo, como estamos fazendo agora ao ler

esse texto. Podemos compreender que a escrita transcende a alfabetização, requerendo sempre a apropriação da cultura que certamente envolve o ato de ler e escrever.

O ato de escrever precisa ser tratado pela escola com muito cuidado, mas ao mesmo tempo com muito estímulo: o cuidado deve ser no sentido e na importância do ato da escrita, para que não sejam somente atividades de escrever sem sentido. O estímulo deve ser acompanhado de uma motivação e significados, o aluno precisa ter a liberdade de expressar suas ideias, falar do seu lugar e do seu mundo, contribuindo com as suas mudanças linguísticas e semânticas. Além do mais, a escola precisa compreender que as condições sociais influenciam diretamente nas condições e estímulos da escrita.

Assim sendo, a unidade de ensino precisa ter muita atenção com as atividades que envolvem a escrita, precisam ser bem elaboradas, percebidas como uma expressão da cultura e da necessidade de quem a faz, carecendo sempre de liberdade, significado, motivação, relação com seu mundo dentro e fora dela mesmo. Logo, a escrita tem uma finalidade que é compreendida a partir da leitura e por meio de a quem faz. Cagliari nos ajuda a compreender melhor essa ideia quando diz que:

A escrita, seja ela qual for, tem como objetivo primeiro permitir a leitura. A leitura é uma interpretação da escrita que consiste em traduzir os símbolos escritos em fala. Alguns tipos de escrita se preocupam com a expressão oral e outros simplesmente com transmissão de significados específicos, que devem ser decifrados por quem é habilitado. Nesse caso, os aspectos fonológico, lexical, sintático, que marcam a linearidade do discurso linguístico, não tem indicação específica, ficando a cargo do leitor encontrar a maneira mais adequada de realiza-los. Muitas vezes esse tipo de escrita se serve de palavras-chave para a sua decifração. Seus exemplos mais comuns são sinais de trânsitos (2009, p. 88).

A citação do autor deixa evidente que desenho, sinais, símbolos ou escritos são decifrações da escrita, são usados para expressar a leitura de quem o observa ou lê, representando os seus sentidos e significados por trás do ato da fala. É este lugar da escrita que precisamos ter em nossas classes de EJA.

Escrita é um instrumento que perdura e, na sua grande maioria, carrega consigo a produção textual com a finalidade de ser tomada pelo ato de ler. Deste modo,

[...] a escrita é uma atividade que envolve várias tarefas, às vezes sequenciais, às vezes simultâneas. Há também idas e vindas: começa-se uma tarefa e é preciso voltar a uma etapa anterior ou avançar para um aspecto que seria posterior (GARCEZ, 2002, p. 14).

Compreendemos a escrita como um instrumento concreto do pensamento e da fala, no entanto ela precisa ir mais além que a transcrição ou um rabiscar de papéis, é preciso cumprir uma função social.

É evidente que toda emergência na contemporaneidade da nossa sociedade da tecnologia da informação e comunicação e, dos seus aparatos tecnológicos, vêm construindo diversas possibilidades a serem usadas no ato de escrever, diríamos que são diversas e inúmeras. Castells (2009) afirma que as TIC têm contribuído com a disponibilidade de seus espaços sociais como lugar de decisão do poder. Isso porque as TIC possibilitaram o desenvolvimento das redes de comunicação que têm proporcionado espaços de decisões, movimentos e encaminhamentos dos mais diversos e, nestes espaços, a comunicação se estabelece pela escrita. Neste contexto, a escola é a possibilidade de inclusão dos nossos jovens e adultos, mas precisam repensar seus currículos e encontrar caminhos, a fim de que seus sujeitos, com a escrita, através das TIC, possam criticar seu mundo e ressignificá-lo contribuindo com mudanças nas suas práticas sociais, a partir do letramento e da inclusão digital. Lemos e Costa (2007) destacam a inclusão tecnológica no sentido que:

[...] incluir não deve ser apenas uma simples ação de formação técnica dos aplicativos, como acontece na maioria dos projetos, mas um trabalho de desenvolvimento das habilidades cognitivas, transformando utilização em apropriação. A reflexão crítica da sociedade deverá gerar práticas criativas de recusa de todas as formas de exclusão social. A apropriação dos meios deve ocorrer de forma ativa (p. 42-43).

A inclusão digital precisa ocupar outras perspectivas sociais que não a técnica e a máquina, mas principalmente as transformações humanas e sociais.

No próximo capítulo teremos a tarefa de tecer algumas contribuições sobre como as TIC podem contribuir na sala de aula, conceitos e importância das tecnologias de forma inovadora, possibilitando aos sujeitos da EJA utilizar as TIC para melhorar sua leitura e escrita, de modo que possam não só compreender o que estão fazendo, mas criticar o que se lê e escreve e depois contribuir com sua prática social.

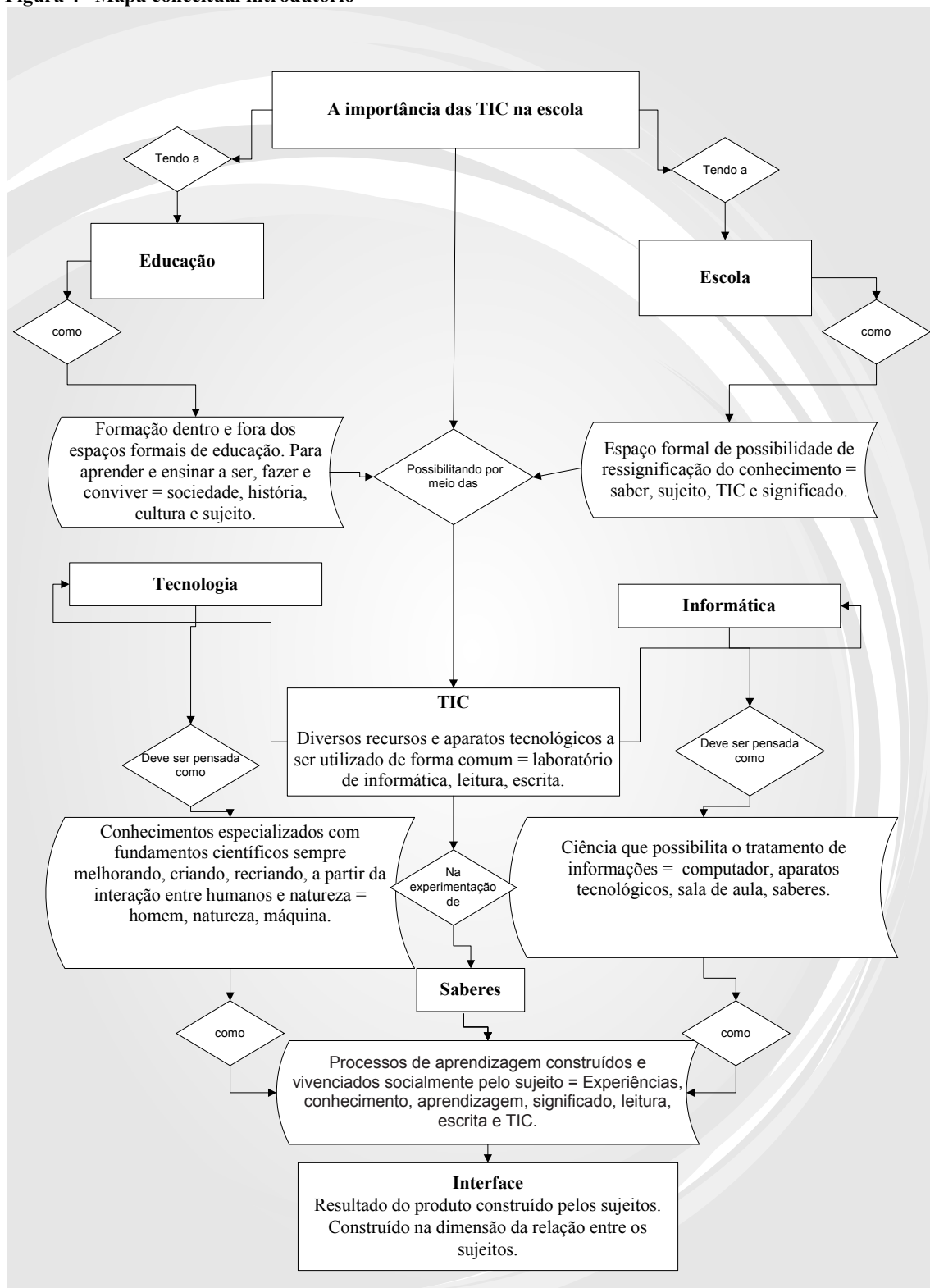
4 IMPORTÂNCIA DAS TIC NA ESCOLA

Neste capítulo nos propomos, a partir do mapa conceitual apresentado abaixo, refletir acerca dos conceitos de escola, TIC, educação, informática, tecnologia, saberes e mediação. Pela grandeza dos conceitos e reflexões, corremos o risco de não dar conta em aprofundar a discussão sobre as mesmas, isso porque são temas bastante debatidos na contemporaneidade por grandes autores internacionais e nacionais. Temos a certeza de que não propomos esgotar qualquer discussão aqui a ser estabelecida, mas promover provocações para dar novos sentidos aos saberes.

A partir da ilustração contida neste capítulo, o primeiro conceito que sugerimos discutir, através de nossas leituras, é o de **Educação**, pois entendemos que como processo formativo dos indivíduos, dentro ou fora do espaço escolar, não é neutro, seus primeiros passos são dados no âmbito da família, depois nas relações sociais. Como sujeitos “inacabados” e “inconclusos,” tratamos a educação como processo. Parafraseando Freire, a educação é uma ação do ato de afirmação política, logo o ato de educar só é possível na relação/interação entre os sujeitos com o seu eu e o mundo.

Precisamos romper com o modelo que está posto ainda na EJA de uma educação bancária que tem fomentado estigmas conservadores de que o educador é detentor do saber e o aluno é o mero expectador numa relação verticalizada. A educação como processo de emancipação dos sujeitos precisa estabelecer uma relação circular, onde o conhecimento perpassa e é construído por todos ao mesmo tempo, sem ter aquele que deposita conhecimento, mas estabelece a mediação de fomentar saberes. A escola pode ser uma mobilizadora neste sentido.

Figura 4 – Mapa conceitual introdutório



Fonte: Elaboração do Pesquisador a partir de leituras realizadas em obras que serão utilizadas na discussão teórica deste capítulo.

Ao tomarmos consciência de que precisamos questionar de qual escola estamos falando e de que lugar ela está, fica mais evidente entender que tipo de escola precisa ser desconstruída. Certamente a conservadora, a que não problematiza, a que não media o conhecimento, não ressignifica a aprendizagem-ensino e não valoriza o saber de mundo.

Compreendemos escola como espaço formal de aprendizagem e ensino, lugar de valorização dos saberes (cultura, história, língua), e construção de significados. Sendo sempre um lugar propício para quem ensina e aprende a refazer caminhos formativos significativos e emancipatórios, neste sentido compartilhamos do mesmo pensamento do Pesquisador Amorim que percebe a escola como:

[...] uma microssociedade, uma instituição social, com amplas características culturais e educativas, que promove o processo ensino-aprendizagem de maneira contextualizada. É uma microssociedade porque tem a missão de articular a construção de saberes intuitivos, filosóficos, históricos, artísticos que estão presentes na vida contemporânea e na análise crítica das inúmeras teorias educativas que visam explicar o conteúdo e a forma como o sujeito aprende para a vida toda, alimentando-se das contradições que são inerentes à vida em sociedade (2012, p. 58).

O autor acima compreende que a escola é, e funciona, como uma microssociedade porque ela ocupa um lugar de fala, a partir das experiências e saberes dos seus sujeitos. A escola é a representação viva de quem dela participa. Ela é carregada de símbolos, cultura, história e valores, que durante as vivências dos seus membros, por ela, vão se modificando e construindo novos saberes. É evidente que mesmo com todo esse aspecto social, cultural e histórico trazido para o âmago da escola por seus sujeitos, há momentos em que essa escola não possibilita por meio do seu currículo que os alunos se percebam nela, não dialoga com seus saberes e fazeres, isso por causa de princípios hegemônicos e capitalistas (atendendo interesses de pequenos grupos sociais emponderados economicamente) fazendo com que a escola rompa com fazeres e saberes da gestão democrática e participativa.

A escola precisa repensar seu fazer para esse momento tecnológico. Apesar de alguns estudiosos não apreciarem o termo “contemporaneidade”, optamos por ele, por representar bem politicamente o que temos vivido até agora com as transformações sociais e tecnológicas. Vivenciamos um período de acesso às comunidades virtuais, espaços digitais, acesso ao telefone, ao computador. As práticas construídas nos espaços escolares precisam romper com a transmissão do conhecimento e, conjuntamente, pensar e construir competências, habilidades e práticas que incluam as TIC como processo de ligação entre escola e mundo

fora dela, onde atividades de leitura e escrita em grupos, no ensino-aprendizagem, sejam praticadas constantemente e não em uma casualidade.

Por outro lado, Freire (1987) nos faz refletir que a escola que oferecemos aos nossos alunos e a que por diversas vezes buscamos internalizar nesses sujeitos é uma ideia de *escola e casa* que não os percebe, não possibilita refletir e questionar. O autor nos ajuda a construir uma escola que sempre buscamos como a que proporcionará uma educação dialógica, crítica, emancipadora, onde o aluno passe a ser um sujeito coletivo que ressignifica seu saber com o saber já adquirido antes da sua chegada neste espaço e que seja emponderado na relação consigo e com o outro. Nesta perspectiva, a escola falará sim de um lugar que certamente é meu, seu e do outro.

Este trabalho não teria relação de significados na aprendizagem entre saberes, tecnologias, sujeitos e professores sem discutir a compreensão de significado e o papel da mediação na melhoria da leitura e da escrita por meio das TIC. Neste sentido, compreendemos a **mediação** como toda atividade do indivíduo que é mediada por outro indivíduo ou ação.

Vygotsky (1989) nos ajuda a entender melhor a ideia de mediação quando afirma que a linguagem humana é na verdade uma das mais importantes atividades e ação de mediação verbal, com isso se estabelecendo como o sistema simbólico elementar na relação da mediação entre sujeito e a ação/atividade. Um exemplo é o que estamos discutindo com esse trabalho, a atividade/ação do aluno de melhorar sua leitura e escrita por meio do laboratório de informática que será mediada pelos seus saberes, computador e professor.

O instrumento mediador-laboratório de informática permite a transformação dos objetos, leitura e escrita. Essa construção intermediária “laboratório de informática → leitura e escrita” é compreendida como mediação. Neste caso, a mediação será sempre o processo de intervenção nessa relação de melhoria, ou seja, ação/atividade deixa de ser direta e passa a ser mediada por essa construção de novos saberes.

O papel do professor será principalmente de agente mediador no sentido de contribuir na atividade/ação, a fim de que a construção de mediação entre aluno e objeto, possibilitado pelo computador, contribua para o aprendizado ressignificado do sujeito. Mas é preciso estarmos atentos quanto à formação do professor na “[...] capacidade dele de lidar com as diversas tecnologias e interpretar sua linguagem, além de distinguir como, quando e por que são importantes e devem ser usadas” (SAMPAIO; LEITE, 2010, p. 75). Diante da nossa construção conceitual sobre mediação e tempo da relação do que propomos com nossa

pesquisa, acrescentamos a ideia sobre o termo da autora D'Ávila que dialoga bem próximo do que entendemos sobre mediação, pois:

Mediar não significa tão somente, efetuar uma passagem, mas intervir no outro polo, transformando-o. A mediação na esfera educativa guarda o sentido de intervenção sob inúmeras formas, desde as modalidades mais amplas – como a mediação sociopolítica que pratica a escola / o fenômeno educativo face aos alunos que se formam – às modalidades que se inserem no âmbito da prática pedagógica, onde se posiciona, primordialmente, o professor como mediador. O professor, na sua arte de ensinar, medeia essas relações mais amplas, assim como as relações que se fazem presentes no exercício diário do magistério, naquilo que ele tem de mais essencial: a relação entre os alunos e os objetos de conhecimento (2008, p. 24).

Ou seja, toda construção da atividade/ação no espaço escolar mediada pelo professor possibilitará nova significação dos saberes e da aprendizagem, contribuindo com o aluno e a sua necessidade no processo de intervenção dos novos saberes. A mediação sempre ocorrerá entre si, o outro e o mundo e neste processo é o caminho para essa nova significação dos saberes históricos, sociais e culturais do sujeito.

Os **saberes** serão aqui compreendidos como sendo um conjunto de experiências constituídas socialmente, onde estaremos sempre nos reportando aos saberes de mundo, sob esta ótica, os saberes sempre serão trazidos a partir de uma construção da valorização das experiências, dos conhecimentos acumulados na relação dos sujeitos com o seu mundo social e do trabalho. Estaremos sempre nos distanciando do conhecimento conservador, dominante, centralizador e verticalizado.

A partir daqui a experiência será compreendida e tratada em nosso texto como aquela que nos faz ter sentido, nos dar sentido de si, é aquela que passa; aquela que é processual. Portanto:

[...] Poderíamos dizer, de início, que a experiência é, em espanhol, “o que nos passa”. Em português se diria que a experiência é “o que nos acontece”; em francês a experiência seria “ce que nous arrive”; em italiano, “quello che nos succede” ou “quello che nos accade”; em inglês, “that what is happening to us”; em alemão, “was mir passiert”. A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara (BONDÍA, 2005, p. 21).

A aquisição do saber se dará sempre por meio das relações, construções e conhecimento do mundo no qual está inserido, sempre através das experiências sociais e individuais que vai emponderando, amadurecendo e ressignificando o sujeito. Para Charlot

(2000), todo saber vai ser construído por meio da relação com o saber, ou seja, com o próprio saber e com o outro na relação com o próprio sujeito. Ele afirma que todo saber existe na relação com o mundo, pois não existe “sujeito de saber” (p. 63), o saber existe a partir da experiência do sujeito com e no mundo. Esse mundo pode ser o próprio sujeito ou o outro sujeito e as suas construções. O autor em sua obra “Da relação com o Saber: Elementos para uma teoria,” nos provoca, chamando atenção com o intuito de refletirmos que a relação com o saber não é processo para compreensão, mas é a experimentação da vivência com o próprio saber. Nesta significação, o aprender é fundamental, pois aprender para nós humanos é uma condição. Neste sentido,

O saber da comunidade, aquilo que todos conhecem de algum modo; o saber próprio dos homens e das mulheres, de crianças, adolescentes, jovens, adultos e velhos; o saber de guerreiros e esposas; o saber de guerreiros e esposas; o saber que faz o artesão, o sacerdote, o feiticeiro, o navegador e outros tantos especialistas, envolve, portanto, situações pedagógicas interpessoais, familiares e comunitárias, onde ainda não surgiram técnicas pedagógicas escolares, acompanhadas de seus profissionais de aplicação exclusiva. Os que sabem: fazem, ensinam, vigiam, incentivam, demonstram, corrigem, punem, premiam. Os que não sabem espiam, na vida que há no cotidiano, o saber que ali existe, vêem fazer e imitam, são instruídos com o exemplo, incentivados, treinados, corrigidos, punidos, premiados e, enfim, aos poucos aceitos entre os que sabem fazer e ensinar, com o próprio exercício vivo do fazer. Esparramadas pelos cantos do cotidiano, todas as situações sempre mediadas pelas regras, símbolos e valores da cultura grupo – têm, em menor ou maior escala a sua dimensão pedagógica. Ali, todos os que convivem aprendem, aprendem, da sabedoria do grupo social e da força da norma dos costumes da tribo, o saber que torna todos e cada um pessoalmente apto e socialmente reconhecidos e legitimados para a convivência social, o trabalho, as artes da guerra e os ofícios do amor” (BRANDÃO, 1993, p. 20-21).

Nascemos com a condição de aprender, todos nós aprendemos sempre. Neste contexto, aproveitamos para negar e nos posicionarmos politicamente de que os sujeitos da EJA não aprendem e por isso ocupam este lugar de aprendizagem. Essa posição é até esdrúxula, mas necessária para entender que em todo ambiente há um discurso de negação e povoa nossa sociedade faz muito tempo. Voltando ao aprender na relação com o saber, ele será sempre experimentado a partir das suas referências e construções sociais, a partir do outro e neste caso com os objetos, ações, sujeitos, sentidos, língua.

Face ao exposto, aprender faz parte da relação do sujeito no e com o mundo, bem como com o saber; é a própria experimentação de novos saberes, então diríamos que aprender é tomar para si o objeto por meio da crítica, da inquietude, da problematização e do questionar-se. Essa é a nossa compreensão epistêmica do aprender.

O saber é resultado da experimentação (experiência) do sujeito com o outro e o mundo. É a significação do encontro com o outro. O que iremos propor com os círculos de

leitura e escrita no laboratório de informática é o encontro entre o saber do sujeito, adquirido fora da escola, com as relações de novos diálogos, ali mediados por meio do professor e o laboratório de informática, ressignificando os saberes adquiridos ao longo da existência, das relações e produzindo novos.

Pensando na mediação e fomento de saberes, relação leitura, escrita, saberes e computador, questionamos: quais são os desafios que o computador nos traz para a leitura e escrita na escola? Então é hora de refletir também quais os aparatos tecnológicos (computador, internet, impressora, etc.), nos faz pensar nos usos, formas, no ir e vir que podemos estabelecer com a escrita e a leitura? É fundamental salientar que é o ato de:

[...] escrever que imprime significância à escrita; mas, antes necessitou o homem descobrir que os traços depositados em algum suporte material podem sinalizar para algo outro que eles mesmos, para uma ação humana reconhecível nas marcas que deixou após si [...] (MARQUES, 1997, p. 41).

Para Ferreira (2011), os saberes comunicacionais não estão desconectados e nem sozinhos, mas são construídos por meio das experiências coletivas entre os sujeitos, os outros e o seu meio.

A **Interface** é percebida como resultado da experimentação do sujeito com ele mesmo, com o outro e com o meio. É construção. Para Lévy (1993) a interface pode ser compreendida a partir da lógica, ação ou ato de traduzir relações, conexões entre os diferentes e as diferenças, sejam na informática ou na relação humana.

Na perspectiva da informática, a interface foi experienciada como o instrumento que teve como função produzir e difundir a comunicação entre os aparatos tecnológicos da informática por meio de conexões. Neste sentido, Lévy (1993, p. 178) nos ajuda a entender a relação da interface na lógica “homem/máquina” que, “[...] designa o conjunto de programas e aparelhos materiais que permitem a comunicação entre um sistema informático e seus usuários humanos”. Portanto, é possível compreender que na perspectiva da informática a interface precisa ser ampliada para uma rede de interfaces, de modo que a lógica “homem/máquina” seja percebida na sua magnitude comunicativa e nas demandas necessárias para que essas interfaces possam acontecer nesta lógica.

Na perspectiva humana e das tecnologias da informação e comunicação, a interface será experienciada sempre a partir das conexões consensuadas entre as TIC e os sujeitos, tendo como elementos as experiências sociais, históricas e culturais. Deste modo, teremos uma rede de interfaces entrelaçadas, conectadas e que se confundem. As interfaces aqui serão

entendidas por meio das relações, significados, conexões, disputa, negociação entre sujeito com ele mesmo, com o outro e com o meio e também na “lógica homem/máquina”. Lévy interpela:

O que passa através da interface? Outras interfaces. As interfaces são embutidas, dobradas, amarrotadas, deformadas umas nas outras, umas pelas outras, desviadas de suas finalidades iniciais. E isto até o último invólucro, até a última pequena dobra. Mais uma vez, se há conteúdo, devemos imaginá-lo como sendo feito de recipientes encaixados, aglomerados, prensados, torcidos... O interior é composto por antigas superfícies, prestes a ressurgir, mais ou menos visíveis por transparência, contribuindo para definir um meto continuamente deformável. Tanto é assim que um ator qualquer não tem nada de substancial para comunicar, mas sempre outros atores e outras interfaces a captar, deslocar, envolver, desviar, deformar, conectar, metabolizar (1993, p. 184).

Ao transpor essa discussão conceitual de interface para o Projeto de Intervenção “Círculo de Leitura e Escrita na Ressignificação de Saberes”, a interface ocorreu entre os saberes adquiridos pelos sujeitos fora da escola, na roda de diálogo no círculo e no uso do laboratório de informática. Todas as conexões entre estes três instrumentos que propiciou, por meio da comunicação, interfaces pedagógicas responsáveis pela ressignificação de novos saberes.

A **tecnologia** aqui é compreendida como instrumento da ação do homem sobre as produções materiais. Porém, pensamos as tecnologias sobre a vertente de uma interface da ação do homem sobre a possibilidade de suas modificações e construções de novos saberes. Dusek percebe a tecnologia como:

[...] instrumental, referindo-se a máquinas e ferramentas; a tecnologia como regras, onde as máquinas não são centrais, mas os padrões meios-fins desenvolvidos sistematicamente; e a tecnologia como sistema, a qual, para ser tecnologia precisa estar dentro de um contexto de pessoas com habilidades para utilizá-la e suportá-la (2009, p. 47).

Apesar de termos trazido para nossa construção teórica, acerca da definição de tecnologia, a ideia tecnicista, fria e individualista de Dusek, nada mais é do que proposital, a fim de que possamos estabelecer diferenças ao optarmos por uma definição na perspectiva do humano e da colaboração da construção humana, a partir do coletivo. Porque entendemos tecnologia para além da máquina, mas como instrumento da relação de interação entre o sujeito e as mudanças, na possibilidade de ressignificação da prática social. Matta (2004) nos ajuda a compreender essa perspectiva como possibilidade quando ressalta que a comunicação

entre os sujeitos se dá a partir de suas demandas e do coletivo, sendo a tecnologia processo que contribui no alcance deste objetivo, ou seja, mudanças sociais.

Compreendo que a era da internet tem ajudado a nossa sociedade a vivenciar novas formas de comunicação, além de promover maiores estímulos para as relações. Isso possibilitou também as novas formas de linguagens, principalmente a escrita. Ao usarmos a internet, nos constituímos como sujeitos de práticas letradas, devido a utilidade que nos é oportunizada ao acessar a rede mundial de computadores: interagimos com outras pessoas, trocamos ideias, criamos textos, blogs, sites. Tudo isso porque as “[...] novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática [...]” (LÉVY, 1993, p. 07). Como sujeitos que concretizamos nosso pensamento através da escrita, somos responsáveis por refazer, editar, alterar e publicar as produções de forma instantânea.

Nesse sentido Silva (2000) nos apresenta que, diante do cenário tecnológico, político e sensorial que experienciamos, nos são possibilitados novos paradigmas na perspectiva comunicacional. Ressalta-se que a opção e a discussão neste texto são por uma TIC que tenha como elementos basilares a perspectiva comunicacional, a fim de evidenciar uma discussão que reafirme as experiências dialógicas, participativas, colaborativas como condições elementares nos processos educativos por meio da TIC que tem como foco uma aprendizagem de significados.

Não podemos negar, e nem temos como, que as tecnologias da comunicação e informação fazem parte da nossa história, isso porque, como sujeitos que somos, temos todas as possibilidades de criar, recriar e refazer nossas ações. A escola tem a obrigação de dar conta de um ensino que leve o nosso aluno a refletir, pesquisar, escrever, discutir, tomar decisões e propor. Por isso a educação deve “[...] preparar, ao mesmo tempo, para um juízo crítico das alternativas propostas pela elite e dar a possibilidade de escolher o próprio caminho [...]” (FREIRE, 1987, p. 20).

Precisamos compreender que as tecnologias sozinhas não mudarão, de forma alguma, a maneira como se ensina ou aprende. Não basta computador e internet na escola. Para Pretto (2008, p. 81):

A presença de tecnologias mais simples, como os livros impressos, ou de outras mais avançadas, como os computadores em rede, produzindo novas realidades, exige o estabelecimento de novas conexões que as situem diante dos complexos problemas enfrentados pela educação, sob o risco de que os investimentos não se traduzam em alterações significativas das questões estruturais da educação.

Por fim, não basta ter tecnologias, mas saber como daremos conta de usá-las para ressignificar quem ensina e quem aprende. Com a diversidade de informações é preciso que a construção e reconstrução do conhecimento dêem conta de um conjunto de atos e ações que são trazidos para dentro da escola, onde as tecnologias precisam ser usadas para essa finalidade da ação humana.

No próximo subcapítulo discutiremos as compreensões das TIC, como elas estão inseridas no espaço escolar e como são utilizadas na sala de aula.

4.1 COMPREENSÃO DE TIC

As tecnologias da informação e comunicação são percebidas como um fenômeno basicamente contemporâneo, amplamente utilizado em nossa sociedade. Nos últimos anos temos presenciado e contribuído para o avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e, portanto, dentro desse contexto, estão inseridos os novos parâmetros da escrita e leitura permeados nos ambientes virtuais, por meio dos hipertextos. Isso porque a escrita ganhou um novo espaço passando a ocupar também a tela do computador, permitindo novas formas e gêneros textuais. Lévy (2004, p. 27) nos ajuda entender melhor a relação das TIC, leitura e escrita ao afirmar que:

Novas formas de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática. As relações entre homens, o trabalho, a própria inteligência dependem, na verdade da metamorfose incessante de dispositivos informacionais de todos os tipos. Escrita, leitura, visão, audição, criação, aprendizagem são capturados por uma informática cada vez mais.

O hipertexto possui diversas possibilidades, permitindo ao leitor fazer escolhas em seus caminhos, pois podem optar por uma leitura não linear e em diversos links ao mesmo tempo. Também possuímos uma gama de informações disponíveis na rede mundial de computadores.

O hipertexto nos permite estabelecer mudanças acerca do pensamento e escrita. Isso porque ele estabelece diversos caminhos a serem percorridos por meio dos links. Ainda de acordo com Lévy (2004), a cibercultura surge a partir de concepções individuais e coletivas, pois para o autor, esse tipo de concepção está relacionado à concepção de “ecologia cognitiva” e constrói seus estudos acerca dos processos, técnicas e ideias que formam a cognição. Cabe aqui a compreensão mais emergida de cibercultura, que para Martino (2014)

ela é a representação das relações sociais, culturais, históricas e artísticas dos seres humanos por meio de redes e conexões tendo como fio condutor destas interligações o computador.

Temos por meio da informática novas possibilidades para construir ideias, organizar o pensamento e uma nova construção do saber. “Ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para sua produção ou construção” (FREIRE, 1997, p. 25). Assim, a sociedade precisa de cidadãos pensantes, reflexivos e críticos com relação aos acontecimentos cotidianos que vêm passando por metamorfoses a cada dia. Para que isso aconteça é preciso que a escola veja o homem como um sujeito pensante, capaz de criar, recriar e refletir sobre suas relações, e não como um simples objeto que introduz e reproduz o que lhe é transmitido.

Outro movimento importante na compreensão da tecnologia são as mídias digitais e a sua chegada à sala de aula porque demarca, politicamente, o processo inicial da inclusão das tecnologias no espaço escolar, além dos sujeitos reconhecerem que a escola sozinha não dá mais conta do ensino e da aprendizagem, negando toda essa dinâmica de mudanças que nossa sociedade contemporânea tem experimentado de forma acelerada e de como as pessoas lidam com as informações, comunicações e avanços tecnológicos, “nas últimas décadas, tem havido uma constatação constante de que estamos atravessando um período de mudanças particularmente rápidas e intensas” (SANTAELLA, 2008, p. 17).

Conforme a autora, podemos evidenciar que as TIC têm possibilitado o acesso, difusão e produção de novos saberes e interfaces que têm contribuído para ajudar os sujeitos que ensinam e os que aprendem a dar novo significado às suas relações no e com o mundo. Na sala de aula o computador pode contribuir na mediação das relações entre os sujeitos e a ressignificação dos seus saberes, permitindo aos alunos ampliarem sua inserção com as mídias digitais e os aparatos tecnológicos.

A autora reafirma, em seus estudos sobre a cibercultura, que o computador tem construído possibilidades do encontro entre tecnologia, informação e conhecimento. Portanto, entendemos que este aparato tecnológico, que denominamos de computador, não carrega consigo só peças, mas ferramentas que têm ajudado a dar novo significado aos avanços sociais em nossa sociedade com enfoque na informação e comunicação na produção de saberes.

Nesse contexto, precisamos ressignificar a compreensão de tecnologia por meio do pensamento filosófico, antropológico e histórico, racionalizando a ideia de que a tecnologia é na verdade a própria condição humana, pois ela surge para atender à necessidade humana, a exemplo do fogo, vestimentas, habitação, trabalho, agricultura, papel, giz, computador. Compreender a tecnologia, a partir deste pensamento, é elementar, pois deixamos a ideia

vazia de que somos exclusivamente usuários da tecnologia. É preciso entender que somos coautores das tecnologias, estamos imbricados numa relação de poder e necessidade, sendo assim, em um caminho cultural e histórico entrelaçados.

A proposta é construir possibilidades de compreensões e práticas experienciais que reconheçam as TIC numa ênfase comunicacional, onde a perspectiva informacional seja uma construção comunicacional, onde todos produzem e difundem saberes em uma lógica dialógica. Deste modo, as atividades desenvolvidas no laboratório de informática por meio do Projeto de Intervenção “Círculo de Leitura e Escrita na Ressignificação de Saberes” teve como essência essa perceptiva comunicacional todos-todos.

Diante do exposto, vale salientar que um dos maiores desafios dos educadores, gestores e alunos da EJA, frente às TIC, é o de se apropriar das tecnologias a fim de possibilitar um novo sentido para aprendizagem que propicie aos seus sujeitos contribuírem com a melhoria e a qualidade de vida em seu meio. A formação e a aprendizagem por meio da TIC só terá sentido, para os alunos da EJA, se ela contribuir com suas vidas, ajudando primeiramente com a construção da emancipação da leitura e da escrita dos sujeitos que ainda não as têm, pois é preciso permitir aos sujeitos criticar e contribuir com o mundo, a partir de si mesmo.

Por fim, não podemos esquecer que o acesso às tecnologias da informação e da comunicação, como alternativas educativas de enfrentamento do analfabetismo, é mais um acesso dinâmico da língua escrita. Salientamos ainda que a VI CONFINTEA define que as TIC são possibilidades educativas de uma prática que pode ajudar a construir uma nova cultura de leitores e escritores, partindo de uma nova forma de ver e perceber o mundo e a sua participação nele.

4.2 AS TIC NA ESCOLA E NA SALA DE AULA

Os últimos vinte anos têm sido pautados pelo crescente desenvolvimento das tecnologias e das transformações sociais que temos experimentado. Como consequência, este desenvolvimento impacta diretamente na relação com o trabalho, mercado, cultura e educação. Logo, a escola não pode continuar distante dessa demanda ao construir de forma bem superficial o histórico da introdução das tecnologias nas escolas do Brasil, a partir da década de 60, tomamos por base o texto de Leite et al. (2012). Neste período, o país resolve incluir nas unidades de ensino as produções tecnológicas das nossas indústrias, pois no fundo

o único objetivo era tornar o país um grande produtor e consumidor de bens e passar a ser incluso no mercado mundial, acreditando com isso que teríamos aí a fórmula para a resolução de todos os problemas sociais e as tecnologias seriam visualizadas como determinantes das mudanças pedagógicas das nossas escolas. Já nos anos 80 passamos aparentemente a ser vistos como uma sociedade que possuía um “pensamento educacional crítico” (LEITE ET. AL., p. 14), tendo o sujeito como centro da construção do saber e o seu desenvolvimento passando a ser integral, lhe possibilitando compreender suas necessidades e criticar o seu mundo.

Esse subcapítulo é um dos mais emblemáticos, pois requer quebra de paradigmas da prática docente, da valorização dos saberes populares na sala de aula e da possibilidade de quem ensina a aprender e de quem aprende a ensinar, nas trocas de experiências em sala de aula. Está posto que as TIC são promissoras nestas quebras de paradigmas que apresentamos aqui, pois elas têm possibilitado, ao longo dos últimos anos, professores e alunos a revisarem seus papéis. Gadotti nos convida a refletir esses paradigmas quando trata das tecnologias e as suas implicações na EJA ressaltando que:

Paulo Freire, há 50 anos, já alertava para esse equívoco [...] hoje isso é ainda mais grave: com o desenvolvimento das novas linguagens e novas tecnologias (celular, computador, TV, vídeos, a internet, as diversas mídias e redes sociais...) há uma nova cultura popular de uso intensivo da comunicação. Os alunos sentem-se desconfortáveis com um currículo centrado no domínio da cultura letrada, não levando em consideração o quanto as novas Tecnologias de Comunicação são necessárias não só na vida diária (pagar uma conta, usar um caixa eletrônico...) mas também no trabalho e no exercício da cidadania (2014, p. 21).

Nessa perspectiva, as TIC na sala de aula precisam provocar não só mudanças de paradigmas, mas provocar a escola a repensar seus currículos e a sua prática ao introduzir as TIC nas aulas, como também relacionando as mesmas com o dia a dia que os seus sujeitos têm fora dos muros da escola.

Precisamos entender e buscar novos saberes e possibilidades, a finalidade é ressignificar a metodologia e didática docente na valorização do saber já construído pelos alunos na sua relação com as tecnologias. É evidente que isso também precisa de um cuidado com a formação docente, pois estas novas formas de ensinar e aprender requisita saberes profissionais que para muitos ainda não estão construídos, amadurecidos ou estão em construção, requerendo de nós a aprender, paulatinamente, a trabalhar nesta dinâmica, principalmente na EJA.

O Plano Nacional da Educação de 2001 nos convocou a pensar sobre a necessidade que a EJA tem de incorporar, no seu fazer pedagógico, as habilidades e competências contemporâneas construídas com o advento das TIC, onde:

A necessidade de contínuo desenvolvimento de capacidades e competências para enfrentar essas transformações alterou a concepção tradicional de EJA, não mais restrita a um período particular da vida ou a uma finalidade circunscrita. Desenvolve-se o conceito de educação ao longo de toda a vida, que há de se iniciar com a alfabetização. Mas não basta ensinar a ler e a escrever. Para inserir a população no exercício pleno da cidadania, melhorar sua qualidade de vida e de fruição do tempo livre e ampliar suas oportunidades no mercado de trabalho, a EJA deve compreender no mínimo, a oferta de uma formação equivalente às oito séries iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2001, p. 99).

As tecnologias na sala de aula não podem continuar a se resumir ao quadro e piloto ou mais recentemente ao datashow, mas precisamos buscar todas as possibilidades de construir uma aprendizagem de interação por meio das tecnologias, valorizando o que o aluno já sabe. Realmente não dá mais para pensarmos que na EJA ensinar a ler e a escrever somente dará conta de emponderar socialmente os alunos, a sala de aula que precisa estar atenta a essa nova demanda tecnológica construída e experimentada na vida social. O fato destes novos aparatos tecnológicos não estarem disponíveis nas nossas escolas, faz com que os educadores tenham a obrigação de provocar espaços de diálogos sobre o uso e acesso a essas tecnologias que fazem parte das relações e construções dos sujeitos.

É importante pensar para além da TIC, outras tecnologias utilizadas ou trabalhadas no espaço escolar a exemplo de jogos, atividades culturais, experiências com a produção de materiais manipuláveis e produtos caseiros. Precisamos entender que o simples fato de trabalhar com tecnologias na sala de aula não garantem a qualidade e um ensino promissor. Para Rebêlo (2005, p. 1), “[...] incluir digitalmente não é apenas ‘alfabetizar’ a pessoa em informática, mas também melhorar os quadros sociais a partir do manuseio dos computadores”, sendo assim, as tecnologias precisa ocupar um espaço de inclusão, propiciando a nossos sujeitos utilizá-las para potencializar a criticidade da sua realidade, podendo construir novas formas de se ver e perceber o mundo da informação e comunicação.

Diante do exposto, percebe-se que a escola não tem outra saída a não ser refazer alguns caminhos didáticos e metodológicos, mas para isso é preciso discutir com seus pares uma nova concepção de escola e de sujeitos, as suas demandas por meio das TIC e ressignificar seu currículo, PPP, e a formação de seus atores curriculantes. Com isso, possibilitará conceber outras formas de ensinar e aprender que precisa ser para ontem, pois o sujeito da EJA, assim como todos os sujeitos em suas fases da vida, é nato à disposição para

aprender, porém essa disposição de aprender só acontece se essa aprendizagem for significativa.

É nessa perspectiva que o próximo subcapítulo vai tratar o laboratório de informática como uma interface pedagógica em um espaço de reconfiguração da escola e da sala de aula.

4.3 LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA: UM NOVO ESPAÇO MULTIREFERENCIAL DE APRENDIZAGEM

Nesta parte do trabalho nos propomos a discutir concepção, significados e reconfiguração do Laboratório de Informática e a informática como construção de um espaço de novos saberes.

Percebemos que a articulação entre leitura, escrita e TIC, precisa se constituir como um caminho didático que carrega finalidades educativas e que conjectura dos envolvidos uma adaptação e ressignificação das práticas conservadoras em ensinar e aprender, bem como em ler e escrever. Neste sentido, os caminhos didáticos disponíveis que nem sempre foram criados para este fim, não podem jamais se constituir para um fim em si mesmo, mas um meio de aprender. Conforme ressalta a autora:

Esto implica que no se presenten de manera dissociada o yuxtapuesta. La articulación entre las TIC y la disciplina a través de las actividades propuestas debe dar lugar a una de aprendizaje cualitativamente diferente, que resultaría poco factible de alcanzar si se abordara sin las TIC (MANSO, *et al.*, 2011, p. 74).

Diante da citação exposta acima percebemos que a autora nos convida a refletir sobre o uso das TIC nas aulas, pois precisam dar um salto na qualidade e na melhoria do ensino. As TIC não podem ser mais um caminho nas mãos dos professores que não refletem mudanças na prática docente.

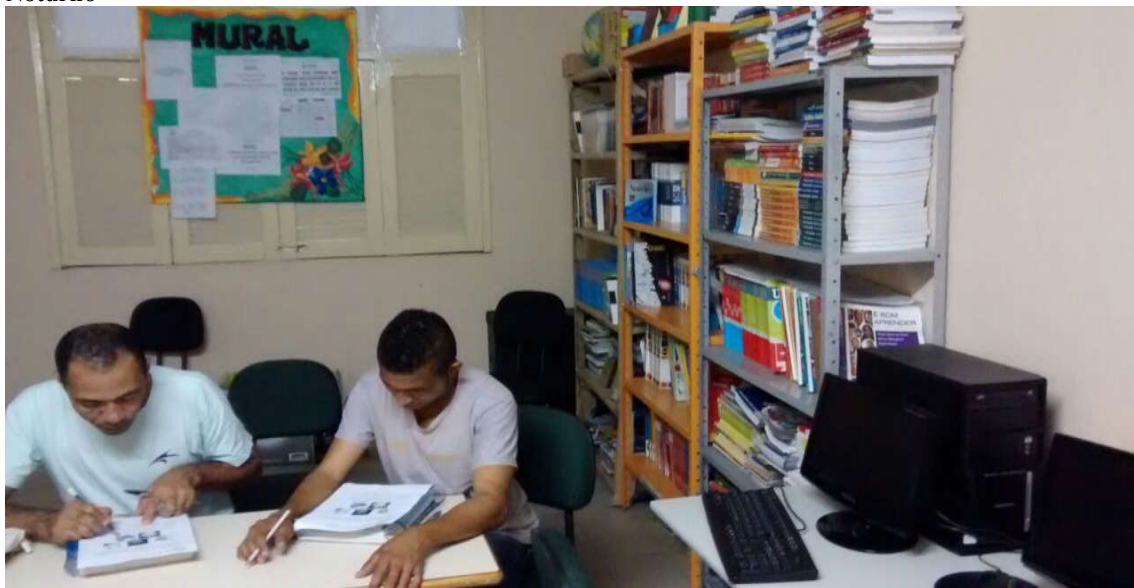
A partir das mais diversas leituras e pesquisas nas obras de Almeida (2012) e Cox (2008) nossa compreensão sobre informática é concebida a partir da ideia de que é uma ciência e que tem como objetivo o desenvolvimento das informações, bem como uma relação direta com os computadores em ações que ajudem a nossa sociedade no seu fazer automático.

Fotografia 1– Aula da Oficina de Leitura e Escrita no laboratório de informática com a Turma Nível V (7ª e 8ª séries) – Noturno



Fonte: Secretaria da Escola Municipal Miguel Santos Fontes-Julho de 2015.

Fotografia 2– Aula da disciplina Oficina de Leitura e Escrita com a Turma Nível V (7ª e 8ª séries) – Noturno



Fonte: Secretaria da Escola Municipal Miguel Santos Fontes-Julho de 2015.

As fotos acima retratam um momento de uma atividade de leitura realizada na disciplina Oficina de Leitura, na Escola Municipal Miguel Santos Fontes, pelo professor de língua portuguesa. Salientamos que as fotos utilizadas neste capítulo foram autorizadas conforme determina a Resolução Conselho Nacional de Saúde nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Trouxemos as fotografias para representar melhor nossa fala diante das possibilidades que a escola tem em realizar as práticas pedagógicas de leitura e escrita. Neste processo, o

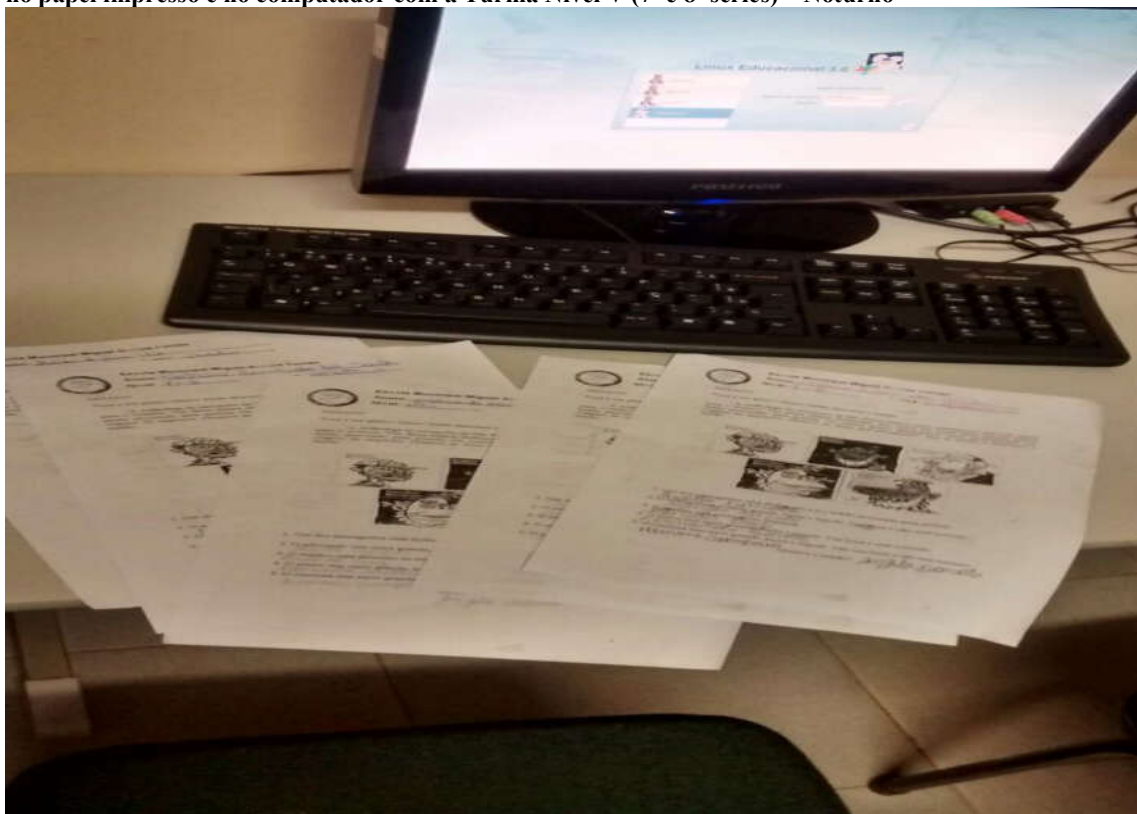
computador foi utilizado como um instrumento responsável pela condução e trato das informações, cabendo à informática as experimentações com o trato das informações.

A explosão das TIC nas últimas décadas nos fez pensar, atualmente, quais são os desafios e dificuldades que temos encontrado no acesso à informática e como a escola tem se relacionado em seu espaço com os sujeitos neste ínterim. Compreendemos que a informática de caráter educacional, no espaço escolar, precisa provocar uma discussão na tentativa de se pensar como se ressignifica e produz conhecimento a partir dela, proporcionando uma aprendizagem por meio de experimentações. A informática na escola ainda é uma atividade muito recente. A falta de planejamento do seu uso, o acesso e a formação continuada com a temática sobre letramentos e TIC sinalizam o quanto é recente tudo isso.

A informática aqui será tratada como informática educativa que tem por objetivo o uso e desenvolvimento da informação para fins educativos no intuito de possibilitar aos sujeitos um conhecimento ampliado das TIC. Vale salientar que não defendemos um ensino de informática na escola, mas que a informática possa contribuir na melhoria da aprendizagem, especificamente na leitura e escrita, permeando pelas mais diversas disciplinas por meio do laboratório de informática, a fim de que os alunos possam reescrever suas leituras e escritas na dinâmica que os computadores possibilitam.

É preciso romper com as finalidades e desuso que temos dado, nas escolas, aos laboratórios de informáticas e repensar, dando significados educativos, e possibilitando a melhoria de ensinar e aprender. Portanto, o computador por si só não dará conta da fecunda utilização das TIC e da melhoria da *práxis*, mas a formação docente, mudança do currículo, diálogos e principalmente uma parceria com o novo, ou seja, a disposição em experimentar com ação – reflexão-ação.

Fotografia 3– Atividade de leitura e escrita trabalhando pesquisa de diversos gêneros textuais, realizada no papel impresso e no computador com a Turma Nível V (7ª e 8ª séries) – Noturno



Fonte: Secretaria da Escola Municipal Miguel Santos Fontes-Julho de 2015.

A imagem acima nos chama a atenção para estarmos sempre atentos, pois não basta ter computador na escola, ele não representará qualidade se não estiver atrelado a estratégias e objetivos bem articulados com práticas docentes em atividades que não reproduzem conhecimento, mas o computador sirva para construção de novos conhecimentos e ressignificação de saberes, pois:

Considerar o computador apenas como um instrumento a mais para produzir textos, sons ou imagens sobre suporte fixo (papel, película, fita magnética) equivale a negar sua fecundidade propriamente cultural, ou seja, o aparecimento de novos gêneros ligados à interatividade. O computador é, portanto, antes de tudo um operador de potencialização da informação (LÉVY, 1996, p. 41).

Como evidencia o autor acima, o computador é um “operador de potencialização da informação”, por meio do projeto e como revela as informações o computador articulado com a leitura e a escrita pode contribuir para melhoria da aprendizagem, principalmente nas disciplinas críticas. As práticas didáticas e metodológicas que propomos no laboratório de informática devem ser usadas por meio de leitura de textos literários, escrita de textos expositivos, consulta, análise e síntese de informações, discussão a partir de um tema

problema, o uso de hipertextos e exploração das TIC, sendo que neste sentido poderá verificar se essas ações contribuíram para ressignificar o uso do laboratório e as suas finalidades, possibilitando que o currículo escolar seja repensado para além dos limites das disciplinas, e as aulas passem a ser pensadas e construídas a partir da necessidade dos alunos e não mais do currículo ou do docente. O uso de computadores em sala de aula ou no laboratório de informática atrelado a outras TIC poderá reconfigurar esse espaço escolar.

No próximo subcapítulo construiremos a relação entre as TIC com a proposta do Projeto Círculo de Leitura e Escrita.

4.4 AS TIC NA RELAÇÃO COM O PROJETO “CÍRCULO DE LEITURA E ESCRITA NA CONSTRUÇÃO DE SABERES” NA EJA

Com esse estudo, compreenderemos que o Projeto “Círculo de Leitura e Escrita na Construção de Saberes” na EJA, certamente se constituiu como suporte para a melhoria na elevação da qualidade da leitura e escrita nas turmas fundamental dos anos finais da Escola Municipal Miguel Santos Fontes, por apresentar características de conectividade, interface hipertextual por meio de navegação e por integrarem em um mesmo espaço multirreferencial de aprendizagem de diversos caminhos didáticos além de outros recursos hipermediáticos.

Dessa maneira, integrando múltiplas mídias e caminhos didáticos, o projeto pôde propiciar uma nova forma de mediação pedagógica desde que haja a participação ativa do educando por meio de interações, produção colaborativa e socialização do conhecimento. Ressalta-se, então, que além dos suportes tecnológicos, para haver mediação pedagógica e resultados esperados, é preciso estabelecer uma identificação entre educador e educando de modo a construir a interação de acordo com a realidade em foco.

A espiral Círculo de Leitura e Escrita na EJA, representada a seguir pela Ilustração 5, tenta reproduzir as ideias que temos de como devem ser os movimentos construídos durante as experimentações no Projeto de Intervenção “Círculo de Leitura e Escrita na Construção de Saberes”, além de apresentar como percebemos as relações dos saberes de mundo e as experiências com a germinação de novos saberes.

Figura 5– Espiral do círculo de leitura e escrita na ressignificação de saberes (representação da dinâmica do círculo de leitura e escrita na EJA)



Fonte: Elaboração do Pesquisador.

A espiral acima nos ajudou a pensar no Projeto “Círculo de Leitura e Escrita na Construção de Saberes” na EJA, de como é preciso refletir numa educação dialógica-problematizadora, que potencializa a investigação, a atitude crítica e a produção do conhecimento, a partir cada vez mais das experiências dos sujeitos. Na verdade, é o que propomos durante o projeto de intervenção no laboratório de informática, onde aconteceram os círculos de leitura e escrita, a partir dos temas geradores apontados no currículo da escola, mas como forma de escuta propomos aos alunos que escolhessem também outros temas geradores que possam compor aos nossos círculos, aqui compreendidos como temáticas que compõem as necessidades e expectativas sociais, econômicas, educacionais e culturais de nossa sociedade contemporânea.

Durante os círculos escolhemos um tema e iniciamos a discussão, a partir de questões problematizadoras mediadas pelo pesquisador, após o debate, os sujeitos iam escrevendo na lousa, computador ou no papel metro as palavras que mais apareciam no círculo durante o diálogo, em seguida pensavam em novas palavras formadas a partir das já selecionadas e dizer que tipo de ação ou atividade nos seus saberes e fazeres fora da escola

elas aparecem e como aparecem. Buscaram pela internet o significado dessas palavras, hipertextos e textos que tratassem da temática, e em seguida discutiam no círculo os significados e sentidos das palavras, hipertextos e textos encontrados. No computador escreveram novas palavras, frases e textos que expressavam sua compreensão acerca dos diálogos. Aos que não dominavam o acesso ao computador e a rede mundial de computadores, tiveram contribuições de outros colegas que sabiam manusear os aparatos tecnológicos, além do pesquisador mediador.

Depois leram e socializaram suas escritas, a fim de que recebessem contribuições e ajudas na reescrita. Os textos foram expostos na escola por meio de varal. A materialização, construção e conclusão desta proposta foram realizadas pelos sujeitos participantes, nascendo daí a proposta do círculo de leitura e escrita na melhoria da aprendizagem.

A ideia desta proposta é a própria construção do saber que nasce da relação dos sujeitos com o mundo, trazidos para o laboratório de informática durante os círculos de leituras e escritas nos momentos da escolha dos temas geradores, diálogos, problematizações, leituras, construções de texto e rescrita. Nestes encontros das experimentações, teremos o surgimento de novos saberes, Charlot (2000) diz que o sujeito e o mundo se confundem cada um com as suas especificidades e singularidades, o homem com seu corpo e o mundo com o material, havendo apropriação e empoderamento por meio da relação estabelecida entre os dois. Ou seja, o autor acima é enfático quando afirma que:

O mundo é dado ao homem somente através do que ele percebe, imagina, pensa desse mundo, através do que ele deseja, do que ele sente: o mundo se oferece a ele como conjunto de significados, partilhados com outros homens. O homem só tem um mundo porque tem acesso ao universo dos significados, ao 'simbólico'; e nesse universo simbólico é que se estabelecem as relações entre o sujeito e os outros, entre o sujeito e ele mesmo. Assim, a relação com o saber, forma de relação com o mundo, é uma relação com sistemas simbólicos, notadamente, com a linguagem (p. 78).

Portanto, toda essa relação entre significado, símbolo, saber, linguagem e mundo com a proposta do círculo de leitura e escrita, podem promover possibilidades de ressignificados a novos caminhos de quem ensina e de quem aprende.

Para isso, é necessário também que os envolvidos no processo de formação destes sujeitos no espaço multirreferencial de aprendizagem, estejam habilitados buscando esse diálogo e problematização para atender as exigências dos novos contextos pedagógicos, principalmente para o desafio da articulação entre computador, leitura e escrita: estimular à

cooperação, a interação, a provocação de questionamentos, a escrita colaborativa, a leitura carregada de sentido hipertextual e a construção do conhecimento coletivo.

Destacamos a necessidade de valorização/categorização da figura do professor que atuará no projeto para que este seja capacitado a exercer a mediação exigida pelo atual contexto pedagógico e tecnológico que requer a educação libertadora. Nesse processo, não podemos perder de vista que a mediação pedagógica também pode e deve ser uma construção dos sujeitos aprendentes, pois:

[...] todos os sujeitos são mediadores uns dos outros e mediados pelo próprio mundo. Todos são seres históricos que contribuem para o desenvolvimento de si e do outro. Todos são construtores do conhecimento individual e coletivo na sua inteireza, na dimensão biológica, física, psíquica, cultural, social planetária (OKADA, 2001, p.66).

Para isso, é fundamental que todos os envolvidos se reconheçam como sujeitos importantes no processo de ensino-aprendizagem, capazes de sentidos e significância construídos na diversidade e adversidade.

As tecnologias da informação e comunicação nesta proposta têm uma finalidade primordial de contribuir com a melhoria da aprendizagem por meio de suas interfaces pedagógicas, permitindo aos sujeitos da EJA terem acesso a toda essa política de informação e comunicação no espaço escolar, que perpassa pelas nossas instituições sociais desde a escola, família, igrejas, organizações, associações, etc. Toda essa possibilidade tem sido possível devido à velocidade que as TIC se expandiram em nossa sociedade com uma grande contribuição da informática, levando os indivíduos a viver experiências econômicas, sociais e culturais por meio das tecnologias como caminhos transformadores da nossa sociedade. São as possibilidades de transformações e acessos às TIC que têm permitido a nossa sociedade participar direta e indiretamente das experiências tecnológicas na significação e ressignificação, na aquisição, difusão e construção de informação e comunicação, possibilitando transformações em suas experimentações na construção de seus saberes. Para os pesquisadores em Inclusão Digital: Cruz, Hetkowski, Neto:

O uso das TIC tem sido incorporado ao cotidiano das pessoas nos mais diferentes espaços sociais, de tal maneira que tem sido um vetor para modificação e criação de novos hábitos, estabelecimento de novas formas de relacionamento entre pessoas e organizações, instituindo também diferentes configurações na relação com o saber, assim como o compartilhamento de bens culturais e a emergência e o uso de novas linguagens (2008, p. 88).

Vale salientar que as TIC não são um modismo e nem tão pouco assistimos inertes as mudanças que têm ocorrido em nossa sociedade, mais uma vez ressaltamos que indireta e diretamente temos contribuído com os avanços tecnológicos por meio da aquisição, difusão e construção da informação e comunicação. É notório o papel elementar que os computadores têm nesta sinergia do acesso as TIC e a cultura digital, pois tem ressignificado nossas relações com o saber com/no mundo, por meio da interatividade e conectividade entre nós.

Trabalhamos até aqui uma relação entre a polissemia de conceitos de leitura, escrita, laboratório de informática, saberes, mediação, TIC e tecnologias, por fim oportunizaremos um estudo de caso a partir da pesquisa de campo realizado na Escola Municipal Miguel Santos Fontes que é a nossa possibilidade de construção do estudo e da pesquisa com os sujeitos da EJA, diante de algumas discussões conceituais teóricas acerca da leitura, escrita e laboratório de informática, nortearam os caminhos deste trabalho em torno de uma nova proposta em apontar as contribuições do espaço para melhoria da leitura e escrita, propor o laboratório de informática como um espaço multirreferencial de aprendizagem.

Sendo possível termos o laboratório de informática como um espaço multirreferencial de aprendizagem, é fundamental compreender que o papel da escola neste processo vai requerer um olhar despido de preconceito e exclusão na relação do saber e da aprendizagem para que os sujeitos da EJA possam dar novo sentido ao espaço multirreferencial com os seus conhecimentos de mundo. Pois, na construção dos saberes na instituição escola, há sempre uma intencionalidade na atividade e ação do aprender. O que propomos com as TIC no Círculo de leitura e escrita é que essa intencionalidade jamais substitua ou negue as relações de saber construídas pelos sujeitos nas suas experiências com e no mundo, mas que problematize. Charlot nos convida a refletir que há sim um implicamento nestas experiências das relações dos saberes, pois:

[...] A questão da relação com o saber é também aquela das formas de existência do saber nas instituições e dos efeitos que essas formas implicam. Isso quer dizer, sobretudo, que a escola não é apenas um lugar que recebe aluno dotado destas ou daquelas relações com o (s) saber (es), mas é, também um lugar que induz a relação com o (s) saber (es) (2001, p. 18).

Portanto, terá sempre um ressignificado na aprendizagem e nas relações dos saberes se a escola, neste caso o laboratório de informática como um espaço multirreferencial de aprendizagem, propiciar aos seus sujeitos, tanto os que aprendem quanto os que mediam, a criticidade e a problematização da relação com o saber. Salientamos que os passos desta

pesquisa estão estabelecidos com prioridade no aprofundamento das pesquisas de campo onde mostramos mais evidente as implicações e experiências.

No próximo capítulo, construímos uma relação entre as contribuições da TIC para o Letramento na EJA, no intuito de pensar em novos saberes.

5 CONTRIBUIÇÕES DA TIC PARA OS MÚLTIPLOS LETRAMENTOS DOS SUJEITOS DA EJA

A partir de leituras realizadas em escritos de Gadotti (2004) e de pesquisa no site do Instituto Paulo Freire, pudemos reunir informações para não historiar esse movimento político de alfabetização vivenciado no país na década de 60, mas descrever um período dele.

Era o ano de 1962, segundo semestre do ano quando Freire aceita o convite do Secretário de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, Calazans Fernandes, para coordenar o Projeto denominado-Angicos de Alfabetização de Adultos -, com o objetivo de alfabetizar dezenas de trabalhadores. A tarefa de alfabetizar foi coordenada por Freire que tratou diretamente do processo de formação e contratação dos coordenadores e alfabetizadores do projeto sem interferência política alguma.

Angicos é uma cidade localizada no sertão do Rio Grande do Norte e tinha um grande número de analfabeto. O projeto de Angicos de alfabetização de adultos nasce da experiência de Freire que implementou sua pedagogia de Alfabetização no Centro de Cultura, um Círculo de Cultura do Movimento de Cultura Popular, no estado de Pernambuco, onde ele executou com 05 alunos, dos quais três aprenderam a ler e escrever em 30 horas. Essa experiência do Círculo de Cultura Freire aprimora a partir da realidade de Angicos e em 40h alfabetizou 300 trabalhadores. Para essa tarefa, Freire estabelece parceria com a UNE para que diversos estudantes ajudassem na tarefa de ensinar aos trabalhadores de Angicos a ler e escrever, além de politizar, fazendo com que essa aprendizagem da escrita e leitura fosse feita por meio de significados, valorizando o conhecimento de mundo, ou seja, nascia ali uma política de letramento, pois entendemos que os movimentos que estavam sendo trabalhados nos círculos de cultura não eram somente com intuito de alfabetização.

A pedagogia de Paulo Freire tinha como proposição fazer uma crítica direta ao modelo da época, onde o ensino era pautado com um único instrumento didático para trabalhar a leitura e a escrita. Este método conservador trabalhava a repetição de palavras soltas, além de frases criadas sem sentido. A pedagogia Freiriana, como propósito na época, provocava no alfabetizando a reflexão sobre seu papel no seu contexto social enquanto se aprendia. Por exemplo, ao escrever a palavra sociedade, levava o sujeito a repensar o seu cotidiano e o seu lugar de fala, ao mesmo tempo se aprendia a decodificar o valor sonoro de cada sílaba que compõe a palavra, a partir do seu cotidiano. Todo esse processo formativo permite promover, na verdade, a superação de uma consciência ingênua perpassando para a consciência crítica do sujeito. Então, o que seria isso, senão prática de letramento?

Letramento para Kleiman (1995, p. 81) é “[...] práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Munido desse conceito fomentou uma aprendizagem significativa estabelecida no movimento educador, educando, e objeto do conhecimento. Então em abril de 1963, a partir deste movimento político de letramento, Freire certifica 300 trabalhadores como alfabetizados, em 40h.

Esse magnífico movimento político deu conta de alfabetizar letrando tanta gente em tão pouco tempo, além de dar visibilidade a Angicos e a Paulo Freire. O então presidente da época João Goulart convida Freire para pensar e executar uma grande Campanha Nacional de Alfabetização com o objetivo de alfabetizar 02 milhões de analfabetos. Porém, com o Golpe de 64 essa demanda é interrompida reconfigurando a EJA e a proposta de alfabetização no Brasil.

O subcapítulo abaixo buscará conceituar letramento a partir dos elementos trazidos na introdução deste capítulo.

5.1 EXPERIMENTAÇÕES DE LETRAMENTO

Iniciaremos este subcapítulo apresentando alguns conceitos para compreendermos as concepções de letramento e para tanto tomaremos de empréstimo as concepções de Rojo, Soares e Kleiman.

Até o presente momento o que temos são ideias do que é letramento porque a nossa concepção de letramento ainda está sendo construída por ser um conceito muito recente. A nossa primeira ideia é que letramento é cultural e sendo assim precisamos valorizar o saber que nossos jovens e adultos levam para o espaço escolar. A segunda ideia é que todo conhecimento adquirido pelos sujeitos fora da escola, desde uma receita de bolo, passando pela leitura de um livro religioso ou a indicação de um remédio natural, permite que os sujeitos possam navegar pela leitura e pela escrita, compreendendo quem somos de onde falamos e onde podemos chegar. Para Kleiman (1995, p. 81) letramento é “[...] como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Estamos corretos quando pensamos letramento como construção social do indivíduo anterior à escola que permite aos sujeitos exercitar o ato de ler e escrever, a partir de suas experimentações.

Então ousamos continuar afirmando que letramento é a própria relação de saberes que os sujeitos têm no e com o mundo. Para Soares “[...] letramento é o estado em que vive o indivíduo que não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive” (2000, p. 47). No campo da EJA o letramento é percebido como uma construção, e essa construção é realizada, a partir de algumas categorias (práticas sociais, os usos da escrita e da leitura, da relação professor e aluno), de um conjunto de relações iniciado fora da escola e ressignificado no espaço escolar. O professor, na construção do letramento em sala de aula, precisa estabelecer conexões entre os saberes em produção com os já construídos. Para Rojo (2012, p. 36), a ideia de letramento é:

[...] abre o horizonte para compreender os contextos sociais e sua relação com as práticas escolares, possibilitando investigar a relação entre práticas não escolares e o aprendizado da leitura/escrita. Se este é um fenômeno social, devemos trazer para o espaço escolar os usos sociais da escrita e considerar que a vivência e a participação em atos de letramento podem alterar as condições de alfabetização.

Na EJA trabalhar com letramento é mais prazeroso e significativo, pois as experiências e saberes construídos no cotidiano dos seus sujeitos e trazidos para o espaço escolar, ajudam a dar significados no ato de ensinar a ler e a escrever permitindo aos nossos alunos uma reflexão mais crítica do que se lê e do que se escreve, facilitando ressignificar as leituras de mundo para além da sua emancipação. Neste processo de aprendizado, Pereira (2004, p. 158) nos diz que os alunos da EJA “[...] demonstram uma percepção em torno do processo de aquisição da leitura e da escrita pautada num modelo tradicional escolar de ensino”. Isso se dá por conta de toda sua construção cultural no mundo da escrita e leitura ensinada nas práticas docentes ao longo da história em nossas escolas de forma instrucional (ensinar a decodificar, textos descontextualizados, atividades prontas, atividades com características de instrução), sem possibilitar aos sujeitos refletir, criticar e dar um novo sentido a sua leitura e escrita, visando construir movimentos de uma aprendizagem emancipatória.

Na perspectiva de uma aprendizagem emancipatória na EJA, precisamos compreender, reconhecer e valorizar que o letramento é estruturado a partir das experimentações sociais e culturais dos sujeitos no e com o mundo. Explicitando com mais simplicidade, dizemos que essas experimentações vão desde o acesso ao autoatendimento em um caixa bancário, o acesso e manuseio do celular, a identificação de um determinado local ou estabelecimento, o acesso às redes sociais, uma ida às compras ou a troca de saberes nas

instituições sociais (família, templos e espaços religiosos, associações) até elaborações mais complexas.

Nestes movimentos, vamos reorganizando as mais diversas possibilidades de entender e conceituar letramento tanto na forma autônoma quanto de forma ideológica. A primeira permite perceber a escrita e a leitura como processos da aprendizagem que por si só vão viabilizar para os sujeitos consequências de transformações da forma como se percebe e contribui no mundo. A forma ideológica vai permitir que tanto a leitura quanto a escrita possibilitem aos sujeitos modificarem seus estados constituídos a partir da forma autônoma. Mas nossas escolas não têm dado conta nem da forma autônoma, e nem da ideológica, pois suas práticas de letramento estão longe do que orientam as duas formas, a autora Kleiman (1995, p. 20) ajuda a compreender essa ideia apontando que:

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e 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.

Como já salientamos em outros parágrafos, letramento é resultado das experimentações sociais, culturais, econômicas dos sujeitos com o e no mundo. Com isso, temos as práticas de letramentos, pois estas experimentações permitem os mais diversos sujeitos experienciar os mais variados usos da leitura e escrita em seu estado e condição, tendo a cultura como suporte.

Não basta na EJA ensinar a ler e escrever, mas garantir que nossos alunos aprendam com qualidade as mais diversas práticas de letramentos. Com isso, afirmamos que não é suficiente ler ou escrever diversos textos, mas permitir que estes sujeitos possam criar estratégias para se apropriarem dos mais diversos tipos de textos podendo refletir criticamente sua produção ou produções alheias com a contribuição das tecnologias da informação e comunicação.

O próximo subcapítulo trata dos saberes e significados das TIC nos letramentos para EJA. Iniciaremos com a retomada de pensar sobre letramento ou letramentos, a fim de compreender os mais diversos tipos de letramentos e as suas contribuições para melhoria da leitura e da escrita tendo as TIC como interface.

5.2 SABERES E SIGNIFICADOS DAS TIC NOS LETRAMENTOS PARA EJA

Então, Letramento ou Letramentos? Como se constituem letramentos, multiletramentos, letramentos múltiplos, letramentos críticos? Quais as contribuições para escola e as TIC por meio dos letramentos, multiletramentos, letramentos múltiplos, letramentos críticos? Ao tentarmos construir alguns movimentos que poderão indicar alternativas ou possibilidades de compreensão das inquietações acima, optamos politicamente por tecer uma discussão teórica sobre letramentos e TIC apoiado em três pesquisadores da nossa contemporaneidade: Castells (2001), Rojo (2009; 20012; 2013) e Santaella (2008).

Com as descrições e conceitos já mencionados em nosso texto, sobre leitura e escrita, não é suficiente decodificar, codificar ou conhecer palavras, letras, bem como textos, mas, antes de tudo é fundamental compreender o que se lê e se escreve, além de poder criticar e ressignificar, a partir de suas construções sociais, culturais, políticas, econômicas, históricas, por meio das suas experimentações no mundo. Esses elementos que constroem nossa sociedade e a representa, nos ajuda a construir as experiências de letramentos, tendo a leitura e escrita como interface.

Letramento ou Letramentos? A questão aqui não é de escolha, mas de compreensão do que se aproxima da nossa discussão com o Projeto de Intervenção Círculo de Leitura e Escrita, como interface pedagógica na construção de saberes na EJA. No entanto, precisamos entender, a partir de Rojo (2009) que define como “letramento” as experiências sociais que têm como instrumento a linguagem por meio do movimento da leitura e escrita, nos mais diversos espaços sociais. Varia sempre de espaço e tempo por meio das culturas nas suas adversidades e diversidades. Nesta perspectiva, “letramentos” são as experiências sociais das mais diversas e plurais linguagens tendo a informação e comunicação como movimentos que ressignificam a leitura e a escrita. Neste sentido, fica evidente que letramentos definem e configuram melhor nossa discussão teórica e crenças políticas defendidas nas construções conceituais do referido texto. Logo, justifica-se a posição por letramentos, pois as transformações culturais, históricas e sociais, mas principalmente da própria cultura tecnológica e digitais, mudaram a nossa possibilidade e sentido de ler e escrever.

Neste contexto, os movimentos construídos pelas experimentações sociais (relações com os saberes culturais, históricos, econômicos e educacionais) dos sujeitos da EJA carregam consigo uma heterogeneidade de polissemia de sentidos e relações, principalmente em nossa contemporaneidade, onde as mudanças da sociedade têm ocorrido de forma veloz, devido à chamada era das TIC digitais, que tem mudando nossa forma de acessar e construir a

informação e comunicação, assim sendo podemos denominar de “letramentos múltiplos” como denomina Rojo (2009). Embora tenhamos todas essas experimentações sociais ocorrendo, nossas escolas e currículos insistem em negar e ignorar as experiências de letramentos múltiplos que nossos sujeitos vivenciam em suas práticas com e no mundo. Há notoriamente uma negação de direito quanto à valorização dos saberes populares constituídos de letramentos.

No caso específico das tecnologias da informação e comunicação digitais essa negação é pior por não reconhecer os novos aparatos e mídias tecnológicas utilizadas pelos sujeitos em seus espaços e tempo, a exemplo das redes sociais, whatsapp, e-mails, salas de bate papo, músicas. As práticas da maioria das escolas são de ensinar somente reprodução do conhecimento, códigos escritos e reprodução da leitura, nossa afirmativa não é infundada, mas é fruto de diversas pesquisas e estudos no país e academias. A escola como instituição social precisa se preparar para não negar as experimentações sociais, fruto da nossa cultura de massa carregada de diversidade e letramentos, assim, “[...] os letramentos múltiplos também podem ser entendidos na perspectiva multicultural (multiletramentos), ou seja, diferentes culturas, nas diversas esferas, terão práticas e textos em gêneros dessa esfera também diferenciados” (ROJO, 2009, p. 111).

As contribuições dos letramentos múltiplos para escola e as TIC visam possibilitar o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita utilizando as mais diversas linguagens e reconhecendo as experiências dos sujeitos, ressignificando seus saberes no espaço escolar, podendo dinamizá-lo e modificá-lo, tornando-o um espaço de valorização dos seus saberes. Já com as TIC, visam contribuir com a difusão, acesso e construção.

Sabe-se que a partir do entendimento sobre letramentos múltiplos poderemos ampliar nossos diálogos e movimentos sobre letramentos, agora na perspectiva de letramento crítico e multiletramentos.

Os letramentos críticos já discutidos por outros pesquisadores, mas principalmente por Roxane Rojo, discutem esta temática nas mesmas bases que propomos com o círculo de leitura e escrita na EJA, que é o não ensino de conteúdos ou regras gramaticais, mas a possibilidade de criticarem e darem novo significado a seus saberes construídos no mundo e com o mundo, nas mais diversas instituições sociais, tendo as TIC como movimentos para construir seus ressignificados com os saberes da escrita e leitura, no intuito de problematizarem, criticarem e dialogarem com que leem e escrevem. Portanto, letramentos críticos nada mais são do que a problematização, crítica, diálogo e ressignificação das diversas experiências de leitura e escrita vivenciadas pelos sujeitos dentro ou fora da escola.

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. Neste 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.

Partimos da compreensão de que a polissemia de sentidos que carrega os multiletramentos na escola, principalmente a que oferta a modalidade de educação de jovens e adultos, precisa compreender estes movimentos que as TIC exercem na vida de seus sujeitos e possibilitam revolucionar a prática docente e os espaços de aprendizagem dentro da unidade de ensino, transformando a forma de aprender e ensinar. Os multiletramentos rompem com a negação de direito e de acesso na sala de aula com as TIC, não cabe mais pedir ao sujeito para guardar a caixinha de som nem o celular, mas juntos docentes e discentes ressignificam os espaços e tempos, podendo ser um momento significativo, pois quem ensina aprende e quem aprende ensina.

Outro aspecto interessante 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 exponencialmente em qualificação, formação, capacitação, ensinando 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.

Assim, os hipertextos e hipermídias, mas principalmente o hipertexto, não podem ser tratados como mais uma possibilidade digital a ser utilizada na escola, são frutos da nossa

ação e construção individual, expressão cultural por meio das TIC. Nesse sentido Castells (2001, p. 166-167) acredita que:

Assim, por causa da internet, e apesar da multimídia, temos de fato um hipertexto: não o hipertexto, mas meu hipertexto, seu hipertexto, o hipertexto de todos os demais. Mas trata-se realmente de um hipertexto individual, feito de expressões culturais multimodais recombinadas em novas formas e novos significados.

As tecnologias da informação e comunicação requisitam de quem as usam, experiências de letramentos que não são as que vêm sendo trabalhadas pelas nossas escolas, como por exemplo, o foco na estrutura das línguas e suas regras gramaticais. É condição primeira que se trabalhe com os hipertextos como um movimento que pode ressignificar a leitura e a escrita, a partir da diversidade de gêneros textuais. Podemos perceber, neste contexto, que os multiletramentos contribuem para que os sujeitos utilizem suas experimentações cotidianas nessa congruência de sentidos que as tecnologias digitais podem contribuir no ensino e aprendizagem da leitura e escrita.

Considerando que a ambiência educativa a que remetemos acima nos apresentou os elementos chaves para a compreensão dos mais diversos letramentos e suas práticas fora e dentro da escola, finalizaremos este subcapítulo trazendo para o texto a compreensão de letramento digital e como ele se entrelaça em nossa proposta de trabalho.

O avanço tecnológico que temos vivenciado em nossa sociedade tem possibilitado novos modelos de informação e comunicação através das mídias digitais. No nosso dia a dia esses novos modelos têm obrigatoriamente conduzido nossas práticas sociais e nos levado ao encontro das tecnologias digitais que por sequência têm requerido novas possibilidades de letramentos. Essas novas possibilidades de letramentos são formadas pelas TIC e é denominada de letramento digital.

O letramento digital é construído a partir das novas formas de escrita e leitura que tem como interface as mídias digitais ou as tecnologias digitais. As novas formas são estruturadas por meio das imagens, áudios, informação e comunicação. Segundo estudos sobre letramento digital, Soares afirma que o mesmo é na verdade [...] um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e escrita no papel (2002, p. 151).

Desse modo, compreendemos que o letramento digital ocorre por meio das experiências com as TIC, leitura e escrita nos espaços midiáticos e digitais, nos mais diversos tempos e espaços de relações dos sujeitos.

Assim, toda essa polissemia de sentidos que envolvem o letramento digital é construída a partir das experimentações de cada sujeito, pois cada contexto vai possibilitando a significação da escrita e da leitura. Não buscaremos aqui os significados e representações das palavras, mas o seu uso e as suas práticas, utilizadas por cada sujeito, por meio dos mais diversos gêneros discursivos. Essas práticas têm nos colocado alguns desafios, pois trabalhar essa diversidade de gêneros, discursos que carregam novas formas de produção, utilização e circulação por meio das mídias digitais, nos impõe outras oportunidades de ler e escrever cedendo aos sujeitos que deles fazem uso, o lugar de autor-leitor e leitor-autor. Muitas vezes impondo também um rompimento, mesmo que momentâneo com meios impressos.

Percebe-se que essa nova forma só é possível porque passamos a ter acesso em massa às mais diversas TIC, intermediadas pelas mais variadas interfaces, novas formas de leituras e escritas. Neste contexto, Roger Chartier afirma que:

O novo suporte do texto permite usos, manuseios e intervenções do leitor infinitamente mais numerosos e mais livres do que qualquer uma das formas antigas do livro. O leitor não é mais constrangido a intervir na margem, no sentido literal ou no sentido figurado. Ele pode intervir no coração, no centro. Que resta então da definição do sagrado, que supunha uma autoridade impondo uma atitude feita de reverência, de obediência ou de meditação, quando o suporte material confunde a distinção entre o autor e o leitor, entre a autoridade e a apropriação? (1998, p. 88-91).

Sabe-se que os textos digitais, nova metodologia de leitura e escrita que tem colaborado com essa nova dinâmica de letramento, têm contribuído no rompimento com as formas conservadoras de ensino e aprendizagem. Não estamos falando em negar nenhuma pedagogia de aprendizagem ou substituir uma pela outra, mas é preciso que em nossas escolas possamos possibilitar nossos alunos a não serem mais espectadores-leitores, mas, autores-leitores e vice-versa, e neste caso, o texto digital, hipertexto, hipermídias e as mídias digitais são interfaces facilitadoras e mediadores para que os sujeitos ocupem estes novos espaços de autoria.

Por fim, as instituições de ensino precisam compreender e assegurar que suas propostas pedagógicas devem possibilitar as mais diversas linguagens e culturas nas experimentações de aprendizagem em sala de aula, a fim de que a leitura e a escrita sejam ressignificadas a partir das necessidades dos sujeitos e de suas experiências de letramentos

digitais, tendo as TIC como interface destas novas formas de relações com o mundo e no mundo, cooperando as TIC como difusores do conhecimento plural, diverso e multi. Santaella (2008) ressalta que as mídias digitais e os textos digitais são formados por meio das múltiplas linguagens que vão contribuindo com as possibilidades de pensamentos diversos, multi e plural, carregados de implicações sociais, políticas e culturais. Essas linguagens são responsáveis pela forma como nossos sujeitos têm se relacionado.

Neste sentido, toda discussão teórica ajudará nas compreensões e significados do próximo capítulo durante as reflexões e ressignificações dos saberes na análise dos resultados.

6 UTILIZAÇÃO DAS TIC COMO INTERFACE PEDAGÓGICA NA ESCOLA MUNICIPAL MIGUEL SANTOS FONTES

Certamente este será um dos capítulos mais densos e emblemáticos no sentido de aplicarmos todo conhecimento adquirido para tentar responder a questão da pesquisa, além de buscar aproximação com as inquietações postas nos objetivos propostos no texto dissertativo. Estamos cientes de que todos os esforços serão no intuito de atender ao chamado da escola onde, durante as nossas vivências e experiências em seu espaço, os sujeitos demandaram sentidos e significância quanto à possibilidade de contribuição da pesquisa na mudança da *práxis*, do currículo e na ressignificação dos saberes dos próprios sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Portanto,

Todo projeto supõe rupturas com o presente as promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contem de estado melhor que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível comprometendo seus autores e atores (GADOTTI, 1994, p. 579).

É nesse chamamento que Gadotti (1994) nos alerta que possivelmente todo projeto, postura, atividade e ação poderão romper com o que está posto ao buscar encontrar seu novo percurso. Deste modo é que trataremos dos caminhos percorridos e dos saberes ressignificados antes, durante e depois das experiências, enquanto pesquisador no campo da pesquisa.

Retomamos do capítulo introdutório desta dissertação o problema de pesquisa, ensejando construir os fazeres metodológicos da análise das informações recolhidas no campo. Deste modo, a pesquisa propõe saber: Como utilizar as tecnologias da informação e da comunicação como interface pedagógica para influenciar na leitura e escrita dos sujeitos da EJA? Os objetivos nos mobilizaram a contribuir na sustentação da resposta ou respostas.

O objetivo geral da pesquisa sugere: Analisar como a utilização das TIC como interface pedagógica influencia na leitura e escrita dos sujeitos da EJA. Os objetivos específicos pretendem: Investigar o nível de compreensão de leitura e escrita dos alunos no laboratório de informática verificando se o mesmo contribuiu com o Projeto de Intervenção “Círculo de Leitura e Escrita na Construção de Saberes”; Identificar se o uso do laboratório tem contribuído para ressignificar as práticas didáticas e metodológicas; Implementar o

projeto de intervenção que tenha as TIC como interface pedagógica para melhoria da aprendizagem da leitura e escrita; Apontar propostas de interface pedagógica associada a tecnologias da informação e comunicação.

A ilustração a seguir permite visualizar as bases fundantes que nosso estudo nos demandou vivenciar durante os caminhos e percursos do estudo de pesquisa.

Figura 6- Espiral dos caminhos e percursos do estudo



Fonte: Produzido pelo Pesquisador em janeiro 2016.

Na ilustração 6 apontamos os caminhos e percursos percorridos durante a estadia no campo utilizando a pesquisa qualiquantitativa na instrumentalização do estudo de caso, possibilitando a compreensão de que cada passo e ação serão reconhecidos nas suas diferenças, principalmente nos tipos de investigações que são diversos e vão requerer um planejamento, atividade e descrição cujos primeiros passos não serão rígidos, fechados ou acabados, sem, contudo afastar o rigor do processo.

Toda abordagem metodológica aqui traçada na análise será uma opção política que localizará nosso posicionamento sobre as compreensões, estratégias, organização, rigor, hermenêutica e polissêmica de sentidos descritivos na pesquisa de campo. Não poderíamos deixar de beber na fonte Freiriana, a fim de compreender melhor este espaço e tempo da

pesquisa, pois: “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 1997, p. 29).

O autor nos chama à movimentação, pois a pesquisa nos propõe fazeres fundamentais para nossa imersão nas contribuições da melhoria da leitura e escrita dos sujeitos da EJA por meio das TIC através do experienciar, experimentar, planejar, mediar e produzir, humanizar, intervir e ressignificar, educar e difundir saberes, portanto, o delineamento teórico será evidenciado por meio da ilustração sete:

Figura 7- Círculos do significado dos caminhos e percursos do estudo



Fonte: Produzido pelo Pesquisador em janeiro de 2016.

Na ilustração 7 descrevemos os significados por meio dos símbolos-círculos impulsionando a ideia de que não há uma ordem e nem cronologia dos caminhos, eles podem acontecer todos ao mesmo tempo e espaço ou em espaço e momentos diferentes. Não há necessidade de que os círculos sigam um caminho único ou padrão.

O estudo de caso permite como estratégia analítica, uma descrição da realidade, do sujeito e também da relação do Pesquisador, e é nesta perspectiva que construímos nossa análise. A triangulação das informações se deu por meio da dinâmica da interpretação da pesquisa nesta etapa, onde tentamos responder o problema na possibilidade de apontar novas perspectivas de práticas de letramentos.

A análise das informações teve como processo observar, categorizar, qualificar e quantificar, além de buscar o contraditório, a fim de trabalhar nas proposições da pesquisa.

De acordo com Yin (2010), há seis técnicas que permitem uma adjunção com diversas abordagens e que tratam da análise do estudo de caso: uma série de possibilidades de informações carregada de sentidos diferenciados; construção das categorias, além dos elementos que possibilitam uma polissemia de sentidos; utilização de tabelas, gráficos, ilustrações, diagramas; ordenação das informações por meio de tempo e espaço; verificação das classificações e métodos; a organização das informações por tempo (cronológico).

No que tange ao método misto quali quantitativo de pesquisa, Creswell (2007) nos informa que sempre existem especificidades para cada abordagem, mesmo diante das limitações, há sempre possibilidades de abrangências, na medida em que o caso contribua em atender as expectativas da pesquisa. A utilização de diversas abordagens só contribui no sentido de garantir possibilidades de respostas amplas ao problema apresentado, mas vale salientar que é imperioso que as especificidades de cada uma das técnicas sejam garantidas, a fim de que tenhamos respostas coesas e reais. Quanto à construção das estratégias de triangulação observamos que:

Nesse caso, a coleta de dados quantitativos e qualitativos é simultânea, ocorrendo em uma fase do estudo de pesquisa. Idealmente, a prioridade seria igual entre os dois métodos, mas, na prática, pode-se dar prioridade à técnica quantitativa ou qualitativa. Essa estratégia geralmente integra os resultados dos dois métodos durante a fase de interpretação. Essa interpretação pode ou assinalar a convergência dos resultados como uma forma de fortalecer as alegações de conhecimento do estudo ou explicar qualquer falta de convergência que possa ocorrer (CRESWELL, 2007, p. 219).

E continua inferindo em suas colocações ao afirmar que:

A análise de dados na pesquisa de métodos mistos refere-se ao tipo de estratégia de pesquisa escolhida para os procedimentos. Assim, em uma proposta, os procedimentos precisam ser identificados dentro do projeto. No entanto, a análise ocorre tanto *dentro* da técnica quantitativa (análise descritiva e numérica inferencial) como da técnica qualitativa (descrição e texto temático ou análise de imagem) e, muitas vezes, *entre* as duas técnicas (CRESWELL, 2007, p. 223).

Diante das citações acima, Creswell (2007) possibilitou desenhar a estrutura da nossa análise de informações se valendo da estratégia de um estudo que dialogue simultaneamente, de forma mista, com a abordagem quantitativa e qualitativa na coleta das informações, onde serão desenhadas em seções separadas com foco final na convergência e na revelação dos resultados, salientamos que não haverá distinção nas fases.

O próximo subcapítulo dará conta de apresentar um estudo sobre o Projeto “Oficina de Informática, Articulada com a Leitura, Escrita e Matemática” e PPP.

6.1 ESTUDO REFLEXIVO DO PROJETO: “OFICINA DE INFORMÁTICA, ARTICULADA COM A LEITURA, ESCRITA E MATEMÁTICA” E PPP

O Projeto “Oficina de Informática, Articulada com a Leitura, Escrita e Matemática”, desenvolvido pela Escola Municipal Miguel Santos Fontes, demonstrou que no ano de 2011, a escola realizou rodadas de discussões que ajudaram a levantar diversas demandas apontadas por professores e alunos. Uma delas, na época, foi a dificuldade dos alunos com a leitura e escrita. Os problemas eram voltados à prática da escrita, com uso de crase, conjugação de verbos, separação silábica e organização textual. Com a leitura, os problemas estavam demarcados no uso da pontuação. Tais dificuldades possibilitaram ao grupo gestor e pedagógico da escola (professores da área do conhecimento linguagens) construir, em consonância com a comunidade escolar, o projeto de ação intitulado “Oficina de Informática, Articulada com a Leitura, Escrita e Matemática” tendo como objetivo melhorar as práticas e uso da leitura e escrita para minimizar as dificuldades dos alunos envolvidos no que tange às habilidades de leitura.

Analisando o projeto de ação “Oficina de Informática, Articulada com a Leitura, Escrita e Matemática”, percebemos que no objetivo geral se aponta a necessidade de apresentar variedade de possibilidades de textos aos alunos, de modo que eles, ao escolherem a leitura que mais lhes agrada, descubram que o ato de ler e escrever pode ser bastante prazeroso utilizando as modernas tecnologias, além de oportunizar conhecimentos básicos na área de informática, de forma a contribuir na formação para o exercício da cidadania em uma sociedade globalizada.

Nos objetivos específicos percebemos que apontam como ação: oferecer oportunidade para utilizar os recursos da informática para aprimorar conhecimento; familiarizar os alunos com o recurso tecnológico, contribuindo para que os mesmos estreitem

suas relações com a tecnologia, inserindo-se melhor no contexto da modernidade; desenvolver a autoestima no processo de aquisição do conhecimento; acreditar nas próprias descobertas e valorizar-se enquanto pesquisador de seu próprio aprendizado; ampliar sua capacidade de trabalhar coletivamente, envolvendo-se em grupos de interesse, utilizando ferramentas como a web para auxiliá-los em suas atividades; utilizar o computador para auxiliá-los nas tarefas do dia a dia; minimizar os danos sofridos pela ausência do hábito da leitura ao longo da vida e incentivar a aquisição desse hábito.

Nessa perspectiva, não cabe uma análise negativa ou equivocada do projeto, mas refletir sobre as propostas de ação que os objetivos específicos carregam, pois cabe enfatizar que seria pertinente que os objetivos reconhecessem as práticas de letramentos a partir dos saberes dos sujeitos, construídos historicamente na sua relação com as experiências trocadas no mundo vivido para aquisição de habilidades e competências voltadas para leitura e escrita tendo as TIC como elemento crucial no estímulo e ressignificação.

Outro fator pertinente, e que nos chamou muita atenção, está escrito no último objetivo específico que diz que o projeto tinha a intenção de “Minimizar os danos sofridos pela ausência do hábito da leitura ao longo da vida e incentivar a aquisição desse hábito”. Pois bem, de que ausência de leitura, fala o projeto? Se, lemos o mundo e lemos nas práticas sociais de letramentos, não caberia, então, ausência de hábito de leitura e nem aquisição do hábito, se são práticas sociais construídas nas experiências do sujeito e própria à sua sobrevivência como sujeito. Neste sentido, Freire nos ajuda a sustentar essa ideia quando afirma que:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele (A palavra que eu digo sai do mundo que estou lendo, mas a palavra que sai do mundo que eu estou lendo vai além dele). (...) Se for capaz de escrever minha palavra estarei, de certa forma transformando o mundo. O ato de ler o mundo implica uma leitura dentro e fora de mim. Implica na relação que eu tenho com esse mundo (PAULO FREIRE – Abertura do Congresso Brasileiro de Leitura – Campinas, novembro de 1981).

A proposta pedagógica do projeto está toda descrita na metodologia, que por sua vez, possui sete passos representando as etapas em que os alunos irão desenvolver para atingir a aprendizagem proposta nos objetivos. Segundo a proposta as aulas didáticas deveriam possibilitar aos alunos a escolha dos textos a serem lidos em sala. O projeto também apresentou diversas indicações de livros e autores como sugestões de leitura, o que não impede que os sujeitos busquem outras obras. O papel do docente nesta proposta é de mediação no sentido de que contribua com os alunos na escolha das obras a serem lidas tendo

claramente a sua atribuição de orientação que possui a tarefa de informar sobre a diversidade de possibilidades na escolha a partir de características das obras disponíveis, além de tentar sanar as dúvidas existentes. Nos textos escolhidos na rede mundial de computadores, os alunos tinham como suporte de pesquisa dos textos, o computador. Após a leitura dos textos individualmente, os alunos e os professores proporcionaram-se momentos de socialização, no sentido de escutar as opiniões e descobertas dos participantes com o único objetivo de sistematizar o aprendizado vivenciado naquele momento, como também socializar as produções textuais. Como parte do processo de aquisição do conhecimento, os professores devem se apropriar de métodos e recursos pedagógicos para dinamizar a apresentação dos conteúdos e oratória: as rodas de conversas, pesquisas em sites específicos e sistematização dos trabalhos de forma digital ou manual.

Segundo o projeto analisado, por meio do seu cronograma de ação, teve início em junho e durou até dezembro de 2012 com carga horária de 02 hora/aula semanais em um total de 80h anual.

Diante do exposto ficou evidenciado que o papel do laboratório de informática na escola é o de ser um agente contribuidor nas interfaces das aprendizagens dos seus sujeitos. Para Cox:

[...] a implantação da informática nas atividades da educação escolar não pode ser efetuada de maneira aleatória. Faz-se necessário buscar estabelecer estratégias bem estruturadas para não incorrer em erros vultosos e, infelizmente, comuns como a subutilização de recursos computacionais [...] (2008, p. 33).

Neste sentido, as atividades na escola que envolve informática podem possibilitar a construção de novos saberes, podendo ressignificar este espaço com novas dinâmicas educacionais aos alunos, dando novos sentidos ao laboratório, que não pode mais ser compreendido simplesmente como laboratório no sentido restrito. Desse modo, compreendemos que o referido projeto apresenta a possibilidade do laboratório e da biblioteca ocuparem o mesmo espaço, permitindo que os dois instrumentos de aprendizagem dialoguem e ressignifiquem as atividades ali construídas.

Outros sentidos e significados, acerca do uso do laboratório como estratégia de aprendizagem, verificou-se na metodologia e resultados do projeto, deste modo as estratégias identificadas foram: o imbricamento pedagógico entre laboratório e biblioteca; relação entre os livros didáticos e paradidáticos com o computador, neste caso possibilitando uma dinâmica maior na possibilidade de leitura e escrita. Ao afirmar a reconfiguração não só nominal, mas

também pedagógica daquele espaço como espaço multirreferencial de aprendizagem, são colocadas nas mãos dos alunos e professores novas possibilidades de construção e difusão do conhecimento.

O projeto desenvolvido pela escola naquele período e que mais tarde é transformado em disciplina, (trataremos posteriormente desse assunto) possibilitou, na avaliação realizada pela escola, uma análise sem articulação teórica, mas análise, sobre a tríade: leitura, escrita e laboratório de informática, evidenciando novas perspectivas futuras, para a continuidade dessa proposta pedagógica, onde seria necessária a elaboração de um instrumento tecnológico e didático com arranjos educativos e que permitisse outras pedagogias no modelo estabelecido de ensino/aprendizagem. É elementar compreender, a partir de Manso, que esses novos arranjos (tríade entre leitura, escrita e laboratório de informática):

[...] implica que no se presenten de manera disociada o yuxtapuesta. La articulación entre las TIC y la disciplina a través de las actividades propuestas debe dar lugar a una de aprendizaje cualitativamente diferente, que resultaría poco factible de alcanzar si se abordara sin las TIC. Por ejemplo, hemos seleccionado el uso de wiki para que los alumnos escriban su informe de investigación en grupos. Ahora bien, ¿cómo se llevará adelante la articulación con la herramienta TIC? Si los alumnos buscan información en libros, enciclopedias, incluso en sitios web y luego escriben sus conclusiones en el cuaderno, para transcribirlos en una última etapa en el procesador de texto, estaríamos fomentando un uso de la tecnología desarticulado y superpuesto (MANSO, [et al.], 2011, p. 74-75).

Manso permite uma reflexão maior desta discussão quando trata da relação tecnologias e sala de aula. Ou as TIC constroem um novo momento no tempo e espaço escolar ressignificando as práticas de quem ensina e de quem aprende, ou serão obsoletas carregando consigo linguagem, práticas, didáticas e conteúdos de uma educação conservadora e desassociada dos avanços da sociedade na sua dinâmica com as TIC.

Nesta fase da pesquisa seríamos muito presunçosos ao construirmos afirmações acerca ou não das melhorias de aprendizagem da leitura e escrita tendo o laboratório como uma ferramenta didática de contribuição para essas melhorias. Diversos elementos nos deixam vigilantes quanto à validação da afirmação já construída pelos sujeitos da escola anteriormente, isso por que sentimos ausência clara, descrita de parâmetros basilares de: avaliação tanto no projeto como de instrumentos de análise dos resultados dos processos avaliativos anteriores e posterior ao projeto; ausência de rigor metodológico; tempo para acompanhamento dessas melhorias; construção de categorias de melhorias da aprendizagem. Mas algumas informações nos chamaram atenção após a análise das cadernetas e atas de resultados finais de 2011 anteriores ao projeto e 2012.

Preocupante o índice de evasão encontrado nos registros, mas o estudo centrou esforços nos índices de reprovação que apresentaram índices de 14,98% e o de aprovação 85,02% entre as turmas do fundamental II, nos níveis IV (5^a/6^a séries). No ano de 2012 analisamos as turmas do fundamental II, nos níveis V (7^a/8^a séries) que no ano anterior haviam sido aprovados. Os índices de reprovação foram de 12,02% e o de aprovação chegaram a 87,08%. Estes resultados, apesar de significativos, nos possibilitaram reflexões importantes: Como com uma carga horária de 80h, num período de junho a dezembro, apresentou estes resultados? Que estratégias metodológicas foram realizadas que influenciaram as demais disciplinas? Seria o computador de fato uma ferramenta didática que deu conta das melhorias? O computador como instrumento de estímulo ajudou a mudar a realidade da aprendizagem? Pois bem, não pretendemos responder essas questões e nem pontuá-las como dúvidas do trabalho sério e singular desenvolvido pela unidade de ensino pesquisada, mas a trazemos como elemento de reflexão que nos ajudou a apontar perspectivas de melhoria para outras instituições.

Podemos tecer alguma concordância quanto ao projeto e ao uso do laboratório de informática no sentido de que o mesmo certamente contribuiu para ressignificar práticas de quem ensina e de quem aprende; do estímulo às práticas de leituras e escrita; reflexões das leituras e escritas; evidenciou práticas de inclusão digital. Portanto, as práticas tendo como ferramentas didáticas os computadores, contribuíram com o tempo e o espaço escolar, porém é fundamental:

Considerar o computador apenas como um instrumento a mais para produzir textos, sons ou imagens sobre suporte fixo (papel, película, fita magnética) equivale a negar sua fecundidade propriamente cultural, ou seja, o aparecimento de novos gêneros ligados à interatividade. O computador é, portanto, antes de tudo um operador de potencialização da informação (LÉVY, 1996, p. 41).

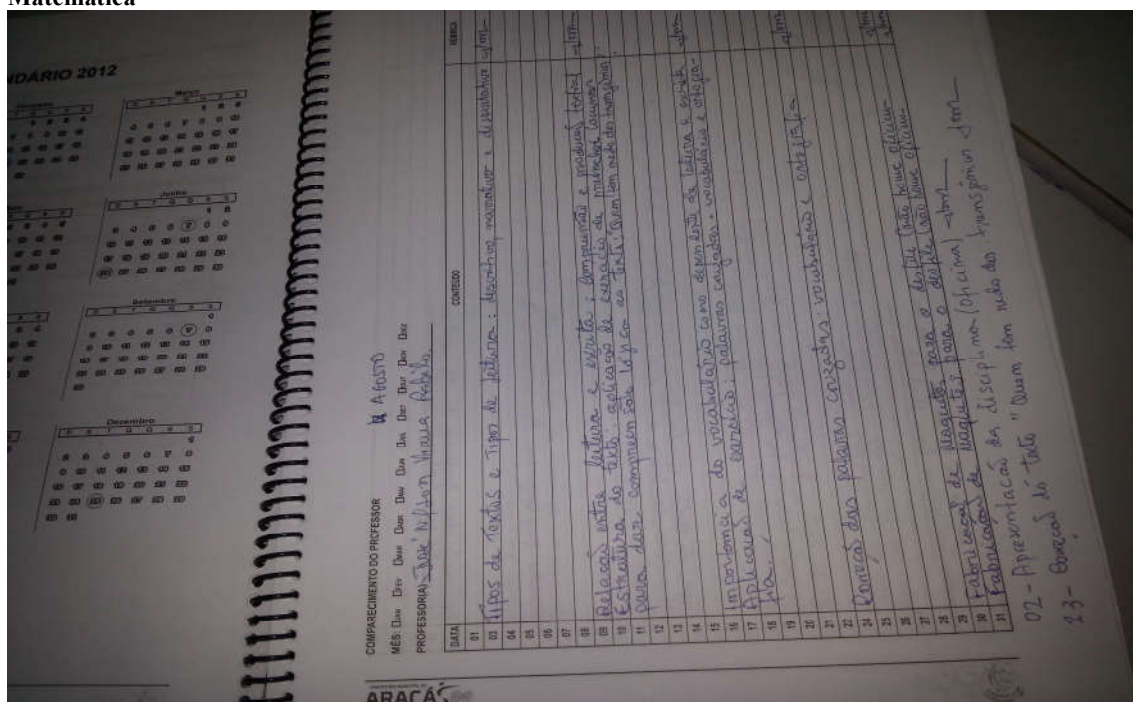
Nessa compreensão dos fazeres pedagógicos, tendo as TIC como instrumento da interface pedagógica da aprendizagem, Lèvy, na citação acima, nos oportuniza compreender que o computador é mais um instrumento que compõe este conjunto de ações das TIC, é um operador tecnológico.

Tivemos outros olhares sobre as cadernetas e planos de aula que envolviam o projeto. Vale retomarmos como lembrança reflexiva, apensar se já mencionamos os tipos de fazeres metodológicos propostos, os trazemos de volta aqui para melhor compreendermos a análise das cadernetas e planos: leituras de textos diversos; livros paradidáticos e didáticos tanto impressos quanto digitais; reflexões e construção de resumos das informações colhidas

durante as leituras; práticas de leitura e escrita no computador; discussão a partir de temas geradores existentes no currículo.

É evidente, ficaram suposições de que nem todo o projeto funcionou perfeitamente, afirmamos assim, porque realizamos uma análise nos diários de classe, contrapondo os resultados positivos dos alunos com as atas de resultados finais. Neste sentido, analisamos nos diários das turmas do segundo ano ensino médio, onde para essa compreensão trabalhamos com três informações: frequência, diagnósticos e conteúdos trabalhados.

Fotografia 4- Caderneta do Projeto “Oficina de Informática, Articulado com a Leitura, Escrita e Matemática”



Fonte: Arquivo inativo da Escola Municipal Miguel Santos Fontes.

A foto acima ilustra a existência de cadernetas e ajudou a elaborar alguns questionamentos: A caderneta não seria mais um instrumento que contribuiu para tornar o projeto uma disciplina ou com características de uma disciplina? Qual o sentido deste instrumento no registro da prática docente da sala de aula numa perspectiva inovadora que propunha o projeto? Nossas análises ficarão no campo da subjetividade, pois nos faltam elementos escritos tanto no projeto quanto na avaliação dos seus resultados, mas nos possibilitou pensar em elementos inscritos nas cadernetas e nas suas finalidades. Analisamos três cadernetas, uma de cada turno diferente do fundamental II, nos níveis V (7^a/8^a séries) e também analisamos as folhas referentes aos conteúdos trabalhados pelos professores, além dos diagnósticos elaborados pelos docentes referentes a aprendizagens dos alunos.

Durante a análise das cadernetas na sessão dos conteúdos, mais uma vez nos chamou atenção a perspectiva do projeto, em relação à característica de uma disciplina, além da própria caderneta como instrumento. Outros elementos se constituem nesta perspectiva da existência na caderneta da sessão de conteúdos, ao refletirmos sobre a escrita nessa sessão, a hipótese de que havia uma confusão na materialização do projeto é clara, pois a mesma apresenta semanalmente conteúdos trabalhados nas aulas como, por exemplo: tipos de textos; compreensão textual; o uso da crase e etc., pois o mesmo carregava característica de disciplina.

A forma como estão apresentados e articulados os conteúdos na caderneta nos fez compreender que as características eram de disciplina e não de projeto. Quando evidenciamos essa discussão é no sentido de que a escola poderia ter tido outro olhar, sentido e pedagogia, a fim de que não fosse, mais uma disciplina curricular, mas, um projeto que conseguisse dialogar de forma transversal com as disciplinas da escola e pudesse romper com o modelo instituído e conservador das disciplinas que não estabelecem flexibilidade no fazer pedagógico.

Na sessão diagnóstica existente na caderneta, para cada unidade letiva percebemos, durante a análise da escrita, que a mesma não apresentou elementos específicos e singulares da aprendizagem de cada sujeito de modo particular, mas houve uma uniformização na escrita, deixando claro que na perspectiva da verificação processual da aprendizagem, os sujeitos tiveram seus diagnósticos construídos sob o mesmo olhar, sem levar em conta as especificidades individuais. A citação retirada de um dos diagnósticos, de um determinado aluno, nos ajuda a sustentar esta ideia, pois a mesma aparece da mesma forma nos demais alunos da caderneta analisada. Vejamos a seguir: “O aluno adquiriu competências habilidades da leitura e escrita” (Caderneta do Nível V – ano de 2012). Logo a citação nos evidencia outras possibilidades de análise, mas ficaremos somente na perspectiva que apontamos acima, deixando questionamentos quanto ao acompanhamento e verificação das aprendizagens ocorridas no desenvolvimento do projeto, além de contribuir como mais um elemento na caracterização da disciplina.

Vale salientar que diante das discussões estabelecidas acima a partir da análise do projeto e cadernetas não poderíamos jamais apresentar sentenças negativas apontando que não houve aprendizagens, pois acreditamos como máxima que nenhum sujeito sai de nenhum processo formativo como entrou. Neste sentido, algumas inquietações permaneceram após a análise: Houve formação pedagógica, anterior ao projeto, dos professores envolvidos, e como se deu a formação? A não formação no campo das TIC e Práticas de Letramentos

contribuíram nas dificuldades, e incompreensões didáticas, e metodológicas no fazer da prática docente no laboratório? O uso de cadernetas, diagnóstico uniformizado, o uso de conteúdos e ausência de instrumentos com rigores metodológicos de acompanhamento da aprendizagem contribuíram para as incompreensões?

Concordamos com o projeto nos seus objetivos e na sua própria dinâmica quando afirma que o laboratório como espaço multirreferencial de aprendizagem cria uma polissemia de sentidos e possibilidades na formação, a partir do fazer educativo e pedagógico que contribui no exercício da formação cidadã incluindo seus sujeitos em uma sociedade que demanda deles conhecimento das TIC. Salientamos ainda que, apesar do projeto ter ações da matemática, não foi encontrado associação ou objetivos que contemplassem essa área do conhecimento, nosso foco se deu na leitura e escrita.

A nossa próxima reflexão foi sobre o PPP da escola pesquisada. Para Azevedo (2004), o PPP se expressa por meio de ações dinâmicas no espaço e tempo escolar, bem como na sua própria (re) configuração, além de requerer experiências de práticas com princípios éticos, plurais, diversos, colaborativos e democráticos. O PPP nos apresenta em sua estrutura, no que diz respeito à parte que trata do projeto, construção concreta e aplicável das ações a que se propõe. A parte que trata do político revela a escola como lugar de aprendizagens educativas, éticas e de cidadania. Já a parte Pedagógica vai tratar do histórico, social, cultural e humano. Gadotti (2004) nos apresenta o PPP como possibilidades de ruptura das velhas práticas e certamente causará mudanças de lugares, comportamento, ações, etc. O PPP propõe que a escola saia do seu lugar e dialogue de dentro pra fora, e de fora pra dentro de si mesma.

Ao analisarmos a apresentação estética do PPP da referida Escola em sua estrutura é possível perceber que foi bem construído, além de possuir sentidos e significados elementares para apresentação do planejamento educacional da unidade de ensino. Sentimos a ausência de especificar no desenvolvimento quais são as características do entorno onde a escola está inserida. Evidenciamos também que o PPP da escola é específico para a modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos, descreve em seu texto as metas e objetivos a serem alcançados com uma perspectiva de uma educação de qualidade.

O referencial teórico apresentado no texto, apesar de apresentar uma discussão coerente com a modalidade, apresentou fragilidades por deixar de fora contribuições políticas, culturais e históricas da EJA a partir de Freire (1983; 1987; 1994; 1997); Gadotti (2007); Haddad e Pierro (2000); Oliveira (2007) e Paiva (1987), pois estes autores apresentam contribuições significativas em suas produções intelectuais. A escola toma para si um reconhecimento de sua identidade ao construir de forma colaborativa e participativa o PPP na

solidificação de sua identidade, elencando ações, decidindo seus percursos, além de possibilitar outros percursos para seus sujeitos que compõem a escola.

No que concerne aos objetivos do PPP, pudemos identificar que a escola está articulada ao poder oferecer um ensino que dialogue com as especificidades dos sujeitos da EJA, onde possa construir instrumentos que ajudem no ensino e aprendizagem, que reconheçam seus sujeitos como seres históricos, culturais e sociais.

As metas e ações do PPP são claras e objetivas tendo como foco um ensino/aprendizagem que possibilite construções e ressignificações de práticas pedagógicas que permitam seus sujeitos articularem trabalho, escola e vida social. Neste contexto, as metas do PPP da unidade de ensino certamente foram construídas na possibilidade de evidenciar na escola um público qualificado, mas com seus saberes e necessidades reconhecidos por meio de um ensino de significados.

No PPP da Escola, apesar de apresentar uma descrição das parcerias entre a escola e a comunidade por meio de projetos pedagógicos a fim de contribuir com a gestão escolar e contribuir com a qualidade do ensino, foi perceptível, durante a análise, a ausência de uma descrição mais objetiva de como essas parcerias deveriam ocorrer, quando, com quem, mais detalhes.

Quanto às concepções de ensino aprendizagem, o PPP propõe o desenvolvimento humano na constante relação entre sujeito e objeto, numa dialética construída por meio de princípios e ações nos aspecto sócio-histórico-cultural. Neste sentido, a concepção de avaliação não poderia estar dissociada desta máxima onde terão como princípios as concepções de mundo e de sociedade.

Sobre o perfil do aluno, a escola pretende reconhecer seus saberes e experiências históricas, culturais e sociais como contribuição na produção de novos conhecimentos e ressignificação dos já existentes. Desse modo, a formação inicial e continuada do professor precisa dar conta dessas demandas e construções do sujeito contemporâneo, o professor precisa ter como princípio uma *práxis* pautada na concepção de humanidade e cidadania, para isso o PPP aponta que os espaços de planejamento deverão contribuir para as formações continuadas.

No documento PPP, observamos que a escola possui instrumentos que possibilitam uma ação-reflexão que está muito além de uma perceptiva simplória pautada somente em planos e/ou atividades outras. Tanto as ações pedagógicas quanto o currículo prescrito apontam uma possibilidade real de um PPP que não dará conta somente de estabelecer diálogos construtivos, mas mudanças de práticas educativas para outras mais inclusivas,

plurais, diversas e que reconheçam princípios históricos, culturais e sociais dos seus sujeitos que ensinam e aprendem, tendo como foco a leitura e a escrita de seus sujeitos. Para Veiga (1995), o PPP possui uma essência clara e particular de organização do trabalho pedagógico na escola, isso se estiver sempre pautado na coletividade e na formação humana.

Diante do exposto até aqui, tanto a análise do projeto “Oficina de Informática, Articulada com a Leitura, Escrita e Matemática” quanto o PPP nos ajudaram a compreender melhor o locus da pesquisa e apresentar aos nossos leitores instrumentos significativos que contribuem e pautam a importância de ações que tem como objetivo aquisição de habilidades e competências linguísticas que contribuam com o domínio da leitura e escrita dos sujeitos. Portanto, consideramos não só satisfatório, mas singular e importantíssimo, o PPP da escola, pois reconhece especificidades e levam em consideração necessidades e ações para tornar a escola um ambiente de práticas de letramentos que contribuam para afirmação das diversidades, pluralidades, identidades dos seus sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.

No próximo subcapítulo apresentaremos a análise da utilização das TIC como interface pedagógica na Escola Municipal Miguel Santos Fontes, no Município de Araçás/BA, a partir do Projeto de Intervenção “Círculos de Leitura e Escrita na Ressignificação de Saberes” por meio dos diários de saberes e as entrevistas semiestruturada.

6.2 PROPOSTAS DE INTERFACE PEDAGÓGICA ASSOCIADA A TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.”

(Cora Coralina)

Esse momento da pesquisa se revela a partir das nossas experiências e experimentações com e no campo, com os sujeitos das nossas aprendizagens. Diríamos que o momento foi o mais emblemático da pesquisa, pois requereu um rigor que culminou com a nudez da ingenuidade enquanto pesquisador carregado de sentidos e significâncias da relação com a experiência com o/no campo que nos ajudou a aprender, apreender, a receber e a transferir saberes. Nesta perspectiva, tomamos as palavras de Coralina na epígrafe acima que justificam um pedaço do que se apresenta até aqui.

Neste subcapítulo sinalizamos as inconclusões, os inacabamentos, construindo percursos no sentido do encontro com os resultados que essa investigação nos possibilitou

efetivar. Os desafios, sabores e desamores foram os de analisar, descrever, interpretar e comunicar os sentidos e significados dos saberes e fazeres das práticas de letramentos, TIC e interfaces para os sujeitos da EJA. Também apresentamos a análise e discussão das informações colhidas na realização do estudo de caso, que teve como unidade do caso a Escola Municipal Miguel Santos Fontes, tendo como objetivo analisar como a utilização das TIC como interface pedagógica influencia na leitura e escrita dos sujeitos da EJA.

As informações adquiridas nesta fase da pesquisa foram analisadas de maneira quali e quanti, delineando um caminho de possibilidades evidenciadas neste subcapítulo, no sentido de analisar as informações coletadas durante a experimentação com e no campo, deste modo, a relação com os teóricos, além da relação dialógica que construímos por meio de conexões, tem como ponto de chegada e partida as análises das informações, fruto deste processo percorrido entre o campo e a academia, e vice versa. Tivemos como fazeres e saberes a observação, as rodas de conversas, entrevistas semiestruturadas individuais, diários de saberes, análise documental, bem como ressignificação de diversas leituras a partir das experiências no fazer do projeto de intervenção “Círculos de Leitura e Escrita na Ressignificação de Saberes”.

Figura 8– Categorias reveladas nos fazeres do campo



Fonte: Produzido pelo Pesquisador-2016.

Buscamos cumprir todo o rigor metodológico e científico que requer uma pesquisa científica qualiquantitativa. As informações empíricas coletadas contribuíram para a análise

das informações, desta forma apresentamos as categorias desenhadas pela ilustração 8, que foi construída em forma de círculos, primeiro representando a nossa dinâmica e proposta do projeto de intervenção, e segundo, evidenciando como foi a execução do projeto. Este processo foi de não linearidade e nem lugar demarcado no aparecimento das categorias durante a fase do campo, pois "[...] não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes" (FREIRE, 1987, p. 68).

As categorias surgiram a partir das entrevistas semiestruturadas e do projeto de intervenção durante a realização dos dez círculos. Neste sentido, a partir das entrevistas semiestruturadas com os professores e alunos realizadas em momentos distintos entre os dois grupos, categorizamos as falas dos sujeitos que mais se destacaram durante as entrevistas e as falas mais comuns a cada grupo, diante do conjunto de perguntas que tinham relação direta com letramentos, experiência, TIC e saberes.

Já a categorização das informações coletadas durante o projeto de intervenção “Círculos de Leitura e Escrita na Ressignificação de Saberes”, nas dez rodas de diálogo, se deu a partir das experiências com os temas e diálogos durante os círculos. Diante deste trabalho montamos um quadro e fomos organizando as falas em quadros específicos de acordo com as proximidades ou parentesco. Em seguida, ficaram visíveis os grupos dos Saberes das TIC e Interface; Saberes de Práticas de Letramentos; Saberes da Experiência; Saberes Temáticos e Diálogo, se desvelando as categorias. Após ilustração das categorias reveladas, apresentaremos o quadro 1 que apresenta o conjunto de falas dos sujeitos.

É nesta polissemia de saberes que apresentamos nossas categorias de análise na ilustração acima.

O quadro a seguir apresenta sinteticamente, por meio de categorias, as palavras, sentido, frases e representação mais comum que apareceram durante a coleta das informações, por isso, essas informações apareceram durante a nossa análise. Durante os diálogos com as categorias, trabalhamos com as vozes dos sujeitos e com os instrumentos do campo. Com a categoria **Saberes das TIC e Interfaces**, tomamos de empréstimo as entrevistas semiestruturadas dos alunos e dos professores; com os **Saberes de Prática de Letramentos**, dialogamos com as análises, as entrevistas semiestruturada dos alunos e dos professores; na categoria **Saberes da Experiência** utilizou o uso das entrevistas semiestruturadas dos alunos e professores, bem como o diário de saberes. Por fim, com a categoria **Saberes temáticos e diálogo** tomaram emprestado o Diário de Saberes para ajudar a construir as análises desta categoria.

O quadro foi desenhado constando cinco colunas, sendo uma para descrever os sujeitos (professores e alunos) e quatro (Saberes: de Prática de Letramentos; das TIC e Interface; da Experiência; Temáticos e Diálogos) para descrever as categorias. Primeiro trouxemos as palavras, sentido, frases e representação mais comum de cada sujeito em grupo, separadamente, em colunas específicas. Depois condensamos as palavras mais próximas ou repetidas que apareciam entre os dois grupos, então surgiu um terceiro grupo que unificou os dois grupos de sujeitos, bem como as palavras, sentido, frases e representação mais comum entre cada sujeito.

Desse modo, ficaram evidentes os elementos chaves que sustentam o desvelamento e revelamento de cada categoria. Abaixo apresentaremos o quadro 1 que revela as categorias, sujeitos e as palavras, sentido, frases e representação mais comum de cada sujeito.

Durante as análises dos professores os mesmos terão suas falas identificadas pela letra P fazendo referência a professor (a), e as outras letras (D, F, M, T) que vem depois, farão a identificação do professor entrevistado. As escolhas das letras citadas se dão pela relação de gosto com as mesmas sem nenhuma relação direta com o entrevistado, apesar dos entrevistados autorizarem a divulgação de suas identidades e imagens, por questões de ética decidimos conjuntamente com eles que não faríamos a divulgação e eles seriam representados por letras.

O Quadro 1 a seguir destaca as falas dos alunos e professores. Primeiro trouxemos as falas separadas por todos os sujeitos e categorias e, em seguida, a partir do que foi comum entre as falas dos sujeitos, as agrupamos em uma coluna entre aluno e professor por categorias. É neste momento que nascem as categorias.

Em seguida faremos o detalhamento de cada uma das categorias apresentadas no quadro 1.

Quadro 1– Descritivo das categorias reveladas nos fazeres do campo por meio do diário de saberes e entrevistas semiestruturadas

Sujeitos	Saberes de prática de letramentos	Saberes das TIC e interfaces	Saberes da experiência	Saberes temáticos e diálogo
Alunos	Pesquisa e leitura só no facebook Escrever português e falar um português direito Leitura e escrita pelas redes sociais (you tube, whatsapp) Faço pesquisa e slides	Mexer no computador Fazer uso das redes sociais Filmes Celulares Tablets, computador	Melhoria da minha escrita Troca conhecimento Falar de mim e da minha história Veja como eu escrevo	Não são conteúdos Nós temos vozes Parece que nós estamos dando aula. Pesquisa sobre drogas Diálogos
Professores	Aprender leitura e escrita Leitura e escrita pelas redes sociais (youtube, whatsapp) Uso de textos no computador Uso de bilhetes Questionando o que lê Valorizar a oralidade Leitura partilhada Produção ampliada e coletiva Conversas e bate papo	Datashow Jogos de palavras Entender de tecnologias e fazer uso Uso das redes sociais e celulares	Sensibilidade Minha vida Isso! Já sei fazer Falar de mim e da minha historia	Eu posso lhe ajudar Nós temos vozes Quero falar de mim Diálogos Troca
Professores e alunos	Aprender leitura e a escrita Leitura e escrita pelas redes sociais (youtube, whatsapp) Uso de textos no computador Conversas e bate papo	Mexer no computador Fazer uso das redes sociais Usar celular	Veja o que sei Aprenda comigo Falar de mim e da minha historia Troca	Nós temos vozes Quero falar de mim Diálogos Troca

Fonte: Produzido pelo Pesquisador em 2016, através da coleta das informações do locus.

6.2.1 Saberes das TIC e Interfaces

Nesta categoria imergiremos nas análises das informações coletadas no locus da pesquisa por meio das entrevistas concedidas pelos alunos e professores, tendo como foco as TIC e as interfaces. A retomada dos conceitos de TIC, Informação e Comunicação são basilares para as análises que faremos nesta categoria, e eles aparecem no sentido de sustentar a compreensão das falas dos sujeitos entrevistados.

As perspectivas das TIC serão tratadas aqui a partir de novas compreensões comunicacionais por meio de conexões entre produzir, difundir e consumir. São imprescindíveis que possamos permear pelos conceitos de informação e comunicação, a fim de compreendemos melhor elementos que o campo nos apresenta sobre essa ótica. Para Martino (2014), informação está relacionada com um novo dado dentro da nossa organização

social que vai desde uma determinada situação a um novo sujeito inserida na unidade de ensino, com intuito de oferecer algo novo.

Tomamos emprestado de Silva (2000) o conceito de comunicação numa lógica comunicacional, a partir de um princípio de quem a acessa, produz e difunde.

Nossa análise nesta categoria tem um percurso mais objetivo e os gráficos abaixo nos permitem refletir de forma macro a relação dos sujeitos com as TIC, pois eles por si só apresentam uma análise global dos sujeitos entrevistados.

Gráfico 2- Saberes das TIC e interfaces coletadas por entrevista (acesso no laboratório de informática)



Fonte: Produzido pelo Pesquisador em 2016, através da coleta das informações do locus.

O gráfico acima evidencia que mais de 80% dos alunos afirmam que o uso do laboratório de informática é uma prática constante, expressando com isso a dinâmica do acesso, isso também nos possibilita refletir que o acesso ao laboratório se dá pelo uso exclusivo do computador, deste modo acreditamos que:

[...] é preciso ficar alerta para o fato de que o uso do computador na escola mereça partir de uma reflexão crítica de professores, alunos e toda a comunidade escolar sobre as possibilidades de reconstrução dos processos de informação, das práticas docentes e da própria sociedade com a utilização democrática e racional da informática, sem desprezar as relações humanas e outras formas de se processar as informações e construir o conhecimento nas práticas educativas (COX, 2008, p. 57).

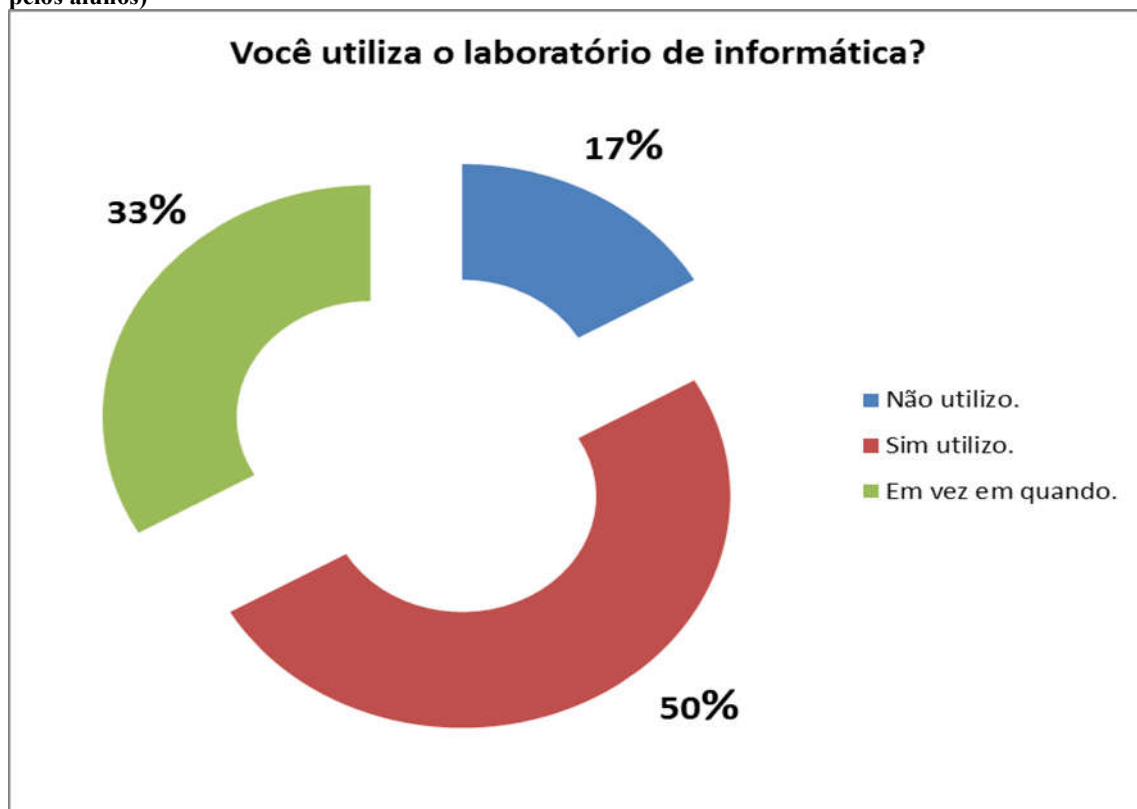
É de fundamental importância não só compreender que o acesso ao laboratório precisa ter finalidade pedagógica e ser avaliado pelo professor, por meio da intencionalidade formativa com suas aulas, mas construir mudanças na prática docente.

Baseado nas informações postas por Cox (2008) pode-se afirmar que a autora nos alerta o quanto a escola deva estar atenta, além de possibilitar um uso pedagógico do computador, levando os sujeitos a um uso consciente. Cox (2008) reafirma que temos outras formas de acessar, produzir e difundir o conhecimento, por isso os professores precisam repensar “o chão da sua sala de aula”, ou seja, o que e como ensinar a partir do uso das TIC, neste caso, o uso do computador na escola/sala de aula.

Esse acesso ao laboratório é o acesso para a possibilidade de produção e divulgação da informação e comunicação. Martino aprofunda o conceito quando diz que “uma informação, portanto, está vinculada, entre outras coisas, à noção de algo novo, pelo menos em relação a uma situação já existente. Ao ser inserido em um sistema, esse dado ou informação tende a gerar um *feedback* específico” (2014, p.24). Nesta compreensão, acreditamos que a experiência dos alunos, no acesso ao laboratório de informática, tenha possibilitado a construção de informação, pois a cada acesso dos alunos, interagindo com o computador em conformidade com seus saberes, novos saberes iam surgindo, sendo as experiências com as TIC ressignificadas por meio das interfaces pedagógicas.

Cabe aqui construir essa análise trazendo também o conceito de comunicação para o debate, pois a comunicação aqui será evidenciada numa perspectiva comunicacional, a partir do entendimento dos nossos pesquisados, que requereu esta compreensão a partir de Silva (2000) numa ideia de que a comunicação no momento contemporâneo assumiu o lugar não mais da produção e envio da mensagem, mas a comunicação passa a ser vista como a “lógica da comunicação” (p. 136), no sentido de que a mesma assume o lugar de produção, difusão e coautoria de quem a recebe.

Gráfico 3– Saberes das TIC e interfaces coletadas por entrevista (utilização do laboratório de informática pelos alunos)



Fonte: Produzido pelo Pesquisador em 2016, através da coleta das informações do locus.

O laboratório de informática é usado na escola por mais de 50% dos alunos, é possível visualizar que há uma relação entre os alunos e o laboratório, pois tanto o acesso quanto o uso são demandados pela maioria dos entrevistados, o que nos dá elementos para entender que as TIC não são estranhas e nem distantes deste público, porém, segundo Cox,

Faz-se necessária uma crítica acurada quanto ao uso dos computadores no ambiente escolar, ou fora desse, para que seja possível aproveitar o melhor dessas máquinas sem incorrer no vultoso erro de subestimá-las, desperdiçando recursos ou atribuindo-lhes papéis miraculosos, superestimando-as. Faz-se necessário, portanto, pesquisar (2008, p. 11).

Assim, não pode haver uso do laboratório de informática, em específico o computador na sala de aula, sem planejamento, reflexão, pesquisa e diálogos críticos, pois correremos o risco da não produção de resignificação de saberes e nem uma tomada crítica sobre a produção, difusão e uso da informação e comunicação circulante neste dispositivo tecnológico.

Outra informação digna de nota foi no gráfico 3 quando 33% dos alunos afirmaram utilizar eventualmente o laboratório, o que nos faz refletir sobre algumas possibilidades de

questionamento sobre esta frequência: Seria ausência de mediação pedagógica ou tecnológica? Seria falta de tempo? Talvez fosse de interesse? Acreditamos não haver problemas no acesso já que este grupo está dentro dos 80% que no gráfico 2 afirmaram ter acesso ao laboratório. É preciso entender que isso talvez se deva por que:

[...] a utilização desses meios requer um sujeito ativo, que deve escolher até e como se deveria ir, determinar qual informação utilizar, estabelecer sua ordem e nível de profundidade, possibilitando a formação de novas estratégias cognitivas e novos estilos de expressão e comunicação (LEVY, 2004, p. 16).

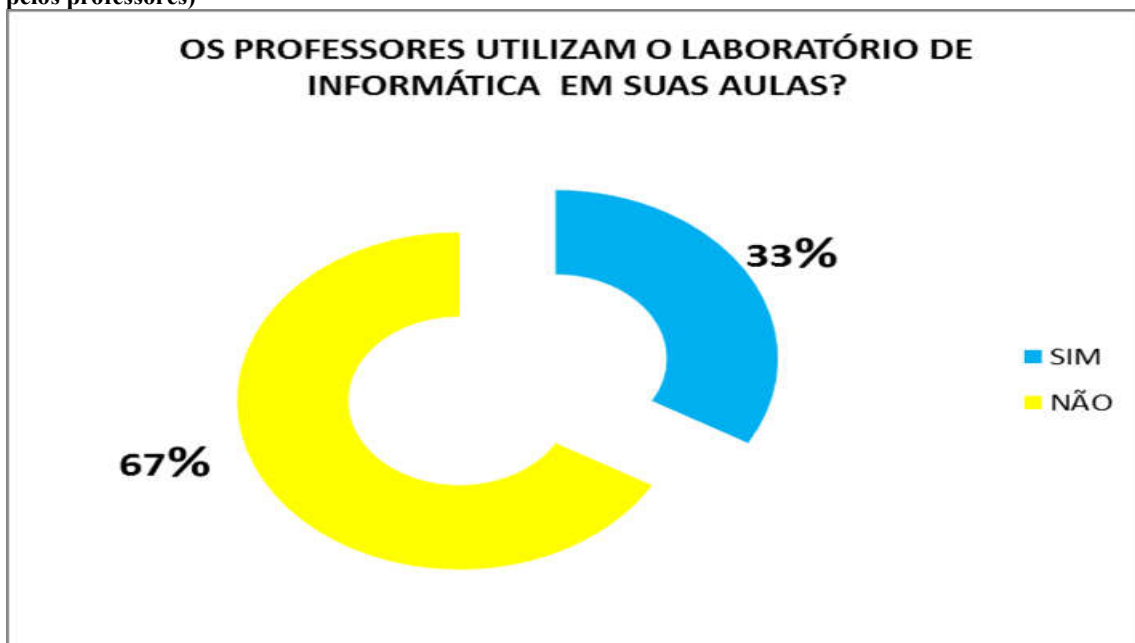
Corroboramos com o autor quando ele afirma que não basta ter acesso e utilizar as TIC, são necessárias outras necessidades cognitivas e de um sujeito que assuma uma atitude crítica deste acesso e uso. Podemos aqui inferir que nem sempre acesso significa utilização, pois isso depende de um conjunto de fatores que perpassam desde conhecimentos básicos para acessar o computador, internet e demais programas até o que fazer neste espaço. Cox (2008) nos permite compreender melhor a necessidade de não só ter computador, laboratório, tecnologias digitais para uso educacional, mas é preciso estar preparado para esse uso, tendo uma compreensão bastante definida dos primeiros passos para esse uso. A citação abaixo pode nos ajudar a desvelar o primeiro fio destes fatores que podem contribuir para um uso esporádico ou não destas TIC:

Assim, pode-se afirmar que há escolas com laboratórios munidos dos mais diversos equipamentos computacionais, em pleno funcionamento, e com os mais “ousados” projetos de crescimento contínuo, há as que ensaiam seus primeiros passos e as que já estão em fase de teste e manutenção do processo de uso dos computadores na educação. No entanto, a maioria das escolas públicas brasileiras enquadra-se como ambientes escolares absolutamente desprovidos de qualquer recurso computacional. Dessa forma, é possível concluir que são e serão por muito tempo numerosas as unidades escolares carentes de estudos, como este, sobre passos iniciais do processo de implantação da informática na educação (COX, 2008, p. 18).

Fica entendido com a citação acima que é fundamental não só ter os aparatos tecnológicos, mas pesquisa, reflexão, planejamento e ação.

A análise a seguir será feita a partir dos gráficos 4 e 5. É importante ressaltar, para que o leitor compreenda que os dois gráficos ilustrativos devem ser analisados conjuntamente, pois um é complemento do outro, isso por que ao entrevistarmos os sujeitos foi feita uma pergunta com duas questões contínuas e complementares. Trouxemos em gráficos separados as questões para facilitar quem analisa as informações, melhor visualização.

Gráfico 4- Saberes das TIC e interfaces coletadas por entrevista (utilidade do laboratório de informática pelos professores)



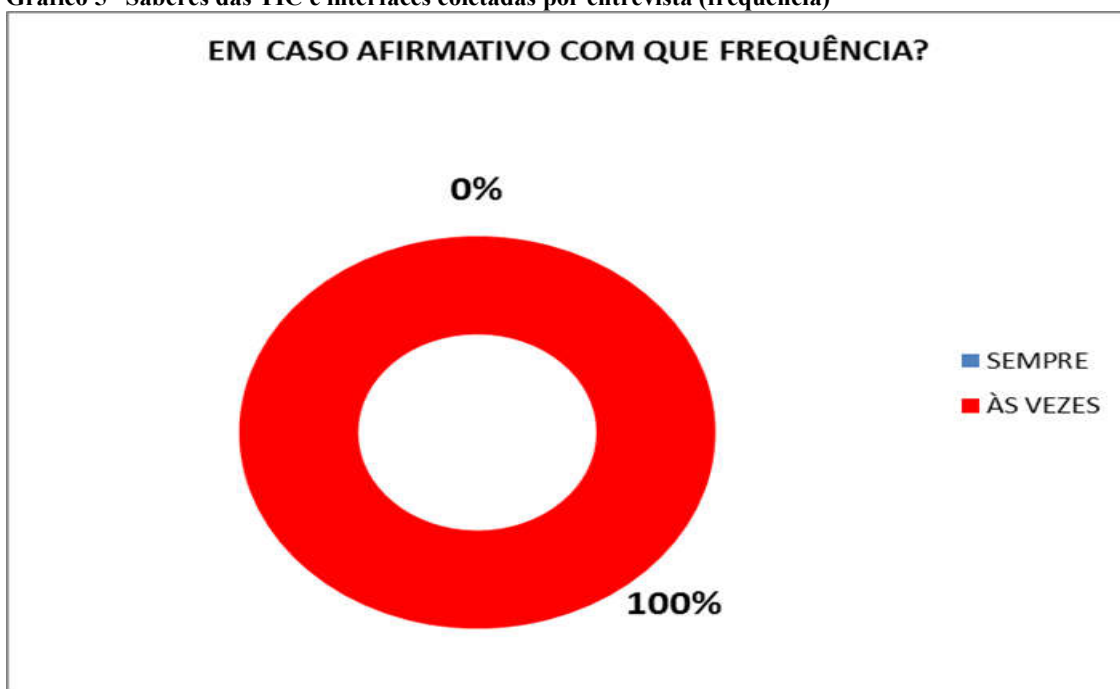
Fonte: Produzido pelo Pesquisador em 2016, através da coleta das informações do locus.

Mais da metade dos alunos entrevistados afirmaram que os professores não utilizam o laboratório de informática em suas aulas. Com essa afirmativa, verificamos que os docentes ainda não perceberam que as TIC podem ser aliadas e importantes ferramentas para os seus fazeres pedagógicos e, portanto, não aproveitam o uso laboratório de informática em suas aulas, mas,

[...] a inserção das máquinas de processamento em sala de aula desencadeia um importante processo de reavaliação da prática escolar e, então, objetivos, posturas, e ferramentas precisam ser remodelados para atender ao momento histórico-social em vigência (COX, 2008, p. 73).

Ao dialogarmos com a citação acima de Cox e os resultados apresentado no gráfico 4, reafirmamos uma preocupação quanto ao uso e finalidade das TIC nas salas de aula. Não se pode deixar de fazer uso e inserir as TIC nas classes de EJA, acompanhadas de processo formativo continuado e planejamentos pedagógicos significativos, pois devemos usar e usar bem as TIC, a fim de que as elas possam contribuir com os nossos alunos e assim possam ressignificar seus saberes, bem como produzir, difundir e consumir informação tendo as TIC como interface.

Gráfico 5– Saberes das TIC e interfaces coletadas por entrevista (frequência)



Fonte: Produzido pelo Pesquisador em 2016, através da coleta das informações do locus.

É fundamental deixar claro que o objetivo aqui é mostrar as contradições e incompreensões de ponto vista quanto ao uso do laboratório de informática e sua frequência, e quanto ao uso por parte dos professores na visão dos alunos, e dos próprios professores. Isso porque os professores durante suas entrevistas afirmaram usar o laboratório em suas aulas, mas não é esta a compreensão dos alunos, representada aqui pelos gráficos. Tentaremos ponderar com cuidados e rigores, pois não buscaremos negar nenhum dos sujeitos quanto as suas práticas discursivas em expressar as suas visões da realidade.

Nas incursões das análises dos gráficos acima é curioso o fato dos alunos, em sua maioria, afirmarem que os professores não usavam o laboratório de informática nas aulas e os que afirmaram que os professores usavam, relataram que a frequência acontecia com certa eventualidade.

Como afirmamos anteriormente, esta discussão não é um processo de culpados e inocentes, mas de evidenciar necessidades apontadas a partir das falas dos sujeitos por meio da entrevista. Para compreendermos o papel dos professores no uso do laboratório e das TIC na escola, e nas aulas, Cox (2008, p. 75) pondera que:

O professor é peça-chave na estrutura de transformação da escola desencadeada pelos questionamentos levantados no estudo de inserção das máquinas de processar no ambiente escolar, pois é o fomentador natural da mudança na prática educacional, principalmente, em virtude de seu papel mediador entre alunos e administradores.

E para fomentar mudanças o professor precisa rever suas posturas, reavaliar seus propósitos, remodelar as ferramentas; o docente precisa reestruturar-se, o que requer estudo, análise e esforço; em uma palavra: preparação.

Nesta perspectiva, o exercício da experimentação da *práxis*, ação-reflexão-ação de forma dialogada consigo, com os seus alunos e os seus pares sobre a temática TIC, vai permitir ao professor uma retroalimentação formativa que permite atender aos apelos do chão da sala de aula, mas também é necessário, a partir da experiência de si, uma mudança da sua prática pedagógica, avançando na sua postura, pois “a implantação dos computadores na educação demandará necessidades de leitura e interpretação, exigirá, portanto, que o professor apresente disposição para estudar. E para tanto precisa dispor de tempo livre, fora da sala de aula” (COX, 2008, p. 108).

Alguns elementos curiosos e contraditórios apareceram nas falas tanto dos alunos quanto dos professores descritas logo abaixo, onde obtivemos as respostas a partir das seguintes questões: Você realiza atividades de leitura e escrita no laboratório de informática? E que tipo de atividade você realiza no laboratório?

De acordo o tema que foi abordado nós já passamos filmes, e daí comentamos (P.F). É eu já trabalhei com textos no ambiente virtual, leitura de textos, destacavam algumas palavras ou alguns questionamentos que eram feitos. Muitas vezes tinham um texto, onde eles faziam leituras, e aí de acordo ao que fossem questionados, fossem pedidos eles iam destacando no texto, no próprio computador, utilizam das ferramentas de... Destacar mesmo, palavra, aí eles iam destacando algumas palavras (P.M).

Bom, é pra fazer a adaptação de uma leitura, usando a tecnologia, a gente muitas vezes usamos recursos que eles já possuem que às vezes é celular, *tablet*. Ausente isso, sendo dentro de um laboratório agente pode fazer o que? Pesquisas de determinados textos, ou então é alimentar esse laboratório com as atividades que eles praticariam geralmente no caderno, quadro e lousa fugindo dessa concepção básica, usariam o que a própria tecnologia que eles já gostam atualmente que é o mundo deles para eles estarem fazendo essa leitura, respondendo questões e atividades usando computadores, *tablets* ou celulares e com isso possam fazer utilizando a própria internet pra fazer as pesquisas ajudando nestes trabalhos (P.T). Não utilizo mais o laboratório, mas quando utilizava as atividades de leitura e escrita que envolvia minha disciplina que é geografia. Pedia e auxiliava os alunos a realizar pesquisa na internet, após a apresentação do tema da aula e em seguida os alunos apresentavam o conteúdo e a pesquisa. Hoje se eu fosse realizar atividades no computador eu iria trabalhar com a construção de hipertextos e troca de e-mails (P.D).

Percebemos uma discrepância entre as falas dos alunos e as falas dos professores. Pois para 67% dos alunos os professores não utilizam o laboratório em suas aulas, já os professores afirmaram utilizar, com exceção de uma professora que disse não usar mais. Estas informações permitiram levantar alguns questionamentos que não temos a intenção de responder, mas refletir sobre: Será que há uma incompreensão por parte dos alunos e

professores entre a aula com uso das TIC e aula no laboratório de informática? Será que as aulas que os (as) professores (as) desenvolvem no laboratório de informática, os alunos não reconhecem como aula, devido à metodologia, didática e proposta pedagógica desenvolvida? Para Cox: “[...] o docente precisa reestruturar-se, o que requer estudo, análise e esforço; em uma palavra: preparação” (2008, p. 75). Neste sentido, reafirmamos que se faz necessário não só o planejamento no uso da TIC nas aulas, mas é fundamental que os docentes busquem a autoformação e a formação continuada para ter subsídios e poder construir estratégias de ensino que garantam aprendizagens de significados, possibilitando aos alunos reconhecerem a finalidade do uso das TIC para as suas aprendizagens.

Conseguimos emergir deste processo compreendendo que o trabalho pedagógico na EJA no laboratório de informática precisa ser construído de forma dialógica e participativa possibilitando aos seus sujeitos elaborarem o desenho pedagógico do processo formativo que possa construir nos alunos uma relação de pertencimento com o trabalho formativo no laboratório. Deste modo, a autora, Manso nos possibilita compreender essa nossa ideia a partir da sua afirmativa:

El desarrollo profesional en relación con las TIC implica un docente y, simultáneamente, equipos docentes que quieran prepararse para tomar decisiones, examinar y resolver nuevos problemas. Y, a su vez, equipos docentes que quieran poner en juego sus capacidades analíticas para explorar su propia práctica y mejorarla, que estén interesados en conocer experiencias de otros lugares y de momentos históricos, que deseen contar con habilidades para rediseñar ambientes de aprendizaje, que estén ávidos por manejar nuevas estrategias didácticas e incorporar recursos didácticos digitales en su actividad, que necesiten preparación para el trabajo colaborativo y con TIC (2011, p. 77-78).

Diante da citação acima, reafirmamos o entendimento que é fundamental para qualquer trabalho pedagógico, principalmente os que envolvem leitura e escrita no laboratório de informática, a intencionalidade dialogada com os sujeitos envolvidos, uma mudança na postura formativa, pois não basta saber usar pedagogicamente o espaço como instrumento das práticas experienciais dos docentes, é necessário mudar as posturas construídas muitas vezes em seus processos de formação ao longo de suas vidas acadêmica e profissional por tendências pedagógicas conservadoras e liberais. Freire nos diz que: “Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar” (1992, p. 79). Será no laboratório de informática o próprio processo de retroalimentação formativa dos professores.

Essas informações apresentadas pelos docentes na ilustração 9 evidenciam com muita clareza as suas compreensões e significâncias acerca das TIC que não é só na

Aprender a enseñar con tecnología toma tiempo, no se logra de un día para otro. Implica un cambio gradual por parte de los docentes. Se necesita experimentar, ganar confianza, sentir qué les sirve los alumnos, para realmente lograr modificaciones en las prácticas y también en las creencias acerca del valor de las (MANSO, 2011, p. 85).

Na trajetória de construção desta categoria, os achados de campo foram sistematizados numa perspectiva do acesso, do uso e da importância a partir dos olhares dos sujeitos da pesquisa que foram nos evidenciando que os **Saberes das TIC e interfaces** são construídos nas experiências experimentadas dos sujeitos. A formação, desejo e possibilidades, sozinhos não dão conta do desvelamento das interfaces por meio das TIC. A interface é a experiência, fruto da experimentação do sujeito com ele mesmo, com o outro e com o meio, por meio das suas conexões com as diferenças e os diferentes. Nesta percepção, Freire nos auxilia ao falar sobre o rompimento do sujeito ingênuo diante das TIC sem negá-las, pois:

Nunca fui ingênuo apreciador da tecnologia: não a divinizo, de um lado, nem a diabolizo, de outro. Por isto mesmo sempre estive em paz para lidar com ela. Não tenho dúvida nenhuma do enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço das crianças e dos adolescentes das classes sociais chamadas favorecidas. Não foi por outra razão que, enquanto Secretário de Educação da cidade de São Paulo, fiz chegar à rede das escolas municipais o computador (FREIRE, 1997, p. 87).

Observa-se, inicialmente, que o uso do laboratório tem contribuído para ressignificar as práticas didáticas e metodológicas, o que possibilitou aos professores, na experiência com os seus alunos, perceberem a necessidade deste instrumento para contribuírem com as aprendizagens.

Quando afirmamos que o laboratório tem contribuído para ressignificar as práticas didáticas e metodológicas é por que ele ajudou os docentes a refletirem que é preciso mobilizar-se e buscar outras práticas que trabalhem com as experiências e reconheçam os saberes.

Os alunos no gráfico a seguir disseram a partir dos seus pontos de vista, qual é a importância deste espaço multirreferencial de aprendizagens para seus processos formativos e que vão se constituir na experiência com as TIC na revelação de suas interfaces.

Gráfico 6- Saberes das TIC e interfaces coletadas por entrevista (importância do laboratório de informática)



Fonte: Produzido pelo Pesquisador em 2016, através da coleta das informações do locus.

Na análise que fazemos da totalidade dos sujeitos que consideram o laboratório de informática como importante, dois elementos dialogam com a importância que os sujeitos dão a este espaço: primeiro que legitimam e reconhecem este espaço, e segundo que entendem este espaço como espaço de aprendizagens que contribuem com suas experiências.

Entretanto, durante o projeto de intervenção “Círculos de Leitura e Escrita na Ressignificação de Saberes”, pudemos perceber que mesmo com o avanço tecnológico e a melhoria no acesso aos dispositivos móveis, há um encantamento ainda quando se trabalha pedagogicamente com os sujeitos no laboratório de informática, isso nos é revelado quando positivamente eles falam da importância deste espaço. Mesmo diante da importância dada pelos alunos e as perceptivas de possibilidade de aprendizagens significativas tendo as TIC como interface, mesmo assim, ainda lamentamos em dizer, mas concordamos com Lévy (2004 p. 172) quando afirma que o trabalho pedagógico com as TIC:

Não se trata aqui de utilizar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e, sobretudo, os papéis de professor e de aluno.

Torna-se evidente, ao logo da discussão e análise desta categoria, que o uso do laboratório tem contribuído para ressignificar as práticas didáticas e metodológicas como espaço multirreferencial de aprendizagem, por intermédio dos círculos, ajudando os alunos não só a validarem e reconhecerem seus saberes, mas a pensar em outras práticas de acessar

os conhecimentos sistematizados a partir dos saberes e necessidades dos sujeitos, pois usar as rodas de conversas, temas geradores, e o computador para experimentar práticas de letramentos, não só ressignifica como desvela outras possibilidades metodológicas e didáticas.

Na próxima sessão discutiremos, a partir do olhar dos sujeitos, sobre Saberes de Prática de Letramentos, referenciada pelas entrevistas semiestruturadas e diário de saberes dos alunos e professores.

6.2.2 Saberes de Prática de Letramentos

A referida categoria - saberes de prática de letramentos - dialoga e problematiza os sentidos e significados dos alunos participantes do projeto de intervenção “Círculos de Leitura e Escrita na Ressignificação de Saberes”, que propõe ressignificar os saberes sociais, históricos e culturais por meio de práticas de leitura e escritas tendo como interface as TIC, além de dialogar e problematizar com as entrevistas semiestruturadas dos professores e alunos. As informações analisadas foram selecionadas a partir das percepções dos sujeitos sobre TIC, saberes e práticas de letramentos no laboratório de informática.

Podemos apontar que as compreensões sobre os conceitos chaves deste texto, apresentado a partir de agora como as categorias práticas de letramentos, nos permitem uma maior proximidade da relação dos sujeitos e suas experiências de si com esses conceitos e significados a serem discutidos, a fim de ressignificarem suas aprendizagens.

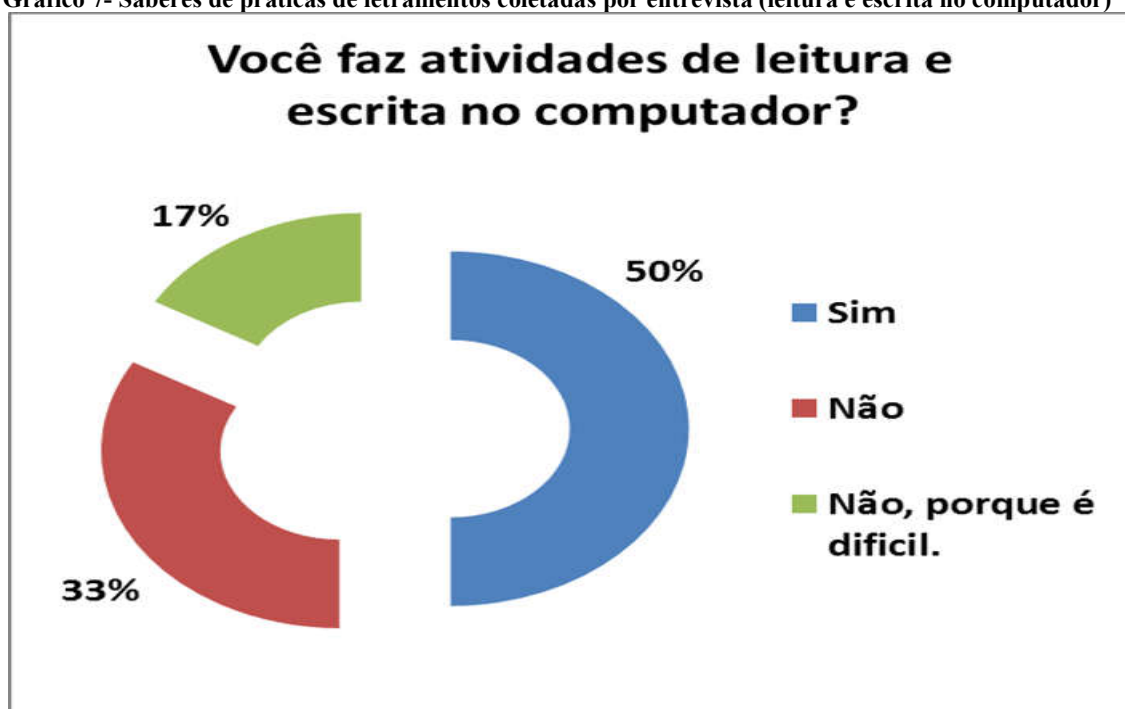
Percebemos nas análises construídas nesta categoria que nas práticas de letramentos no laboratório de informática, a maioria dos nossos alunos percebe o domínio da leitura e a escrita como essenciais para o seu empoderamento nas suas relações com as práticas de letramentos, além disso, identificam as TIC e as tecnologias digitais como instrumentos para melhoria das suas práticas de letramentos. Ao apontarem o uso do computador para atividades de leituras e escritas, bem como acreditarem que as atividades realizadas no computador os ajudam a melhorar a escrita, no acesso às redes sociais, eles não só evidenciam novas possibilidades de aprendizagens, como novas formas de lerem e escreverem o mundo, visto que:

[...] a tela como espaço de escrita e de leitura traz não apenas novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever, enfim, um novo letramento, isto é, um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela (SOARES, 2002. p. 152).

Com sua afirmação a autora nos autoriza a tomar suas ideias de empréstimo, apontando que a tela é uma interface para aprendizagens da leitura e da escrita mais dinâmica, interativa e diversa, possibilitando aos leitores/autores novas formas de acessar, produzir e difundir informação e comunicação. Essa análise foi construída na sua totalidade a partir dos conjuntos de falas dos sujeitos diante da sua relação com as TIC, leitura e escrita, tendo a sua necessidade de ressignificarem seus saberes quanto às práticas de letramentos construídas até aqui diante das suas experimentações dentro e fora da escola.

A partir das falas dos alunos durante as entrevistas, observamos, especificamente nesta categoria, que as suas relações com as práticas de letramentos no computador são percebidas como experiências que possibilitam melhoria da leitura e escrita. Vejamos o gráfico a seguir:

Gráfico 7- Saberes de práticas de letramentos coletadas por entrevista (leitura e escrita no computador)



Fonte: Produzido pelo Pesquisador em 2016, através da coleta das informações do locus.

Do total de alunos entrevistados, 50% afirmaram usar o computador para atividades práticas de leitura e escrita e os outros 50% disseram não, que se subdivide entre os que disseram não, porque é difícil. Neste sentido nos propomos analisar os 17% dos entrevistados que não realizam atividades de leitura e escrita no computador por que é difícil. Vale salientar que a dificuldade de acessar o computador tem relação direta com saber ler e escrever ou vice versa, pois não há negação um do outro ou pré-requisito, mas é importante compreender que:

[...] a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, isto é, para a participação em práticas sociais de escrita, tanto assim que analfabetos podem ter um certo nível de letramento: não tendo adquirido a tecnologia da escrita, utilizam-se de quem a tem para fazer uso da leitura e da escrita; além disso, na concepção psicogenética de alfabetização que vigora atualmente, a tecnologia da escrita é aprendida não como em concepções anteriores, com textos construídos artificialmente para a aquisição das “técnicas” de leitura e de escrita, mas através de atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2003, p. 34).

Neste contexto, concordamos com Soares quando numa perspectiva crítica e emancipatória aponta as tecnologias digitais como uma interface que possibilita e “[...] exercem práticas de leitura e escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e escrita no papel” (2002, p. 151), por isso nossos sujeitos afirmam no gráfico acima que o computador ajuda na melhoria da leitura e da escrita. Porém, ponderamos que neste caso esse exercício de práticas de leitura e escrita na tela precisa ser mediado, pois nesta vertente no momento que o docente media as experiências há possibilidade de ressignificação dos saberes, pois:

No computador, o espaço de escrita é a tela, ou a “janela”; ao contrário do que ocorre quando o espaço da escrita são as páginas do códice, quem escreve ou quem lê a escrita eletrônica tem acesso, em cada momento, apenas ao que é exposto no espaço da tela: o que está escrito antes ou depois fica oculto (embora haja a possibilidade de ver mais de uma tela ao mesmo tempo, exibindo uma janela ao lado de outra, mas sempre em número limitado) (2002, p. 150).

Apesar de alguns alunos terem afirmado não usar o computador para atividades de leitura e escrita ou salientarem “não, porque é difícil,” acreditamos que a negação seja a ausência da tomada de consciência e ou o reconhecimento de que as:

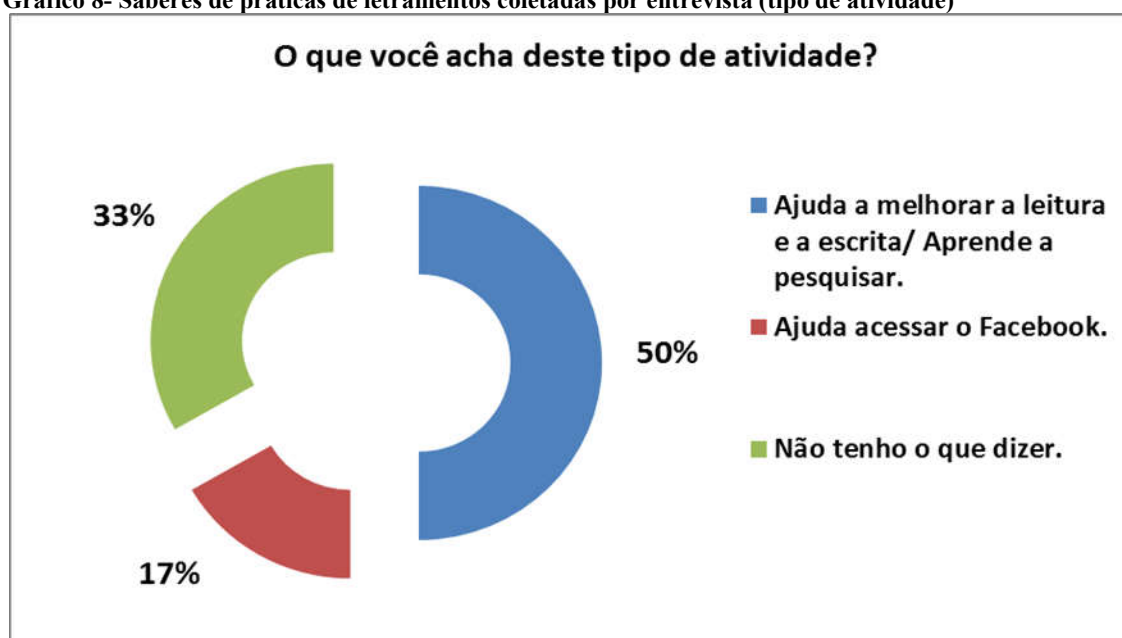
[...] TIC tem sido incorporado ao cotidiano das pessoas nos mais diferentes espaços sociais, de tal maneira que tem sido um vetor para modificação e criação de novos hábitos, estabelecimento de novas formas de relacionamento entre pessoas e organizações, instituindo também diferentes configurações na relação com o saber [...] (CRUZ, HETKOWSKI, NETO, 2008, p. 88).

Qualquer ação, seja ela pedagógica ou não, com o uso das TIC demanda as práticas de leitura e escrita, seja para uma pesquisa diversa, ver e-mails, mensagens, participar de redes sociais, bate papo, requer práticas de letramentos. Deste modo, o letramento digital será sempre pautado e estruturado, a partir, das mais diversas possibilidades de ler e escrever, tendo as TIC como interface destas novas possibilidades de multiletramentos. Por sua vez as

possibilidades de letramentos podem ser representadas por imagens, áudios, informação e comunicação.

O gráfico 8 se compõe como pergunta sequenciada da pergunta anterior. Os alunos ao responderem a pergunta: O que você acha deste tipo de atividade? Fazendo referência ao uso do computador para atividade de leitura e escrita. Os alunos reconhecem a mesma como a que possibilita a melhoria da leitura e escrita, além de ajudar no acesso as redes sociais, isso porque é perceptível a necessidade de acessar as TIC como as mais variadas interfaces de leituras e escritas.

Gráfico 8- Saberes de práticas de letramentos coletadas por entrevista (tipo de atividade)



Fonte: Produzido pelo Pesquisador em 2016, através da coleta das informações do locus.

Tanto os 50% dos entrevistados que responderam que atividades de leitura e escrita no computador ajudam na melhoria da leitura e escrita, bem como ajuda a aprender, quanto os 17% dos entrevistados que responderam que essas atividades ajudam a acessar o facebook. Com isso, podemos inferir que os alunos percebem o computador como dispositivo para a produção, difusão e consumo de práticas de letramentos. Os 17% dos entrevistados perceberam que as práticas de letramentos no computador “ajudam” a acessar as redes sociais, porque têm experiências de saberes com a leitura e escrita, mas essas atividades pedagógicas no computador os ajudam a ressignificar seus saberes:

Trabalhar com a leitura e escrita na escola hoje é muito mais que trabalhar com alfabetização ou com os alfabetismos: é trabalhar com os letramentos múltiplos, com

as leituras múltiplas – a leitura na vida e a leitura na escola – e que os conceitos de gêneros discursivos e as suas esferas de circulação podem nos ajudar a organizar esses textos, eventos e práticas de letramentos (ROJO, 2009, p. 118).

As TIC demandam de quem as acessam experiências de saberes de letramentos, na maioria das vezes ou quase nunca trabalhadas pela escola, principalmente nas classes de Língua portuguesa, tendo um olhar voltado especificamente para a estrutura da língua e regras gramaticais. Os alunos em suas falas reconhecem a utilidade do computador para leitura e escrita e fazem uso deste aparato tecnológico, deste modo, a escola precisa compreender, além de incorporar as TIC como interface, que contribui para ressignificar a leitura e a escrita, e ter por suporte as mais diversas práticas de múltiplos letramentos que os alunos da EJA possuem. É possível perceber, neste contexto, que as experiências de leitura e escrita são advindas das vivências dos sujeitos e da proximidade com a leitura e a escrita na tela.

Quando um leitor se desloca na rede de microtextos e imagens de uma enciclopédia, deve traçar fisicamente seu caminho nela, manipulando volumes, virando páginas, percorrendo com seus olhos as colunas tendo em mente a ordem alfabética. [...] O hipertexto é dinâmico, está perpetuamente em movimento. Com um ou dois cliques, obedecendo por assim dizer ao dedo e ao olho, ele mostra ao leitor uma de suas faces, depois outra, um certo detalhe ampliado, uma estrutura complexa esquematizada. Ele se redobra e desdobra à vontade, muda de forma, se multiplica, se corta e se cola outra vez de outra forma. Não é apenas uma rede de microtextos, mas sim um grande meta texto de geometria variável, com gavetas, com dobras. Um parágrafo pode aparecer ou desaparecer sob uma palavra, três capítulos sob uma palavra ou parágrafo, um pequeno ensaio sob uma das palavras destes capítulos, e assim virtualmente sem fim, de fundo falso em fundo falso. [...] Ao ritmo regular da página se sucede o movimento perpétuo de dobramento e desdobramento de um texto caleidoscópico (LÉVY, 1993, p. 40-41).

O autor acima possibilita entender que as práticas de letramentos digitais não só são imprescindíveis como despontam como um caminho sem volta nesta nova forma de ler e visualizar o mundo. São dinâmicas e atrativas para os novos leitores com possibilidades de ler e escrever o próprio mundo.

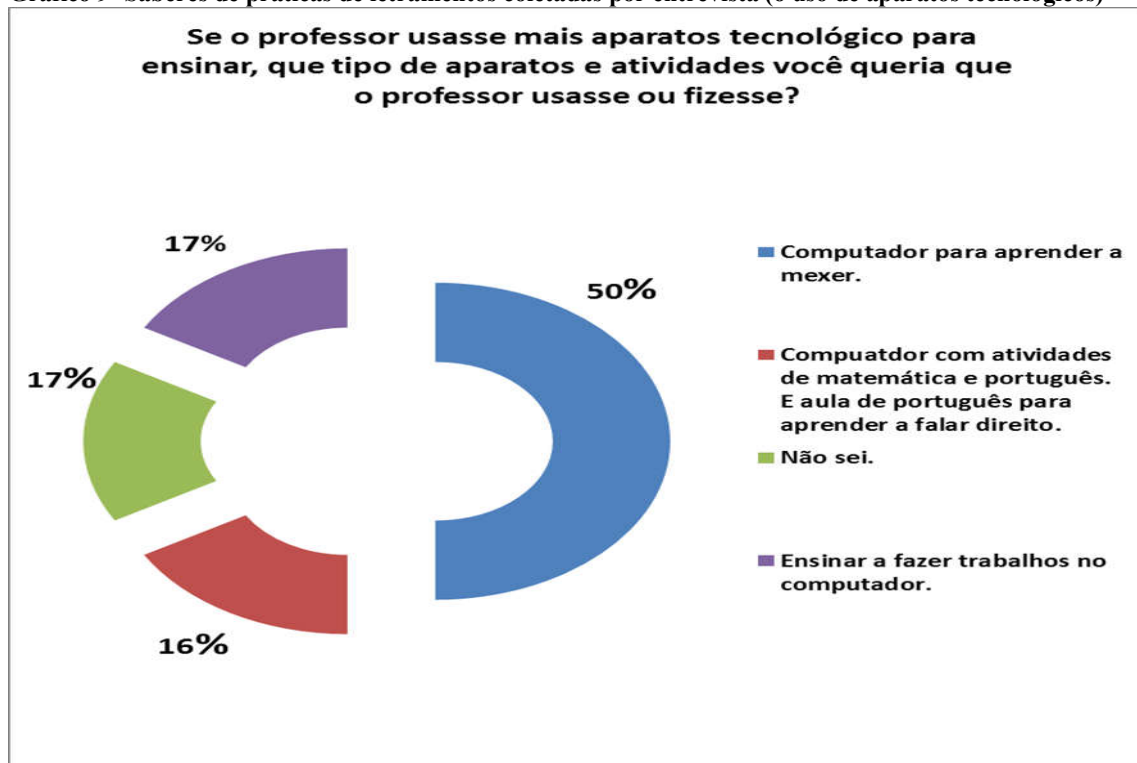
No gráfico a seguir apresentamos elementos de interesse dos alunos para o ensino utilizando aparatos tecnológicos, além dos seus interesses por tipos de atividades que desejam que fossem desenvolvidas pelos professores. Pudemos perceber que existe nos alunos uma compreensão amadurecida de que há uma relação intrínseca entre computador e aprendizagem, e que esta aprendizagem diz respeito a práticas de letramentos.

O uso do computador como interface na aprendizagem nas novas formas de ler e escrever, além de ressignificar outros saberes, só é possível, segundo Chartier, por que: “[...] essa revolução, fundada sobre a ruptura da continuidade e sobre a necessidade de

aprendizagens radicalmente novas, e, portanto um distanciamento com relação aos hábitos, tem muito poucos precedentes tão violentos na longa história da cultura escrita” (1998, p. 93).

Devido a essa revolução anunciada pelo autor a escola precisa dar conta não só das novas formas de ler e escrever, mas de aprender com significado.

Gráfico 9- Saberes de práticas de letramentos coletadas por entrevista (o uso de aparatos tecnológicos)



Fonte: Produzido pelo Pesquisador em 2016, através da coleta das informações do locus.

É preciso não só refletir, mas mudar posturas quanto ao uso de tecnologias digitais e aparatos tecnológicos nas aulas, principalmente nas classes de EJA, pois esses artifícios contribuem nas relações entre leitura e escrita, entre quem produz o texto e quem lê o texto. Isso porque a relação leitor e autor e, vice versa, pode ser paralela sem uma linearidade. As TIC podem contribuir não só para a resignificação das nossas práticas de letramentos, mas mudança de vida,

[...] sabemos que a simples presença da tecnologia na sala de aula não garante qualidade nem dinamismo à prática pedagógica. No entanto, já que as tecnologias fazem parte do nosso dia-a-dia trazendo novas formas de pensar, sentir e agir, sua utilização na sala de aula passa a ser um caminho que contribui para a inserção do cidadão na sociedade, ampliando sua visão de mundo e possibilitando sua ação crítica e transformadora (LEITE E SAMPAIO, 2010, p. 10).

Quanto ao trabalho das TIC no processo de construção do ensino, tanto alunos quanto os professores reconhecem os benefícios e o quanto permite uma prática pedagógica

diferenciada que faz a aprendizagem emergir em novas perspectivas para quem aprende na busca da melhoria, além de construir novas relações nas práticas de letramentos, pois: “se os textos da contemporaneidade mudaram as competências /capacidades de leitura e produção de textos exigidos para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas” (ROJO, 2013, p. 08). Vejamos o que argumentam os professores, quando questionados sobre: Você realiza atividades de leitura e escrita no laboratório de informática? E que tipo de atividade você realiza no laboratório?

É! Eu já trabalhei com textos no ambiente virtual, leitura de textos, destacavam algumas palavras ou alguns questionamentos que eram feitos. Muitas vezes tinham um texto, onde eles faziam leituras, e ai de acordo que fossem questionados, fossem pedidos, eles iam destacando no texto, no próprio computador, utiliza das ferramentas de destacar, palavra, ai eles iam destacando algumas palavras. (P. M)

Bom, é pra fazer a adaptação de uma leitura, usando a tecnologia, muitas vezes usamos recursos que eles já possuem que às vezes é celular, tablet. Ausente isso sendo dentro de um laboratório, agente pode fazer o que? Pesquisas de determinados textos, ou então é alimentar esse laboratório com as atividades que eles praticariam geralmente no caderno, quadro e lousa fugindo dessa concepção básica, usariam o que a própria tecnologia que eles já gostam atualmente, que é o mundo deles, para eles estarem fazendo essa leitura, respondendo questões e atividades, usariam computadores, *tablets* ou celulares e com isso poderiam utilizar a própria internet pra fazer as pesquisas ajudando nestes trabalhos. (P. T)

Não utilizo o laboratório, mas quando utilizava, fazia as atividades de leitura e escrita que envolvia minha disciplina, que é geografia. Pedia e auxiliava os alunos a realizar pesquisa na internet, após a apresentação do tema da aula e em seguida os alunos apresentavam o conteúdo e a pesquisa. Hoje se eu fosse realizar atividades no computador eu iria trabalhar com a construção de hipertextos e troca de e-mails. (P.D)

Trouxemos acima o conjunto de três falas representativas dos professores entrevistados que de forma unânime relatam trabalhar leitura, escrita e tecnologias. Ainda numa perspectiva de predominância de pesquisa e de leitura somente, apesar desta predominância passiva, mas o importante é que os docentes reconhecem a importância do trabalho e reconhecem as tecnologias digitais como uma possibilidade de trabalhar práticas de letramentos, neste sentido os docentes “poderão se utilizar das tecnologias como ferramentas do seu trabalho de orientar a construção do pensamento e do conhecimento de seus alunos” (SAMPAIO e LEITE, 2010, p. 32).

As TIC são sem dúvida a interface de aprendizagens que nos possibilita ressignificar os saberes das práticas de letramentos na sua multiplicidade de sentidos e significados com a leitura e escrita. É preciso colocar à disposição tanto dos alunos quanto dos professores um artefato de reconfigurações de aprendizagens das práticas de letramentos digitais, a fim de que

o papel de produtor, consumidor e difusor da leitura, e escrita sejam assumidos por meio de diversas modalidades que a linguagem nos permite, isso por que “a forma de a educação preparar as pessoas para o mundo tecnológico é fazer do aluno um sujeito reflexivo, que domina a técnica, que tem cultura geral e visão crítica para utilizar a tecnologia com sabedoria” (SAMPAIO e LEITE, 2010, p. 63).

Portanto, temos a tarefa como professores de criar hábitos e conexões com formas contemporâneas de usar as tecnologias digitais e os textos digitais. Roxane Rojo (2009) nos oferece uma grande contribuição quando nos faz compreender que as experiências sociais que possuímos são na verdade um dos principais instrumentos que a linguagem utiliza em suas práticas com a leitura e escrita.

As propostas de atividades que os docentes realizaram no laboratório apresentaram elementos que nos levaram a pensar na ausência de uma formação didática com o uso das TIC, pois as atividades realizadas anteriores descritas pelos professores, aparentemente, não possibilitaram uma reflexão crítica e que permitissem ao aluno sair de aprendizagens passivas. Sampaio e Leite acreditam que:

A reflexão a respeito da necessidade da inserção crítica de todos nós na sociedade tecnológica é da responsabilidade da escola e do professor para que este processo se concretize vem demonstrar a preocupação comum quanto ao tipo de formação que capacite o professor a enfrentar os novos desafios que a dinâmica desta sociedade traz (2010, p. 13).

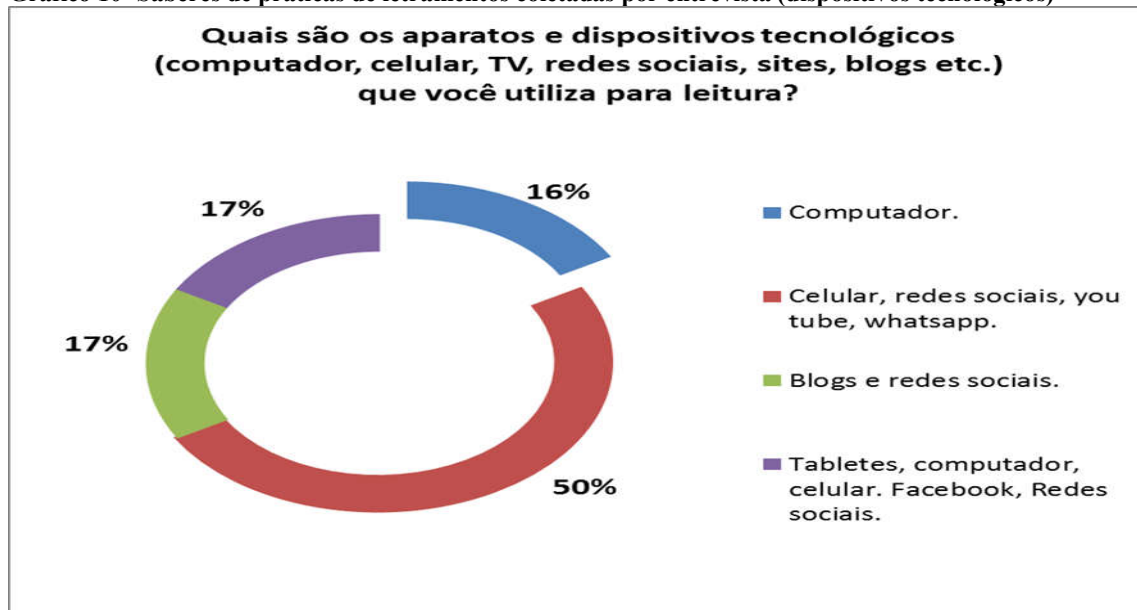
Não podemos deixar de realizar o exercício da reflexão-ação de que apesar dos desafios que as TIC nos impõem, educadores nascidos em outra geração não digital, não cabem na posição da impossibilidade, mas de considerarmos o momento de imergir na cultura dos multiletramentos, não nas nossas experiências sociais, essas já compreendidas, mas nas práticas da sala de aula para que possamos contribuir com as práticas sociais dos sujeitos. Rojo contribui com sua fala quando afirma que:

Vivemos em um mundo em que se espera (empregadores, professores, cidadãos, dirigentes) que as pessoas saibam guiar suas próprias aprendizagens na direção do possível, do necessário e do desejável, que tenham autonomia e saibam buscar como e o que aprender que tenham flexibilidade e consigam colaborar com urbanidade (2012, p. 27).

Nas experiências próprias, a escola precisa assumir espaços de letramentos digitais que não sejam meros reprodutores de atividade de leitura e escrita, mas construam

perspectivas de letramentos críticos, humanos, emancipatórios e construtores de suas experimentações, possibilitando aos sujeitos da EJA contribuir com suas experiências futuras.

Gráfico 10- Saberes de práticas de letramentos coletadas por entrevista (dispositivos tecnológicos)



Fonte: Produzido pelo Pesquisador em 2016, através da coleta das informações do locus.

Quantos aos entrevistados, estes responderam que se utilizam das redes sociais e os mais diversos aparatos tecnológicos e dispositivos móveis para experienciar práticas de leituras e reconhecem isso, nos evidencia uma preocupação e indagação: O que estão fazendo as escolas e os docentes que não utilizam destas práticas de letramentos sociais/tecnológicos para ressignificarem os saberes de letramentos que os alunos possuem com as TIC, a fim de ajudarem a melhorar a leitura e escrita, além de se tornarem sujeitos ainda mais críticos e reflexivos do que produzem, acessam e difundem? Não há dúvidas que essas experiências nas escolas vão requerer mais formação continuada e planejamentos significativos, a fim de que as aulas não sejam passivas com o uso das TIC, mas ativa na construção de novas aprendizagens emancipatórias carregadas de sentido e criticidade. Para Sampaio e Leite (2010, p. 32):

A preocupação revelada pela maioria dos estudiosos da área, em relação à democratização do acesso aos benefícios das novas tecnologias, fundamenta-se na constatação da exclusão como característica inerente ao sistema capitalista. Esta característica leva à necessidade de reflexão a respeito da intervenção da escola e do professor no sentido de formar um homem que não assimile passivamente uma conformação social que haja divisão entre os que pensam e os que executam, os que produzem e os que usufruem, os que têm uma relação ativa e participativa com o conhecimento e a informação e os que lidam passivamente com eles.

Ao retomarmos as leituras de Kleiman quando constrói a compreensão de letramento como todas as ações que se utiliza da escrita, “[...] enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia” (1995, p. 81), percebemos que os alunos ao responderam a entrevista semiestruturada na questão acima, ilustrada pelo gráfico, que usam os aparatos tecnológicos e os dispositivos móveis para leitura, carregam consigo saberes de práticas de letramentos construídos anterior e paralelo à escola como movimentos experienciais do ato de ler e escrever, a partir de suas experimentações com as TIC. Neste caso, a escola não pode negar que estes sujeitos leem e escrevem a partir das suas experiências e prática social, cabendo à escola ressignificar essas práticas de letramentos validando os saberes já construídos e construir novos saberes com novos elementos linguísticos. Ainda assim, diante das informações apresentadas nas falas dos professores entrevistados, é essencial que:

Pode-se dizer que, ao lado da alfabetização da leitura e da escrita, a alfabetização tecnológica também poderá constituir-se em ferramenta para o trabalho e a comunicação, além de um meio de superação de uma percepção ingênua e apriorística do mundo e do preconceito em relação às diferentes culturas e modos de expressão; aumento do limite de possibilidades na vida; formação de uma concepção própria do mundo através da interação com a informação e o conhecimento; construção do homem sujeito, ativo e criador de cultura; enfim um meio de expressão e libertação (SAMPAIO e LEITE, 2010, p. 61).

A prática de letramentos descrita pelos alunos no gráfico anterior nos autoriza dizer que há uma necessidade de reinvenção da sala de aula e no ensino, a fim de atender a este momento contemporâneo em que é irreversível o uso da TIC. Outro discurso a ser repensado e não negado, pois cabe uma reflexão de sentidos e significados, é que os nossos alunos não sabem ler. Como não sabem ler? Que tipo de leitura quer essa escola de seus alunos? Pois as práticas com uso das TIC, através das redes sociais e dispositivos tecnológicos, requerem de quem o faz, práticas de letramentos. Nesta linha de entendimento de Chartier, usado na compreensão teórica desta dissertação, nos instrumentaliza quando corrobora com a afirmação de que:

O novo suporte do texto permite usos, manuseios e intervenções do leitor infinitamente mais numerosos e mais livres do que qualquer uma das formas antigas do livro. O leitor não é mais constringido a intervir na margem, no sentido literal ou no sentido figurado. Ele pode intervir no coração, no centro. Que resta então da definição do sagrado, que supunha uma autoridade impondo uma atitude feita de reverência, de obediência ou de meditação, quando o suporte material confunde a distinção entre o autor e o leitor, entre a autoridade e a apropriação? (CHARTIER, 1998, p. 88-91).

Então está posto que letramentos sejam na verdade experiências experimentadas da relação de saberes que os sujeitos têm no e com o mundo por meio da leitura e escrita, e que com as TIC, e as redes sociais mediadas pelos professores, podem contribuir para ressignificar as aprendizagens dos sujeitos no universo da autonomia numa perspectiva crítica de leitura e escrita.

Concluimos nesta categoria que é preciso sugerir a prática de formação continuada aos professores estabelecendo como temáticas “práticas de letramentos e TIC”, onde o sentido deve ter como base, *práxis* refletida numa aprendizagem crítica, humanizadora e que reconheça seus sujeitos por meio dos seus saberes sociais, históricos e culturais, além de afirmar que não há como mensurar o nível de compreensão de leitura e escrita dos alunos no laboratório de informática, mas que é possível contribuir com saberes diversos, a fim de ressignificar as leituras e escritas e que essa ressignificação pode ter como interface da aprendizagem o laboratório de informática, pois ele possibilita práticas de multiletramentos e letramentos críticos.

6.2.3 Saberes da Experiência

“Mesmo quando tudo parece desabar, cabe a mim decidir entre rir ou chorar, ir ou ficar, desistir ou lutar; porque descobri, no caminho incerto da vida, que o mais importante é o decidir.” **Cora Coralina**

É com este encorajamento que Cora nos oferece nesta epígrafe que decidimos compreender a ação do decidir como uma posição para sair do lugar e seguir adiante, pois a construção desta categoria emergiu a partir das compreensões e concepções dos sujeitos sobre as temáticas abordadas na entrevista com os sujeitos professores e alunos, e durante a execução do projeto de intervenção “Círculos de Leitura e Escrita na Ressignificação de Saberes” com as rodas de diálogos nos círculos a partir de uma temática escolhida pelos alunos.

Durante o tempo dedicado ao trabalho de campo, dois conceitos estiveram bastante presentes na nossa experimentação: **experiência e saberes**. Conceitos revelados a partir das relações dos sujeitos no laboratório de informática conseguem com os outros, como também das entrevistas que revelaram construções que os sujeitos tiveram ao longo da sua trajetória de vida fora e dentro da escola.

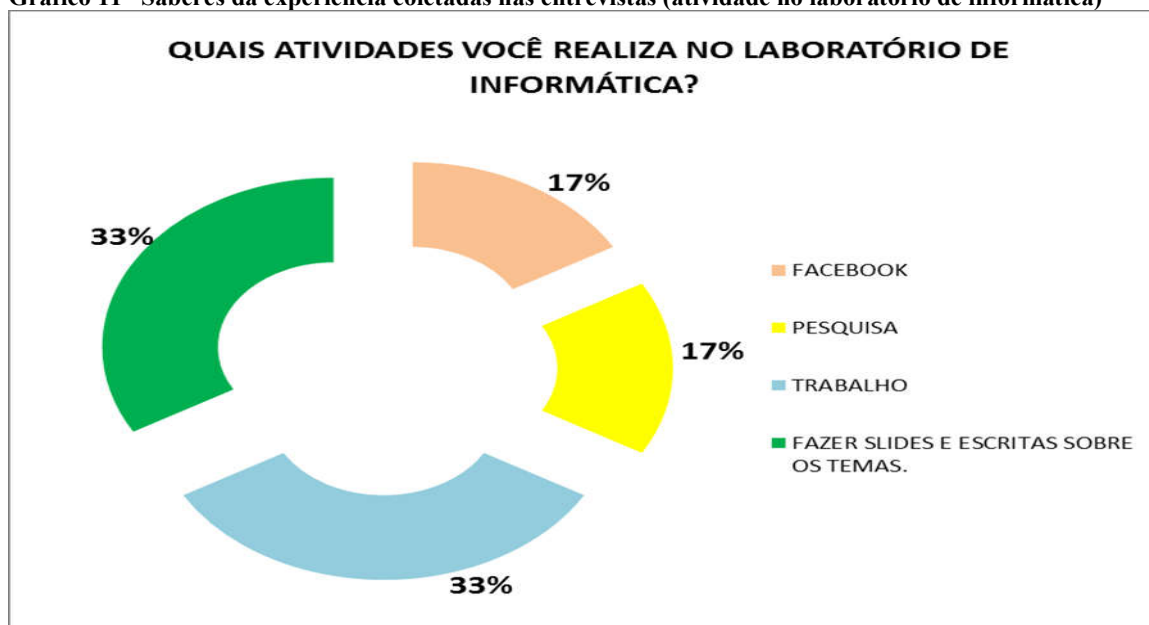
A retomada da compreensão de saberes e experiência são fundamentais para as análises conduzidas nesta categoria, conceitos defendidos por Charlot (2000) e Bondía

(2005), e já introduzidos no nosso referencial teórico. As concepções de saberes estão pautadas em construções sociais, históricas e culturais pelos indivíduos que sempre buscam valorização, e reconhecimento das experiências, de acordo com as relações de mundo do sujeito. Já a experiência é aquela que dá sentido de si, dos caminhos que percorremos, é o processo de construção. Os gráficos a seguir serão confrontados com as falas dos professores.

Apesar das falas dos alunos representadas pelo gráfico nº 11 caberem na categoria dos saberes das TIC e Interface, foi aqui nesta categoria que os alunos colocaram seus sentidos e significados, pois o que realizam no laboratório de informática diz muito sobre eles, sobre as experiências com as TIC, os saberes já construídos relativos ao acesso e uso. Apesar dos problemas de aprendizagem com o uso das TIC serem marcas fortes, apresentadas no projeto de intervenção, percebeu – se nas experiências com as TIC que eles possuem saberes diferentes no que diz respeito ao uso das tecnologias digitais, quanto a: digitação, ligar e desligar o computador, utilizar o editor de apresentação, colar e copiar. Neste sentido, Freire nos corrobora afirmando que, "[...] não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes" (1987, p. 68). Logo é possível que eles saibam usar o smartphone, mas não o computador ou até mesmo realizar uma atividade de produção de slides.

Quanto às atividades realizadas pelos alunos no laboratório, denominaremos de experiências tecnológicas de si, pois não são atividades pedagógicas mediadas, mas construídas pelos próprios sujeitos a partir de suas necessidades.

Gráfico 11– Saberes da experiência coletadas nas entrevistas (atividade no laboratório de informática)



Fonte: Produzido pelo Pesquisador em 2016, através da coleta das informações do locus.

É extremamente importante compreendermos que os saberes são representados por relações e construções adquiridas ao longo da trajetória dos sujeitos, tendo como base destas construções, as experiências sociais e individuais que são ressignificadas ao longo das vivências. Deste modo, evidenciaremos abaixo as compreensões dos saberes por parte dos alunos representados no gráfico nº 12, nas transcrições de suas falas. Para a maioria dos entrevistados as relações de atividades que fazem no laboratório estão totalmente relacionadas com práticas de escrita, pois tanto o “trabalho” como citaram quanto “fazer slides e escritas sobre os temas” tem essa finalidade ativa com as práticas de escrita. Os outros 44% apesar de responderem que utilizam para uso do “facebook” e de “pesquisa”, atividades estas que têm como a primeira ação ativa e direta a leitura, carregam também a possibilidade de escrita. Podemos perceber que essas atividades de escrita e leitura acontecem no laboratório por que “[...] o texto escrito tornou-se multissemiótico, a leitura do texto verbal escrito já não basta mais, ele é constituído de signos e de outras modalidades de linguagens. A leitura transcende ao texto proporcionando outras sensações sensoriais” (ROJO 2007, p. 7).

Vale salientar que não estamos fazendo análise do discurso e também não cabe no tipo de análise que escolhemos, mas é importante chamar atenção quanto à relação que os docentes exercem em suas falas no significado de saberes, tratam puramente como conhecimento, neste sentido, nas nuvens de palavras da ilustração 10, representa as ideias e fala dos professores quando sobre a seguinte questão: “O que são saberes pra você?”, ao responderem a questão quase 95% dos professores relacionam conhecimento, a saber, logo a palavra “conhecimento e saberes” são os mais destacados na ilustração. O que afirmamos diante da explanação anterior, é que se os professores não compreendem saberes como relações e experiências construídas social, histórica e culturalmente na relação com o mundo, mas os associam ao conhecimento pragmático e conteudista sem perceber as construções dos sujeitos, logo só podem negar todo saber que o sujeito traz consigo e leva para a escola.

Aprender para viver com os outros homens com quem o mundo é compartilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda a parte. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros (CHARLOT, 2000, p. 53).

Charlot nos faz perceber que só teremos um ensino na EJA de significados no dia em que a escola não só reconheça, mas valide os saberes de seus sujeitos construídos antes e durante o processo formativo dentro e fora da escola. Charlot (2000) nos diz que “todo saber

só existe na relação com o mundo, isso porque os saberes são construídos a partir de outros saberes” (2000, p. 63). Saberes são relações, vivências, experiências, marcas e a própria vida dos sujeitos.

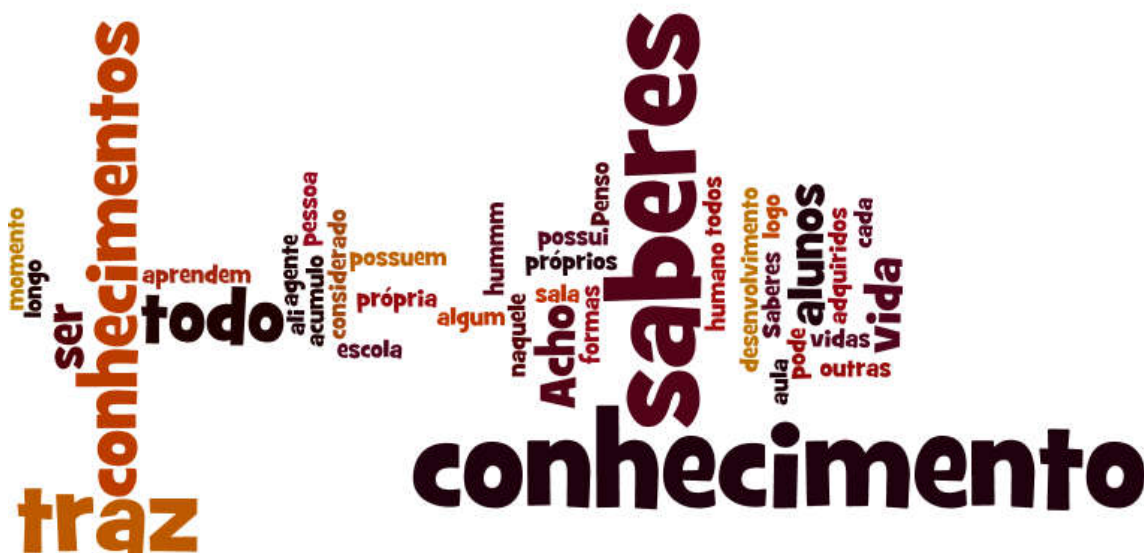
Gráfico 12– Saberes da experiência coletadas por entrevista (saberes para o aluno)



Fonte: Produzido pelo Pesquisador em 2016, através da coleta das informações do locus.

Quando perguntamos aos entrevistados: O que são saberes para você? Numa totalidade de 84% os alunos responderam os seus significados construídos acerca do saber. Está evidenciado na resposta que tanto para os alunos no gráfico 12 quanto para os professores na ilustração 10, o reconhecimento de saberes possui uma associação direta com “conhecimento sistematizado”. Nestes dois casos essa representação social foi construída porque, ao longo dos processos formativos, foram condicionados a essa compreensão de saberes como conhecimento sistematizado, levando em consideração dois processos: o primeiro, o modelo educativo implantado no país valida o saber científico produzido pelos acadêmicos e intelectuais como único; o segundo porque é mais fácil negar o que não se conhece e não se domina no campo educativo, pois estes saberes estão no campo da subjetividade. Para Charlot (2000) o saber se constrói na relação com o outro saber, gestado por sua vez, na relação com o outro, o mundo e consigo.

Figura 10– Fala dos professores sobre os significados de saberes



Fonte: Produzido pelo Pesquisador em 2016, através da coleta das informações do locus.

Na ilustração acima as palavras saberes e conhecimento estão evidenciadas em destaque, pois nas falas analisadas dos docentes entrevistados o que mais aparece é uma relação intrínseca entre saber e conhecimento escolar/sistematizado. Discordamos, pois a concepção de saber, defendida pelo pesquisador, pode ser traduzida pela experiência da relação dos sujeitos com o mundo e no mundo, logo não pode ter um conhecimento ofertado de forma programática como a escola formal reproduz porque, “relações com o saber que eles encontram na escola [...] não se constroem a partir do nada, mas a partir de relações com o aprender que eles já construíram” (CHARLOT, 2001, p. 149). Logo, saber é movimento, construção, ressignificação da experiência viva, da relação dos sujeitos. Saber tem relação com o que se faz e o que se constitui em suas práticas, e experiências sociais. Depois deste movimento social, a compreensão que os professores têm de saber se dá por que, segundo Freire, “[...] o saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito” (1997, p. 43). Neste sentido, precisam da confrontação com o conhecimento para ressignificar as experiências.

A partir das perguntas aos professores: Você acha que a escola respeita os saberes dos alunos? E aos alunos: Você acha que a escola respeita os seus saberes? Mesmo não reconhecendo a diferença teórica de saberes e conhecimento, nota-se tanto no gráfico nº12

quanto nas falas dos professores, intermediada pela citação, que os sujeitos reconhecem que a escola não respeita nem valida às construções e experiências históricas, sociais e culturais dos indivíduos, denominamos de saberes. De acordo com Freire “É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado” (1997, p. 25).

[...] Na maioria das vezes não, infelizmente, é por que a nossa sociedade, a escola que é colocada, a educação que é colocada pra que é utilizada na escola geralmente vem com conteúdos para ser trabalhados é na maioria das vezes esses conteúdos não estão relacionados aos saberes que os alunos já trazem, algumas vezes alguns profissionais, conseguem ter essa sensibilidade de fazer essa ponte, essa ligação com os saberes que eles já trazem com os conteúdos a serem trabalhados. Mas na maioria das vezes o que agente vê não é isso (P.M). A escola só reconhecem os conteúdos programáticos (P.T). Respeita (risos)? Como é que a escola respeita os saberes dos alunos, se somos nós que explicamos e damos conta sozinha de uma lista de conteúdos (P.D).

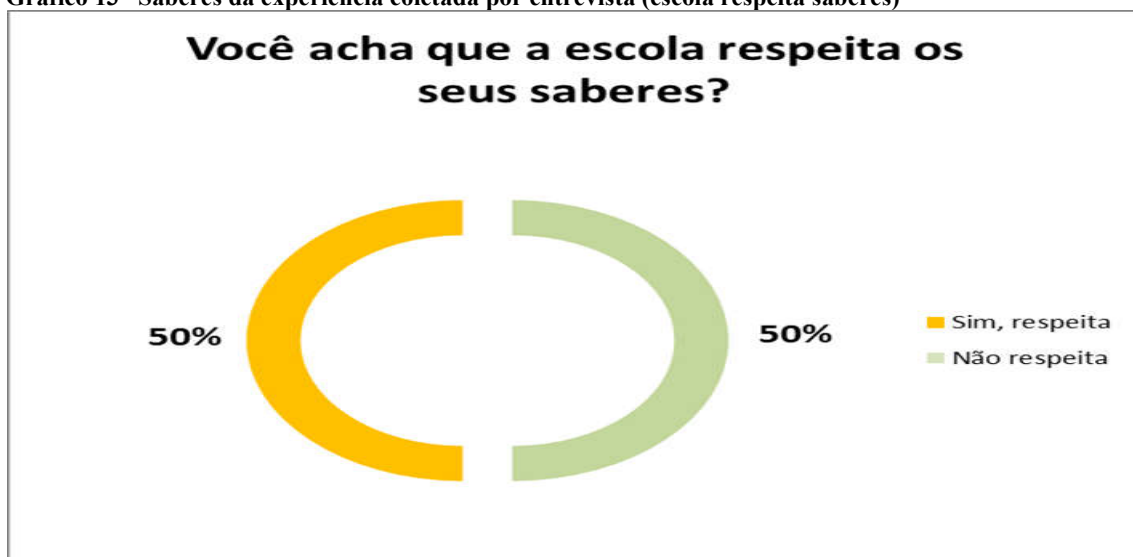
O que chama a atenção é a fala da Professora M que além de reconhecer e justificar que não respeita os saberes dos alunos, afirmou que a culpa é da sociedade, da educação e da escola. Mas, o que somos nós se não sociedade, educação e escola? Se o que mais sabemos fazer no chão da escola, especificamente no chão da sala de aula, é transgredir o currículo normativo, por que não transgredimos esse currículo a fim de respeitar e validar os saberes dos nossos alunos?

[...] aprender, é exercer uma atividade em situação: em um local, em um momento da sua história e em condições de tempos diversas, com a ajuda de pessoas que ajudam a aprender. A relação com o saber é relação com o mundo, em um sentido geral, mas é, também, relação com esses mundos particulares [...] (CHARLOT, 2000, p. 68).

Neste sentido, o autor nos ajuda não a responder as indagações apresentadas acima no parágrafo anterior, mas a entender que o saber se constrói na relação com o todo, portanto, saber não é algo acabado, pronto ou definido, mas são experiências das mais diversas aprendizagens. Mas, algumas possibilidades nos apresentam como variáveis de respostas às indagações suscitadas no parágrafo anterior: tornou-se cultural a não validação, reconhecimento e respeito dos saberes dos alunos por parte da escola por não saber lidar com eles; o poder hegemônico neoliberal e capitalista não reconhece esses saberes históricos, sociais e culturais na escola por que eles não atendem aos seus interesses; o processo formativo dos professores ao longo de sua trajetória os engessaram a ponto de não visualizarem estes saberes, além de negá-los. Charlot (2001, p. 149) coloca que as “relações

com o saber que eles encontram na escola [...] não se constroem a partir do nada, mas a partir de relações com o aprender que eles já construíram”. Se na Educação de Jovens e Adultos quisermos uma educação de aprendizagens e significados, tendo como resultados um processo de tomada de conscientização pelos próprios sujeitos, utilizando a confrontação e mediação das suas experiências com os conhecimentos escolares, é imprescindível o reconhecimento das relações experienciais construídas historicamente, social e cultural dos sujeitos e trazidas consigo para dentro da escola.

Gráfico 13– Saberes da experiência coletada por entrevista (escola respeita saberes)



Fonte: Produzido pelo Pesquisador em 2016, através da coleta das informações do locus.

Na análise do gráfico acima, metade dos alunos afirma que a escola não reconhece seus saberes e a outra metade acredita que ela reconhece. Os que acreditam que a escola reconhece têm esse entendimento, pois para estes saber é a mesma coisa que conhecimento sistematizado/escolar, portanto percebem que os que eles já sabem, aprendidos em outros momentos ou tempos na escola, são validados, contudo é importante entender que os saberes construídos na experiência e na relação com o próprio sujeito, com o outro e com o mundo é na verdade resultado da experimentação (experiência) do próprio sujeito com outros diferentes e novos saberes. Neste sentido, Charlot enfatiza que “[...] as relações sociais estruturam a relação com o saber e com a escola, mas não a determinam” (2000, p. 62). Como já havíamos dito antes é o sentido do encontro com o outro, a partir da experiência de si. Na EJA a relação do saber carrega outros significados por conta das mais diversas experiências de aprendizagens construídas ao longo da vida de seus sujeitos.

A questão da relação com o saber pode ser colocada quando se constata que certos indivíduos, jovens ou adultos, têm desejo de aprender, enquanto outros não manifestam esse mesmo desejo. Uns parecem estar dispostos a aprender algo novo, são apaixonados por este ou por aquele tipo de saber, ou, pelo menos, mostram uma certa disponibilidade para aprender. Outros parecem pouco motivados para aprender, ou para aprender isso ou aquilo, e, às vezes, recusam-se explicitamente a fazê-lo (CHARLOT, 2001, p. 15).

Evidencia-se, pelas análises acima, que a utilização das TIC como interface pedagógica na Escola Municipal Miguel Santos Fontes, por meio do laboratório de informática, contribuiu na aprendizagem da leitura e escrita dos sujeitos, pois as experiências e as relações de saberes construídas dentro e fora da escola por meio das TIC revelaram que os sujeitos as reconhecem como possibilidades de confrontação com os conhecimentos sistematizados, buscando ressignificarem suas aprendizagens e dando sentidos a elas.

A última e próxima categoria abordará os saberes temáticos e os diálogos ocorridos com o projeto de intervenção com os alunos da EJA, na Escola Municipal Miguel Santos Fontes.

6.2.4 Saberes Temáticos e Diálogo

A categoria aborda os saberes temáticos e diálogos, com base nas análises das informações dos diários dos saberes construídos durante os círculos no laboratório de informática. Ao iniciar o diálogo retomaremos os saberes construídos durante nossa experiência com os sujeitos e suas relações. Nestas discussões propusemos refletir acerca das análises das informações, as compreensões e experiências dos sujeitos sobre saberes temáticos, e diálogos armazenados antes, durante e depois de cada círculo do projeto de intervenção. É possível que os sujeitos nos revelem como utilizar as tecnologias da informação e da comunicação como interface pedagógica para influenciar na leitura e escrita dos sujeitos da EJA tendo como pilares as temáticas e os diálogos.

Retomamos aqui nossas reflexões nas obras de Freire: *Pedagogia da Esperança*; *Pedagogia da Autonomia*; *Pedagogia do Oprimido*; *Educação e Mudança*, utilizada na revisão teórica do presente texto dissertativo, desta vez, tendo como objetivo de entendermos os significados do diálogo e temática (tema gerador, tema), antes de iniciarmos a análise das observações participantes dos círculos.

A nossa compreensão ingênua sobre diálogo é a partir da comunicação entre um ser e outro sem sobrepor, negar, oprimir, determinar e limitar. Diálogo não pode ser a usurpação da

minha fala e nem da do outro. Diálogo é a comunhão entre os seres, Freire compreende diálogo como uma relação horizontal,

É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só há comunicação (FREIRE, 1983, p. 39).

Só há diálogo se ele existir em uma relação de confiança e sustentado pelas veias da verdade, pois o diálogo não está no campo da dialética puramente, mas no campo da *práxis*. As experiências relatadas aqui, através dos registros do diário de saberes, apresentam experiências de diálogo construídas num campo de disputa coletiva de ressignificação dos saberes, onde as aprendizagens se deram a partir da comunicação entre si e o outro, pois “[...] sendo o diálogo uma relação eu-tu, é necessariamente uma relação de dois sujeitos” (FREIRE, 1983, p. 45).

Quanto ao conceito de temático ou tema gerador e tema, entendemos como um arranjo de interesses e saberes construídos social, histórico e culturalmente pela sociedade, e nos ajuda a puncionar as nossas relações com e no mundo. Diríamos mais, que o tema gerador é o ponto de partida para aprendizagens significativas e investigativas por meio da experiência dialógica, onde “investigar o “tema gerador” é investigar, repitamos o pensar dos homens referidos à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua *práxis*” (FREIRE, 1987, p. 56). As experiências nos círculos se deram nesta perspectiva que aponta Paulo Freire, mas podemos constatar isso com as análises de cada um dos dez círculos.

6.2.4.1 Círculo I: contribuição da leitura e da escrita para a ressignificação dos saberes

Apresentamos abaixo um quadro de informações gerais quantitativas dos professores e alunos pesquisados. As informações nos dão uma dimensão do recorte que foi feito até chegar ao quantitativo de 15 alunos selecionados para participar do projeto e com uma frequência de 11 sujeitos, sendo que destes somente 06 foram entrevistados e em um total de 08 professores, 04 aceitaram ser entrevistados.

Durante as entrevistas semiestruturadas e os círculos, tendo também como instrumento de coleta de informações o diário de saberes, onde as falas dos sujeitos foram

analisadas e categorizadas de forma representativa com os sujeitos apresentados pelo quadro 2.

O quadro a seguir nos apresenta como se deu o recorte com número de professores existentes na escola e deste, o número de entrevistados. Primeiro fizemos um levantamento nos arquivos da Secretaria de Educação e da escola, do número de professores designados a lecionar na escola, deste verificamos os que estavam dando aulas no turno vespertino e na turma Nível V (7ª e 8ª séries), incluídos os docentes de Língua Portuguesa, Matemática, Língua Inglesa, História, Geografia, Artes e as Oficinas de Leitura e Matemática.

Quanto ao número de professores que frequentaram o círculo, só houve a participação do professor da oficina de leitura que cedeu sua carga horária e alunos para participarem do projeto. O mesmo solicitou sua inclusão para servir de ponte e poder dialogar melhor com os alunos. Participou de três círculos: o primeiro, o quinto e o último.

Dos oito professores da turma somente quatro aceitaram participar da entrevista semiestruturada.

Quadro 2– Descritivo dos professores entrevistados

Nº de professores que lecionaram no ensino fundamental II em 2015.	Nº de professores que lecionaram na turma nível V (7ª e 8ª séries) vespertino.	Nº de professores da disciplina que cederam a carga horária para o desenvolvimento do círculo.	Nº de professores que frequentaram o círculo.	Nº de professores entrevistados.
11	08	01	01	04

Fonte: Produzido pelo Pesquisador em 2016, através da coleta das informações do locus.

O quadro a seguir nos apresenta também como se deu o recorte com número de alunos existentes na escola e deste, o número de entrevistados e participantes do projeto. A partir das informações coletadas na análise documental, junto a registros de matrícula da Secretaria de Educação e da escola, pudemos verificar que no ano de 2015 a escola possuía 160 alunos matriculados no fundamental II. A turma escolhida para execução do projeto de intervenção tinha 37 alunos matriculados, mas nem todos frequentavam, deste fizemos um recorte de 15 alunos (explicação do recorte na metodologia, no subcapítulo das Etapas da Pesquisa). Dos 15 selecionados, 12 participaram de todos os círculos e destes, 06 foram entrevistados.

As informações acima apresentadas são necessárias para compreendermos a caminhada dos círculos.

Quadro 3– Descritivo dos alunos entrevistados

Nº de alunos matriculados no ensino fundamental II em 2015.	Nº de alunos da turma nível V (7ª e 8ª séries) vespertino.	Nº de alunos selecionados para participar do círculo.	Nº de alunos que participaram dos círculos.	Nº de alunos entrevistados.
160	37	15	12	06

Fonte: Produzido pelo Pesquisador em 2016, através da coleta das informações do locus.

Durante o Círculo I, iniciado no dia 02/10/2015, às 14h, nos dirigimos com os alunos ao laboratório de informática e ao adentrar a sala, os alunos foram às cadeiras que estavam organizadas em círculos e treze computadores ligados e funcionando, instante com livros diversos, paradidáticos diversos, ar condicionado etc. Convidamos todos para sentar e retomamos a fala no sentido de salientar detalhes da proposta de intervenção, objetivos, metodologia, didática e dinâmica da proposta. Todos ouviram as colocações com muita atenção e com olhares fixos diante da novidade de vivenciarem experiências da sala de aula no laboratório, a partir dos seus saberes. Finalizadas as ponderações, convidei os participantes a se posicionarem com críticas e sugestões. Todos emitiram parecer favorável acerca do que estavam vivenciando e mostraram compreender a proposta e assentiram fazer parte da intervenção.

Dando sequência à roda de conversa informamos que os primeiros círculos ainda seriam sem contato com os computadores, para que pudéssemos nos conhecer melhor, e assim estarmos mais experienciados com a proposta, todos concordaram. Explicamos como seria a metodologia do projeto de intervenção para que compreendessem a seriedade do processo e da necessidade de respeitar o sigilo e a integridade dos alunos pesquisados, para tanto, no diário, seus nomes foram substituídos por uma letra.

No primeiro Círculo de Leitura e Escrita na Ressignificação de Saberes, tratamos de esclarecer mais uma vez a dinâmica das experiências a serem experienciadas durante a execução do projeto no laboratório de informática. Os alunos escolheram um tema gerador e iniciaram a discussão, a partir de questões problematizadoras (perguntas que nos ajudaram a pensar sobre os temas) mediadas por nós, após a nossa conversa nesta roda os alunos tiveram como ação escrever no computador, quadro ou no papel metro, as palavras que mais aparecessem no círculo durante o diálogo, debate e conversa, em seguida pensaram em novas palavras formadas a partir das já escolhidas por eles, também expressaram que tipo de ação ou atividade nos seus saberes e fazeres fora da escola essas palavras geradoras aparecem e como

aparecem. Buscaram pela internet o significado dessas palavras, por meio de outros textos que tratavam da temática, e em seguida discutiram no círculo os significados e sentidos das palavras, hipertextos e textos encontrados.

No computador os alunos escreveram novas palavras, frases e textos que expressavam suas ideias sobre o que discutíamos no círculo. Aos que não dominavam o acesso ao computador e a rede mundial de computadores, tiveram contribuições de outros colegas que sabiam manusear os aparatos tecnológicos, além da nossa ajuda como mediador. Depois eles leram e socializaram suas escritas, a fim de que pudessem receber ajuda dos colegas e refizeram suas escritas.

Realizamos uma dinâmica que tinha como objetivo promover a integração, espírito de colaboração, escuta, prática da leitura e escrita. Cada um recebeu uma bexiga (bola de soprar) e um pedaço de papel branco onde escreveram um sentimento que identificou aquele momento, finalizado o prazo colocaram no papel escrito dentro da bexiga, encheram-na e amarraram. Em seguida proferimos algumas falas a título de reflexão sobre a dinâmica e seu objetivo. Na segunda etapa da dinâmica dissemos que era hora de misturar os sentimentos, cuidar um do outro, então colocamos uma música para tocar para animar o momento em que todos estariam jogando para cima as bexigas sem deixá-las cair no chão. Pedi que misturassem as bolas um jogando para o outro e avisamos que quando a música parasse todos deveriam segurar a bexiga que estivesse na mão ou próximo. A música parou e quando cada um estava com uma bexiga em mãos pedimos que continuassem de pé e que a estourassem a fim de pegar o sentimento que estava no seu interior. Espontaneamente foram relatando sua experiência com o desenvolvimento da dinâmica, colocando seus sentimentos e impressões.

O aluno (A) disse: “escrevi o sentimento medo, sei lá é algo diferente que faremos aqui”. A aluna (C) foi logo dizendo sem nenhum tipo de estímulo: “escrevi a palavra esperançosa, gosto de me sentir assim, viva!”. “O aluno (F) disse: ‘não sei se tá certo, mas pensei e escrevi contente, pois é tudo novo.’” Já os alunos (B), (D), (M), (G), e (E) não quiseram falar, acenaram negativamente com a cabeça e respeitamos a decisão e desejo deles. O aluno (G) disse: “sei lá, escrevi qualquer coisa, coloquei legal”. A aluna (H) relatou que “está cansada, pois trabalhou muito pela manhã, por isso escreveu manhã”. A aluna (I) disse: “vazia, desmotivada, cansada da escola”. Já a aluna (J) disse timidamente: “coloquei no papel professor me sentindo com vergonha”. O aluno (L) demorou, pensou e disse “gostei deste momento, parece ser diferente, meu papel que tirei foi amando, acho que alguém está amando, quem é daqui que está amando?” Alguns riram, mas logo pedimos que respeitassem a fala do colega. Neste sentido vale salientar que foi um momento para refletirmos um pouco

sobre nós e sobre o outro, e juntos ressignificarmos as aprendizagens e interações. Com essa atividade propomos mudar a lógica do ensino/aprendizagem e das práticas de letramentos. O conjunto das falas dos alunos entrevistados pôde associar leitura, escrita e diálogo numa experiência de interação, a fim de perceber que a sala de aula precisa sair da lógica da passividade para a lógica do sujeito ativo, autônomo, dialógico e reflexivo das experiências de si. Neste sentido,

Essas mudanças fazem ver a escola de hoje como um universo onde convivem letramentos múltiplos e muito diferenciados, cotidianos e institucionais, valorizados e não valorizados, locais, globais e universais, vernaculares e autônomos, sempre em contato e em conflito, sendo alguns rejeitados ou ignorados e apagados e outros constantemente enfatizados (ROJO, 2009, p. 106-107).

Depois desse momento perguntamos se alguém ainda queria falar, mas todos disseram não. O aluno (F) disse “já falaram até muito” (risos), então pedimos que escolhessem o nosso primeiro tema gerador a ser dialogado no círculo, e por sugestão da aluna (G), todos aceitaram discutir sobre o “futuro”. Em seguida a aluna (J) perguntou, “professor é pra escrever sobre o futuro?” e o professor respondeu “não é preciso, mas se você quiser pode”.

Para encerrar a atividade lançamos a seguinte pergunta: o que você aprendeu hoje? Então os alunos foram relatando que as ideias de diálogo, escuta e leitura sem conteúdo das disciplinas foi uma descoberta de aprendizagem que eles não sabiam que era possível. Aluno (A) disse “professor, gostei da aula de hoje, pensei que o senhor daria aula no quadro, mas agora vejo que nem quadro tem”. A aluna (G) “ninguém nunca deixou a gente falar a aula toda e só a gente fala”. O aluno (D) “Isso também é escola, estudo, ensinar? Eu achava que não aprenderia nada de novo, mas aprendi sim. Aprendi ouvir e falar”.

As falas dos alunos, no primeiro círculo, apresentaram elementos bastante significativos e fundamentais para entender o processo de conscientização sobre diálogo e tema gerador, foi uma experiência em que os sujeitos puderam falar de si e refletir as suas outras experiências pedagógicas do espaço educativo que frequentam na escola. No parágrafo anterior as falas dos alunos sobre as suas aprendizagens acima, no final do primeiro círculo, quando o aluno (D) diz que aprendeu a ouvir e a falar, estão explícitas a importância de uma aula dialógica, praticada, pois está posto que a aprendizagem acontecesse na relação com o próprio sujeito e com o outro, pois o ouvir e a fala são elementos do diálogo e das aprendizagens que só são possíveis por meio da prática e da relação. Charlot corrobora conosco quando diz que:

[...] Quem “tem Prática” vive em um mundo onde percebe indícios que outros não veriam, dispõe de pontos de referência e de um leque de respostas dos quais outros estariam desprovidos. A prática não é cega, ela tem ferramentas e organiza seu mundo; ela supõe, e produz o aprender. Mas esse aprender, que é o domínio de uma situação, não é da mesma natureza, nem em seu processo, nem em seu produto, que o saber enunciável como saber-objeto [...] (2000, p. 63).

O autor também nos chama à reflexão quando salienta que o aprender precisa estar na dimensão para além de aprender conteúdo/sistematizado, mas saberes e objetos que estão relacionados às experiências dos sujeitos com o outro e com o mundo.

Na perspectiva do diálogo, Freire (1992) aprofunda o seu significado quando afirma que ele se constrói com o outro, sem negar um ao outro, sem sobrepor, usar do autoritarismo, e está implicado no respeito. É evidente que a escuta e a fala na sala de aula ou em qualquer outro espaço de formação possibilitam uma aprendizagem dialógica na perspectiva humana. Percebemos a fala da aluna (G) também como uma denúncia, quando ela diz que “ninguém nunca deixou a gente falar a aula toda e só a gente fala”. Como construir uma aprendizagem sem diálogos, sem sensibilidade e sem relação? Freire nos responde quando ressalta que:

Não há diálogo no espontaneísmo como no todo-poderosismo do professor ou da professora. A relação dialógica, porém, não anula, como às vezes se pensa a possibilidade do ato de ensinar. Pelo contrário, ela funda este ato, que se completa e se sela no outro, o de aprender,* e ambos só se tornam verdadeiramente possíveis quando o pensamento crítico, inquieto, do educador ou da educadora não freia a capacidade de critica-mente também pensar ou começar a pensar do educando. Pelo contrário, quando o pensamento crítico do educador ou da educadora se entrega à curiosidade do educando. Se o pensamento do educador ou da educadora anula, esmaga, dificulta o desenvolvimento do pensamento dos educandos, então o pensar do educador, autoritário, tende a gerar nos educandos sobre quem incide, um pensar tímido, inautêntico ou, às vezes, puramente rebelde (1992, p. 60).

A proposta do projeto de intervenção foi iniciada com uma prática de rompimento com o modelo até então conhecido e evidenciado pelos alunos, neste sentido, essa nova prática no espaço do laboratório de informática e com uma pedagogia diferenciada, a possibilidade de uma aprendizagem a partir do diálogo, possibilitou sentidos bastante significativos na aprendizagem. Mas também contribuiu para os alunos tomarem para si o processo de conscientização sobre as suas possibilidades de aprendizagens.

6.2.4.2 Círculo II: a confrontação dos saberes experienciados

A seguir, direcionamos a reflexão sobre as experiências dos sujeitos ocorrida durante o Projeto de Intervenção “Círculos de Leitura e Escrita na Ressignificação de Saberes”, no laboratório de informática, por meio dos quadros abaixo as aprendizagens dos sujeitos ressignificando seus saberes a cada círculo, a partir do Círculo II.

Os números apresentados a seguir, por meio do quadro 4, evidenciaram no Círculo II, ocorrido no mês de outubro de 2015, a relação dos sujeitos com as tecnologias digitais e as TIC, possibilitando perceber que os saberes das TIC, através das experiências de si e coletivas durante a experimentação no laboratório de informática, ressignificou saberes e oportunizou novos aos alunos participantes do projeto-percepção a ser confirmada durante a análise das aprendizagens dos sujeitos. A confrontação dos saberes, apresentados durante este círculo, possibilitaram de ressignificação de outros saberes com as TIC, onde as “[...] relações com o saber que eles encontram na escola [...] não se constroem a partir do nada, mas a partir de relações com o aprender que eles já construíram” (CHARLOT, 2001, p. 149).

Quadro 4– Descritivo da ressignificação dos saberes dos sujeitos a partir do projeto de intervenção (Círculo II)

Nº de alunos que sabiam ligar o computador no Círculo II.	Nº de alunos que sabiam usar o editor de apresentação no círculo.	Nº de alunos que sabiam copiar e colar imagens, arquivos ou textos no Círculo II.	Nº de alunos que sabiam digitar usando o teclado do computador no Círculo II.	Nº de alunos que sabiam acessar a internet no Círculo II.	Nº de alunos que sabiam realizar pesquisas no navegador Google no Círculo II.	Nº de alunos que sabiam salvar os arquivos no Círculo II.
08	02	01	06	11	07	01

Fonte: Produzido pelo Pesquisador em 2016, através da coleta das informações do locus.

Durante a realização do círculo indagamos os sujeitos para perceber se eles sabiam ligar o computador; usar o editor de apresentação; copiar e colar imagens, arquivos ou textos; acessar a internet; realizar pesquisas no navegador Google; salvar os arquivos. Estas informações foram adquiridas durante a roda de conversas onde os sujeitos foram revelando seus pensamentos. Os números refletidos não foram surpresa, pois este tipo de atividade não era praticado nem na escola, nem fora, pois apesar de possuírem celulares smartphone ou andróides, este tipo de atividade era estranho aos alunos pesquisados. É preciso possibilitar, ofertar, colocar à disposição dos alunos outra oportunidade de utilização das tecnologias, a fim de que possam “[...] reorganizar, de uma forma ou de outra, a visão de mundo de seus

usuários e modificar seus reflexos mentais. [...] Na medida em que a informatização avança, certas funções são eliminadas, novas habilidades aparecem, a tecnologia cognitiva se transforma” (LÉVY, 1993, p. 54).

No Círculo II lembramos novamente dos combinados da semana anterior e todos reafirmaram concordar com os combinados, então demos sequência com a problematização sobre o tema escolhido na semana que passou, foi o “futuro”. Perguntemos, mas o que é futuro? O futuro serve para que? O que precisamos ter e fazer para chegarmos ao futuro? Que força tem essa palavra na vida de vocês? O aluno (A) falou “futuro é pensar pra frente” A aluna (J) disse que o futuro é “um bom trabalho, ser alguém na vida, ter família”. O aluno (C) logo afirmou: “futuro só com estudo né, por isso estamos aqui, mas também é ter filhos, casar, e ser feliz”. O aluno (D) timidamente disse bem baixinho: “é ter algo lá na frente, ser honesto, vencer na vida com honestidade”.

Os alunos (E), (L), (F), (H), (G), (I), por causa da vergonha, somente riram muito e se calaram, não respondendo às inquietações.

Continuamos problematizando a partir de questões sobre o futuro: Como construímos o futuro? É possível perceber o futuro? O que fazemos para chegar ao futuro bem? Quais as condições sociais necessárias para ter um futuro digno? Hoje temos condições para ter um futuro digno? Então abrimos para novas discussões no círculo. A aluna (G) pediu a palavra, pensou e disse: “acho que o que estamos fazendo aqui hoje pode ajudar no futuro. O futuro é saber informática, tecnologia, saber ler e escrever. Sei lá, acho que é isso”. O aluno (L) indagou: “Que futuro professor? Nós não temos nem trabalho. Isso é futuro?” Neste momento um grande silêncio tomou conta da roda de conversa e ninguém mais quis dizer nada.

A aluna (G) chamou atenção novamente quando associou a sua perspectiva de futuro a saber ler, escrever e a tecnologia, apontando claramente a tríade fundamental que contribuiu para o processo de ressignificação dos saberes. Deste modo, a ideia de futuro para a aluna está relacionada com a ideia de aprender, que conforme Charlot (2000) tem relação com a posse do saber objeto, com isso adquirindo experiência de si, novas relações e saberes construídos na experimentação. Neste sentido, a aluna também reconheceu a necessidade “saber ler e escrever”, não que não saiba, mas ela apresenta na perspectiva de ressignificação, melhoria, do empoderamento da leitura e escrita, sem negar as experiências de si e do outro. É preciso deixar explicitado que nestes casos não se pode esquecer que:

A leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1994, p. 9).

Ainda durante o Círculo II, demos sequência à atividade proposta: ouvimos a música de Toquinho “Herdeiros do Futuro” com a leitura partilhada.

Durante a leitura fomos percebendo que alguns alunos apresentavam grandes dificuldades na leitura, principalmente na pontuação, reconhecimento verbal e coerência textual. Mas, o importante é que espontaneamente leram todo o texto. Sequenciando o processo, proporcionamos uma breve reflexão sobre a música ouvida durante a atividade proposta. Neste momento, algumas palavras mereceram destaque na fala dos alunos: herdeiros, futuro, país, cuidar e será. A partir da mediação, ainda no círculo, fomos problematizando sobre o significado das palavras destacadas na vida deles. Para encerrar lançamos a seguinte pergunta aos alunos: o que você aprendeu hoje? Então os alunos foram falando do que aconteceu durante o círculo. O aluno (B) disse “professor, o senhor disse que isso não é aula, mas acho que é, pois hoje nós pensamos sobre o futuro e o que pensamos sobre o que buscamos ou pensamos para o futuro”. A aluna (G) “treinamos a leitura”. O aluno (E) “falamos sobre nós e o que entendemos das coisas”. Os alunos puderam contribuir com as reflexões do educador e com suas próprias reflexões, quando perceberam que “uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 1994, p. 9).

Trouxemos na íntegra o diário de saberes dos Círculos I e II por apresentarem elementos singulares para nossa compreensão inicial desta categoria, mas a partir de agora traremos fragmentos dos Círculos III ao X, sem acarretar prejuízo à análise desta categoria.

6.2.4.3 Círculo III: uso das tecnologias digitais tendo o computador como interface

Nesta experiência dialógica e temática proposta pelos próprios alunos no Círculo III, resolveram discutir o mercado de trabalho, a partir das suas próprias experiências e saberes possibilitaram reflexões significativas para o processo de conscientização das suas relações com o mundo.

O quadro a seguir evidencia o quantitativo de sujeitos e os seus saberes relacionados às TIC no início do círculo. Durante as experiências constituídas no círculo fomos percebendo

quem e quantos sabiam ligar o computador; usar o editor de apresentação; copiar e colar imagens, arquivos ou textos; acessar a internet; realizar pesquisas no navegador Google; salvar os arquivos. Percebemos que de modo global não houve mudanças quantitativas, mas qualitativas, pois pudemos trocar experiências, saberes e dialogar acerca das TIC, principalmente o uso das tecnologias digitais tendo o computador como interface. Neste sentido, no trabalho no laboratório de informática, mesmo que ainda nos primeiros passos, tivemos as primeiras impressões advindas dos sujeitos e dos seus diálogos que “Os computadores são, indubitavelmente, velozes e contáveis depositários de informações. No entanto, eles precisam ser curiosamente explorados no ambiente escolar” (COX, 2008, p. 34).

Quadro 5– Descritivo da ressignificação dos saberes dos sujeitos a partir do projeto de intervenção (Círculo III)

Nº de alunos que sabiam ligar o computador no Círculo III.	Nº de alunos que sabiam usar o editor de apresentação no Círculo III.	Nº de alunos que sabiam copiar e colar imagens, arquivos ou textos no Círculo III.	Nº de alunos que sabiam digitar usando o teclado do computador no Círculo III.	Nº de alunos que sabiam acessar a internet no Círculo III.	Nº de alunos que sabiam realizar pesquisas no navegador Google no Círculo III.	Nº de alunos que sabiam salvar os arquivos no Círculo III.
08	02	01	06	11	07	01

Fonte: Produzido pelo Pesquisador em 2016, através da coleta das informações do locus.

Neste Círculo III a primeira atividade executada foi a utilização dos computadores. Demos algumas orientações e sugerimos que cada um escolhesse uma máquina, e que a ligasse. Bastante envolvidos no procedimento, fomos percebendo as dificuldades apresentadas por alguns alunos ao ligarem as máquinas e ter acesso às mesmas.

O aluno (A) disse ao colega ao lado: “não basta ter celular para entender destas paradas de tecnologia”. Essa ideia sobre a tecnologia citada pelo aluno (A) nos permite fazer algumas inferências sobre a mesma. Primeiro é preciso entender que os alunos da EJA podem em sua maioria apresentar incompreensões na adaptação com as TIC, visto que, certamente não puderam, por diversos fatores, experienciar as tecnologias digitais em seu tempo da infância, adolescência e neste momento atual. A segunda inferência é a compreensão dos alunos de que as experiências que possuem com o uso do celular não são suficientes para lidar com propriedade com as tecnologias, neste caso com o computador. E a terceira inferência que fazemos é no sentido da problematização. Se para o aluno “não basta ter celular para entender destas paradas de tecnologia”, certamente foi o seu primeiro contato com o computador ou o laboratório de informática? É imprescindível que diante das inferências

construídas nesta análise, possamos entender que as tecnologias da informação e comunicação devem ser instrumentos de nossas práticas pedagógicas.

[...] Uma vez que os meios de comunicação e as tecnologias em geral influenciam os modos dos grupos se relacionarem com o conhecimento e até a sua forma de ver, ler, sentir, a escola tem o papel de garantir que a cultura, a ciência e a técnica não sejam propriedade exclusiva das classes dominantes, desmistificando a linguagem tecnológica e iniciando seus alunos no domínio do seu manuseio, interpretação, criação e recriação desta linguagem (LEITE ET AL, 2012, p. 18).

A fala do aluno (A) nos soa como uma denúncia quando afirma que as TIC precisam ser usadas em sala de aula ou no laboratório de informática como uma prática diária que se relacione com as suas demandas sociais.

Ainda durante o Círculo III, pedimos que os alunos abrissem o editor de texto, mas também apresentaram dificuldades, então fomos orientando individualmente e mediando o acesso ao editor de texto. Em seguida pedimos que acessassem a internet e nela fizessem busca de palavras, frases, texto ou imagens, a partir da palavra trabalho.

O aluno (F) disse “digitar aqui é diferente do celular, né?”. O aluno (D) nem esperou o colega terminar e respondeu. “tú é burro, não sabe que é diferente? Vê se aprende agora com a aula aqui”. Ficou evidente que o aluno percebeu a diferença por algumas características do computador e elementos da sua interação com as diferentes TIC, a exemplo do tamanho do teclado; das funções do teclado; do acesso a este tipo de tecnologia; do uso do laboratório por parte dos docentes e suas aulas. O problema não é a diferença, mas estimular e possibilitar ao aluno ressignificar seus saberes com as tecnologias para que possa construir novos saberes a partir de suas futuras experiências com as TIC, pois:

[...] A importância da escola nessa tarefa de desvelar a trama nos meios de comunicação é fundamental nos dias de hoje. Trata-se, então, de formar leitor críticos (alunos e professores) ao aprender e conviver, ler e entender melhor os significados práticos da influência dos meios de comunicação de massa na vida das pessoas (LEITE ET AL, 2012, p. 121).

Propomos ainda uma atividade com o intuito de aproximar o aluno da proposta de pesquisa na internet, pedimos que todos digitassem três palavras com relação a discussão que tivemos com a temática “Trabalho” e que lhe despertou atenção, além de ter relação com o cotidiano diário. O aluno (A) escreveu a palavra: “direto”, mas queria escrever direito, então o colega do lado disse: “é direito”. O aluno (C) escreveu: “trabalho infantil”. O aluno (D) escreveu: “desempregado”. O aluno (F) digitou as palavras: “empregado, trabalho em equipe

e dedicação”. O aluno (B) escreveu: “salário”. Esse momento foi bastante complexo diante das dificuldades de digitação e escrita, assim percebemos que a relação saber x máquina x língua é algo intrínseco para estes alunos, mas materializar isso na prática é algo mais complicado e apresenta maiores dificuldades.

No final do encontro do Círculo III inserimos o seguinte questionamento: o que você aprendeu hoje? Então os alunos foram relatando as suas impressões sobre o círculo trabalhado naquele dia. O aluno (A) disse “aprendi a ligar o computador e a fazer slides, quer dizer estou aprendendo”. A aluna (D) “ligar o computador, acessar a internet e fazer pesquisas”. O aluno (F) “conversar sobre o tema e depois ir para o computador e depois conversar, acabei vendo palavras novas e aprendendo mais sobre o mercado de trabalho, além de melhorar a digitar no teclado”. Compreendemos as falas dos sujeitos denotando uma aprendizagem de significados, numa perspectiva educativa com as TIC. Almeida (2012) ressalta que todas as experiências são educativas, mas chama atenção para que tenhamos cuidado com o modismo no processo pedagógico por meio das TIC, mas preferimos acreditar que:

O computador, embora nascido de uma dada civilização e para solucionar dados problemas, hoje é um patrimônio transcultural. A absorção crítica de sua utilização na educação deve ser procedida de análises das questões mais radicais que afligem esta dimensão da cultura brasileira. Como tarefa dos educadores, cumpre desenvolver uma pedagogia do uso crítico da informática na educação. Um desafio. Outro desafio: a difícil questão do equilíbrio entre reflexão, competência e tempo (2012, p. 72)

À medida que acessam as TIC na perspectiva da experiência com o meio e o objeto, as relações de construção dos saberes se constituem com as ressignificações de novos saberes e novas experiências. No caso dos alunos da EJA isso é possível pelo acúmulo histórico, cultural e social adquirido ao longo de suas vivências, além da tomada de suas consciências.

6.2.4.4 Círculo IV: reflexão em torno das drogas

O Círculo IV teve como temática: “Drogas”. Iniciamos a problematização com as seguintes questões: Que significado tem essa palavra – drogas-para vocês? Os alunos ao responderem a questão deixaram evidente que suas compreensões de drogas estão somente na perspectiva das drogas ilícitas.

Mas antes de adentrarmos a experiência deste círculo, vale ressaltar que o quadro a seguir apresenta o quantitativo de sujeitos e os seus saberes relacionados às TIC. Finalizado o encontro pudemos verificar quem e quantos sabiam ligar o computador; usar o editor de

apresentação; copiar e colar imagens, arquivos ou textos; acessar a internet; realizar pesquisas no navegador Google; salvar os arquivos. Neste sentido, os números já apresentaram avanços significativos nas aprendizagens dos sujeitos, só não houve avanço no acesso à internet, pois quase 100% já sabiam acessar, mas nas demais ações as aprendizagens foram notórias. Foi extremamente importante perceberem que experienciar e utilizar as TIC como interface nas aprendizagens para melhorar a leitura e escrita, nos fez perceber que:

[...] À escola cabe acolher todos e partindo de uma visão sincrética de suas vidas e necessidades e sonhos organizar lhes estas demandas com 2 valores e com as habilidades cognitivas e com a sistematização das ciências. O uso dos computadores neste contexto tem o significado de ajudar a fazer os diagnósticos da realidade e de facilitar o cruzamento entre as necessidades locais e os conteúdos da ciência, da arte e da cultura disponíveis em suas enormes redes. Mas para isso é necessário um excelente projeto pedagógico da escola e de cada professor em sua disciplina (ALMEIDA, 2012. p. 15).

Logo fica evidente que o trabalho pedagógico e o seu plano precisam atender não só as demandas contemporâneas, mas entender que o uso das TIC precisa atender a um ensino e uma aprendizagem de sentido e significado para os sujeitos, além de atrelar seu uso a outras áreas do conhecimento. Vejamos as informações abaixo:

Quadro 6– Descritivo da ressignificação dos saberes dos sujeitos a partir do projeto de intervenção (Círculo IV)

Nº de alunos que sabiam ligar o computador no Círculo IV.	Nº de alunos que sabiam usar o editor de apresentação no Círculo IV.	Nº de alunos que sabiam copiar e colar imagens, arquivos ou textos no Círculo IV.	Nº de alunos que sabiam digitar usando o teclado do computador no Círculo IV.	Nº de alunos que sabiam acessar a internet no Círculo IV.	Nº de alunos que sabiam realizar pesquisas no navegador Google no Círculo IV.	Nº de alunos que sabiam salvar os arquivos no Círculo IV.
10	05	05	08	11	08	05

Fonte: Produzido pelo Pesquisador em 2016, através da coleta das informações do locus.

Dando continuidade ao relato da experiência com essa temática e círculo, provocamos os alunos mais um pouco problematizando os significados, sentidos e relação com as drogas. Então construímos alguns cartazes com imagens e perguntas acerca das drogas: O que são drogas? Quais são os tipos de drogas? Há consequências ao usar drogas? Cada cartaz continha uma pergunta e imagens que se relacionavam com elas. Na medida em que iam explicando as imagens, respondiam às perguntas dos cartazes e debatiam entre si colocando suas impressões. Para Rojo, a escola deve promover experiências que permitam experimentações, a fim de “[...] possibilitar que os alunos possam participar das várias

práticas sociais que utilizam leitura e escrita de maneira ética, crítica e democrática” (2009, p. 107).

A aluna (J) disse: “drogas podem ser substâncias legais e não legais, acho que cigarro, maconha, crack, tem uns tipos de remédios (sei por que meus colegas compram pra ficar loucão)”. O aluno (C) disse: “professor, droga não faz bem e pode matar”. O aluno (H) disse: “(risos) tem vários tipos de drogas, eu não uso, pois não preciso, não vejo pra que usar aquilo, meus colegas usam, eu sei por que a escola já teve palestra, então tem drogas liberadas pela prefeitura, governo, como a cerveja, cachaça, cigarro, tem até remédios, e tem as drogas dos “noias”, que até uns policiais usam: maconha, pó, crack, lança, cola e outras mais”. A aluna (L) disse: “no meu cartaz de fotos de mortes, famílias chorando, sacizeiros, as drogas quando não matam deixam na cadeia, as famílias pai e mãe sofrem, mas eu acho que as drogas não deixam pensar nisso”. O aluno (B) disse: “eu prefiro estudo, pois já vi dois vizinhos que não queriam nada morrer por causa desta desgraçada droga”.

Essa relação da imagem e a escrita não só ajudou aos alunos a refletirem melhor sobre a temática, como também a compreendermos que este tipo de atividade nos ajuda “ampliando a noção de letramento para o campo da imagem [...]” (Rojo, 2009, p. 107).

Trouxemos uma parte do Círculo IV para que pudéssemos compreender sua dinâmica. Ao compararmos este círculo com os três primeiros, percebemos o quanto os participantes estavam mais envolvidos com o processo, falavam sem inibição, descontraídos, cheios de segurança e das potencialidades recentemente descobertas. Acreditamos que estavam reconfigurando seus empoderamentos através de outros saberes e experiências que estavam se constituindo ali, sendo desconstruídos, reconstruídos e construídos. Os conflitos ali gerados pelas divergências de pensamentos, lutas, desejo, paixões, perdas, ganhos, estão explicitados nas falas dos sujeitos, possibilitando compreenderem as experiências próprias e as dos outros presentes. Temos a clareza de que este momento experienciados no espaço, a partir desta metodologia de interação com as TIC, possibilitou o vislumbre do lugar de si e do outro, deste modo é possível entender que:

Se a experiência é o que nos acontece, e se o sujeito da experiência é um território de passagem, então a experiência é uma paixão. Não se pode captar a experiência a partir de uma lógica da ação, a partir de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito agente, a partir de uma teoria das condições de possibilidade da ação, mas a partir de uma lógica da paixão, uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito passional. E a palavra *paixão* pode referir-se a várias coisas (BONDÍA, 2005, p. 26).

Com esta lógica o autor nos permite avançar na compreensão de que a experiência não está somente na ação ou reflexão, mas no que nos move a realizar a travessia pela passagem dos nossos sentimentos, reflexões e ações experienciados a partir de si, do outro, do mundo e do objeto. Nesta perspectiva, os alunos da Educação de Jovens e Adultos envolvidos no projeto de intervenção, constataram essa experiência não pela compreensão lógica, mas a partir de suas experimentações, e isso só foi possível pelas vivências dos sujeitos construídas ao longo de seu tempo cronológico, biológico e social.

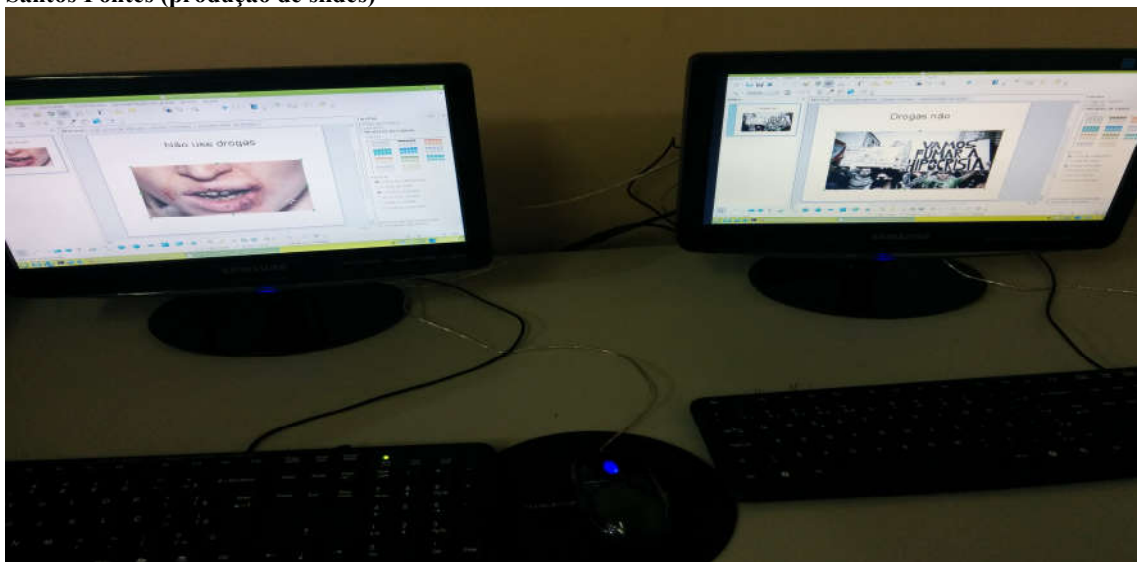
Dando sequência ao Círculo IV, convidamos os participantes a escolherem um computador, ressignificarem seus saberes com novas informações e experiências acerca da temática. Falamos um pouco sobre a importância e construção de slides no programa editor de apresentações e apresentamos os aparatos tecnológicos. Em seguida, pedimos que pesquisassem imagens que tivessem relação com a temática “drogas”, depois mediamos a aprendizagem sobre como copiar imagem da internet e a colar no editor de apresentação, após esse momento solicitamos que fizessem relação com o tema, discussão e a pesquisa, e dessem um título ao slide. O processo exigiu muita dedicação, atenção e contribuição na construção de novos saberes. A partir das pesquisas, leituras e construção de slide, os alunos foram revelando e superando suas fragilidades no acesso, uso do computador e seus aparatos tecnológicos. Ao refletir sobre essa experiência, o mais evidente foi que nenhum aluno desistiu ou quis desistir, mas queria saber mais, experienciar mais. Orientamos que salvassem seus slides, mesmo com as dificuldades encontradas. Abaixo apresentaremos duas imagens representativas deste momento.

Fotografia 5– Círculo de Leitura e Escrita no laboratório de informática da escola Municipal Miguel Santos Fontes (produção de cartaz e rodas de conversas)



Fonte: Produzido pelos Participantes do Projeto de Intervenção (Out. 2015).

Fotografia 6– Círculo de Leitura e Escrita no laboratório de informática da escola Municipal Miguel Santos Fontes (produção de slides)



Fonte: Produzido pelos Participantes do Projeto de Intervenção (Out. 2015).

No terceiro e último momento deste Círculo IV voltamos para roda de conversa e cada um falou acerca da sua experiência da pesquisa, da imagem e da produção do slide. A aluna (G) disse: “gostei da atividade, muito boa, boa mesmo professor, quero ficar craque para não pagar mais, mas passar a cobrar (risos)”. O aluno (A) disse: “legal a parada de colar e copiar a imagem, agora quero saber como ela vai pra lá (muitos risos)”. O aluno (I) disse: “eu já sabia copia e colar, mas nunca fiz um slide, pensei que seria algo chato, mas quero fazer de novo.”. A aluna (L) disse: “hoje não tô a fim de nada, só fiz por que estou aqui”. O aluno (D) disse: “juro que não tava muito afim não, mais depois, fui fazendo e gostei”.

Nestas experiências com as TIC e as possibilidades de tomarem a consciência criticamente de suas aprendizagens, os alunos se forjam nas compreensões e incompreensões do uso das tecnologias digitais, pois:

Cercados que estamos pelas tecnologias e pelas mudanças que elas acarretam no mundo, precisamos pensar em uma escola que forme cidadãos capazes de lidar com o avanço tecnológico, participando dele e de suas consequências. Esta capacidade se forja não só através do conhecimento das tecnologias existentes, mas também, e talvez principalmente, através do contato com elas e da análise crítica de sua utilização e de suas linguagens (SAMPAIO; LEITE, 2010, p.15).

As autoras propõem que não só realizemos a experimentação dos sujeitos com as TIC, mas que tanto a aprendizagem quanto a melhoria da aprendizagem da leitura e escrita tendo as TIC como interfaces, se deem pela passagem do sujeito com os outros e os objetos. Então, para encerrar este círculo lançamos a seguinte pergunta: o que você aprendeu hoje?

Os alunos foram relatando suas experiências com o acesso a internet e ao editor de apresentação, afirmaram que o trabalho com imagens e também em dar títulos aos seus slides foi bastante proveitoso, mesmo diante das dificuldades de alguns com a digitação, outros apresentaram dificuldades em encontrar as letras no teclado, pela falta de familiaridade com o computador. A aluna (L) tentou por diversas vezes digitar a palavra droga no Google para pesquisar imagens e textos, mas só digitava a palavra “doga”, mas os colegas a ajudaram na digitação correta da palavra. Com a mão dura, a aluna coloca uma força excessiva para tocar nas teclas, Lévy (1993, p. 57), nos diz muito deste distanciamento e estranhamento quando afirma que:

A informática não intervém apenas na ecologia cognitiva, mas também nos processos de subjetivação individuais e coletivos (...). Há toda uma dimensão estética ou artística na concepção das máquinas ou dos programas, aquela que suscita o envolvimento emocional, estimula o desejo de explorar novos territórios existenciais e cognitivos, conecta o computador a movimentos culturais, revoltas, sonhos.

Alguns alunos ao responderem a pergunta evidenciaram alegria e testemunharam a importância de construir os próprios slides e depois poderem relatar este fato como expressão dos esforços, mesmo com dificuldades.

6.2.4.5 Círculos V e VI: utilização dos equipamentos de informática

Atendendo a uma solicitação dos alunos, realizamos os Círculos V e VI juntos em dois horários disponibilizados pela escola.

Antes de descrevermos estes círculos e de construirmos a análise global que ao final destes dois círculos foi perceptível a partir das experiências dos sujeitos com o computador e confrontação de ideias existentes na roda de conversa, percebemos e identificamos quantos sabiam: ligar o computador; usar o editor de apresentação; copiar e colar imagens, arquivos ou textos; acessar a internet; realizar pesquisas no navegador Google; salvar os arquivos. Os números de avanços das aprendizagens dos alunos dos quadros 5 e 6, comparados com o Círculo III, puderam perceber agora, que apresentam melhoria significativa nos itens analisados no quadro 7. Não é ousado e nem incipiente afirmar que neste caso específico deste círculo, as informações nos mostram que:

[...] o papel da informática e das técnicas de comunicação com base digital não seria substituir o homem, nem aproximar se de uma hipotética “inteligência artificial”, mas promover a construção de coletivos inteligentes, nos quais as potencialidades

sociais e cognitivas de cada um poderão desenvolver-se e ampliar de maneira recíproca (LEVY, 2004, p. 25).

Quadro 7– Descritivo da resignificação dos saberes dos sujeitos a partir do projeto de intervenção (Círculos V e VI).

Nº de alunos que sabiam ligar o computador nos Círculos V e VI.	Nº de alunos que sabiam usar o editor de apresentação nos Círculos V e VI.	Nº de alunos que sabiam copiar e colar imagens, arquivos ou textos nos Círculos V e VI.	Nº de alunos que sabiam digitar usando o teclado do computador nos Círculos V e VI.	Nº de alunos que sabiam acessar a internet nos Círculos V e VI.	Nº de alunos que sabiam realizar pesquisas no navegador Google nos Círculos V e VI.	Nº de alunos que sabiam salvar os arquivos nos Círculos V e VI.
11	07	07	08	11	09	09

Fonte: Produzido pelo Pesquisador em 2016, através da coleta das informações do locus.

Iniciamos a roda de diálogo com a problematização acerca da temática “Racismo”, temática esta escolhida por eles no círculo anterior. A problematização teve início a partir de imagens que eles trouxeram sobre a representação do negro e do racismo. As alunas (H e J) e o aluno (D) trouxeram imagens bastante representativas e que nos emponderou de saberes necessários para compreendermos as condições e contribuições do povo negro na sociedade brasileira. Então problematizamos com as seguintes questões: O que é racismo, discriminação ou preconceito? Alguém já sofreu prática de racismo? Como? Quando?

A partir dos questionamentos e das imagens trazidas pelos alunos, o debate acerca de experiências de racismo foi tomando corpo e as respostas fluíram. O aluno (B) disse “sou negão, e quando entro numa loja todos ficam me olhando, deve ser porque sou preto”. A aluna (J) disse “sei que meu cabelo trançado incomoda professor, mas não tô nem aí.”. O aluno (L) disse “fui numa loja comprar uma TV e o vendedor deixou de me atender para atender um casal branco, acho que isso foi racismo, né?”. Depois de uma ampla discussão pedimos que escolhessem um computador e ligassem. Daí, orientamos para que abrissem o editor de apresentações, acessassem a internet e nela pesquisassem imagens, textos, frases, músicas que tivessem relação direta com a temática e a discussão no círculo. Concluída a pesquisa e análise do material escolhido, selecionaram, copiaram e colaram no slide do editor de apresentação da mesma forma como aprendemos na semana anterior. Essa proposta metodológica do círculo nos apresenta que “problematizando aquilo que conta como letramento em qualquer tempo espaço e interrogando-se sobre ‘quais letramentos’ são dominantes e quais são marginalizados ou de resistência” (ROJO, 2009, p. 102), daremos conta de construir alicerces fundantes nas aprendizagens dos sujeitos.

Os alunos deram um título ao slide e escreveram uma frase que estabelecesse uma relação com o tema racismo. Para supressa do mediador as dificuldades de acesso, pesquisa e digitação foram inferiores as da semana anterior, pois já sabiam ligar as máquinas, lidar tranquilamente com o navegador de texto, além de acessar o editor de apresentações. As dificuldades se mantiveram em copiar/colar. Dos 12 alunos presentes nos Círculos V e VI, somente oito cumpriram todas as orientações sem ajuda, três tiveram ajuda dos demais colegas para as atividades do editor de apresentação e uma colega foi auxiliada pelo mediador na apresentação do teclado, além de sinalizar onde encontrar letras e símbolos, pois, a aluna apresentava dificuldades para digitar. Vale salientar que quando solicitado que dessem um título ao slide, sete alunos executaram a atividade sem apresentar dificuldades alguma, os erros de digitação foram corrigidos entre eles mesmos. A aluna (G) disse em voz alta “professor essa linha vermelha abaixo da palavra quer dizer que a palavra está errada, né profe?” “Eta!, Direito tá escrito errado, deixa eu corrigir”.

Essas atividades os ajudaram a refletir que há outras possibilidades de escrever, falar, ler e pensar sobre as coisas e o tema discutido, neste sentido na EJA “precisamos pensar um pouco em como as novas tecnologias da informação podem transformar nossos hábitos institucionais de ensinar e aprender” (LEMKE, 2010, apud ROJO, 2012, p. 27). A escola precisa refletir com os seus e buscar uma educação de sentidos pensada pelos seus sujeitos, a aprendizagem se dá pela experiência de significado ou é isso, ou então continuaremos a fingir que ensinamos e o outro que aprende.

Durante a atividade de pesquisar imagens que falassem da temática, três colegas foram ajudados pelos demais, mas foi bastante gratificante vê-los descreverem as imagens escolhidas e ideias sobre o tema racismo. Depois deste processo voltamos ao círculo para avaliarmos essa atividade e o que ela tinha acrescentado de saber novo, no que foi experimentado. O aluno (A) “eu acho que aprendi algo importante, valeu e valeu mesmo, sabe às vezes eu achava chato essa aparada de escola e atividade, mas aqui eu sei que o mercado de trabalho cobra o uso do computador”. Estas respostas incentivaram o pesquisador a ampliar a perspectiva da simples compreensão do entender, para reconhecer que as práticas de letramentos realizadas durante o círculo contribuíram para melhoria dessas práticas que envolveram leituras no computador, textos impressos, cartazes, imagens, bem como escrita no computador e no papel, pois:

Aqueles que são considerados não leitores leem, mas leem coisa diferente daquilo que o cânone escolar define como uma leitura legítima. O problema não é tanto o de considerar como não-leitura estas leituras selvagens que se ligam a objetos escritos

de fraca legitimidade cultural, mas é o de tentar apoiar-se sobre estas práticas incontroladas e disseminadas para conduzir esses leitores, pela escola, mas também sem dúvida por múltiplas outras vias, e encontrar outras leituras. É preciso utilizar aquilo que a norma escolar rejeita como um suporte para dar acesso à leitura na sua plenitude, isto é, ao encontro de textos densos e mais capazes de transformar a visão do mundo, as maneiras de sentir e de pensar (CHARTIER, 1998, p. 103).

Acreditamos que realmente essas atividades possibilitaram aprendizagens significativas, pois anteriormente os discentes pagavam para alguém confeccionar seus slides de apresentação de seminário que as disciplinas demandavam, percebemos que houve uma mistura de novidade, descoberta, empoderamento, necessidade. Já as discussões sobre a temática “racismo” os ajudaram a preparar o seminário de culminância do Projeto da Consciência Negra desenvolvido pela escola. O aluno (D) disse que “não estava muito a fim de fazer nada, mas gostou do “lance” das imagens, pois chamou mais atenção que o blá, blá”. Acreditamos que tudo isso seja importante, mas essas discussões são novas, no sentido de que estamos produzindo saberes sem estar na sala de aula e sem estarmos copiando e colando do quadro branco, nem tirar as vozes dos sujeitos sem práticas antidialógicas e acima de tudo os sujeitos podendo ser eles mesmos, construírem suas possibilidades de aprendizagens, a partir do diálogo, fruto das suas experiências, pois:

Vivemos em um mundo em que se espera (empregadores, professores, cidadãos, dirigentes) que as pessoas saibam guiar suas próprias aprendizagens na direção do possível, do necessário e do desejável, que tenham autonomia e saibam buscar como e o que aprender, que tenham flexibilidade e consigam colaborar com urbanidade (ROJO, 2012, p. 27).

Para encerrar lançamos a seguinte pergunta: o que você aprendeu hoje? Então os alunos foram relatando as suas aprendizagens do círculo do dia. Aluno (A) disse “aprendi mais um pouquinho a digitar, a copiar e colar, também a como digitar no slide, além da discussão sobre racismo”. A aluna (I) “eu ainda errei copiar a colar, mas acho que não esqueço mais depois de hoje”. O aluno (D) “eu já sabia colar e copiar, mas não sabia que tem que colocar esse negócio de fonte, não quero ser preso por copiar nada de ninguém (risos)”.

Não podemos de forma alguma negar essas experiências como instrumento de empoderamento, numa perspectiva dos multiletramentos, pois para Rojo:

(a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos; (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]); (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (2012, p. 23)

Os multiletramentos possibilitaram, além da sua gama de percursos de aprendizagens da leitura e da escrita com as TIC, criticidade, reflexão, relação com os processos históricos, culturais e sociais dos sujeitos na contribuição de novas experiências ressignificadas.

6.2.4.6 Círculos VII e VIII: autonomia para construir os saberes

Os Círculos: VII e VIII também foram atípicos, pois a pedido dos alunos ficamos para além do horário inicialmente programado. A fim de discutir mais uma temática, além da “mulher”, sendo a outra discussão voltada para “violência”.

É na suavidade que Cora Coralina nos convida a pensar que os golpes podem até nos machucar, mas certamente nos ensinarão a darmos passos carregados de sentidos.

Demos início a um dos círculos mais emblemáticos, diríamos assim, sem prejulgamento algum, por alguns motivos: primeiro pela temática solicitada pelos alunos e segundo por toda a atividade do dia ser conduzida sem a mediação do educador, pois estivemos somente como observadores. É hora de dar voz e vez aos sujeitos, a autonomia precisa do exercício do experienciar-se, neste sentido Freire diz enquanto pesquisador que a autonomia:

Como os demais saberes, este demanda do educador um exercício permanente. É a convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio – histórico – culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando (1997, p. 7).

A análise global deste círculo continuou nos desvelando que a cada troca de saberes na roda de conversa com as TIC era possível ouvir e perceber a autonomia dos alunos diante das tecnologias digitais, especificamente do computador por meio de suas experiências em: ligar o computador; usar o editor de apresentação; copiar e colar imagens, arquivos ou textos; acessar a internet; realizar pesquisas no navegador Google; salvar os arquivos. As informações apresentadas no quadro 8 deste círculo nos evidenciam a crescente ressignificação e aprendizagens dos saberes das TIC. As experiências de letramentos com as TIC possibilitaram, conforme Lerner (2002), refletir que:

Entre os comportamentos do leitor que implicam interações com outras pessoas acerca dos textos, encontram-se, por exemplo, os seguintes: comentar ou recomendar o que se leu, compartilhar a leitura. [...] Entre os mais privados, por exemplo, encontram-se comportamentos como: antecipar o que se segue no texto, reler um fragmento anterior para verificar o que se compreendeu, quando se detecta uma incongruência [...] (p. 62).

Quadro 8– Descritivo da ressignificação dos saberes dos sujeitos a partir do projeto de intervenção (Círculos VII e VIII)

Nº de alunos que sabiam ligar o computador nos Círculos VII e VIII.	Nº de alunos que sabiam usar o editor de apresentação nos Círculos VII e VIII.	Nº de alunos que sabiam copiar e colar imagens, arquivos ou textos nos Círculos VII e VIII.	Nº de alunos que sabiam digitar usando o teclado do computador nos Círculos VII e VIII.	Nº de alunos que sabiam acessar a internet nos Círculos VII e VIII.	Nº de alunos que sabiam realizar pesquisas nos Círculos VII e VIII.	Nº de alunos que sabiam salvar os arquivos nos Círculos VII e VIII.
11	09	10	11	10	10	10

Fonte: Produzido pelo Pesquisador em 2016, através da coleta das informações do locus.

Por perceber uma relação intrínseca no momento contemporâneo em que vivemos decidimos realizar a discussão da temática da violência atrelada a da mulher. Iniciamos a condução do círculo com a problematização, após esse momento os participantes foram convidados a conduzir a atividade, sozinhos. Introduziram o debate com as seguintes provocações: O que representa a palavra mulher nas suas vidas? Qual a importância da mulher na construção da nossa sociedade? E quais as contribuições da mulher na família, mercado de trabalho e escola? Foram abordadas experiências, saberes e marcas das representações da mulher no imaginário destes sujeitos, sendo carregadas de sentidos a partir da família, escola e trabalho.

Paralelo à discussão anterior eles iniciaram também a problematização acerca da violência, neste sentido se questionaram sobre violência, medo, dores, etc.

Ocorreu uma chuva de ideias, onde os sujeitos envolvidos na atividade puderam, durante um prazo de tempo estabelecido, pensar as questões problematizadoras da temática. Finalizado o prazo, retomaram a discussão e mais uma vez discutiram acerca dos seus saberes, sabores, desabores e fazeres.

Figura 11– Chuva de ideias construídas a partir da discussão sobre a mulher e violência



Fonte: Produzido pelo Pesquisador em 2016, através da coleta das informações do locus.

A ilustração acima retrata o quanto a discussão foi significativa e participativa, pois os lugares de fala foram trazidos com muita propriedade, sendo um momento de ressignificação de alguns conceitos, ideias e negação de outros.

Pesquisaram autonomamente para a elaboração dos slides. Como a proposta foi de que os discentes conduzissem o processo da atividade, conseqüentemente, elaboraram todo material sem interferência do mediador, abrindo o editor de apresentações, construindo títulos para seus slides enquanto assumimos o lugar de observador. Fomos surpreendidos com a construção dos slides, escolheram versos que falavam de mulheres e de suas delicadezas, gentileza, feminismo, grandeza e sensualidade. E associado aos versos, colaram imagens de violência sofridas pelas mulheres, tecendo um paralelo entre o belo e as dores.

Outro fator importante foi que avançaram nas construções, pois elaborar um slide já não era mais suficiente e passaram a construir dois slides e colocaram também suas ideias sobre a discussão.

Voltaram ao círculo para socializarem os seus achados e construções. Os relatos destas experiências ajudaram os demais colegas que disseram querer “concertar seus slides”. Foram experiências de saber construídas numa relação dialógica e prática. Neste sentido,

A relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender. (...) é o conjunto (organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado com 'o aprender' e o saber (CHARIOT, 2000, p. 80).

Para encerrarmos as discussões direcionamos uma pergunta: o que você aprendeu hoje? Então os alunos foram relatando as suas angústias e aprendizagens nos dois círculos do dia. Aluno (A) disse “aprendi mais sobre violência porque estou aprendendo a pesquisar texto, imagens, músicas”. A aluna (I) “aprendi a colocar mais slides e a fazer colunas”. O aluno (C) “ainda erro quando ligo o computador e acessar o editor de apresentação, mas o bom é a paciência dos meus colegas em ensinar”. Passamos a entender que “[...] só assim podemos falar realmente do saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, apreendido pelos educandos” (FREIRE, 1997, p. 13). Quando autonomia é a base dos processos de quem ensina e de quem aprende, conquistada em uma luta dialógica, sustentada pela experiência formativa na coletividade de quem se educa e educa outro, temos uma aprendizagem de sentidos e significados.

6.2.4.7 Círculos IX e X: necessidades e possibilidades

A temática dos Círculos IX e X nas discussões tiveram questionamentos interessantes porque os alunos apontaram a necessidade de refletir sobre as suas necessidades como homens e mulheres, direcionadas para a temática do clima. Apresentamos a eles a possibilidade de discutir o clima na temática meio ambiente, mas eles não aceitaram e então todos concordaram com a discussão dos dois temas. Neste sentido, este encontro teve dois círculos realizados.

Caso retomássemos o Círculo III, especificamente no quadro 5, e estabelecêssemos uma relação com estes dois últimos círculos de forma global, chegaríamos à conclusão de que os alunos não continuaram os mesmos, pois resignificaram seus saberes e avançaram sobre outras possibilidades de aprendizado formal, mesmo sem dialogar com as falas dos sujeitos. As informações colhidas durante os círculos e o seu final nos oferecem elementos suficientes para entender que a realidade, ao final do projeto é outra, de aprendizagens experienciadas, principalmente em: ligar o computador; usar o editor de apresentação; copiar e colar imagens, arquivos ou textos; acessar a internet; realizar pesquisas no navegador Google; salvar os arquivos.

Essa construção e de outras aprendizagens significativas só foi possível porque foram experimentadas, pois para Charlot (2000), "não há saber senão para um sujeito", porque implica em relação consigo mesmo e com os outros, em atividade deste sujeito; e, em segundo, "não há saber em si mesmo" (p. 62-3).

Quadro 9– Descritivo da resignificação dos saberes dos sujeitos a partir do projeto de intervenção (Círculos IX e X)

Nº de alunos que sabiam ligar o computador nos Círculos IX e X.	Nº de alunos que sabiam usar o editor de apresentação nos Círculos IX e X.	Nº de alunos que sabiam copiar e colar imagens, arquivos ou textos nos Círculos IX e X.	Nº de alunos que sabiam digitar usando o teclado do computador nos Círculos IX e X.	Nº de alunos que sabiam acessar a internet nos Círculos IX e X.	Nº de alunos que sabiam realizar pesquisas no navegador Google nos Círculos IX e X.	Nº de alunos que sabiam salvar os arquivos nos Círculos IX e X.
11	10	10	11	10	10	10

Fonte: Produzido pelo Pesquisador em 2016, através da coleta das informações do locus.

Dando seguimento ao relato dos círculos, os alunos resolveram antes de discutir a temática, realizar pesquisas e visualizar imagens sobre as temáticas, para depois construírem os debates.

Deste modo, realizaram suas pesquisas e discutiram entre si sobre as imagens encontradas, em seguida voltaram a formar novamente o círculo e depois começamos a problematizar algumas situações: O que é clima? Como vivemos com as mudanças do clima? Utilizaram o computador, retomaram as imagens, fazendo anotações e expressando suas ideias acerca do tema. Continuamos a problematizar: como contribuimos para as mudanças do clima? As respostas foram as mais significativas possíveis.

Depois de voltarem ao computador para montar slides com imagens e questionamentos acerca da temática, as percepções destas atividades foram: 1-poucas dificuldades de acesso à internet, editor de apresentação, etc.; 2-aprenderam a fazer slides; 3-aprenderam a salvar, copiar e colar arquivos; 4-construíram compreensão acerca da importância do círculo na melhoria da leitura e escrita, além do reconhecimento de que a escola ainda não saber lidar com os seus saberes e experiências no processo formativo; 5-aprenderam a fazer relação temática, pesquisa, escrita e imagens. Diante do relato acima e das reflexões nos pensamentos Freirianos, está posto que:

[...] do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido – apreendido a situações existenciais concretas. Pelo contrário, aquele que é enchido por outros, de conteúdos cuja inteligência não percebe, de conteúdos que contradizem a própria forma de estar em seu mundo, sem que seja desafiado, não aprende (FREIRE, 1975, p. 27 e 28).

Sem mais delongas porque a citação acima está clara, cabe dizermos que a aprendizagem se dará sempre pelo encontro das experiências na valorização dos saberes sociais, históricos e culturais dos alunos.

Vale salientar que nestes dois círculos tivemos a presença e participação do professor da disciplina Oficina de Leitura, professor este que nos possibilitou a construção e execução do projeto de intervenção.

Dando sequência iniciamos o Círculo X com uma rodada de conversa tratando da temática “meio ambiente”. Partimos para a problematização com as seguintes questões: O que é meio ambiente? Como interferimos nele e ele na nossa vida? Como posso melhorar a partir do meio ambiente? Os alunos foram dialogando, alguns ainda apresentavam inibição para se comunicar, mas aos poucos saíam da zona de conforto e contribuíam com a classe. O que mais chamou atenção foi que eles usavam os seus cotidianos para contribuir com a discussão ou responder a problematização. As suas experiências eram muitas vezes respostas para o que

eles achavam não saber responder, sempre tivemos o cuidado de validar todas as falas e reconhecer como importante os saberes de todos.

Pedimos que se dirigissem ao computador para pesquisar sobre a temática e em seguida fossem ao editor de apresentações construir seus slides. Foi surpreendente a desventura deles. Dos 12 alunos participantes 10 acessaram sem nenhuma dificuldade o editor de texto e a internet. Somente dois apresentaram dificuldades no acesso a internet e a digitação. Mais uma vez nos chamou a atenção a determinação em aprender e aprender com as trocas de saberes. Dos 12 participantes 10 conseguiram fazer os slides, salvar o arquivo e apresentar no círculo a sua construção. Os outros dois tiveram ajuda dos colegas. Dos 15 selecionados 12 participaram regularmente de todos 10 círculos.

As impressões construídas a partir destas experiências e resultados dos círculos, mas acima de tudo, da autonomia, interação, empoderamento, tomada de consciência e criticidade dos sujeitos envolvidos, neste processo formativo, nos ajudam entender que:

Queremos pessoas que sabem coisas que querem saber e pessoas que sabem coisas que são úteis em práticas fora das escolas. Queremos pessoas que sejam pelo menos um pouco críticas e céticas quanto à informação e aos pontos de vista e tenham alguma ideia de como julgar suas convicções. Mas, além disso, não há consenso social geral sobre o conteúdo da educação para além do que poderia ser aprendido nos oito ou nove primeiros anos de escola e não há base de pesquisa empírica para decidir o que cada cidadão poderia de fato achar útil saber depois de deixar a escola (LEMKE, 2010, apud ROJO, 2012, p. 27-28).

O Projeto de Intervenção encerrou com um desejo e vontade de inconclusão e inacabamento no sentido de que tanto os professores quanto os alunos disseram que a ação não poderia ficar só no projeto temporário, mas tivesse continuidade e abrangesse todas as turmas. Compreendemos que esta proposta de intervenção precisa e deverá ser oferecida a escola, porque ela não pertence ao autor desta dissertação, mas aos autores da construção/implementação deste projeto e que ela possa implantar e mudar procedimentos metodológicos e didáticos de quem ensina e aprende na EJA, utilizando as TIC, práticas de letramentos, saberes/experiência, interfaces e diálogos, como possibilidades de aprendizagem significativa.

Todos os alunos avaliaram os círculos, as dinâmicas, a rodada de diálogos, as temáticas e quanto trocaram saberes e ressignificaram aprendizagens. A aluna (L) disse “fomos ouvidos, falamos mais que o professor, parece que nós é quem dava aula”. O aluno (C) ressaltou que: “achei um negócio bom e que ajudou muito, pude escrever, isso ai, a ideia é minha e pronto”. O aluno (D) disse “professor nem parecia estudo né? Mas estávamos

estudando, só não tinha livro e caderno”. A aluna (G) logo falou alto: “eu sei que aprendi com o computador, escrevendo, lendo, pesquisando. Pensei que seria chato, mas gostei. Oxe! Eu via meu colega (B) fazendo, eu fazia também e acertava e depois fiz sozinha”. O aluno (I) com a expressão facial de zangado disse “você não quer ir vai logo”. Todos riram e eu disse a eles que precisávamos construir um novo ciclo, a partir desta experiência.

Por esta experiência experimentada aprendemos com os alunos que “[...] este método – na medida em que ajuda o homem a aprofundar a consciência de sua problemática e de sua condição de pessoa e, portanto de sujeito – converte-se para ele em caminho de opção” (FREIRE, 1980, p.48).

Por fim, esta categoria ajudou a entender os círculos que tiveram como princípios o diálogo e a autonomia, com intuito da melhoria da leitura e escrita tendo as TIC como interface de aprendizagens onde os saberes e experiências dos sujeitos não só foram validados, mas reconhecidos como empoderamento de aprendizagens significativas, neste sentido, foi perceptível a utilização das TIC como interface pedagógica na Escola Municipal Miguel Santos Fontes, no Município de Araçás/BA, além de termos implementado o Projeto de Intervenção “Círculo de e Escrita na Construção de Saberes”.

6.3 ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA-PROJETO DE INTERVENÇÃO “CÍRCULO DE LEITURA E ESCRITA NA CONSTRUÇÃO DE SABERES”

Diante de toda construção teórica e as vozes dos sujeitos descritos neste texto dissertativo chegamos à constatação que não caberia apresentar o Projeto de Intervenção “Círculo de Leitura e Escrita na Construção de Saberes” como um modelo metodológico/didático pronto e acabado a ser seguido, pois romperia e negaria toda discussão e a própria intervenção aqui descrita. A experiência do Círculo é única e se modifica a depender dos sujeitos e interesses dos próprios sujeitos, pois a metodologia emerge no movimento de cada círculo, portanto, chegamos a (in) conclusão de que o projeto de intervenção como produto desta pesquisa, cabe aqui como uma Orientação Pedagógica-Projeto de Intervenção “Círculo de Leitura e Escrita na Construção de Saberes”-a ser exercida pela escola para que pense sobre seus percursos e a sua implementação junto aos sujeitos e com eles, pois ficou evidente que:

O saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos. É importante, porém, ter presente que, do ponto de vista da experiência, nem “conhecimento” nem “vida” significam o que significam habitualmente. Atualmente, o conhecimento é essencialmente a ciência e a tecnologia, algo essencialmente infinito, que somente pode crescer; algo universal e objetivo, de alguma forma impessoal; algo que está aí, fora de nós, como algo de que podemos nos apropriar e que podemos utilizar; e algo que tem que ver fundamentalmente com o útil no seu sentido mais estreitamente pragmático, num sentido estritamente instrumental. O conhecimento é basicamente mercadoria e, estritamente, dinheiro; tão neutro e intercambiável, tão sujeito à rentabilidade e à circulação acelerada como o dinheiro. Recordem-se as teorias do capital humano ou essas retóricas contemporâneas sobre a sociedade do conhecimento, a sociedade da aprendizagem, ou a sociedade da informação (BONDÍA, 2005, p. 26-27).

Nesta compreensão oferecida por Jorge Larrosa Bondía em seu texto “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”, entendemos que a experiência a ser ofertada pelo projeto de intervenção não poder ser um modelo metodológico/didático tomado de conhecimento a ser ofertado e seguido pela escola, pois a proposta está carregada de sentido e de validação do “saber de experiência”. No Apêndice C apresentamos o produto de pesquisa apresentado à rede municipal de ensino, do município de Araçás-BA.

O próximo capítulo trará as considerações finais e as recomendações dos saberes e fazeres inconclusos e inacabados desta pesquisa que certamente não se finda em si mesma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

Com este estudo compreendemos que os “Círculos de Diálogos e Práticas de Letramentos com as TIC: Saberes, Fazeres e Interfaces na EJA”, se constituem como interface pedagógica na melhoria da qualidade da leitura e escrita nas classes da EJA, da Escola Municipal Miguel Santos Fontes, no município de Araçás-Ba, por apresentarem características e princípios de diálogos, conscientização, reconhecimento e validação das experiências de saberes e interface hipertextual por meio das rodas de conversas, temas geradores e navegação, além de tornar o laboratório de informática um espaço multirreferencial de aprendizagens das mais diversas interfaces pedagógicas e das TIC.

Por se tratar de uma pesquisa que possui eixos e categorias que tratam da validação e reconhecimento das experiências de saberes dos sujeitos (alunos), o texto dissertativo construído até aqui permitiu considerá-lo enquanto (in) conclusão e inacabamento, pois nesta configuração epistemológica não dá para tratar deste trabalho como finalizado, acabado ou conclusivo. Se não tomarmos de empréstimo os termos (in) conclusão e inacabamento para este capítulo seria negar todo o percurso vivenciado durante e depois da escrita dos capítulos anteriores, além dos desdobramentos a serem apontados ao longo deste capítulo.

Cabe aqui retomarmos os conceitos-chaves desta dissertação: EJA, leitura, escrita, TIC, Saberes, Interface e Letramentos que permearão alguns parágrafos abaixo com um olhar não mais ingênuo, mas uma compreensão provida de elementos das análises e dos sentidos construídos no campo.

Compreendemos a EJA como modalidade de ensino a ser ofertada para aqueles que tiveram seus direitos à escolarização, negados ao longo da sua trajetória de vida, transitada entre a infância e adolescência, bem como na juventude, por meio de demanda econômica, cultural e social. Falamos aqui de negação de direitos, e é assim que percebemos o lugar que ocupa aqueles que não podem ou não puderam experienciar a escolarização e garantir a educação básica como direito a acessar o conhecimento sistematizado, a leitura e a escrita.

Para tanto, retomamos a nossa compreensão inicial sobre a leitura e a escrita que estão carregadas de sentidos para além da ação de codificar e decodificar, mas o ato ou ação de ler e escrever implica nas estruturas fundamentais construídas ao longo de suas experiências com o outro e o mundo.

A leitura é a ação da fala e pensamento de um texto, imagens, sons, sendo silenciosa ou não, impregnada de vozes carregadas de sons. A escrita é a ação de transportar para tela

digital ou papel, o pensamento ou fala, sendo construída de sentidos e significados por meio do seu sistema de símbolos.

Tanto a escrita quanto a leitura na modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos, precisam ser reconhecidas e validadas a partir das experiências de saberes dos sujeitos construídos ao longo de suas vivências tendo como basilares os processos históricos, sociais e culturais. Levando sempre em conta que o aluno já possui práticas de letramentos sociais.

Na EJA os alunos não podem e nem devem ser tratados como sujeitos passivos das TIC, como expressões da ação do homem sobre os bens na melhoria da qualidade da vida humana, mas produtor, consumidor e difusor da informação e comunicação tendo os seus saberes e experiências como essenciais nas compreensões como indivíduos para serem ressignificados com o acesso às TIC e às Tecnologias Digitais. Tendo a interface pedagógica como instrumento das mais diversas ressignificações destas experiências de saberes x TIC entrelaçados por meio das conexões onde terá como resultado novos saberes e experiências, visto que a interface é o rito de passagem entre sujeito e objeto culminando com o resultado desta passagem.

Os saberes, frutos das experiências dos sujeitos com e no mundo, sendo construídos por meio de experimentações históricas, econômicas, políticas, sociais e culturais serão sempre emponderados na experiência com o outro, através das relações. Estas por sua vez evidenciarão aprendizagens diversas, sendo uma delas as práticas de letramentos.

As experiências de letramentos são construídas a partir das práticas sociais por meio de experiências com a leitura e a escrita, tendo os códigos, símbolos e a tecnologias elementares nesta construção.

Diante do exposto, ao ressignificarmos os conceitos/categorias para construção epistemológica do texto, buscamos deixar acessível à compreensão os significados de EJA, leitura, escrita, TIC, Saberes, Interface e Letramentos.

É imprescindível retomarmos o problema da pesquisa: Como utilizar as tecnologias da informação e da comunicação como interface pedagógica para influenciar na leitura e escrita dos sujeitos da EJA? Para apresentar as compreensões como resposta à pergunta da pesquisa, respondemos que foi fruto da relação com o outro e com o trabalho de campo, os sujeitos envolvidos por meio do Projeto de Intervenção “Círculo de Leitura e Escrita na Construção de Saberes”.

O capítulo das Análises dos Resultados, ao longo de sua descrição e análise, ajudou a compreender como utilizar as tecnologias da informação e da comunicação como interface

pedagógica para influenciar na leitura e escrita dos sujeitos da EJA. A utilização das TIC se deu a partir do uso do laboratório, por intermédio dos círculos de leitura e escrita, tendo como princípio pedagógico o diálogo, a partir de um tema gerador que ajudou os alunos a não só lerem e escreverem, mas à reflexão crítica e a tomada da consciência da validação e reconhecimento dos seus saberes, através da resignificação, tendo as TIC como uma interface pedagógica que possibilitaram a ampliação dos conhecimentos sistematizados, incorporação de novos conhecimentos e reconhecimento de que os saberes são elementares na estruturação cognitiva das suas aprendizagens.

O projeto de intervenção possibilitou aos sujeitos da EJA novas formas de utilizar as TIC como interfaces pedagógicas, desde que se garantam as rodas de conversas, os temas geradores, como fundantes no empoderamento e reconhecimento dos saberes e experiências dos sujeitos; participação dos sujeitos tendo a interação, a produção colaborativa e difusão dos saberes. No entanto, chamamos atenção que para além do uso das TIC, para se constituir uma relação de mediação pedagógica na EJA, bem como dos resultados traçados, é fundante se instituir uma relação dialógica entre o sujeito educador e educando, a fim de atender não somente às expectativas da escola, do currículo e do educador, mas principalmente, do educando. A pesquisa também nos evidenciou que as TIC promoveram a gestão e a difusão do conhecimento na escola e na sociedade.

No que se refere ao objetivo geral da pesquisa - analisar como a utilização das TIC como interface pedagógica influencia na leitura e escrita dos sujeitos da EJA - foi alcançado na mesma perspectiva da implementação do projeto de intervenção realizado na escola que possibilitou por meio das TIC, através do laboratório de informática e das rodas de conversas, experiências de letramentos cruciais para o processo de conscientização, melhoria da leitura e escrita, além do reconhecimento dos saberes.

O objetivo específico - investigar o nível de compreensão de leitura e escrita dos alunos no laboratório de informática verificando se o mesmo contribuiu com o Projeto de Intervenção “Círculo de Leitura e Escrita na Construção de Saberes”-foi alcançado em parte, pois durante o projeto foi perceptível as dificuldades dos alunos diante das práticas de leitura e escrita, o que não foi possível investigar foi o nível, pois não dispusemos de instrumentos que nos dessem suporte para a devida ação, mas isso não invalidou verificar as dificuldades de leitura e escrita e perceber que o laboratório é imprescindível na execução do projeto de intervenção, pois ele, como a TIC, é interface entre o aluno e as aprendizagens, culminando com a resignificação dos saberes dos sujeitos.

Percebemos que o laboratório por si só não contribui para ressignificar as práticas didáticas e metodológicas, mas atrelado às mediações pedagógicas, as rodas de conversas, os temas geradores e a tomada de consciência por meio das reflexões das experiências de si, é possível a ressignificação das práticas.

Implementar Projeto de Intervenção que tenha as TIC como interface pedagógica para melhoria da aprendizagem da leitura e escrita, realizado durante os meses de outubro a dezembro de 2015, o Projeto de Intervenção “Círculo de Leitura e Escrita na Construção de Saberes” que teve como objetivo contribuir na melhoria da aprendizagem da leitura e escrita por meio das rodas de diálogos, práticas de letramentos e letramentos digitais. Deste modo o objetivo foi alcançado, na medida em que nos encontrávamos através dos círculos uma vez por semana.

Apontar propostas de interface pedagógica associadas a tecnologias da informação e comunicação, a dissertação compõe no seu sexto capítulo, especificamente no terceiro subcapítulo, a Orientação Pedagógica - Projeto de Intervenção “Círculo de Leitura e Escrita na Construção de Saberes” -, como proposta de interface pedagógica. Neste sentido recomendamos que:

A escola possa repensar urgentemente a formação continuada para os professores da EJA, a fim de utilizarem o laboratório como interface pedagógica, bem como estudos sobre dialogicidade, conscientização, saberes e experiências de si;

A escola e seus sujeitos possam se debruçar, repensar e adaptar a Orientação Pedagógica-Projeto de Intervenção “Círculo de Leitura e Escrita na Construção de Saberes”, como interface a ser utilizada como instrumento de melhoria nas práticas de letramentos;

A implantação de práticas dialógicas para reconhecer e validar as experiências de saberes dos alunos a partir de suas histórias, cultura e construções sociais;

A ampliação e reestruturação do laboratório de informática para atender todos os 30 alunos ao mesmo tempo, bem como torná-lo acessível e incluir os alunos com necessidades especiais;

A comunidade escolar possa repensar e revisar seu Projeto Político Pedagógico, a fim de incluir a Orientação Pedagógica-Projeto de Intervenção “Círculo de Leitura e Escrita na Construção de Saberes”, além de incluir categorias como letramentos, diálogos, saberes, experiências e TIC, se assim entenderem;

E por fim, recomendamos que o Projeto de Intervenção “Círculo de Leitura e Escrita na Construção de Saberes” sirva como interface para melhoria da leitura e escrita nas escolas que possuem EJA na rede de ensino.

As ausências não reveladas no campo e análise:

Projeto ou programa de formação continuada em EJA, Letramentos, TIC e saberes que possam dar conta das ausências formativas dos professores da escola;

Os papéis e demandas dos gestores e coordenadores pedagógicos frente à ressignificação da escola, do currículo e dos processos formativos dos sujeitos que compõem a escola diante das demandas em EJA, Letramentos, TIC e saberes;

Estratégias de diálogos, construção do planejamento e de ações pedagógicas de forma dialógica, e construídas com todos da comunidade escolar;

Gestão do laboratório de informática e sua articulação com o currículo, planos de ensino, planos de aulas, e demais projetos da escola.

Nas (in) conclusões e (in) acabamentos sugerimos outros percursos:

Aprofundamento sistemático na construção de um currículo que se desvele nas experiências de saberes dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, rompendo com um modelo de currículo hegemônico e de interesse das forças conservadoras, elitizadas, machistas, sexistas, homofóbicas e brancas;

Estudo e construção de um ambiente virtual de aprendizagem, a fim de ressignificar o currículo e romper com uma das vertentes do esvaziamento da EJA, justificado pelo trabalho sazonal dos sujeitos trabalhadores que frequentam a escola, respaldado legalmente pelo disposto na alínea “c” do § 1º do artigo 9º da Lei nº 4.024/61; Lei nº 9.131/95, nos artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394/96, no Decreto nº 5.154/2004, fundamentado no Parecer CNE/CEB nº 6/2010, bem como nos artigos 1º e 9º da Resolução Nº 3, de 15 de Junho de 2010;

A implantação de forma experimental do projeto de intervenção, a oferta de uma ou duas disciplinas na modalidade da educação à distância por meio do ambiente virtual de aprendizagem;

Promover diálogos entre a Gestão da Rede Municipal de Ensino, estabelecendo parceria com o Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos, Mestrado Profissional – MPEJA, com o objetivo de construir um Programa de Formação Continuada para os professores da EJA.

Oferecemos esta dissertação à rede Municipal de Ensino de Araçás-BA e que ela possa contribuir para as futuras políticas de Letramentos e TIC na Educação de Jovens e Adultos, tendo como princípios o reconhecimento e validação das experiências e saberes dos sujeitos desta modalidade de ensino.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. J. de. **Educação e informática: os computadores na escola**. 5 ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

AMORIM, A. **Políticas públicas em educação, tecnologia e gestão do trabalho docente**. 1. Ed. Salvador: Editora da UNEB-EDUNEB, 2012.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

ARAÇÁS. **Decreto 002/2002, no dia 05 de março de 2002**. Cria a escola Municipal Miguel Santos Fontes, e dá outras providências. Diário Oficial do Município, Araçás, BA, 05 mar. 2002.

_____. **Parecer Conclusivo n. 001 de 2004 do Conselho Municipal de Araçás**. Estabelece diretrizes para o funcionamento da educação de jovens e adultos no município de Araçás, e dá outras providências. Diário Oficial do Município, Araçás, BA, 2004.

_____. **Parecer n. 002 de 2002 do Conselho Municipal de Araçás**. Concede o credenciamento e autorização por quatro anos a escola Municipal Miguel Santos Fontes a oferecer o Ensino de Fundamental I em EJA, e dá outras providências. Diário Oficial do Município, Araçás, BA, 2004.

_____. **Parecer n. 002 de 2004 do Conselho Municipal de Araçás**. Concede o credenciamento e autorização por quatro anos a escola Municipal Miguel Santos Fontes a oferecer o Ensino de Fundamental II em EJA, e dá outras providências. Diário Oficial do Município, Araçás, BA, 2004.

_____. **Resolução n. 001 de 2004 do Conselho Municipal de Araçás**. Autoriza a escola Municipal Miguel Santos Fontes a oferecer o nível V (7ª e 8ª série) EJA, e dá outras providências. Diário Oficial do Município, Araçás, BA, 2004.

_____. **Resolução n. 002 de 2006 do Conselho Municipal de Araçás**. Altera a autorização da escola Municipal Miguel Santos Fontes que oferece o nível V (7ª e 8ª série) EJA, e dá outras providências. Diário Oficial do Município, Araçás, BA, 2006.

_____. **Resolução n. 002 de 2011 do Conselho Municipal de Araçás**. Altera a resolução n. 002 de 2006 que autorizava a escola Municipal Miguel Santos Fontes que oferecer o nível V (7ª e 8ª série) EJA, e dá outras providências. Diário Oficial do Município, Araçás, BA, 2006.

AZEVEDO, Janete M. L. de-**O projeto político-pedagógico no contexto da gestão escolar**. 3ª. Ed. 2004

BAHIA. **Portaria Estadual nº. 3.793, de 15 de março de 1983**. Cria a Escola Estadual de 1º e 2º graus de Alagoinhas. Salvador, BA: 15 de março de 1983.

_____. **Lei Estadual nº. 4.849, de 24 de fevereiro de 1989**. Lei de Emancipação. Salvador, BA: 25 e 26 de fevereiro de 1989.

BARCELOS, Valdo. **Uma Educação nos Trópicos: Contribuições da Antropofagia Cultural Brasileira**, Petrópolis: Vozes, 2013.

BARROS, Rosanna. **Genealogia dos conceitos em educação de adultos: da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida – Um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional**. Lisboa: Chiado Editora, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, p. 7, 1984.

BRASIL. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 28o ed., 1993.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União. Número 9394/96, 20 de dezembro de. Brasília: Imprensa Oficial, 1996.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE)**, Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de p. 99, 2001.

_____. **Decreto nº 5.154, de 23 de Julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília-DF, 23 de julho de 2004.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 35. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 06/2010, de 20 de outubro de 2010**. Define Diretrizes Operacionais para a matrícula no ensino fundamental e na educação infantil. Brasília, 2010.

_____. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2013.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Resumo técnico do censo da educação básica: com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2013.

_____. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF. 1961. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529.htm>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010**. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 25 janeiro. 2016.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. in Revista Brasileira da Educação. No. 19, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2005.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas**. In: *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora, 1994.

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

CARVALHO, Marlene. **Primeiras letras: alfabetização de jovens e adultos em espaços populares**. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2010.

CASCAVEL. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel: ensino fundamental-anos iniciais**. Cascavel, PR: SEMED, p.144, 2007.

CASTELLS, Manuel. **Comunicación y Poder**. Madrid: Alianza Editorial, 2009.

_____. **A Galáxia da Internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHARTIER, Roger. **A Aventura do Livro**. Tradução de Reginaldo Carmello Correa de Moraes. São Paulo: UNESP, 1998.

COX, Kenia Kodel. **Informática na Educação Escolar**. São Paulo, 2008.

_____. **Informática na Educação**. Campinas: Autores Associados, 2003.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto**; Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. – 2 ed. – Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, V. **Uma abordagem cognitiva da leitura**. Lousã: LIDEL – Edições Técnicas, 2007.

DUSEK, Val. **Filosofia da Tecnologia**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

D'ÁVILA, Cristina Maria. **Decifra-me ou te devorarei: o que pode o professor frente ao livro didático?** Salvador: EDUNEB; EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Maria da Conceição A. **Saberes pedagógicos/comunicacionais, pesquisa/formação: reflexões sobre as experiências formativas das professoras online**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011.

FONSECA, Lúcio. **Tecnologia na Escola**. 2001. Disponível em: <http://www.aescola.com.br/aescola/seções/20tecnologia/2001/04/0002>. Acesso em 07 de novembro de 2014.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. **Conscientização. Teoria e Prática da Libertação uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. Abertura do Congresso Brasileiro de Leitura – Campinas, novembro de 1981.

_____. Paulo. **Educação e mudança**. 11 . ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do Oprimido**, 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 4ª . ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1993.

_____. **A importância do ato de ler**, em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 4ed. São Paulo: Paz e Terra, p.25, 32, 1997.

FREITAS, M. J., ALVES, D. & T. COSTA **O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica**. Lisboa: DGIDC – Ministério de Educação. 2007.

GADOTTI, Moacir. Como manter motivados os educandos da EJA. In: _____. **Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos**. São Paulo: Moderna/Fundação Santillana, p.21, 2014 Disponível em: <<http://www.moderna.com.br/lumis/portal/fie/fieDownload.jsp?fileId=8A8A8A8246FB74BF0146FC10A8A14E0E>>. Acesso em: 15/01/2015.

_____. et al. **Alfabetização de jovens e adultos: caderno do educando**. Rio de Janeiro: Escola Multimeios, 2007.

_____. **Pressupostos do Projeto Pedagógico**. In: MEC, Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília, 28/8 a 2/9/1994.

GARCEZ, Lucília. **Técnicas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5. ed. – 9. São Paulo: Atlas, 2010.

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. 2014.

HETKOWSKI, Tânia Maria (org); NETO, Enéas Silva de Carvalho; CRUZ, Fabrício Nascimento da; HETKOWSKI, Tânia Maria. **Sociedade da Informação: tics e programas de Inclusão Digital**. Salvador: EDUFBA, p.88, 2008.

IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Com o Censo Demográfico de 2010. CD-ROM**.

_____. **Com o Censo demográfico de 2014. CD-ROM**.

Instituto Paulo Freire. **Dica de Leitura**. Disponível em: < <http://www.paulofreire.org/>>. Acesso em: 30 de nov. 2014

IRELAND, Timothy Denis e SPEZIA, Carlos Humberto. **Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA**. Brasília: UNESCO, MEC, p. 276, 2012.

KLEIMAN, Ângela. **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.

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, 2010, apud ROJO, 2012, p. 27-28-LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. Revista **Trabalhos em Linguística Aplicada**, vol.49, no.2. Campinas: DLA/IEL/UNICAMP, July/Dec. 2010[1998]. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132010000200009&script=sci_arttext> Acesso em: 25 jan. 2016.

LEMOS, André; COSTA, Leonardo. Um modelo de Inclusão: o caso da cidade de Salvador. In: LEMOS, André (Orgs.). **Cidade digital: portais, inclusão e redes no Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2007.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. 1. ed. 8 reimpressão. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

_____. **O que é Virtual?** Trad. Paulo Neves. São Paulo: Ed.34, 1996.

_____. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2004.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANSO, Micaela...[et al.]. **TIC en lãs aulas latinoamericanas**. 1ª Ed. – Buenos Aires: Paidós, 2011.

MATTA, Alfredo E. Rodrigues. Tecnologias para a Colaboração. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 13, n. 22, p. 431-439, jul./dez., 2004.

MARQUES, Mário Osório. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. Ijuí: Unijuí, 1997.

MARTINO, Luis Mauro Sa. **Teorias das Mídias Digitais**. Linguagens, ambientes e redes. Petrópolis, Vozes: 2014.

MARTINS, G. A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MAY, Tim. **Pesquisa social. Questões, métodos e processos**. Porto Alegre, Artemed, 2001

MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOREIRA, M.A., Caballero, M.C. e Rodríguez, M.L. (orgs.) **Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo**. Burgos: España, 1997.

NEVES, Iara. **Ler e Escrever: Compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

OKADA, Alexandra Lilavati Pereira. **A mediação pedagógica e a construção de ecologias cognitivas: um novo caminho para a educação a distância (2001)**. Disponível em: <<http://people.kmi.open.ac.uk/ale/chapters/c02futura2003.pdf>> Acessado em 15 de abr. de 2015.

OLIVEIRA, Maria Olivia Matos. **EJA na Bahia: pesquisa e realidade**. Salvador: Quarteto, 2007.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PEREZ, Luana Castro Alves. **Cora Coralina**; Brasil Escola. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/literatura/cora-coralina.htm>>. Acesso em 28 de fevereiro de 2016.

PERREIRA, Marina Lúcia de Carvalho. **A construção do letramento na EJA**. Belo Horizonte: Autêntica/FCH-FUMEC, 2004.

PRETTO, Nelson de Luca. **Cultura digital e educação: redes já!** In PRETTO, N e SILVEIRA, S. A. (org). **Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder**. Salvador, Edufba, p.81, 2008. Disponível em: <http://rn.softwarelivre.org/alemdasredes/2008/08/26/lancado-e-disponibilizado-olivro-do-alem-das-redes-de-colaboracao/>. Acessado em 15 de abr. de 2015.

REBÊLO, P. **“Inclusão Digital: o que é e a quem se destina?”**. 2013 <http://webinsider.com.br/2005/05/12/inclusao-digital-o-que-e-e-a-quem-se-destina/>, Acessado em 15 de dezembro de 2015.

RICHARDSON, R.J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs.** São Paulo: Parábola, 2013.

_____. **Letramentos digitais** – a leitura como réplica ativa. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, 46(1): 63-78, Jan./Jun. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/.../a06v46n1.pdf>> acesso em 23/12/15.

SAMPAIO, Marisa Narcizo; LEITE, Lígia Silva. **Alfabetização tecnológica do professor.** Petrópolis RJ: Vozes, 2010.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano.** São Paulo: Paulus, 2008.

SAUSSURE, de Ferdinand. (2006). **Curso de Linguística Geral.** Traduzido por Antônio Chelini, José Paulo Paes, Isidoro Blikstien. 27 Ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa.** Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade.** V. 23, n. 81, dez. 2002.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão. (Org.) **Letramento no Brasil: Reflexões a partir do INAF 2001.** 2ª edição. São Paulo: Global, 2003.

VEIGA, Ilma P.A. **Projeto Político-Pedagógico da Escola: Uma Construção Possível.** Campinas, SP: Papirus, 1995.

VYGOTSKY, L.S. **Psicologia Pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo, Martins Fontes, 1989.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A- ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – ALUNO (A)

Este roteiro dedica-se exclusivamente a orientar a elaboração de trabalho de pesquisa. A responsabilidade está atribuída a Amilton Alves de Souza, residente à Rua Santa Barbara, QD 29 L 30 S/N. Bairro Jardim Petrolar, Alagoinhas – BA.

Este estudo tem como objetivo analisar a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação como interface pedagógica na Escola Municipal Miguel Fontes no Município de Araçás/BA, além de apresentar proposta de projeto de intervenção, assim como: Investigar o nível de compreensão de leitura e escrita dos alunos no laboratório de informática verificando se o mesmo contribuiu com Projeto de Intervenção “Círculo de Leitura e Escrita na Construção de Saberes”; Identificar se o uso laboratório têm contribuído para ressignificar as práticas didáticas e metodológicas; Implementar projeto de intervenção que tenha as TIC como interface pedagógica para melhoria da aprendizagem da leitura e escrita; Apontar propostas de interface pedagógica associada a tecnologias da informação e comunicação. A sua participação nesta pesquisa é de fundamental importância, pois você que como aluno tem a escola como mais um espaço de construção do seu conhecimento, e poderia estar me informando sobre este assunto de maneira fidedigna. Saiba que em hipótese alguma será revelado a sua identidade neste estudo, tendo a certeza de que estará eticamente resguardada quando a sua identificação. Para que esta entrevista seja fiel às coisas na qual você esta me informando eu gostaria de estar fazendo a gravação do áudio da nossa entrevista. Você me permitiria fazer a gravação da entrevista.

Entrevistado (a)

Data da Visita:

Nível/Ano/Série:

Turno:

1. Você tem acesso ao laboratório de informática? Você utiliza o Laboratório de Informática?
2. Quais atividades você realiza no laboratório de informática?
3. Os professores utilizam o laboratório de informática em suas aulas? Em caso afirmativo, com qual frequência?
4. Você faz atividades de leitura e escrita no computador? O que acha deste tipo de atividade?

5. Que tipo de atividade o professor realiza com você no laboratório?
6. Se o professor usasse mais aparatos tecnológicos para ensinar, que tipo de aparatos e atividades você queria que o professor usasse e fizesse?
7. Que importância tem o Laboratório de Informática para você?
8. Quais são os aparatos e dispositivos (computador, celular, TV, redes sociais, sites, blogs etc.) tecnológicos que você utiliza para leitura?
9. O que são saberes pra você? Você acha que a escola respeita os seus saberes?

APÊNDICE B- ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA-PROFESSOR

Este roteiro dedica-se exclusivamente a orientar a elaboração de trabalho de pesquisa. A responsabilidade está atribuída a Amilton Alves de Souza, residente à Rua Santa Barbara, QD 29 L 30 S/N. Bairro Jardim Petrolar, Alagoinhas – BA.

Este estudo tem como objetivo analisar a utilização das Tecnologias da Informação Comunicação como interface pedagógica na Escola Municipal Miguel Fontes no Município de Araçás/BA, além de apresentar proposta de projeto de intervenção, assim como: Investigar o nível de compreensão de leitura e escrita dos alunos no laboratório de informática verificando se o mesmo contribuiu com Projeto de Intervenção “Círculo de Leitura e Escrita na Construção de Saberes”; Identificar se o uso laboratório têm contribuído para ressignificar as práticas didáticas e metodológicas; Implementar projeto de intervenção que tenha as TIC como interface pedagógica para melhoria da aprendizagem da leitura e escrita; Apontar propostas de interface pedagógica associada a tecnologias da informação e comunicação. A sua participação nesta pesquisa é de fundamental importância, pois você que atua nesta prática docente poderia estar me informando sobre este assunto de maneira fidedigna. Saiba que em hipótese alguma será revelado a sua identidade neste estudo, tendo a certeza de que estará eticamente resguardada quando a sua identificação. Para que esta entrevista seja fiel às coisas na qual você esta me informando eu gostaria de estar fazendo a gravação do áudio da nossa entrevista. Você me permitiria fazer a gravação da entrevista.

Entrevistado (a)

Data da Visita:

Horário:

Disciplina que leciona:

Formação acadêmica:

Tempo na função atual:

1. Você utiliza o Laboratório de Informática em suas aulas?
2. Que importância tem o Laboratório de Informática em suas aulas?
3. Você realiza atividades de leitura e escrita no laboratório de informática? E que tipo de atividade você realiza no laboratório?
4. Você utiliza algum dispositivo tecnológico em suas aulas? Quais?
5. O que são saberes pra você? Você acha que a escola respeita os saberes dos alunos?
6. Os sujeitos da EJA estão preparados para a utilização do laboratório de informática no espaço escolar?

7. Qual o nível de compreensão dos alunos com as TIC? Que tipos de práticas podem contribuir na ressignificação da leitura e escrita dos sujeitos da EJA?
8. As práticas didáticas e metodológicas que você utiliza em suas aulas tem contribuído para ressignificar o uso do laboratório e as suas finalidades? Quais?
9. Faça um breve relato de como você trabalha em suas aulas a leitura e escrita com seus alunos?

APÊNDICE C– ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA-PROJETO DE INTERVENÇÃO



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

ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA: CÍRCULO DE LEITURA E ESCRITA NA
CONSTRUÇÃO DE SABERES

AMILTON ALVES DE SOUZA

Araçás-Ba

2016

“Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (FREIRE 1997)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	04
1 CÍRCULO DE LEITURA E ESCRITA NA RESSIGNIFICAÇÃO DE SABERES.....	05
2 REFERENCIAL TEÓRICO DA ORIENTAÇÃO.....	06
3 OBJETIVOS	08
4 ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA-PROJETO DE INTERVENÇÃO CÍRCULO DE LEITURA E ESCRITA NA CONSTRUÇÃO DE SABERES	09
4.1 A SELEÇÃO DOS SABERES POR TEMAS.....	09
4.2 DINÂMICA E FUNCIONAMENTO DO CÍRCULO	10
5 SUJEITOS ENVOLVIDOS.....	11
6 ACOMPANHAMENTO DA PRÁXIS – SABERES E FAZERES.....	12
CONSIDERAÇÕES	13
REFERÊNCIAS	14

APRESENTAÇÃO

A Orientação Pedagógica-Projeto de Intervenção Círculo de Leitura e Escrita na Construção de Saberes é fruto de uma construção coletiva que durou mais de um ano desde a apresentação da pesquisa na escola ao Projeto de Intervenção. Os principais construtores foram os sujeitos a partir de suas vozes e visibilidades tendo os seus saberes como reconhecimento. O projeto de Intervenção não é uma metodologia/didática, mas uma orientação pedagógica, a fim de que seja tomada pela escola e reconfigurada pelos sujeitos a partir de suas necessidades formativas. A referida orientação atende a lei nº 9394.2 de 20 de Dezembro de 1996, em seus artigos 37 e 38; as metas 8 e 10 e suas respectivas estratégias, da lei municipal 235 de 2015.

Neste sentido, atendendo aos dispositivos legais e os resultados da nossa pesquisa, titulada de “Círculos de Diálogos e Práticas de Letramentos com as TIC: Saberes, Fazeres e Interfaces na EJA”, bem como o Projeto de Intervenção “Círculo de Leitura e Escrita na Construção de Saberes”, apresentamos à rede municipal de ensino do município de Araçás-BA, a referida orientação pedagógica a ser oferecida como orientação às escolas da rede que ofertam a modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

1. CÍRCULO DE LEITURA E ESCRITA NA RESSIGNIFICAÇÃO DE SABERES

Figura nº 1 – Espiral Alto explicativo: do círculo de leitura e escrita na ressignificação de saberes (representação da dinâmica do círculo de leitura e escrita na EJA).



Fonte: Elaboração do Pesquisador.

2. REFERENCIAL TEÓRICO DA ORIENTAÇÃO

A referida orientação estará ancorada nos dispositivos legais da lei nº 9394.2 de 20 de Dezembro de 1996, em seus artigos 37 e 38; bem como especificamente nas metas 8 e 10, e suas respectivas estratégias, da lei municipal 235 de 2015:

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no penúltimo ano de vigência deste plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade do município e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia Estatística – IBGE.

Estratégias:

8.1- Assegurar a oferta gratuita da educação de jovens e adultos a todos os que não tiveram acesso à educação básica no tempo da infância e adolescência, pela negação de direito a educação e assegurar aos jovens, aos adultos e idosos, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e processos avaliativos;

8.3- Assegurar, durante a vigência deste Plano, o fornecimento de material didático pedagógico adequado aos alunos e professores da EJA, de acordo com suas especificidades, bem como materiais de incentivo à leitura, que seja condizente com a faixa etária desses alunos;

8.4- Viabilizar, a partir do segundo ano de vigência deste Plano, o acesso as tecnologias de informação educacional aos alunos de educação de jovens e adultos da rede pública municipal de ensino;

8.6- Assegurar, a partir do 1º ano de vigência deste plano, formação continuada a todos os docentes, gestores e demais profissionais da EJA, tendo referência às diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental, tendo como base: proposta pedagógica adequada; investigação e soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas; práticas educativas que correlacionem teoria e prática; utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem;

8.8-Assegurar e consolidar currículos adequados às especificidades dos/as educandos/as de EJA, instituindo temas geradores que valorizem os ciclos/fases da vida, as experiências e os saberes populares e promover a inserção no mundo do trabalho e a participação social.

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de Educação de Jovens e Adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

Estratégias:

10.1- Ampliar a oferta de matrículas para 100% para o público da EJA levando em conta a sua especificidade e necessidades;

10.4- estimular a diversificação curricular da educação de jovens e adultos, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho e estabelecendo inter-relações entre teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, de forma há organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características desses alunos e alunas (ARAÇÁS, 2015, p. 89-92).

Tendo assegurada por lei o ensino na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, cabe a escola, a comunidade, ao público-alvo, as instituições de fomento a pesquisa e as universidades garantiam a execução de propostas pedagógicas por meio das experiências de saberes, pesquisas e projetos que garantam e atenda as especificidades dos sujeitos público-alvo desta modalidade de ensino, conforme metas, das estratégias 10.4, da lei municipal 235 de 2015.

Diante do exposto não cabe aqui discorrer um desfile de teóricos que sustente esta orientação, sugerimos como referencial teórico de estudo da formação docente, as referências desta orientação.

Mas, a fim de compor como referencial teórico desta orientação pedagógica e contribuir com a formação continuada dos docentes que estão na EJA, e desejam trabalhar com essa orientação, colocamos a disposição na referência as leituras fundantes desta proposta.

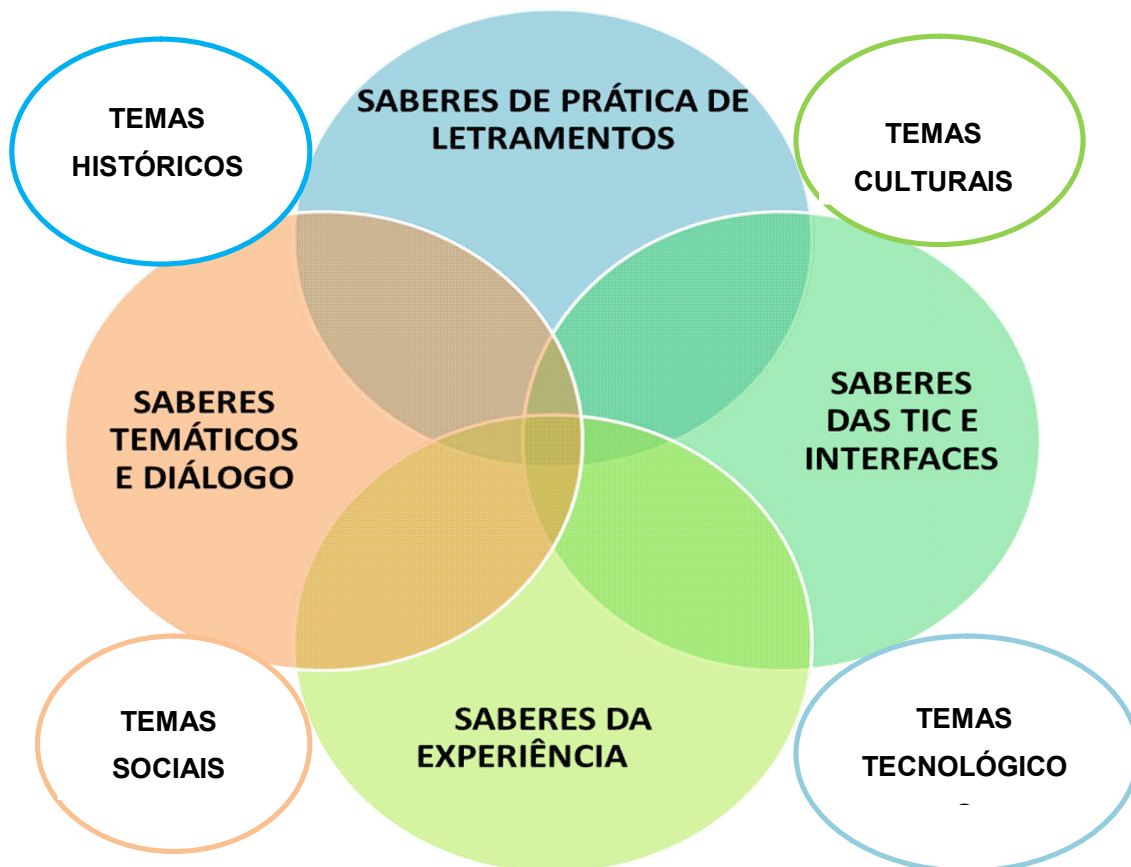
3. OBJETIVOS

Objetivos da Orientação Pedagógica-Projeto de Intervenção Círculo de Leitura e Escrita na Construção de Saberes:

- Fomentar as revisões dos projetos políticos pedagógicos das escolas da rede municipal que ofertam a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, a fim de reconhecer e validar as experiências de saberes;
- Instituir no âmbito das escolas de EJA a Orientação Pedagógica-Projeto de Intervenção Círculo de Leitura e Escrita na Construção de Saberes como pilares da formação dos sujeitos que reconhecem os seus saberes como elementares na formação humana e cidadã;
- Promover, a partir de seu referencial teórico, formação continuada dos profissionais da educação das escolas que ofertam a EJA;
- Fomentar o uso das TIC como interface pedagógica na melhoria da leitura e da escrita;
- Implantar os laboratórios de informática com internet por meio da Secretaria de Educação, nas escolas que ainda não possuem;

4. ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA-PROJETO DE INTERVENÇÃO CÍRCULO DE LEITURA E ESCRITA NA CONSTRUÇÃO DE SABERES

Figura 2 – Círculo dos Saberes e Temas da Orientação Pedagógica.



Fonte: Produzido pelo Pesquisador em 2016, após a análise das categorias.

4.1 A SELEÇÃO DOS SABERES POR TEMAS

Os saberes acima citados são entendidos como experiências de saberes construídas ao longo do tempo pelas vivências dos indivíduos consigo, com o outro e com o mundo, reconhecendo como elementares, na formação humana, nos aspectos históricos, sociais, culturais e tecnológicos. Neste sentido, os temas devem ser eleitos pelos sujeitos e incorporados em seus saberes que favoreçam experiências e ações conforme temas a serem associados.

- **Saberes de Prática de Letramentos**-Experiências por meio de práticas de leituras;

- **Saberes das TIC e Interfaces**-Experiências por meio das TIC;
- **Saberes da Experiência**-Experiências por meio das experimentações;
- **Saberes temáticos e Diálogo**-Experiências por meio das rodas de conversas;

4.2 DINÂMICA E FUNCIONAMENTO DO CÍRCULO

Os círculos devem acontecer no laboratório de informática, por meio dos professores das mais diversas disciplinas, a fim de trabalharem a leitura, escrita e as TIC, a partir do Círculo de Leitura e Escrita na Construção de Saberes, os saberes elencados com o conhecimento sistematizado, neste sentido:

- A escolha dos temas geradores deverá ser eleita pelos alunos com antecedência mínima de uma semana de cada círculo;
- As discussões deverão ser iniciadas a partir de questões problematizadoras mediadas pelos docentes nos primeiros três primeiros círculos e depois pelos alunos;
- Após a roda conversa os alunos escrevem no computador, quadro ou no papel metro, as palavras que mais aparecerem no círculo durante o diálogo;
- Debater e conversar sobre as palavras, e devem pensar em novas palavras formadas a partir das já escolhidas pelos alunos, além de dizer que tipo de ação ou atividade nos seus saberes e fazeres fora da escola elas aparecem, e como aparecem;
- Buscar na internet o significado dessas palavras identificadas, por meio de outros textos que tratem da temática em discussão e em seguida discutir no círculo de volta, os significados, e sentidos das palavras, hipertextos e textos encontrados;
- No computador, os alunos deverão escrever novas palavras, frases e textos que expressem sua ideia sobre o que debateram no círculo;
- Aos que não dominam o acesso ao computador e a rede mundial de computadores, deverão ter contribuições de outros colegas que sabem manusear os aparatos tecnológicos, além do docente como mediador;
- Depois irão ler e socializar suas escritas, a fim de que possam receber ajuda dos colegas e se precisar, refazer a escrita;
- Os textos deverão ser expostos na escola por meio de “varal das experiências”.

5. SUJEITOS ENVOLVIDOS

Alunos da modalidade da Educação de Jovens e Adultos dos níveis I ao V da rede municipal de educação de Araçás-Ba, bem como os demais profissionais do magistério que compõem a escola.

6 ACOMPANHAMENTO DA PRÁXIS – SABERES E FAZERES

Não deverá jamais ter caráter avaliativo/classificatório, mas reflexivo, tendo como instrumento, as vozes dos sujeitos por meio do diálogo e do reconhecimento da conscientização da sua aprendizagem, através da autoreflexão da experiência de si, expressada na roda de conversa, tendo como princípios norteadores as compreensões de diálogo, dialética e conscientização tratada por Freire em suas obras, principalmente na conscientização. Por meio de leitura deleite sobre as obras freirianas: Teoria e Prática da Libertação uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire; Pedagogia do Oprimido; Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido; Educação e mudança; Extensão ou Comunicação? Dentre outras que acharem pertinente para atender as compreensões de diálogo, dialética e conscientização, a fim de que a avaliação tenha princípios dialógicos e qualitativos por meio de emponderamento dos sujeitos.

CONSIDERAÇÕES

A referida Orientação Pedagógica-Projeto de Intervenção Círculo de Leitura e Escrita na Construção de Saberes, não tem caráter de disciplina e nem deve ser experienciada assim, nem possui metodologia, e nem didática para tal, mas deve ser percebida como instrumento que poderá contribuir com a melhoria da leitura e escrita tendo as TIC como interface pedagógica, por meio de reconhecimento e validação das experiências de saberes.

Outro princípio fundamental é entender que este não é um modelo metodológico/didático a ser seguido, mas uma orientação pedagógica a ser reinventada e ressignificada a partir dos sujeitos, e com os sujeitos, no chão da sala de aula.

Por fim, desejamos que os saberes e fazeres da Orientação Pedagógica-Projeto de Intervenção Círculo de Leitura e Escrita na Construção de Saberes possam contribuir com a melhoria da práxis docente; com uma escola que valoriza e reconhece as experiências de seus sujeitos; com práticas de letramentos que validam as práticas sociais, culturais e históricas dos sujeitos e que a EJA do município contribua para a filiação social, e educacional de seus afiliados.

REFERÊNCIAS

- ARAÇÁS. LEI Nº 235, de 20 de julho de 2015. **Aprova o Plano Municipal de Educação – PME do Município de Araçás, em consonância com a Lei nº 13.005/2014 que trata do Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências.** Diário Oficial [da Prefeitura Municipal de Araçás], Araçás, BA. Nº 311, 13, Seção I, p. 01-103. 2015.
- ALMEIDA, F. J. de. **Educação e informática: os computadores na escola.** 5 ed. – São Paulo: Cortez, 2012.
- AMORIM, A. **Políticas públicas em educação, tecnologia e gestão do trabalho docente.** 1. Ed. Salvador: Editora da UNEB-EDUNEB, 2012.
- BARROS, Rosanna. **Genealogia dos conceitos em educação de adultos: da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida – Um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional.** Lisboa: Chiado Editora, 2011.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação Popular.** São Paulo: Brasiliense, p. 7, 1984.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** in Revista Brasileira da Educação. No. 19, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002.
- CARVALHO, Marlene. **Primeiras letras: alfabetização de jovens e adultos em espaços populares.** 1ª ed. São Paulo: Ática, 2010.
- CASTELLS, Manuel. **Comunicación y Poder.** Madrid: Alianza Editorial, 2009.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artmed, 2000.
- _____. **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais.** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- COX, Kenia Kodel. **Informática na Educação Escolar.** São Paulo, 2008.
- CHARTIER, Roger. **A Aventura do Livro.** Tradução de Reginaldo Carmello Correa de Moraes. São Paulo: UNESP, 1998.
- FERREIRA, Maria da Conceição A. **Saberes pedagógicos/comunicacionais, pesquisa/formação: reflexões sobre as experiências formativas das professoras online.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011.
- FONSECA, Lúcio. **Tecnologia na Escola.** 2001. Disponível em: <http://www.aescola.com.br/aescola/seções/20tecnologia/2001/04/0002>. Acesso em 07 de novembro de 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 4ed. São Paulo: Paz e Terra, p.25, 32, 1997.

_____. **A importância do ato de ler**, em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 4ª. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do Oprimido**, 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. Paulo. **Educação e mudança**. 11. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Conscientização. Teoria e Prática da Libertação uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

GADOTTI, Moacir. Como manter motivados os educandos da EJA. In: _____. **Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos**. São Paulo: Moderna/Fundação Santillana, p.21, 2014 Disponível em: <<http://www.moderna.com.br/lumis/portal/fie/fieDownload.jsp?fileId=8A8A8A8246FB74BF0146FC10A8A14E0E>>. Acesso em: 15/01/2015.

_____. et al. **Alfabetização de jovens e adultos**: caderno do educando. Rio de Janeiro: Escola Multimeios, 2007.

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. 2014.

IRELAND, Timothy Denis e SPEZIA, Carlos Humberto. **Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA**. Brasília: UNESCO, MEC, p. 276, 2012.

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.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2004.

_____. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. 1. ed. 8 reimpressão. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

_____. **O que é Virtual?** Trad. Paulo Neves. São Paulo: Ed.34, 1996.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano**. São Paulo: Paulus, 2008.

ANEXOS

ANEXO A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – INFORMAÇÕES DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____

Documento de Identidade nº: _____ Sexo: F () M ()

Data de Nascimento: / ____ / ____

Endereço: _____ Complemento: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____

II-EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **“O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO COMO INTERFACE PEDAGÓGICA PARA A CONSTRUÇÃO DE NOVOS SABERES, NA ESCOLA MUNICIPAL MIGUEL FONTES, NO MUNICÍPIO DE ARAÇÁS-BA”**, de responsabilidade do pesquisador **Amilton Alves de Souza**, discente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo **Analisar a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação como interface pedagógica na Escola Municipal Miguel Fontes no Município de Araçás**, além de apresentar proposta de projeto de intervenção.

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios: **Ofertar um projeto de intervenção que tenha as Novas Tecnologias como Interface Pedagógica para melhoria da Leitura e Escrita; Apontar propostas de interface pedagógica associada a tecnologias da informação e comunicação.** Caso aceite o Senhor (a) será realizado procedimento de coletas das informações por meio de uma entrevistas que será gravada em vídeo e áudio, pelo aluno Amilton Alves de Souza do curso de Mestrado em Educação de Jovens e Adultos. Devido à coleta de informações o senhor poderá se sentir constrangido ou desconfortável. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto o Sr (a) não será identificado. Caso queira (a) senhor (a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor (a) apresentar serão esclarecidas pelo pesquisador e o Sr caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o Sr (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

III. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS.

PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: Prof^o Antônio Amorim

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.:

Telefone: 71 3117-2200, **E-mail:** antonioamorim52@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2445 e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEPN 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN-Unidade II-Ministério da Saúde CEP: 70750-521-Brasília-DF

IV. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **“O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO COMO INTERFACE PEDAGÓGICA PARA A CONSTRUÇÃO DE NOVOS SABERES, NA ESCOLA MUNICIPAL MIGUEL FONTES, NO MUNICÍPIO DE ARAÇÁS-BA”**, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como

voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via que a mim.

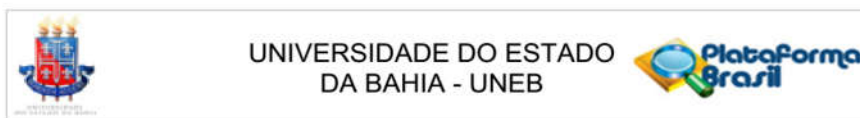
Araçás, 15 de Fevereiro de 2015.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador discente
(Orientando)

Assinatura do professor responsável
(Orientador)

ANEXO B– PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO COMO INTERFACE PEDAGÓGICA PARA A CONSTRUÇÃO DE NOVOS SABERES, NA ESCOLA MUNICIPAL MIGUEL FONTES, NO MUNICÍPIO DE ARAÇÁS-BA.

Pesquisador: AMILTON ALVES DE SOUZA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 39666114.3.0000.0057

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 966.440

Data da Relatoria: 26/02/2015

Apresentação do Projeto:

Projeto de Pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos, Departamento de Educação-Campus I, Universidade do Estado da Bahia, analisar a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação como interface pedagógica na Escola Municipal Miguel Fontes no Município de Araçás, além de apresentar proposta de projeto de intervenção. Propõem-se realizar análise documental, entrevistas e observação das aulas dos professores ministradas no laboratório de informática, com coleta de dados junto aos alunos do Nível IV e V (5ª e 6ª – 7ª e 8ª), nos turnos vespertino e noturno. Também fará entrevistas semiestruturadas com os professores e os gestores, e utilizará a gravação de áudio e anotações.

Objetivo da Pesquisa:

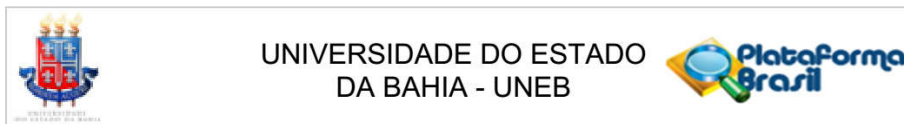
Objetivo Primário:

Analisar a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação como interface pedagógica na Escola Municipal Miguel Fontes no Município de Araçás, além de apresentar proposta de projeto de intervenção.

Objetivo Secundário:

1. Investigar o nível de compreensão dos alunos no laboratório de informática verificando se o

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555	CEP: 41.195-001
Bairro: Cabula	
UF: BA	Município: SALVADOR
Telefone: (71)3117-2445	Fax: (71)3117-2415
	E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 966.440

mesmo contribuiu com projeto de leitura e escrita destes sujeitos, por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação;

2. Identificar se as práticas didáticas e metodológicas veem contribuindo para ressignificar o uso do laboratório e as suas finalidades;
3. Apontar propostas de interface pedagógica associada a Novas Tecnologias da Informação e Comunicação na superação dos índices de evasão e reprovação.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A execução da proposta representa risco mínimo aos participantes da pesquisa os quais poderão em virtude dos procedimentos adotados para a coleta de informações (entrevistas e conversas informais- oficinas, bem como observações diretas e gravações) sentir se desconfortáveis e/ou constrangidos. Tendo em visto respeito à autonomia dos participantes, compromisso de sigilo e confidencialidade firmado pelo responsável pela proposta e membros da equipe bem como a metodologia proposta para a análise dos dados obtidos consideramos que os riscos forma minimizados.

Benefícios:

A execução da proposta poderá vira trazer benefícios de ordem prática e científica apontando a contribuição do uso das TIC na formação das competências e habilidade de leitura e escrita para a educação de jovens e adultos.

laboratório de informática

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante e exequível.

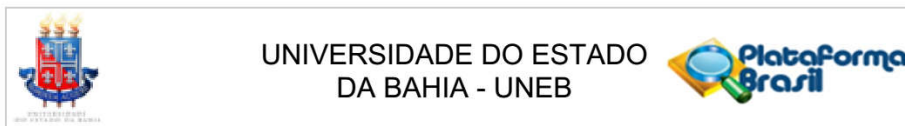
A metodologia proposta bem como os critérios de inclusão e exclusão e cronograma são compatíveis com os objetivos propostos no projeto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As declarações apresentadas são condizentes com as Resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos. Os pesquisadores envolvidos com o desenvolvimento do projeto apresentam declarações de compromisso com o desenvolvimento do projeto em consonância com a Resolução 466/12 CNS/MS, bem como com o compromisso com a confidencialidade.

O TCLE apresentado possui uma linguagem clara e acessível aos participantes da pesquisa e atende ao disposto na resolução 466/12 CNS/MS contendo todas as informações necessárias ao

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555	CEP: 41.195-001
Bairro: Cabula	
UF: BA	Município: SALVADOR
Telefone: (71)3117-2445	Fax: (71)3117-2415 E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 966.440

esclarecimento do participante sobre a pesquisa bem como os contatos para a retirada de dúvidas sobre o processo

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.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

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.

SALVADOR, 27 de Fevereiro de 2015

Assinado por:
Andrea Cristina Mariano
(Coordenador)

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula **CEP:** 41.195-001
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3117-2445 **Fax:** (71)3117-2415 **E-mail:** cepuneb@uneb.br