



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

MARILDA COELHO DA SILVA

**LETRAMENTO DIGITAL NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS EM ESPERANÇA-PB**

**CAMPINA GRANDE - PB
2015**

MARILDA COELHO DA SILVA

**LETRAMENTO DIGITAL NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS EM ESPERANÇA-PB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, como parte das exigências para a obtenção do grau de Mestre em Formação de Professores.
Área de concentração: Formação de Professores da Educação Básica

Orientador: Prof. Dr. Antônio Roberto Faustino da Costa

**CAMPINA GRANDE - PB
2015**

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

S586l Silva, Marilda Coelho da
Letramento digital na educação de jovens e adultos em
Esperança-PB [manuscrito] / Marilda Coelho da Silva. - 2015.
97 p. : il. color.

Digitado.

Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de
Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de
Pós-Graduação e Pesquisa, 2015.

"Orientação: Prof. Dr. Antonio Roberto Faustino da Costa,
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa".

1. Educação de Jovens e Adultos - EJA 2. Aprendizagem 3.
Letramento Digital 4. Inclusão Social I. Título.

21. ed. CDD 374

MARILDA COELHO DA SILVA

LETRAMENTO DIGITAL NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS EM ESPERANÇA-PB

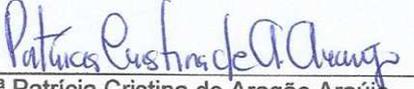
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Formação de Professores.

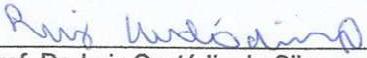
Área de concentração: Formação de Professores da Educação Básica

Aprovada em: 29/09 /2015.

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Antonio Roberto Faustino da Costa (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Profª Drª Patrícia Cristina de Aragão Araújo
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Prof. Dr. Luiz Custódio da Silva
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

*Ensinar não é transferir
conhecimento, mas criar as
possibilidades para a sua própria
produção ou a sua construção.*

Paulo Freire

Aos alunos da EJA que participaram da pesquisa empírica, pela disponibilidade em incluir-se digitalmente, dedico!

AGRADECIMENTOS

A Deus, por todas as realizações permitidas na minha vida.

À Maria Gabriela (minha filha), pelo apoio e incentivo na realização desta conquista.

A todos os colegas de turma, pelos laços de amizade construídos no decorrer do curso. Guardarei vocês para sempre no meu coração!

A todos os docentes que compartilharam seus conhecimentos acadêmicos e científicos conosco.

A prof. Dr^a Simone Dália, pelo brilhantismo com que coordenou o Mestrado Profissional Formação de Professores. Meu reconhecimento!

Ao secretário do curso Bruno Nunes, pela seriedade nos serviços prestados.

Em especial, ao Prof. Dr. Antônio Roberto Faustino da Costa, pela disponibilidade e disciplina em orientar este trabalho. Minha sincera gratidão!

À banca examinadora, Prof^a Dr^a Patrícia Cristina de Aragão e Prof. Dr. Luiz Custódio da Silva, pela contribuição final neste trabalho.

À direção da Escola Josefa Araújo Pinheiro, campo da pesquisa e aos alunos da EJA, pela autorização para realizar a pesquisa e a participação na mesma, respectivamente.

Às graduandas em Pedagogia Vanessa Coelho de Brito, Maria Cecília Martins e Jocilene Araújo Firmino, que participaram ativamente comigo no processo de letramento digital.

RESUMO

Esta dissertação faz uma abordagem acerca da contribuição do Letramento digital para a inclusão social de alunos da Educação de Jovens e Adultos-EJA. Considerando que são muitas as discussões recorrentes e pertinentes à Educação de Jovens e Adultos – EJA no sistema educacional brasileiro, assim como também é de fundamental importância os estudos e pesquisas emergentes nesta modalidade de ensino, ressalta-se fundamental as pesquisas que possam contribuir na qualidade do ensino na EJA, bem como a função social desta modalidade de ensino para as pessoas que não realizaram os estudos no tempo de escolarização regular. Neste contexto foi definido como problemática da pesquisa: o letramento digital contribui na inclusão social de alunos da EJA? Nesta perspectiva, o objetivo deste estudo é investigar sobre a contribuição do letramento digital para inclusão social de alunos da EJA. Para tanto, realizou-se um levantamento bibliográfico sobre a trajetória da EJA no Brasil, o processo de letramento na EJA e o letramento digital na contribuição para inclusão social de alunos da EJA. O procedimento metodológico empregado na pesquisa empírica foi uma pesquisa-ação, através da qual aplicou-se uma sequência didática com os alunos da EJA na cidade de Esperança-PB, nesta a vivência de letramento digital foi desenvolvida através do uso do computador. A necessidade do aprofundamento teórico nos levou a busca de um embasamento em estudiosos das temáticas: letramento (SOARES, 2004, 2012), Letramento digital (BUZATO, 2007), tecnologias educacionais (MORAN, MASETTO e BEHRENS, 2013), EJA (FREIRE, 2011, 2013; HADDAD e DI PIERRO, 2000), sequência didática (DOLZ, NOVENAZ e SCHNEUWLY, 2004), metodologia da pesquisa Thiollent (2011), Bortoni-Ricardo (2009), entre outros. De acordo com a pesquisa realizada foi possível perceber que os educandos da EJA, apesar de estarem em processo inicial de alfabetização, conseguiram através do computador produzir textos e expressarem sentimentos de autoestima e motivação para permanecerem na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Aprendizagem. Letramento digital. Inclusão social.

ABSTRACT

This thesis makes an approach about the contribution of digital Literacy for social inclusion of students of adult and youth education-EJA and Youth Education. Whereas there are many recurring discussions and relevant to youth and adult education- EJA and Youth Education in the Brazilian educational system, as well as studies is fundamentally important and emerging research in this mode of education, emphasized the fundamental research that can contribute to the quality of teaching in Adult and Youth Education, as well as the function of this mode of teaching to people who conducted the studies at the time of regular schooling. In this context is defined as a problem of search: digital literacy contributes in social inclusion of students of the EJA? In this perspective, the objective of this study is to investigate about the contribution of digital literacy for social inclusion of Youth and students. To this end, a bibliographic survey about the trajectory of adult and youth education in Brazil, the process of literacy in Adult and Youth Education and digital literacy in contributing to social inclusion of Youth and students. The methodological procedure used in empirical research was a research-action, through which a didactic sequence was applied with the students of adult and youth education in the city of hope-PB, in this the experience of digital literacy was developed through the use of the computer. The necessity of deepening theoretical led us to search for a basement in scholars: literacy (Smith, 2004, 2012), digital Literacy (BUZATO, 2007), educational technologies (MORAN, MASETTO and BEHRENS, 2013), EJA (FREIRE, 2011, 2013; HADDAD and DI PIERRO, 2000), didactic sequence (DOLZ, NOVENAZ and SCHNEUWLY, 2004), research methodology Thiollent (2011), Bortoni-Ricardo (2009), among others. According to the survey it was possible to notice that the students of adult and youth education, although they are in the process of initial literacy, made it through the computer to produce texts and express feelings of self-esteem and motivation to stay in school.

KEYWORDS: adult and youth education. Learning. Digital literacy. Social inclusion.

LISTA DE SIGLAS

EJA – Educação de Jovens e Adultos

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

CNBB – Conselho Nacional de Bispos do Brasil

SEA - Serviço de Educação de Adultos

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

PEI - Programa de Educação Integrada

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

PNAC - Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania

PAS - Programa Alfabetização Solidária

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Magistério

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

ENEJA - Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos

CONFINTEA - Conferência Internacional sobre Educação de Adultos

CNE - Conselho Nacional de Educação

MEC - Ministério da Educação e Cultura

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDs - Letramentos digitais

PIB - Produto Interno Bruto

ICMS - Imposto de Circulação de Mercadoria

RME - Rede Municipal de Educação

PBA - Programa Brasil Alfabetizado

PROSAD – Programa de Saúde do Adolescente

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PPP - Projeto Político Pedagógico

SD - Sequência Didática

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

LISTA DE QUADRO E FIGURAS

Quadro 1: Sequência Didática.....	60
Figura 1: Conhecendo a tela do computador.....	66
Figura 2: Conhecendo as funções do computador.....	68
Figura 3: Conhecendo as habilidades dos educandos.....	71
Figura 4: Produzindo textos.....	77

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 CONTEXTUALIZANDO A EJA NO BRASIL.....	16
2.1 HISTÓRICO E DESENVOLVIMENTO DA EJA: 1930-1980.....	16
2.2 EJA A PARTIR DOS ANOS 90.....	22
3 DO LETRAMENTO AO LETRAMENTO DIGITAL.....	30
3.1 SOBRE LETRAMENTO E LETRAMENTO NA EJA.....	30
3.2 AS TECNOLOGIAS E SUAS INSERÇÕES NA EDUCAÇÃO A PARTIR DO LETRAMENTO.....	34
3.3 O LETRAMENTO DIGITAL NA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA EJA.....	38
4 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	42
4.1 SOBRE A PERSPECTIVA DO ESTUDO.....	42
4.2 DESCRIÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA	44
4.3 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES.....	55
4.3 INSTRUMENTOS, COLETA E ANÁLISE DOS DADOS.....	55
5 VIVÊNCIA DO LETRAMENTO DIGITAL NA EJA	59
5.1 APRESENTAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	61
5.2 PRIMEIRA ETAPA: CONHECENDO O COMPUTADOR.....	64
5.3 SEGUNDA ETAPA: CONHECENDO AS HABILIDADES DOS EDUCANDOS..	70
5.4 PRODUÇÃO FINAL: TEXTOS DOS EDUCANDOS.....	74
5.5 PRODUÇÃO FINAL: LETRAMENTO DIGITAL	87
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
REFERÊNCIAS.....	93

1 INTRODUÇÃO

Nas instituições de ensino e na sociedade em geral, são muitas as discussões recorrentes e pertinentes à Educação de Jovens e Adultos–EJA, as quais constataam que os instrumentos pedagógicos tradicionais não motivam os alunos no processo de alfabetização/letramento. Assim sendo, ressalta-se a necessidade de pesquisas que possam contribuir na qualidade do ensino na EJA, haja vista que o maior entrave não é trazer o aluno jovem e adulto à escola, mas fazer com que estes permaneçam na mesma e concluam o processo de alfabetização/letramento. É dentro desse quadro que é possível pensar no letramento digital como possibilidade de integração e aprendizagem do aluno da EJA.

A educação no contexto atual está intrinsecamente ligada à comunicação. Por isso, é fundamental que haja a pluralidade de meios para que aconteça uma educação de qualidade. No entanto, o que pode fazer a diferença na aprendizagem não é o meio utilizado, mas, como é o papel desses meios no sistema institucional escolar, isto é, como a escola tem feito uso dos meios de comunicação no processo de ensino-aprendizagem. O uso e a integração das Tecnologias da Informação e da Comunicação - TIC são cada vez mais recorrentes nas instituições educacionais. Com essa prática novos desafios pedagógicos se fazem necessários, como também a redefinição dos papéis dos diferentes sujeitos no processo educativo. Assim sendo, as TIC podem ser consideradas como um reforço aos recursos tradicionais de ensino e/ou como uma forma de inovação do processo de aprendizagem.

Apoia-se na contribuição de Paulo Freire¹ sobre a educação para jovens e adultos ao afirmar que o sentido da leitura e escrita só acontece quando o adulto entende o sentido político do aprendido, com essa nova visão de mundo para poder transformar sua realidade. Ele propôs um método inovador, de relacionar o aprendido da escrita, com a leitura do mundo. Para que a aprendizagem faça sentido, o educando precisa se reconhecer como sujeito. “Ele fazia antes o adulto se ver como um sujeito produtor, perceber que ele tinha conhecimento e que só faltava essa ferramenta do conhecimento letrado para ele conseguir transformar essa

¹ Paulo Freire (1921-1997) foi o mais célebre educador brasileiro, com atuação e reconhecimento internacionais. Conhecido principalmente pelo método de alfabetização de adultos que leva seu nome, ele desenvolveu um pensamento pedagógico assumidamente político. Para Freire, o objetivo maior da educação é conscientizar o aluno.

situação” (MASAGÃO, 2012). Dessa forma trazemos para o contexto atual da Era tecnológica a aprendizagem a partir do uso pedagógico do computador. A proposta é seguir o método de alfabetização de Freire através do uso do computador.

A promoção do letramento digital na prática social se dar por meio da educação digital, a qual oferece oportunidade para utilizar os meios digitais com autonomia e participação individual e cooperativa, como capacidade de ler e intervir no mundo, de modo que cada um decida quando, como e para que utilizar a tecnologia, como produtor, criador, compositor, montador, apresentador e difusor de seus próprios produtos, o que requer domínio das técnicas específicas de interação e formação de saberes, promovendo a inclusão social (BASTOS, 2008).

A partir de experiências próprias enquanto educadora e relatos de educadores que trabalham com a alfabetização de jovens e adultos ao longo dos anos, mostrou-se um problema, quando se percebe que muitos desses alfabetizadores têm pouco conhecimento sobre o letramento digital. Problema esse que vai refletir na exclusão social dos alunos no campo de trabalho, haja vista que no contexto atual a sociedade estar informatizada e a escola precisa contribuir com a formação desses sujeitos para a inclusão digital e social dos mesmos.

O aprendizado é o processo pelo qual os jovens e adultos no processo de ensino na Educação de Jovens e Adultos - EJA adquirem novas habilidades, novas atitudes e novos conhecimentos para melhorar o desempenho e aprimorar as relações estabelecidas no trabalho, na família e na sociedade.

A relação que se estabelece entre teoria e prática são fundamentais para o crescimento do ser humano e a criação de um novo conhecimento, o qual gera uma inovação contínua e conseqüentemente leva a uma prática mais eficiente e a um raciocínio cada vez mais rápido. É através de novas ideias, novos pensamentos e novas atitudes, que uma cultura se renova e se modifica a cada dia, a cada geração. Para tanto, existem várias ferramentas importantes que auxiliam os seres humanos adquirirem conhecimentos úteis para suas vidas, uma delas é o uso das novas tecnologias.

É necessário considerar que a inclusão do computador no espaço escolar possibilita o surgimento de novas estratégias de ensino/aprendizagem, o surgimento de novos parâmetros educacionais, entre eles, o principal é o conhecimento das tecnologias que contribuem para o aprendizado e inclusão social dos educandos. O

uso da tecnologia como recurso pedagógico favorece a motivação do educando por proporcionar um ambiente mais atraente e dinâmico.

No entanto, vale salientar que, com o uso do computador na escola, o educando deve ser preparado para buscar e usar a informação, criando condições para exercitar a sua capacidade de procurar e selecionar informação, resolver problemas e aprender independentemente, pois a verdadeira função desse aparato educacional não deve ser a de ensinar, mas a de criar condições de aprendizagem.

Dito isto, o interesse em realizar um estudo acerca do Letramento Digital na EJA surge por duas razões principais. A primeira, de ordem acadêmica, por ter cursado uma Pós-graduação em nível de Especialização em Educação Profissional para Jovens e Adultos - PROEJA (UFPB), ter desenvolvido o trabalho final de conclusão do curso voltado para essa temática e por considerar a necessidade de aprofundar mais essa discussão; por estar cursando uma Pós-graduação em nível de Mestrado em Formação de Professores e ter a oportunidade de aprofundar com mais precisão discussões acadêmicas para a construção de um espaço que poderá propiciar ao sistema educacional e a sociedade em geral, reflexões necessárias para a melhoria na qualidade da educação para jovens e adultos, através da implementação de novas propostas que propiciam melhores condições de aprendizagem no processo educativo.

A segunda razão, de ordem profissional, pois a formação nos traz embasamento para colocar na prática docente métodos e técnicas pertinentes à educação do séc. XXI, a compreender, o uso de tecnologias na educação, especificamente para a educação de jovens e adultos, público que tenho toda admiração pela persistência em iniciar e/ou reiniciar seus estudos com idade já avançada e ter de conciliar trabalho, família e estudo. Assim sendo, o interesse em trabalhar com o letramento digital resume-se na paixão pela modalidade de ensino EJA e em contribuir para o acesso, permanência e melhoria do ensino e aprendizagem deste segmento educacional.

Diante desse contexto foi definido como problema de pesquisa o seguinte: qual a importância do letramento digital na Educação de Jovens e Adultos em regiões como o Nordeste (marcada pelo Método Paulo Freire) e, mais particularmente, na Paraíba, onde em plena era digital os déficits de alfabetização continuam preocupantes? Nesta perspectiva, o objetivo deste estudo é investigar a

importância do letramento digital na Educação de Jovens e Adultos no Município de Esperança.

Pretende-se, sobretudo, problematizar o uso do computador como instrumento pedagógico na EJA e discutir os seus impactos no processo de letramento digital de jovens e adultos. Mais especificamente, preocupa evidenciar como o letramento digital pode se incorporar à EJA e quais os principais desafios que tais práticas acabam envolvendo quando se considera o contexto real de municípios de médio e pequeno porte, como Esperança, na região do Agreste paraibano.

A pesquisa bibliográfica desempenha papel preponderante e, em alguns casos, fundamenta métodos e técnicas a serem empregados em outras formas de pesquisa. Segundo Oliveira Netto (2008, p. 40) “todo pesquisador deve buscar as fontes nas quais possa obter as informações e dados que necessita para o desenvolvimento da pesquisa”.

Por iguais razões, a pesquisa foi realizada e baseada em fundamentos teóricos de estudiosos relevantes para se compreender: letramento (SOARES, 2004, 2012), Letramento digital (BUZATO, 2007), tecnologias educacionais (MORAN, MASETTO e BEHRENS, 2013), EJA (FREIRE, 2011, 2013; HADDAD e DI PIERRO, 2000), sequência didática (DOLZ, NOVENAZ e SCHNEUWLY, 2004), metodologia da pesquisa (THIOLLENT, 2011; BORTONI-RICARDO, 2009), entre outros.

O caminho metodológico percorrido para realizar a pesquisa empírica apoia-se em uma pesquisa-ação numa abordagem qualitativa, pois, segundo Thiollent (2011, p. 85) “com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive em nível pedagógico”. Assim sendo, a pesquisa-ação contribuiu para o esclarecimento das microssituações observadas no ambiente da pesquisa, como também para a definição dos objetivos definidos para a proposta pedagógica da sequência didática desenvolvida com os alunos.

Para Thiollent (2011), o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação pesquisada, para isto, durante o processo, há um acompanhamento sistemático das ações, decisões e todas as atividades das pessoas envolvidas na pesquisa. Dessa forma, há uma ampla interação explícita entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada. Partindo destes pressupostos a pesquisa foi realizada.

A pesquisa foi realizada numa abordagem qualitativa, pois este tipo de abordagem permite uma aproximação estreita e profunda com o objeto, o qual busca-se investigar. Segundo Flick (2009, p. 37), “a pesquisa qualitativa dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais”.

Assim, esta dissertação apresenta a trajetória e conclusão da presente pesquisa e, para isso foi estruturada em quatro capítulos, a seguir descritos. No primeiro capítulo contextualiza-se alguns fundamentos da Educação de Jovens e Adultos, abordando os aspectos históricos da EJA no Brasil.

No segundo capítulo, identifica-se a origem, conceitos e características do letramento. O letramento digital na EJA é subdividido nos seguintes termos: letramento e letramento na EJA; tecnologias e suas inserções na educação a partir do letramento; e letramento digital na aprendizagem no contexto da EJA.

A apresentação dos caminhos metodológicos compõe o terceiro capítulo, no qual se discorre sobre a perspectiva do estudo, descrição do campo da pesquisa, caracterização dos sujeitos participantes e instrumentos, coleta e análise dos dados.

A vivência de letramento digital na Educação de Jovens e Adultos no Município de Esperança-PB é abordada no quarto capítulo. Apresenta-se a sequência didática realizada com os alunos conforme as seguintes etapas: conhecendo o computador; conhecendo as habilidades dos educandos; textos dos educandos e letramento digital.

Por fim, as Considerações Finais retomando as questões colocadas inicialmente, na qual procura-se respondê-las à luz da pesquisa realizada, sintetizadas, fundamentada nos aportes teóricos dos estudiosos que serviram de suporte e na pesquisa de campo.

2 CONTEXTUALIZANDO A EJA NO BRASIL

A Educação de Jovens e Adultos - EJA é uma modalidade que abrange do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, com o objetivo de dar oportunidade a jovens e adultos para iniciar e/ou dar continuidade aos seus estudos que foram interrompidos como alguma razão. Assim sendo, busca-se nesse capítulo fazer um estudo teórico acerca da trajetória da EJA no Brasil. Para tanto, subdivide-se o mesmo em dois subitens: Histórico e desenvolvimento da EJA: 1930-1980 e a EJA a partir dos anos 90. Para tal, apoia-se nas contribuições teóricas de vários autores, dentre eles: Haddad, Di Pierro, Ribeiro, Fernandes, entre outros.

2.1 HISTÓRICO E DESENVOLVIMENTO DA EJA: 1930-1980

A trajetória da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil apresenta um denso histórico que perpassa cada período vivenciado desde o início da colonização com a proposta de divulgar o Cristianismo às populações indígenas até os dias atuais. Tendo como referências a educação portuguesa e o catolicismo, não se relacionava, portanto, às práticas de leitura e escrita.

O ensino noturno para jovens e adultos surgiu em 1925 através da Reforma João Alves², a qual foi pensada objetivando, principalmente, atender aos interesses da classe dominante composta por organismos sociais e civis que buscava elevar o número de eleitores. Até esse período, a preocupação com a educação de jovens e adultos praticamente não se distinguia como fonte de um pensamento pedagógico ou de políticas educacionais específicas. Havia uma preocupação geral com a educação das camadas populares, normalmente interpretada como instrução elementar das crianças (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

² Reforma João Luiz Alves (conhecida por Lei Rocha Vaz) Decreto N° 16.782 A – de 13 de Janeiro de 1925.

Já a partir da década de 1920, o movimento de educadores e da população em prol da ampliação do número de escolas e da melhoria de sua qualidade começou a estabelecer condições favoráveis à implementação de políticas públicas para a educação de jovens e adultos. Os renovadores da educação passaram a exigir que o Estado se responsabilizasse definitivamente pela oferta desses serviços (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 3).

Segundo os autores, essa inflexão no pensamento político-pedagógico ao final da Primeira República está associada aos processos de mudança social inerentes ao início da industrialização e à aceleração da urbanização no Brasil, o qual pedia trabalhadores alfabetizados, e naquele momento os índices de analfabetismos eram altos no Brasil (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

A partir da década de 30 a Educação de Jovens e Adultos – EJA surgiu, quando o Governo Federal buscou associar a composição da educação elementar pública brasileira com ações que previam a alfabetização da massa de adultos evadidos de suas comunidades de origem e do processo de escolarização formal. Isso ocorreu em razão das necessidades políticas e financeiras do país de agregar a grande demanda de população que saía do campo em busca da oferta de trabalho nos centros urbanos, recém industrializados e qualificá-la como massa eleitoral que integralizasse a unidade nacional e respaldasse suas decisões.

Ribeiro (2001) afirma que, entre as décadas de 40 e 60, foram concretizadas várias iniciativas, como: a Campanha de Educação de Adultos, em 1947, propondo alfabetização dos adultos analfabetos do país em três meses, oferecimento de um curso primário em duas etapas de sete meses, a capacitação profissional e o desenvolvimento comunitário; as iniciativas independentes ligadas ao Movimento de Educação de Base da CNBB – Conselho Nacional de Bispos do Brasil e ao Centro de Cultura Popular vinculados à União Nacional dos Estudantes.

Ainda, o Plano Nacional de Alfabetização no início de 1964. Todas no sentido de impulsionar a alfabetização da população adulta analfabeta do Brasil, apesar de suas limitações de ordem reflexiva e inclusiva.

Em 1947 foi ainda criado o Serviço de Educação de Adultos – SEA, com o objetivo de orientar o ensino supletivo, em parceria com o Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde³, “sua influência foi significativa, principalmente por criar uma infraestrutura nos estados e municípios para atender à educação de jovens e adultos, posteriormente preservada pelas administrações locais” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 4).

Segundo Cunha (1999):

Na década de 1940 a ideia que se tinha era de que o analfabetismo gerava pobreza e marginalização. O adulto analfabeto era incapaz política e juridicamente; não podia votar ou ser votado. O fim do Estado Novo trouxe ao país um processo de redemocratização e a necessidade de aumento da quantidade de eleitores.

No final da década de 40 a alfabetização de adultos se efetivou como política pública. Incentivando o surgimento de muitas campanhas, constam nos arquivos históricos deste período, a Campanha Nacional de Educação Rural (1952) e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958)⁴. Essas tiveram curta duração.

Com Paulo Freire no final da década de 1950 e início de 1960 a educação para jovens e adultos passou a somar princípios da educação popular, pois, o mesmo idealizou e vivenciou uma pedagogia voltada para as demandas e necessidades das camadas populares, desenvolvida a partir da efetiva participação, história e realidade dos educandos.

As novas formas de gestão do trabalho elegem como valores fundamentais a produtividade, a competitividade e a qualidade. Entra em cena um novo paradigma pedagógico alertando para um novo entendimento da relação entre a problemática educacional e a problemática social. “O analfabetismo, que antes era apontado como causa da pobreza e da marginalização, passou a ser, então, interpretado como efeito da pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária” (PORCARO, 2011, p. 29).

³ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf. Acesso em 28 de dezembro de 2014.

⁴ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf. Acesso em 28 de dezembro de 2014.

A concepção libertadora, característica dos primeiros anos da década de 60, foi idealizada e coordenada pelo educador Paulo Freire e trouxe a primeira grande metamorfose aos paradigmas que afixavam a proposta metodológica da educação de adultos impulsionando, com efeito, a discussão sobre a necessidade de que se estabelecesse uma correspondência entre cidadania e educação enquanto valores complementares e concomitantes. Neste período as experiências sugeridas por Freire indicam uma valorização dos conhecimentos construídos pelos jovens e adultos no meio que estavam inseridos e a consideração destes como pontos de partida para novos conhecimentos.

Em 1963 o Plano Nacional de Alfabetização⁵ ganhava força na educação para jovens e adultos, no governo do presidente João Goulart, idealizado por Paulo Freire, logo se espalhando pelo Brasil por meio do qual começava a se desenvolver um método de ensino baseado no diálogo como recurso principal, não apenas para alfabetizar, mas para despertar no educando a chamada consciência crítica. Era a possibilidade de lidar de forma mais forte, mais sistemática, com a questão do analfabetismo no país.

Em 1964 mediante o golpe militar, os militares que tomaram o poder não viam com nenhuma simpatia o método, considerando-o como subversivo. Todavia, muitas experiências favoráveis a EJA foram bloqueadas com o golpe militar de 1964, haja vista que Paulo Freire, o principal responsável para desenvolver o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, com o golpe militar foi exilado (setembro de 1964)⁶. “Esse período serviu de palco para consagrar a repressão das vias educacionais com a privatização do ensino e a exclusão de boa parte das classes populares”⁷ (VILLWOCK, 2010, p. 4).

⁵ Decreto nº 53.465, de 21 de Janeiro de 1964, institui o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências. CONSIDERANDO a necessidade de um esforço nacional concentrado para eliminação do analfabetismo; CONSIDERANDO que os esforços até agora realizados não têm correspondido à necessidade de alfabetização em massa da população nacional; CONSIDERANDO que urge conclamar e unir todas as classes do povo brasileiro no sentido de levar o alfabeto àquelas camadas mais desfavorecidas que ainda o desconhecem; CONSIDERANDO que o Ministério da Educação e Cultura vem provando, através da Comissão de Cultura Popular, com vantagem o Sistema Paulo Freire para alfabetização em tempo rápido, DECRETA: Art. 1º Fica instituído o Programa Nacional de Alfabetização, mediante o uso do Sistema Paulo Freire, através do Ministério da Educação e Cultura.

⁶ Com um ideário transformador Paulo Freire foi um dos primeiros exilados no período ditatorial, pois se de fato ele argumentava em defesa de uma proposta libertadora, posicionando-se contra a política vigente na época, um intelectual que propunha novas ideias, o que incomodava ao contexto histórico em que o Brasil apresentava.

⁷ Disponível em: <http://cac-php.unioeste.br/eventos/iisimposioeducacao/anais/trabalhos/35.pdf>. Acesso 01 de julho de 2015.

O golpe militar de 1964 produziu uma ruptura política em função da qual os movimentos de educação e cultura populares foram reprimidos, seus dirigentes, perseguidos, seus ideais, censurados. O Programa Nacional de Alfabetização foi interrompido e desmantelado, seus dirigentes, presos e os materiais apreendidos. [...] A atuação do Movimento de Educação de Base da CNBB foi sendo tolhida não só pelos órgãos de repressão, mas também pela própria hierarquia católica, transformando-se na década de 1970 muito mais em um instrumento de evangelização do que propriamente de educação popular. As lideranças estudantis e os professores universitários que estiveram presentes nas diversas práticas foram cassados nos seus direitos políticos ou tolhidos no exercício de suas funções (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 6).

No entanto, em 1967 o próprio governo militar e ditatorial (governo Costa e Silva) criou o MOBREAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização, com perfil caracterizado de centralizador e doutrinário. Sua proposta pedagógica desconsiderava a migração rural-urbana, intensa naquele período e priorizava a um modelo industrial-urbano com padrões capitalistas de produção e consumo.

Em 1971, o Ministério da Educação implantou o Ensino Supletivo, que buscava atingir o complemento dos estudos de estudantes que estavam fora da faixa etária e para os que haviam terminado os estudos propiciados pelo MOBREAL. Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 7):

O MOBREAL começa a se distanciar da proposta inicial, mais voltada aos aspectos pedagógicos, pressionado pelo endurecimento do regime militar. Lançou-se então em uma campanha de massa, desvinculando-se de propostas de caráter técnico, muitas delas baseadas na experiência dos seus funcionários no período anterior a 64. Passou a se configurar como um programa que, por um lado, atendesse aos objetivos de dar uma resposta aos marginalizados do sistema escolar e, por outro, atendesse aos objetivos políticos dos governos militares (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 8).

Dessa forma, o MOBREAL legitima o ambiente de repressão ideológica com uma proposta de alfabetização conservadora e controlada pelo Estado e persiste durante toda a década de 70, fundamentando até 1985 iniciativas derivadas, tais como o PEI - Programa de Educação Integrada, correspondendo a uma versão compactada do curso de 1ª a 4ª séries do antigo primário, que se seguiriam ao curso de alfabetização e o Programa de Alfabetização, implantado em 1970. Posteriormente, uma série de outros programas foi implementada pelo MOBREAL:

Além dos convênios com as Comissões Municipais e com as Secretarias de Educação, o MOBREAL firmou também convênios com outras instituições privadas, de caráter confessional ou não, e órgãos governamentais. Isto ocorreu, por exemplo, com o Departamento de Educação Básica de Adultos, um dos departamentos da Cruzada Evangélica de Alfabetização, com o Movimento de Educação de Base da CNBB, com o SENAC e o SENAI, com o Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério de Educação e Cultura, através do Projeto Minerva, com o Centro Brasileiro de TV Educativa (FCBTVE), com a Fundação Padre Anchieta, dentre outros.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 5692/71, traz um capítulo específico para a EJA. Esta Lei limitou o dever do Estado à faixa etária dos 7 aos 14 anos, mas reconheceu a educação de adultos como um direito de cidadania, o que pode ser considerado um avanço para a área da EJA no país (SOARES, 1996).

Os Centros de Estudos Supletivos (CES) foram implantados em 1974 pelo MEC, os quais se organizavam com o trinômio tempo, custo e efetividade. Devido à época vivida pelo país, de inúmeros acordos entre MEC e USAID, estes cursos oferecidos foram fortemente influenciados pelo tecnicismo, adotando-se os módulos instrucionais, o atendimento individualizado, a autoinstrução e a arguição em duas etapas - modular e semestral (PORCARO, 2011).

A redemocratização na década de 1980 trouxe a extinção do programa Mobral. A Fundação EDUCAR surgiu em 1985, para substituir o MOBREAL que apenas nos primeiros anos de vigência avançou, pois seu objetivo era voltado apenas para a alfabetização funcional – sem apropriação da leitura e da escrita – de pessoas de 15 a 30 anos.

Dessa forma, dos quarenta milhões de pessoas que frequentaram aquele Movimento, apenas 10% foram alfabetizadas. Diante destes fatos, estudantes, educadores e políticos organizaram-se em defesa da escola pública e gratuita para todos no período da redemocratização, os quais conseguiram resultados positivos, pois houve ampliação de espaço para EJA (RIBEIRO, 2001).

A Constituição de 1988 amplia o atendimento educacional para a EJA: “o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, passou a ser garantia constitucional também para os que a ele não tiveram acesso na idade apropriada” (BRASIL, 1988). Dessa forma, este dispositivo constitucional determina, portanto, o dever do Estado de promover a educação de jovens e adultos.

Segundo Haddad (citado por PORCARO, 2011, p. 31):

A EJA é uma conquista da sociedade brasileira e o seu reconhecimento como um direito humano aconteceu de maneira gradativa ao longo do século passado, atingindo sua plenitude na Constituição de 1988, quando o poder público reconhece a demanda de jovens e adultos que não realizaram sua escolaridade pelo direito aos cursos regulares. Porém, segundo esse autor, apesar desse reconhecimento de que toda a sociedade brasileira tem direito a uma escolarização, os fatos históricos posteriores limitaram a concretização desse direito, no contexto das reformas neoliberais implementadas nos anos seguintes.

A educação de adultos é concebida pela - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO como educação ao longo da vida. Assim sendo, “envolve todos os processos de educação continuada vividos pelos adultos escolarizados ou não, nas diversas sociedades” (FERNANDES, 2005, p. 24).

2.2 EJA A PARTIR DOS ANOS 1990

Nos anos iniciais da década de 1990 - ano em que a UNESCO instituiu como o Ano Internacional da Alfabetização, as ações governamentais deixam de cumprir com o que determinava a legislação para a EJA, e esta começa a perder espaço. O governo se desobrigou de articular a política nacional de EJA, omite-se do cenário de financiamento para a educação de jovens e adultos, cessando os programas de alfabetização até então existentes, incumbindo os municípios dessa responsabilidade. “Acompanhando a falta de políticas para estender o atendimento, há uma grande falta de materiais didáticos de apoio, de estudos e pesquisas sobre essa modalidade educativa, tendo os educadores de enfrentar com poucos recursos sua tarefa” (RIBEIRO, 2001, p. 32).

A história da educação de jovens e adultos no Brasil chega à década de 90, portanto, reclamando a consolidação de reformulações pedagógicas que, aliás, vêm se mostrando necessárias em todo o ensino fundamental. Do público que tem ocorrido aos programas para jovens e adultos, uma ampla maioria é constituída de pessoas que já tiveram passagens fracassadas pela escola, entre elas, muitos adolescentes e jovens recém-excluídos do sistema regular. Esta situação ressalta o grande desafio pedagógico, em termos de seriedade e criatividade, que a educação de jovens e adultos impõe: como garantir a esse segmento social que vem sendo marginalizado nas esferas socioeconômica e educacional um acesso à cultura letrada que

Ihe possibilite uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura (RIBEIRO, 2001, p. 36).

Diante da situação citada pela autora, o governo Collor (1990), logo no início do seu mandato, extinguiu a Fundação EDUCAR, “esse ato fez parte de um extenso rol de iniciativas que visavam ao “enxugamento” da máquina administrativa e à retirada de subsídios estatais, simultâneas à implementação de um plano heterodoxo de ajuste das contas públicas e controle da inflação” (HADDAD e DI PIERRO, 200, p. 14).

Com isto, o governo repete a história: acaba com o plano anterior e implanta, em 1990, o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC). A meta era, em quatro anos, reduzir em até 70% o Analfabetismo existente na camada social de baixa renda, que representava uma parcela significativa da sociedade.

Na década de 90, o governo se desobrigou de articular a política nacional de EJA, incumbindo os municípios disso. Nesse momento, então, inúmeras iniciativas vão emergindo, ocorrendo parcerias entre municípios, ONG's e Universidades. Surgem, então, nesse contexto, os Fóruns de EJA, como espaços de encontros e ações em parceria entre os diversos segmentos envolvidos com a área, com o poder público (administrações públicas municipais, estaduais e federal), com as universidades, sistemas S, ONG's, movimentos sociais, sindicatos, grupos populares, educadores e educandos (PORCARO, 2011, p. 17).

Conforme a autora, tais Fóruns tinham como objetivo, dentre outros, a troca de experiências e o diálogo entre as instituições. Os Fóruns são movimentos que articulam instituições, socializam iniciativas e intervêm na elaboração de políticas e ações da área de EJA. Estes ocorrem num movimento nacional, com o objetivo de interlocução com organismos governamentais para intervir na elaboração de políticas públicas (PORCARO, 2011).

Todavia, com o *impeachment* de Collor (1992), o presidente substituto Itamar Franco instituiu, em 1993, o Plano Decenal de Educação para Todos, cuja meta era acabar com o Analfabetismo em dez anos. O programa foi descontinuado e o presidente Fernando Henrique Cardoso em 1997 criou o Programa Alfabetização Solidária – PAS, objetivando a redução dos índices de analfabetismos entre Jovens e Adultos no Brasil, principalmente na faixa etária de 12 a 18 anos, e desencadear a oferta pública de Educação de Jovens e Adultos.

Com o governo de Luiz Inácio Lula da Silva foi criado o Programa Brasil Alfabetizado em 2003, cujo objetivo era universalizar a Alfabetização de brasileiros acima de 15 anos.

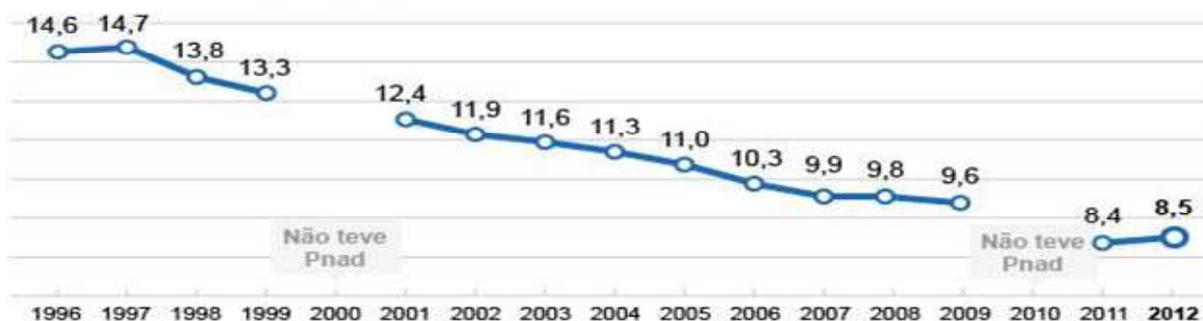
Foi promessa de Lula erradicar o Analfabetismo em seu primeiro mandato e chegou a dizer que o desafio dependia "muito menos de dinheiro" e "muito mais de disposição política"⁸. Porém, essa meta não foi atingida, apesar de se observar no gráfico abaixo⁹ um declínio na taxa de analfabetismo de jovens acima de 15 anos no Brasil, mas a erradicação não se concretizou.

Analfabetismo no Brasil

% de pessoas com 15 anos ou mais de idade analfabetas

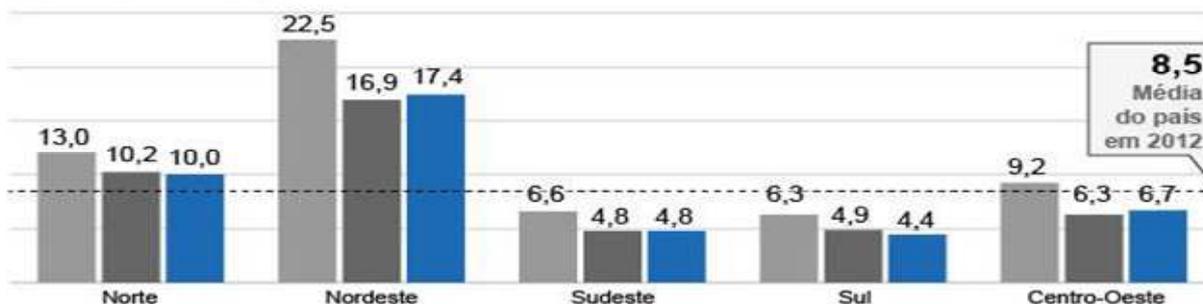
Taxa de analfabetismo

Houve estagnação na queda do número de analfabetos no Brasil. Há 300 mil novos analfabetos em relação à pesquisa de 2011



Analfabetismo por região

■ 2004 ■ 2011 ■ 2012



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2011-2012

⁸Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/27097/programas-de-alfabetizacao-nao-conseguiram-atingir-metas/>. Acesso em 06/07/2014.

⁹ Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/09/27/analfabetismo-volta-a-crescer-no-brasil-apos-mais-de-15-anos-de-queda.htm>. Acesso em 28/07/2015.

Ao ser estabelecida na LDB¹⁰ a EJA ganhou força e tornou-se uma política de Estado de modo que hoje o governo brasileiro investe e incentiva essa modalidade educacional pois às pessoas não tiveram acesso ou possibilidade de estudos. Nesta perspectiva, a LDB foi elaborada apontando novos caminhos à educação de jovens e adultos, incorporando-a como modalidade da Educação Básica e reafirmando a obrigatoriedade e gratuidade de sua oferta: Diz o artigo 37:

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. § 1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si (BRASIL, 1996).

Portanto, é de responsabilidade dos sistemas de ensino assegurar gratuitamente aos jovens e adultos “oportunidades apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames”. Assim sendo, a EJA passa a ser considerada uma modalidade da educação básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio com especificidade própria (BRASIL, 1996).

A Lei¹¹ que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Magistério - FUNDEF determinou a distribuição de responsabilidades e recursos entre os estados e seus municípios, mas através do veto do presidente Fernando Henrique Cardoso a EJA foi fora dos cálculos do Fundo para repasse de verbas.

Fato que inviabilizou aos estados e aos municípios oferecer educação continuada aos jovens e adultos. Essa situação foi contornada com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB (2007), que assegura repasse de recursos para os cursos de EJA que tenham avaliação no processo, integrados ou não à educação profissional (BRASIL, 2007). Neste prisma, a participação das secretarias municipais nesse setor da educação só começou a acontecer de uma forma mais efetiva a partir de 2007, com a aprovação do FUNDEB, que possibilita isso pela liberação de recursos para tal.

¹⁰ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9.394/96) estabeleceu no capítulo II, seção V a Educação de Jovens e Adultos.

¹¹ Lei 4.024, que institui o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

Em 1997 foi realizada a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos – CONFINTEA (em Hamburgo - Alemanha) cujos compromissos firmados foram incorporados em um documento intitulado Agenda para o Futuro. A V CONFINTEA tratou das questões da educação de adultos, cultura e de forma mais ampla da utilização dos meios de comunicação na Educação de adultos, bem como, articulação através da constituição de Fóruns Estaduais de EJA, num crescente e importante movimento que vem se desdobrando em Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAs), desde o ano de 1999. “Esse Encontro acabou sendo um estímulo para o surgimento de outros eventos. A partir dessa mobilização nacional, foram organizados os Fóruns Estaduais de EJA, que vêm se expandindo em todo o país” (PORCARO, 2011, p. 33).

Vale destacar também que a segunda metade da década de 90, evidenciou também um processo de articulação de diversos segmentos sociais como: organizações não governamentais, movimentos sociais, governos municipais e estaduais, universidades, organizações empresariais (Sistema "S"), buscando debater e propor políticas públicas para a educação de jovens e adultos em nível nacional.

O Conselho Nacional de Educação CNE (2000)¹² estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. Segundo este Conselho, a oferta desta modalidade de ensino deve considerar:

- I. Quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;
- II. Quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;
- III. Quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica. (art. 5º).

De acordo com as diretrizes asseguradas pelo CNE a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes,

¹² Resolução n.º 1, de 5 de julho de 2000.

as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio (CNE, Art. 5º, 2000).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação foram promulgadas em 10/05/2000. Tais diretrizes tomaram corpo partindo do processo de amadurecimento das discussões e experiências de educação de jovens e adultos construídas na década de 1990. As diretrizes reconhecem a pluralidade e diversidade cultural e regional, presente nos mais diferentes estratos sociais dos jovens e adultos, portadores de uma rica cultura baseada na oralidade. Dessa forma, supera a visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto ou "vocacionado" apenas para tarefas e funções "desqualificadas" nos segmentos de mercado.

No Brasil a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo foi criada em 2003, pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC, o qual apresentou como prioridade do governo federal a alfabetização de jovens e adultos, cuja meta era erradicar o analfabetismo no decorrer de quatro anos do governo Lula. Para tanto, lançou-se o Programa Brasil Alfabetizado como principal meio para atingir tal meta. Desta forma, o MEC daria sua contribuição para efetivação junto aos estados e municípios, instituições de ensino superior e organizações sem fins lucrativos que desenvolvessem ações de alfabetização.

Em 2009 a realização da CONFINTEA VI no Brasil veio ao encontro de uma política pública que vem se construindo no Brasil na área de Educação de Jovens e Adultos, trazendo, sem dúvida, um reforço importante nessa direção. No entanto, conforme alerta Porcaro (2011) os programas de alfabetização que vêm sendo desenvolvidos, como o Programa Brasil Alfabetizado e o Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária, focalizam suas ações em regiões com maiores índices de pobreza e analfabetismo, assumindo a configuração de ações compensatórias de combate à pobreza, na ausência de uma política pública universal de ensino básico para jovens e adultos.

Assim, no Brasil, nesse momento, quando o MEC se ausentou da qualidade de articulador de uma política nacional para a EJA, os Fóruns surgiram como estratégia de mobilização das instituições envolvidas e como interlocutores na construção das políticas da EJA. A reforma educacional dos anos 90 do século XX, então, foi eficiente em operar a descentralização da oferta e do financiamento do ensino básico de jovens e adultos. O Governo passou a focalizar, com seus Programas de Alfabetização de Adultos, as regiões com altos índices de pobreza, assumindo esses Programas a configuração de ações compensatórias de combate à pobreza, em vez da construção de uma efetiva política pública universal de ensino. Como os grupos sociais que demandam esse ensino não possuem capacidade econômica para adquiri-lo no mercado, essa reforma educativa incidu sobre as práticas de parceria (PORCARO, 2011, p. 35).

Diante dessa situação, sobre a situação atual da alfabetização de Jovens e adultos destaca-se que, o presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Luiz Cláudio Costa (2014), afirmou, após a divulgação de um relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2014) sobre educação no mundo, que o Brasil precisa atingir em 50% os níveis de alfabetização de adultos até 2015, no entanto, enfrenta dificuldades para alcançar essa projeção.

O 11º Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos indica que o Brasil em números de pessoas analfabetas está na 8ª colocação em relação a outros países (ao todo, o estudo avaliou a situação de 150 países). Mais da metade dos analfabetos do país concentra-se na Região Nordeste, registrando índices de analfabetismo de 16,9% entre a população com mais de 15 anos. As regiões Sul e Sudeste apresentam taxas de analfabetismo de 4,9% e 4,8%, respectivamente. Na região Centro-Oeste, a taxa foi de 6,3%, enquanto, na região Norte, esse percentual foi de 10,2%.

Segundo o instituto, com base em dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE de 2012, 24% da população brasileira com mais de 60 anos é analfabeta. Com esses dados percebe-se que, apesar do longo período histórico da EJA no Brasil, mas, os problemas de escolaridade de pessoas jovens e adultas não têm sido resolvidos.

Diante do diálogo com estudiosos acerca da trajetória da EJA no Brasil constata-se que foram muitas as iniciativas de tentativa de combate ao analfabetismo. Regista-se que no período da ditadura militar (décadas de 1960 e 1970), houve o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), esse por inúmeras

questões políticas decorrentes da própria ditadura, não solucionou os altos índices de analfabetismo.

Mais tarde, já no período da redemocratização, foram criados os cursos supletivos. No governo de Fernando Henrique Cardoso, foi criado o Programa Alfabetização Solidária. Com o governo de Collor veio o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania. E, no período do primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003), foi a vez do Brasil Alfabetizado, programa que vigora até os dias atuais.

Todas essas políticas contribuíram, em maior ou menor escala, para a redução da taxa de analfabetismo, que caiu de 39,6%, em 1960, para 9,7%, em 2009. Mesmo assim, nenhuma delas evitou que chegássemos à segunda década do século 21 com a vergonhosa marca de 14,1 milhões de analfabetos¹³.

Segundo Di Pierro (2011) ao se pensar nos desafios para o ensino da EJA, faz-se necessário “pensar em um modelo mais flexível de escola, conectado com a vida [...], como também ter um olhar mais sensível a tudo que é relevante para esses jovens e adultos, da saúde à religiosidade”.

Dito isto, pensar a EJA no contexto atual é um processo, pois verifica-se primeiramente a diferença já na nomenclatura (jovens e adultos). Quem é considerado jovem (faixa etária)? O jovem não é adulto? Se não, quando passa a ser? Como lidar com turmas tão heterogêneas? Como fazer para prender a atenção dos mais jovens e dos mais velhos? O que motiva o jovem também motiva o adulto em sala de aula? Quais estratégias de ensino utilizar para respeitar as especificidades desse público?

Assim, diante de tantos questionamentos, é necessário e com certa urgência se repensar no currículo. Pensar em um currículo que contemple o uso das tecnologias educacionais, pois são esses recursos que no contexto social estão presentes na vida dos educandos de cada modalidade de ensino.

Nesta perspectiva, no próximo capítulo discute-se sobre o letramento na EJA, bem como as tecnologias e suas inserções na educação a partir do letramento, na qual se enfatiza também o letramento digital na aprendizagem no contexto da EJA.

¹³Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/modalidades/eja-plano-618045.shtml>. Acesso em 06 de setembro de 2015.

3 DO LETRAMENTO AO LETRAMENTO DIGITAL

A chegada das tecnologias de informação e comunicação na escola traz desafios. Assim sendo, precisamos conhecer e compreender a realidade na qual nosso alunado está inserido para assim poder planejar com conhecimento eficaz a construção de novos cenários, novos saberes, com as novas tecnologias e aprender a lidar com a diversidade, a abrangência e as possibilidades de comunicação e interação, novas formas de aprender, ensinar e produzir conhecimento (BASTOS, 2008).

Nesta perspectiva, neste capítulo discute-se sobre o letramento na EJA, as tecnologias e suas inserções na educação a partir do letramento, enfatizando o letramento digital na aprendizagem no contexto da EJA. Para tanto, buscou-se fundamentos teóricos de estudiosos nesta temática, a exemplo de: Soares, Tfouni, Mortatti, entre outros.

3.1 SOBRE LETRAMENTO E LETRAMENTO NA EJA

O conceito Letramento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais da leitura e da escrita que ultrapassam o domínio do sistema alfabético e ortográfico, tradicionalmente denominado de alfabetização. Tais comportamentos e práticas sociais da leitura e escrita adquiriram importância e visibilidade a partir do momento em que a vida social e as exigências profissionais tornaram-se cada vez mais centradas e dependentes da língua escrita, expressando a carência de apenas alfabetizar a criança ou o adulto no sentido tradicional: saber ler e escrever.

Em síntese, o letramento assume um aspecto social em detrimento do caráter individual que a alfabetização possui. Dessa forma, é a partir da necessidade que as pessoas têm de saber ler, escrever e usar essas habilidades na sociedade que surge a palavra letramento.

Dito isto, nos apoiamos em Tfouni (1995) quando afirma que tão importante quanto conhecer o funcionamento do sistema da escrita é poder se engajar em práticas sociais letradas, respondendo aos inevitáveis apelos de uma cultura grafocêntrica. Desta forma, enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócios históricos da aquisição de uma sociedade (p. 20).

Segundo corrobora Soares (2012, p. 15), o letramento é “palavra recém-chegada ao vocabulário da educação e das ciências”, é originário da palavra em inglês literacy que foi traduzido para o português.

As discussões acerca do letramento surgiram no Brasil a partir da necessidade de se ampliar o conceito de alfabetização, decorrente de novos fatos, como a condição de alfabetizado e a extensão da escolarização básica, da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético (MORTATTI, 2004; SOARES, 2012).

Letramento é um estado, uma condição: o estado ou condição de leitura da escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2012, p. 44).

De acordo com o que defende Mortatti (2004) acerca do letramento, compreende-se que, saber ler e escrever, saber utilizar a leitura e a escrita nas diferentes situações do cotidiano são, hoje, necessidades tidas como inquestionáveis tanto para o exercício pleno da cidadania, no plano individual, quanto para a medida do nível de desenvolvimento de uma nação, no nível sociocultural e político.

Buzato (2006, p. 5) sobre letramento ressalta que, em algum sentido específico todo letramento é funcional, no entanto, não é restrito para cumprir uma demanda social externa: “um letramento é uma forma de agir, afirmar-se, construir e sustentar uma visão de mundo partilhado por um grupo e, portanto, carrega traços indenitários e significados compartilhados por esse grupo”.

Para Bortoni-Ricardo (2008, p. 43) o termo letramento é geralmente empregado para indicar um acervo preservado por meio de escritas. “Podemos usar o termo letramento no plural, ou então, nos referir a culturas de letramento para preservar a ideia de que não existe só uma cultura de letramento”. Assim sendo, compreende-se que o letramento associa-se às atividades sociais.

Segundo Kleiman (1995, p. 19), “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Nessa concepção, letramento são as práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que essas práticas são postas em ação, bem como as consequências delas sobre a sociedade. Para a autora, o letramento é hoje uma das condições necessárias para a realização do cidadão: ele o insere num circuito extremamente rico de informações sem as quais ele [o cidadão], nem poderia exercer livre e conscientemente sua vontade.

Marcuschi (2001, p. 21) afirma que letramento “é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas...”. Em consenso com Rojo (2012), as práticas de letramento, tais como as conhecemos na escola, não são mais suficientes para possibilitar aos alunos participar das várias práticas sociais em que a leitura e a escrita são demandadas.

Soares (2012, p. 66) ressalta que existem duas dimensões principais do letramento: a dimensão individual e a dimensão social: Quando o foco é posto na dimensão individual, o letramento é visto como atributo pessoal. [...] Quando o foco se desloca para a dimensão social, o letramento é visto como um fenômeno cultural, um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e de exigências sociais de uso da língua escrita. A autora define letramento e sua abrangência sendo:

Exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento, que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse...; Habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita

para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor (SOARES, 2003, pp. 91-92).

Soares (2003, p. 93) chama a atenção para a alfabetização e o letramento enfatizando que são processos distintos, de natureza interdependente e indissociável. A alfabetização não precede, nem é pré-requisito para o letramento, pois pessoas analfabetas, por estarem inseridas no contexto letrado, possuem um nível de letramento, o que pode ser visto como uma consequência da imersão na cultura letrada. A alfabetização faz parte de um contínuo linear, com limites claros. Passa-se de analfabeto a alfabetizado. Já o letramento é um processo contínuo não-linear, multidimensional, ilimitado, sempre em permanente construção.

Com base nos autores supracitados, é possível compreender que o conceito de letramento tornou-se necessário, pois há uma nova realidade social onde não basta saber ler e escrever, mas responder efetivamente às práticas sociais do ler e escrever exigidos socialmente. Em consenso com Freire (2013, p. 17) tem-se que:

Em uma cultura letrada, aprende a ler e escrever, mas a intenção última com que o faz vai além da alfabetização. Atravessa e anima toda a empresa educativa, que não é senão aprendizagem permanente desse esforço de totalização – jamais acabada - através do qual o homem tenta abraçar-se inteiramente na plenitude de sua forma.

Portanto, observa-se na fala de Freire que o importante não é a aquisição da leitura e da escrita, mas seu uso no dia a dia, assim sendo, a função social dessa prática na vida das pessoas além dos muros da escola. Segundo Soares (2012, p. 77) Freire foi um dos primeiros educadores a “realçar o poder revolucionário do letramento, ao afirmar que ser alfabetizado é tornar-se capaz de usar a leitura e escrita como meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la”.

Diante dessa assertiva, compreende-se que Freire atribui ao letramento o papel de “libertação” e/ou “domesticação” do homem, “dependendo do contexto ideológico em que ocorre”, pois, para ele a natureza do letramento é “inerentemente política, defendendo que seu principal objetivo deveria ser o de promover a mudança social”.

Portanto, em consenso com as contribuições dos teóricos citados neste capítulo, compreende-se que o educando da EJA quando retoma ou reinicia o estudo pode ser um sujeito não alfabetizado, porém é letrado.

Neste caso considera-se que o mesmo apenas não possui instrução formal, mas como está em interação com a sociedade, a qual lhe possibilita compreender as coisas a sua volta sem que haja necessidade de decodificar as letras, apenas compreendendo o contexto.

No entanto, sabe-se que não basta apenas essa habilidade para que ele seja capaz de vivenciar plenamente a cultura que possui e exige base escrita e nem para interagir com tudo que essa cultura pode lhe oferecer, principalmente, a cultura digital presente em todos os setores da sociedade. Esse sujeito precisa de mais, precisa que a escola seja a primeira agência a reconhecer essa necessidade e inserir no seu currículo o letramento digital para prepará-lo para a inclusão tecnológica e social.

3.2 AS TECNOLOGIAS E SUAS INSERÇÕES NA EDUCAÇÃO A PARTIR DO LETRAMENTO

O desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC, na sociedade atual, possibilita relações ente os sujeitos, produzindo uma estruturação de novas compreensões a respeito do processo ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, é fundamental que o trabalho escolar focalize formatos e práticas variadas que embasem a reconstrução das ações pedagógicas, implementando novas relações dos professores com o saber científico-pedagógico, a exemplo do letramento digital. “As novas maneiras de ensinar, aprender e desenvolver o currículo por meio da integração das tecnologias digitais fomentam, na prática pedagógica, o desenvolvimento de aprendizagens significativas” (TEZANI, 2011, p. 100).

Em consenso com Moran (2013, p. 31) ressalta-se que, com as tecnologias atuais, a escola pode transformar-se em um conjunto de espaços ricos de aprendizagens significativas, presenciais e digitais, que motivem os alunos a aprender ativamente, a pesquisar o tempo todo, a serem proativos, a saber tomar iniciativas e interagir.

Nos estudos de Coelho (2011, p. 100) que abordam sobre as relações dos alunos da EJA com as tecnologias digitais e as implicações e possibilidades na vida de cada um, temos que:

Cotidianamente o cidadão se vê diante de um computador. Seja no supermercado, no banco, na farmácia, no trabalho, o computador está presente para agilizar as operacionalizações e demais tarefas do cotidiano das pessoas e trabalhadores de modo geral. Em muitos desses lugares ele se vê obrigado a operar essas máquinas para que possa efetivamente efetuar algum tipo de ação: bancária, compras, solicitação de serviços, comunicação. Conseqüentemente, eles precisam compreender e se apropriar dessas tecnologias para que consigam realizar não só suas atividades com êxito, sem ter que solicitar a ajuda de alguém e continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida, de forma crítica e autônoma ao utilizar e explorar o ciberespaço.

Assim sendo, concordamos com a autora supracitada que na sociedade atual da informação e comunicação é indispensável na EJA a alfabetização e o letramento digital. Dada a importância e necessidade das tecnologias digitais, as quais contribuem na inclusão social e autonomia na vida dos educandos.

Bastos (2008, p. 20) assinala que, vivemos em um cenário de constantes e aceleradas mudanças, provocadas pelos avanços científicos e tecnológicos e por transformações sociais e econômicas. Essas mudanças revolucionam nossos modos de comunicação, de relacionamento com as pessoas, com os objetos e com o mundo ao nosso redor, encurtando distâncias, expandindo fronteiras, num intenso intercâmbio de produtos e práticas socioculturais.

Neste contexto, “as mídias e tecnologias invadem nosso cotidiano e aceleram e aprofundam essas transformações”. Dito isso, vale ressaltar que as instituições educacionais não podem ficar de fora dessas transformações também, pois deve partir delas o incentivo e uso das tecnologias como forma de inclusão social, principal na EJA.

Como enfatiza Masetto (2013, p. 149), as oportunidades que as tecnologias educacionais proporcionam aos educandos são diversas, a exemplo do “desenvolvimento da criticidade para se situar diante de tudo o que se vivencia por meio do computador e aprender a selecionar o que é verdadeiro e relevante para seu desenvolvimento”. Dessa forma, dos ensinamentos do autor apreende-se que o educando é incentivado a buscar novos conhecimentos, pois através desta tecnologia ele tem a curiosidade instigada a buscar mais informações.

Takahashi (2000, p. 45), chama a atenção sobre a visão reducionista direcionada para a educação na Sociedade da Informação, que normalmente focaliza apenas no uso de tecnologias. Segundo ele, pensar em educação, requer uma visão mais ampla de tudo que se vivencia de novo na sociedade:

Exige considerar um leque de aspectos relativos às tecnologias de informação e comunicação, a começar pelo papel que elas desempenham na construção de uma sociedade que tenha a inclusão e a justiça social como uma das prioridades principais.

Segundo Libâneo (2003), numa sociedade caracterizada pela multiplicidade de meios de comunicação e informação, não teria lugar para a escola convencional, a escola do quadro-negro e giz. Em vista disso, a escola precisa adequar seu currículo às novas tecnologias, principalmente quando é uma escola para jovens e adultos, que já estão cronologicamente atrasados nos estudos e precisam de um sentido concreto para alcançar seus objetivos, preparando-os para se integrarem ao mercado de trabalho.

Moran (2013, p. 23) destaca que uma educação de qualidade envolve muitas variáveis, entre elas, cita: “uma organização inovadora, aberta, dinâmica, com um projeto pedagógico coerente, aberto, participativo; com infraestrutura adequada, atualizada, confortável; tecnologias acessíveis, rápidas e renovadas”; além dessa variável o autor chama atenção para a organização educacional que também deve motivar os alunos e prepará-los intelectual e emocionalmente. E se nos reportamos a uma organização educacional que atende jovens e adultos essas variáveis tornam-se ainda mais relevante, pois a dinamicidade e a motivação são essenciais para que esses educandos permaneçam na escola.

Para Behrens (2013, p. 81):

Para romper com o conservadorismo, o professor deve levar em consideração que, além da linguagem oral e da linguagem escrita que acompanham historicamente o processo pedagógico de ensinar e aprender, é necessário considerar também a linguagem digital. Nesse processo de incorporação, ele precisa propor novas formas de aprender e de saber se apropriar criticamente de novas tecnologias, buscando recursos e meios para facilitar a aprendizagem. Portanto, o professor, ao propor uma metodologia inovadora, precisa levar em consideração que a tecnologia digital possibilita o acesso ao mundo globalizado e a rede de uma informação disponível em todo o universo. A sala de aula passa a ser um *locus* privilegiado como ponto de encontro para acessar o conhecimento, discuti-lo, depurá-lo e transformá-lo. As proposições pedagógicas se ampliam.

Observa-se que a autora enaltece a importância da escola no contexto atual, bem como, os professores utilizarem as novas tecnologias digitais como recursos pedagógicos para facilitar a aprendizagem. Ao conhecer e utilizar as tecnologias, o

educando jovem e o adulto pode superar as barreiras culturais impostas pela idade e, sem dúvida, se sentirão incluídos na sociedade do conhecimento.

Nos escritos de Libâneo (2003, p. 68-69), as novas tecnologias da comunicação e informação têm como objetivos pedagógicos na educação:

Contribuir para democratização de saberes socialmente significativos e desenvolvimento de capacidades intelectuais e afetivas...
 Possibilitar a todos oportunidades de aprender sobre mídias e multimídias e a interagir com elas...
 Propiciar preparação tecnológica comunicacional, para desenvolver competências, habilidades e atitudes para viver num mundo que se 'informatiza'...
 Aprimorar o processo comunicacional entre os agentes da ação docente-discente e entre estes e os saberes significativos.

Assim, observa-se que são vários objetivos das novas tecnologias da comunicação na escola. Dessa forma, cabe aos professores saber usar essas com eficiência, pois elas têm uma grande contribuição na formação do aluno no que diz respeito ao mercado de trabalho, para não cair na mesmice. Nesta perspectiva Moran (2004, p. 245) afirma que, “colocamos tecnologias nas universidades e nas escolas, mas, em geral, para continuar fazendo o de sempre – o professor falando e o aluno ouvindo – [...] As tecnologias são utilizadas mais para ilustrar o conteúdo do professor do que para criar novos desafios didáticos”.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 25):

O Brasil que ingressa no século XXI está integrado cultural, tecnológica e economicamente a essas sociedades pós-industriais, e comporta dentro de si realidades tão desiguais que fazem com que as possibilidades e os desafios da educação permanente também estejam colocados para extensas parcelas de nossa população. O desafio maior, entretanto, será encontrar os caminhos para fazer convergir as metodologias e práticas da educação continuada em favor da superação de problemas do século XIX, como a universalização da alfabetização.

Dito isto, os autores chamam a atenção para a disparidade que ainda há em relação ao uso das tecnologias na sociedade e nas instituições educacionais. É claramente perceptível que as instituições educacionais, principalmente as públicas, não conseguem implementar no seu currículo o uso das tecnologias em favor da qualidade da educação.

3.3 O LETRAMENTO DIGITAL NA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA EJA

A educação no contexto atual está intrinsecamente ligada à comunicação. Por isso, é fundamental que haja a pluralidade de meios para que aconteça uma educação de qualidade. No entanto, o que pode fazer a diferença na aprendizagem não é o meio utilizado, mas, como é o papel desses meios no sistema institucional escolar, isto é, como a escola tem feito uso dos meios de comunicação no processo de ensino-aprendizagem.

Entende-se por Letramento Digital (LD), por sua vez, a capacidade que o sujeito tem de responder de forma adequada às demandas sociais que exijam a utilização dos recursos de tecnologias e da escrita no meio digital. Nesta perspectiva, pode-se definir letramento digital como forma de apropriação e execução da leitura e escrita através das novas tecnologias.

Letramento digital refere-se a conhecimentos, habilidades e competências necessárias para usar e interpretar mídias. Constata-se que letramento, como acesso às tecnologias de informação e comunicação requer vários recursos, tais como: artefatos físicos, conteúdo relevante transmitido por meio dos referidos artefatos, habilidades, conhecimentos e atitudes adequadas dos usuários e tipos certos de comunidade e apoio social.

Isso significa que, é muito mais do que uma questão funcional de aprender a usar o computador e de fazer pesquisas na Internet, faz-se necessário que os usuários sejam capazes de questionar as fontes da informação, os interesses de seus produtores e as formas como ela representa o mundo. Para que assim compreendam como o desenvolvimento tecnológico está relacionado a questões sociais, políticas e econômicas mais amplas.

Para Xavier (2014, p. 2), o letramento digital implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização, ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não verbais, como imagens e desenhos, se compararmos a formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital.

Dito isto, compreende-se que para a autora, o letramento digital deve ser antecedido pelo letramento e alfabetização tradicional, isto é, faz-se necessário que

o sujeito seja alfabetizado e letrado convencionalmente para conseguir tomar posse do letramento digital.

Sobre o letramento digital, Almeida (2005), afirma que, apropriar-se de comandos técnicos não basta. É preciso promover a influência tecnológica. Influencia esta, que volta-se para o letramento digital. Dessa forma, é importante estimular os educandos a formação de uma consciência crítica, que questiona a que e a quem serve a tecnologia.

Na era digital, [...] o necessário é aprender como utilizar as diversas tecnologias com eficiência para pesquisar, recuperar, organizar, analisar, avaliar a informação e usá-la para a tomada de decisões específicas e resolução de problemas (UNESCO, 2007, p. i).

A definição para letramento digital elaborada por Soares (2002, p. 151) é caracterizada por “certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela diferentes do estado ou condição, do letramento, dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel”.

De acordo com Buzato (2006, p. 16), tem-se a definição de letramento digital bastante ampla, pois envolve as habilidades dos sujeitos adquiridas na escola e sua prática no meio social que estão inseridos:

São conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente.

Diante do exposto, pode-se definir o letramento digital como o conjunto de competências necessárias para que um sujeito compreenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes e apresentada por meio dos meios tecnológicos, sendo capaz de atingir seus objetivos, muitas vezes compartilhados social e culturalmente. Conforme Fernandes (2005, p. 76):

Proporcionar que os jovens e adultos não alfabetizados e com baixos níveis de letramento possam aproximar do computador e apropriar-se das tecnologias da informação e comunicação na medida de suas necessidades e interesses já é um dever da sociedade. Refletir sobre o computador e as TIC têm para oferecer de novo e de incremento a educação torna-se papel dos educadores da EJA no início do século XXI.

De acordo com a contribuição dos autores Xavier (2014), Soares (2012), Buzato (2006), Fernandes (2005) acerca das implicações do letramento digital, pode-se compreender que processo pode contribuir para a inclusão social dos sujeitos, pois, leva a entender a função da leitura e escrita adquirida na escola no processo de alfabetização.

Para Bastos (2008, p. 19) a inclusão digital é:

Garantia de acesso à informação, domínio das linguagens básicas e de programas para, com autonomia, criar conhecimentos, elaborar conteúdos, comunicar-se e expressar ideias, utilizá-los como ferramenta de desenvolvimento, inovação, participação ativa na sociedade e emancipação.

Portanto, não basta apenas orientar o aluno para o uso técnico das tecnologias, mas mostrar que as mesmas estão presentes em todos os setores da sociedade e que é indispensável o aluno aprender a usá-las. Embasando-se nesta perspectiva, compreende-se que a aprendizagem adquirida e ampliada através das novas tecnologias quando parte do próprio aluno encontra mais significado, pois ele sabe suas necessidades e aonde vai utilizar determinado conhecimento, isto quer dizer que, quando o aluno sabe a função social do conhecimento oferecido pela escola, ele vai ver o sentido da escolarização. Segundo Kensky (2008):

Em nosso cotidiano, nós usamos as mídias digitais e essas mídias estão presentes na escola, mas nem sempre [estão presentes] na prática pedagógica. As pessoas que estão vivenciando isso em sua realidade, elas sabem usar o celular, o computador, embora na atividade educativa, dentro da sala de aula, esses recursos estejam relegados a um plano bem inferior ao que mereceriam ter.

Diante desse contexto, é importante lembrar que é papel da escola democratizar o acesso ao saber técnico, ao computador e às demais tecnologias, promovendo a inclusão social dos alunos, principalmente quando se trata da educação de jovens e adultos.

No próximo capítulo apresenta-se a metodologia empregada na pesquisa empírica para buscar os dados concretos acerca da temática do estudo enfocada.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo aborda-se aspectos relacionados à metodologia adotada para o desenvolvimento desta pesquisa, apoiando-se no dizer expressivo de Gil (2002, p. 17), de que o desenvolvimento de produções científicas só se dá de maneira efetiva “[...] mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos. Neste norte, na sequência apresenta-se a perspectiva do estudo, a descrição do campo e dos sujeitos da pesquisa, os instrumentos utilizados e a coleta e análise dos dados.

4.1 SOBRE A PERSPECTIVA DO ESTUDO

Optou-se em realizar uma pesquisa-ação a partir de uma abordagem qualitativa. A decisão em realizar uma pesquisa-ação busca respaldo teórico nos escritos de Severino (2007, p. 120) que afirma: “a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas”, e de Thiollent (2011), acrescentando que, a pesquisa-ação é o tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Ainda sobre a pesquisa-ação vale ressaltar as recomendações de Thiollent (2011, pp. 79-80) ao sugerir a elaboração do plano de ação consistente para definir com precisão:

Quem são os atores ou as unidades de intervenção?
Como se relacionam os atores e as instituições: convergência, atritos, conflito aberto?
Quem toma as decisões?
Quais são os objetivos (ou metas) tangíveis da ação e os critérios de sua avaliação?
Como dar continuidade a ação, apesar das dificuldades.
Como assegurar a participação da população e incorporar suas sugestões?
Como controlar o conjunto do processo e avaliar os resultados?

Quanto à pesquisa qualitativa, a mesma demanda a utilização de procedimentos diversos e descritivos que possibilitem compreender a complexa trama que ocorre numa situação micro social, como a que foi analisada pela presente investigação. Nesta, abdica-se da ideia de neutralidade do pesquisador, o qual se coloca no meio da cena investigada, participando da mesma (LÜDKE & ANDRÉ, 2013).

A perspectiva da pesquisa qualitativa é de situar-se em meio às atividades humanas. “Na pesquisa qualitativa [...] o pesquisador está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja: como o interpretam” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34).

Dessa forma, o contato intenso e aprofundado da pesquisadora em relação ao cenário pesquisado; a quantidade e diversidade de dados descritos coletados; o confronto entre os dados e o conhecimento teórico acumulados, permitiu que a pesquisa se construísse como um fenômeno social, comprometido com a realidade histórica e social de alunos da EJA e não pairando sobre a mesma como verdade absoluta. Foi nesta perspectiva que foi pensada e elaborada a sequência didática para desenvolver a prática de letramento digital com os educandos da EJA.

Em relação à natureza da pesquisa, esta caracteriza-se como aplicada, pois segundo Oliveira Netto (2008, p. 28), “aplicada: objetiva a aplicação do conhecimento básico podendo ou não ser reservada, e gera novas tecnologias e conhecimentos resultantes do processo da pesquisa, que poderá gerar produtos, processos e patentes”.

Quanto aos objetivos a pesquisa foi explicativa, conforme ressalta Oliveira Netto (2008, p. 27):

Explicativa: registra fatos, analisa-os, interpreta-os e identifica suas causas. Essa prática visa ampliar generalizações, definir leis mais amplas, estruturar e definir modelos teóricos, relacionar hipótese em uma visão mais unitária do universo ou âmbito produtivo geral e gerar hipótese ou ideias por força de dedução lógica.

Nesta perspectiva a pesquisa teve início com o levantamento bibliográfico acerca do tema, acompanhado de sínteses, resumos, fichamentos e discussões e experiências vivenciadas *in loco*. Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 61):

Quando o pesquisador tem clareza de seus objetivos, sabe que terá de reunir registros de diferentes naturezas (por exemplo: observação direta, entrevistas, fotos, gravações de áudio e de vídeo etc.). Esses registros de diferentes naturezas são permitir a triangulação dos dados.

Apoiando-se nessas recomendações da autora supracitada iniciou-se a coleta de dados utilizando tais procedimentos. Conforme os ensinamentos de Oliveira Netto (2008, p. 86), “iniciados os procedimentos de investigação, é necessários preparar não só os instrumentos de observação, mas também fazer o arquivamento da documentação relativa à pesquisa [...], cuidadosamente organizados”. Portanto, segundo o autor, na organização do material de pesquisa, deve-se levar em consideração: “a organização do material de investigação e o arquivamento de ideias, reflexões e fatos que o investigador vem acumulando no transcurso de sua vida”.

4.2 DESCRIÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA

a) Dados históricos do município de Esperança-PB

O município de Esperança está localizado na Microrregião e na Mesorregião do Agreste Paraibano, limita-se ao norte com Remígio, ao sul com o município de Montadas e Areial, ao leste com Alagoa Nova e São Sebastião de Lagoa de Roça, e ao oeste com Pocinhos. Atualmente Esperança apresenta população em média de 31.095 habitantes (IBGE, 2010), sendo 48,7% homens e 51,3% mulheres, da qual 2/3 reside na Zona Urbana, nos bairros Portal, Nova Esperança, Belo Jardim, Lírio Verde, Beleza dos Campos e no Centro. Possui área territorial de 165,189 km², densidade demográfica de aproximadamente 188,24 hab./km² e altitude de 631 metros.

O Índice de Desenvolvimento Humano – IDH é 0,632, enquanto Produto Interno Bruto – PIB equivale a R\$ 194.511,081, com PIB per capita de R\$ 6.350,55 (PNUD/2010). A cidade é a 11^a em arrecadação de Imposto de Circulação de Mercadoria - ICMS entre os 223 municípios da Paraíba. A sede do município está distante 110 km da capital. O acesso é feito, a partir de João Pessoa, pelas rodovias BR/230 - BR/104 (IBGE, 2010).

Em relação aos distritos do município de Esperança a situação é assim: dois antigos distritos do município se emanciparam politicamente: Areial (em 1961) e Montadas (em 1967). Atualmente, além da sede, Esperança é composta pelos Distritos de Massabielle, São Miguel e Pintado, sendo esse último elevado a essa categoria através da Lei Municipal nº 1.271/2008, de 20 de maio de 2008.

Esperança está incluída na área geográfica de abrangência do semiárido brasileiro, definida pelo Ministério da Integração Nacional em 2005. Esta delimitação tem como critérios o índice pluviométrico, o índice de aridez e o risco de seca.

A região hoje coberta pelo município de Esperança - PB foi habitada pelos bravos índios cariris, guerreiros destemidos e valentes, residiam no local e resistiram à ação dos colonos portugueses que chegaram à região para dominar os gentios e se apossarem da rica terra esperancense. O cenário que se apresentava, na época, era selvagem para aquelas pessoas que desejavam morar na bela paisagem do Chapadão da Borborema.

Os indígenas lutaram com todas as forças, porém, acossados violentamente interiorizaram-se deixando as terras para os novos proprietários que, sob o argumento da utilização de reservatório de água potável, situado na área e usado pelos primitivos habitantes, ali resolveram fixar residência. Assim, os portugueses edificaram próximo ao reservatório de água chamado Tanque do Araçá, uma casa, no lugar hoje conhecido por Beleza dos Campos, apossando-se dessa forma de todo o território, hoje a cidade de Esperança.

Em 1860 foi fundada uma capela sob a invocação de Nossa Senhora do Bom Conselho, no mesmo local aonde se encontra a atual Igreja Matriz, em pleno centro da cidade. Ao redor da capela surgiram várias residências dos colonos ávidos pela terra e por tudo aquilo que ela prometia e produzia. Em 1872 o povoado chamava-se Boa Esperança.

A Vila obteve sua elevação a categoria de município em 1º de dezembro de 1925, desmembrando-se do município de Alagoa Nova. Em 1908, foi criada a freguesia de Esperança. O primeiro prefeito, por nomeação, foi o senhor Manoel Rodrigues de Oliveira.

As referências mais antigas da educação em Esperança constatadas, segundo Ferreira (2015)¹⁴, foram os primeiros professores José de Moraes Magalhães (1872), Aurora Maria Albuquerque Lima (1885) e Maria Augusta Sobreira de Carvalho (1889), responsáveis pelo ensino primário e misto de Esperança, financiado pelo o Estado. Em 1926, na distribuição de cadeiras isoladas mantidas pelos municípios paraibanos, aparece Esperança com uma unidade frequentada por 30 alunos (PINHEIRO, p. 135).

Em 1932, após 7 anos de emancipação política do município de Esperança, através do Decreto 288 foi criada a primeira escola estadual edificada no município, o Grupo Escolar Estadual "Irineu Joffily", situado à Rua: Juvinião Sobreira, o qual funcionando até os dias atuais.

Somando-se aos esforços do governo do Estado, a Paróquia Nossa Senhora do Bom Conselho também declinava grande preocupação na formação do povo esperancense. E antes mesmo da criação do Ginásio Diocesano pelo Monsenhor João Honório, vigário na época na cidade, já se tinha uma Escola Paroquial para atender as crianças pobres.

O Colégio Diocesano de Esperança foi concluído em 53, inaugurado em 1957, mas só iniciou suas aulas no ano letivo de 1958, com os Cursos Primário e Ginásial. O mesmo forma sua primeira turma de 52 alunos no dia 10 de dezembro de 1961. Atualmente chama-se Escola Dom Manoel Palmeira da Rocha em homenagem ao Bispo Manoel Palmeira da Rocha. O prédio é da Paróquia, patrimônio histórico da cidade, atualmente é cedido em comodato a Prefeitura Municipal de Esperança, funciona desde 1954.

Sobre as instituições privadas, em 1961 foi fundada a primeira instituição de ensino privada em Esperança, o Instituto Monteiro Lobato.

Segundo o INEP¹⁵ (2014), o município de Esperança atualmente tem a rede de ensino composta por 33 escolas municipais, 3 estaduais e 5 privadas. Em relação ao número de matrículas, observa-se que a rede municipal é responsável pela maior parcela de matrículas, registra-se:

¹⁴ Disponível em: http://www.ihgp.net/rau_ferreira/primordios_da_educacao_em_esperanca-pb.htm. Acesso em 09 de abril de 2015.

¹⁵ Disponível em: <http://www.deepask.com/goes?page=esperanca/PB-Censo-escolar:-Veja-o-numero-de-matriculadas-no-ensino-regular-da-sua-cidade>. Acesso em de abril de 2015.

Número de matrículas por esfera administrativa

Esfera Administrativa	
Municipal	5.046
Estadual	2.259

Fonte: INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – 2014

Número de matrículas pela etapa escolar

Período Escolar	
Ensino Fundamental - Anos Iniciais	2.284
Ensino Fundamental - Anos Finais	2.139
Ensino Médio	974
EJA - Ensino Fundamental	888
Educação Infantil - Pré-escola	692
EJA - Ensino Médio	198
Educação Infantil - Creche	130

Fonte: INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – 2014

A Rede Municipal de Educação – RME de Esperança conta hoje (2015) com uma biblioteca central (Centro Cultural e Biblioteca Dr. Silvino Olavo); três creches, sendo duas padrão tipo C, com capacidade para 120 crianças em tempo integral, uma em funcionamento e outra em obras; 7 (sete) ginásios poliesportivos (3 na Zona Rural e 4 na Urbana), e um em obras, além das 26 Unidades Escolares.

A rede municipal apresenta um ensino de qualidade para a população esperancense, em 2011 a Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom Manuel Palmeira da Rocha ocupou a 9ª classificação entre as melhores escolas públicas de 6º ao 9º ano da Paraíba¹⁶ (INEP, 2011).

A Rede Estadual possui três escolas. Havendo ainda filantrópicas e particulares, a exemplo da Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais-APAE. Este ano, Esperança conta com pequenas unidades da pré-escola, além das consolidadas Centro Educacional Monteiro Lobado-CEMOL, Educandário Menino Jesus de Praga (02 unidades e um ginásio); e a recém-instalada em 2015 unidade do Colégio Objetivo.

¹⁶ Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2012/08/15/veja-quais-sao-as-melhores-escolas-publicas-da-paraiba-segundo-o-ideb-2011.htm>. Acesso em 01 de abril de 2015.

b) EJA na cidade de Esperança

Data-se a partir da década de 90 a preocupação do governo municipal com relação ao índice de analfabetismo entre jovens e adultos na cidade de Esperança-PB, que estão matriculados na RME. Com a tentativa bem sucedida em diminuir esse índice com a incorporação dos programas oficiais como o Brasil Alfabetizado e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Mediante a criação destes programas, o município tem obtido sucesso ao longo dos anos, resultando na inclusão de um grande número de pessoas, não só da zona urbana, mas, também da zona rural, que não tiveram acesso ou puderam concluir os estudos na idade certa nas diferentes etapas de escolarização ao longo da vida, possibilitando de forma singular o acesso ao conhecimento e a conquista de sua nova condição de sujeito histórico.

Neste contexto, a oportunidade de qualificação e cidadania, visa promover a capacitação profissional dos jovens e adultos em nosso município. Além disso, uma grande transformação começa a manifestar a partir de 2012 aonde a proposta da Educação da Rede Municipal vem valorizar a EJA como princípio da Educação Básica com o objetivo de ampliar o acesso ao currículo proporcionando cursos profissionalizantes. Assim, a alfabetização se voltou para a conscientização dos cidadãos como sujeitos capazes de agir em função da transformação de suas realidades.

De acordo com a reorganização da EJA a partir da legislação e normas citadas na LDB, a RME em Esperança, visa maior democratização do ensino, e considera a diversidade da população demandante, que incorpora com flexibilidade no currículo, os espaços e tempo.

O levantamento do número de matrículas na EJA na cidade de Esperança foi elaborado a partir dos censos escolares disponibilizados pelo Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira¹⁷.

¹⁷ Disponível em: <http://www.deepask.com/goes?page=esperanca/PB-Educacao-de-Jovens-e-Adultos:-Veja-o-numero-de-matriculas-na-EJA-da-sua-cidade>. Acesso em 04 de janeiro de 2015.

Sustentada na Lei nº 9.394/96 (LDB), que representa a nova concepção da Educação de Jovens e Adultos, tratando-a como modalidade da Educação Básica, porém a trajetória da EJA na rede municipal de Esperança apresenta marcas claras da preocupação com a população de analfabetos e analfabetos funcionais e vem construindo propostas políticas pedagógicas próprias para as pessoas jovens e adultas, com metas a serem alcançadas até 2024. A tabela abaixo apresenta a situação educacional da população de 15 anos ou mais de acordo com os dados do IBGE/2010.

Situação Educacional (15 Anos ou mais)		
População	Total	Porcentagem
	21.419	100,0%
Alfabetizados	15.850	74,0%
Analfabetos*	5.569	26,0%

***Detalhamento**

Analfabetos	Total	Porcentagem
	5.569	100,0%
Funcionais	2.356	42,3%
Não Funcionais	3.213	57,7%

Fonte: IBGE; Seduc – Esperança-PB

Observa-se que o número de matrículas na EJA na cidade de Esperança-PB no período compreendendo 2010 e 2013, conforme tabelas abaixo, apresenta um crescimento gradativo, os dados mostram um relevante crescimento no número de matrículas em um período de 4 anos. Isso denota que os jovens e adultos estão sentido necessidade de retomar e/ou iniciar seus estudos.

Nesta perspectiva a proposta curricular, os materiais didáticos, o sistema de avaliação e a metodologia de trabalho utilizada, serão direcionados para esse público da EJA de forma a alcançar os objetivos propostos no campo de escolarização e profissionalização. O desafio é promover uma EJA mais motivadora e atrativa dentro da construção do Plano Municipal de Educação na rede, que vem crescendo a cada ano com o número de alunos matriculados nessa modalidade no Ensino Fundamental I, como mostra a tabela abaixo:

Evolução da EJA na Rede Municipal

ANO	Turmas	Matrícula	Aprovação	Evasão
2011	20	457	309	148
2012	19	392	341	51
2013	31	576	364	212
2014	38	645	485	160

Fonte: Seduc – Esperança-PB, 2015.

Em particular, a modalidade de ensino segue um Plano Estratégico de Desenvolvimento para a EJA na RME, baseado nas discussões de cada etapa da elaboração e implementação do PDE (Plano de Desenvolvimento Escolar), porém, segue um perfil de funcionamento sinalizado por uma dimensão pedagógica objetivada para auxiliar a transformação e desempenho do aluno não alfabetizado ou com uma escolarização incompleta.

Matrículas EJA estadual e municipal em relação ao total de matrículas nas escolas públicas

Ano	MUNICIPAL	ESTADUAL
2013	56,26%	43,74%
2012	42,10%	57,90%
2011	52,59%	47,41%
2010	60,88%	39,12%

Fonte: INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – 2014.

A Secretaria Municipal de Educação de Esperança tem se empenhado em ofertar vagas para esta modalidade de ensino, tanto na adesão de programas federais, a exemplo do Brasil Alfabetizado, como na oferta financiada pelo próprio município. Como afirma Moraes (2010, p. 55):

Para que a sala de aula exista como espaço de transformação, é preciso criar situações de ensino e aprendizagem desafiadoras, permeadas por estratégias inovadoras, instigadoras, ao mesmo tempo apaixonantes e emocionalmente saudáveis e acolhedoras, geradoras de climas propícios à reflexão, à aprendizagem, ao desenvolvimento individual e coletivo e às transformações necessárias.

É nesta perspectiva que o ambiente de sala de aula para a EJA deve ser pensado. Em relação aos números de alunos na rede municipal e estadual observa-

se que, na rede municipal prevalece o maior número de matrícula em detrimento da estadual, com exceção do ano 2012 em que a rede estadual efetuou número maior de matrículas. Com essa diferença de matrícula de uma rede para outra percebe-se que a rede municipal tem sido mais atrativa para o alunado. Acredita-se que se a rede municipal vem de forma gradativa apresentando crescimento no número de matrícula, enquanto a rede estadual os números diminuem, algo de positivo está favorecendo essa demanda.

Contata-se que o município tem feito investimento para melhorar a qualidade do ensino na EJA observando o quadro abaixo que apresenta um plano de ações que funcionou de 2009 e 2010, o qual proporcionava o acesso do educando na EJA, uma proposta pedagógica que assegurava a aprendizagem e a formação continuada dos professores, como defendia Freire (2013, p. 47) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Nº	Ações	Prazo		Responsável	Resultado esperado
		Início	Término		
01	Ampliar a oferta de EJA nas escolas da rede localizada na área rural e urbana	2009	2010	Equipe pedagógica e administrativa da SME e Escolas Municipais	Aumentar em 75% o atendimento em EJA na rede municipal de ensino
02	Desenvolver proposta pedagógica que garanta aprendizagem efetiva	2009	2010	Equipe pedagógica e administrativa da SME e Escolas Municipais	Melhorar em 70% a prática pedagógica dos professores
03	Assegurar a permanência do aluno de EJA nas escolas	2009	2010	- Secretaria de Educação - Diretores - Professores	Assegurar 80% de frequência dos alunos da EJA em sala de aula
04	Aperfeiçoar o programa de capacitação contínua para professores da EJA	2009	2010	Técnicos da Secretaria de Educação	Capacitar 100% dos professores da EJA
05	Adequar às condições de funcionamento das escolas a realidade de EJA	2009	2010	Equipe pedagógica e administrativa da SME e Escolas Municipais	Melhorar em 70% as condições de funcionamento das escolas adequadas a EJA

Fonte: Secretaria Municipal de Educação – Esperança –PB, 2014.

Quanto a EJA na cidade de Esperança em 2014, na rede municipal foram matriculados 888 educandos distribuídos em 38 turmas, em 20 escolas, sendo 6 escolas localizadas na zona urbana e 14 na zona rural.

c) A escola campo da pesquisa

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Josefa Araújo Pinheiro, está localizada na Rua Joaquim Virgulino da Silva, S/N – zona urbana – centro Esperança – PB. Sua construção foi realizada através de recursos do salário “Educação Quota Federal”, convênio MEC/DEF, Governo do Estado – Prefeitura Municipal. A sua inauguração ocorreu no dia 31/03/1975. O governador do Estado da Paraíba era Ernani Ayre Sátyro de Souza e o Prefeito Municipal o Sr. Luiz Martins de Oliveira.

A escola recebeu o nome de Escola Josefa Araújo Pinheiro em homenagem a primeira professora primária da rede municipal de Esperança.

A Escola Municipal Josefa Araújo Pinheiro foi reinaugurada em março de 2015, apresentando uma nova escola e o novo padrão de qualidade implementado, com doze salas de aula, novos *holl* principal, cozinha, refeitório, baterias de banheiros, mobiliários como carteira, birôs, estantes, quadros modernos. A Escola Josefa Araújo Pinheiro também inaugura um novo conceito educacional na rede municipal de ensino. Antes com a capacidade para atender pouco menos de 200 educandos por turno, agora a escola comporta mais de 400 educandos por turno.

Quanto ao ensino oferecido pela referida escola, é da Educação Infantil ao Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano, como também etapas e modalidades de ensino, programas e projetos especiais da Educação Básica como a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Programa Brasil Alfabetizado (PBA) (noturno). Como também Saúde Bucal e assistência odontológica; Mobilização do lixo em prol da saúde na escola e na comunidade; PROSAD – Programa de Saúde do Adolescente; Jogos estudantis municipais e Mais Educação.

Em 2014 na referida escola foram formadas 4 turmas de EJA, somando o total de 53 educandos: EJA A – 26 educandos, EJA B – 14 educandos, EJA C – 09 educandos e EJA D 14 educandos.

A parte financeira da escola é mantida pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), que oferece recursos através do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), no qual existe um código de acesso para cada escola, é uma quantia depositada de acordo com o número de alunos matriculados, em conta nominal da escola, no Banco do Brasil.

O Conselho Escolar é um órgão de representação comunitária na referida instituição escolar, com personalidade jurídica, de deliberação coletiva, sem fins lucrativos. Todos os segmentos da comunidade escolar: professores, funcionários, pais de alunos, representante da comunidade local e diretores ou representantes legais que dentro do espírito democrático visa ao desenvolvimento das atividades de ensino assegurando a todos que constituem o Conselho à participação, decisão, discussão das questões pedagógicas-administrativas-financeira.

Os recursos do PDDE apenas contemplam o Ensino Fundamental e são utilizados na limpeza e conservação do prédio, na compra de materiais didáticos e de consumo, de materiais de limpeza, em pequenos reparos e material permanente.

Para a aquisição e finalidades a serem tomadas quanto ao uso do PDDE, é formado um Conselho Escolar, o qual é constituído por educadores, educandos e pessoas da comunidade, onde em reunião escolhemos um presidente do Conselho, um secretário, representantes dos professores, um representante dos alunos, um representante da comunidade e um representante dos pais dos alunos. Tal iniciativa vem contribuindo para inserção da escola na comunidade, melhorar a qualidade do ensino, dar espaço às reivindicações dos alunos e possibilitar que família e escola caminhem juntas pela melhoria do atendimento escolar.

A proposta curricular vigente no Projeto Político Pedagógico - PPP da referida escola, em relação à EJA, demonstra que é preciso reorganizar a oferta de EJA no que se refere à sua identidade e à flexibilidade no processo ensino-aprendizagem. Identificou-se que é preciso consolidar uma proposta pedagógica que viabilize o acesso, a permanência e, sobretudo, o êxito educacional dos educandos, e como preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais, fazer uso das tecnologias para que todos, educandos e professores, possam se apropriar, participar, bem como criticar e/ou delas usufruir. Conforme trecho abaixo, não há nenhuma referência a EJA.

Proposta curricular

O presente Projeto Político Pedagógico (PPP), tenta obedecer ao que está inserido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, que fixa o currículo do ensino fundamental como base nacional comum, e por uma parte diversificada exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

A Escola pretende seguir princípios determinados pelo poder público para como a educação em geral e me particular ao ensino fundamental, ficando claro que se trata de uma proposta ativa e dinâmica para uma educação básica na qual o ensino fundamental é parte integrante, devendo assegurar a todo o educando a formação comum e indispensável ao exercício da cidadania, fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, fato que confere ao ensino fundamental (PPP, EMEF JOSEFA ARAÚJO PIHEIRO, 2015).

Segundo PPP da Escola Josefa Araújo Pinheiro, a mesma inspirada na proposta de educação inovadora dar ênfase no currículo às habilidades natas existentes do educando, como: “a dança, o teatro, a ginástica, a música, a literatura e a história. Isto é, tudo aquilo que possa desenvolver a sensibilidade e a percepção. Além disso, o importante é ler, escrever, raciocinar com lógica e ter conhecimentos essenciais do meio social”. A mesma apresenta as seguintes metas para melhorar a qualidade do ensino que oferece:

- Possibilitar a organização da comunidade escolar através da gestão participativa;
- Promover reuniões, encontros e palestras com os pais para abordar temas relevantes para a ação da família no processo educativo;
- Promover eventos artístico-pedagógicos que resgatem as crenças e valores da história e cultura da comunidade, do estado e do país;
- Desenvolver projetos que possibilitem aos alunos a construção do seu próprio conhecimento e que transformem o ambiente escolar num espaço prazeroso, onde o ensino massificado seja transformado em autoaprendizagem e em equipe;
- Manter o instrumento de avaliação de modo que o aluno seja avaliado de forma global, valorizando sua realidade na vida em sociedade;
- Possibilitar a integração escola comunidade para que direção, professores, pais, alunos e funcionários sintam-se responsáveis no processo educativo;
- Cumprir e fazer cumprir as normas do Regimento Escolar do estabelecimento de ensino;
- Manter as aulas de formação religiosa;

- Utilizar todos os recursos didáticos existentes na escola e na comunidade que possam dar suporte ao processo ensino-aprendizagem e que melhor atendam aos interesses e necessidades caracterizados em um momento específico. Nessa perspectiva, serão considerados como recursos didáticos, o ambiente físico da escola e da comunidade, até o livro didático, como também, o suporte tecnológico como recurso audiovisual.

Observa-se que o PPP não apresenta nenhuma proposta específica para a EJA, as metas definidas tratam da melhoria da educação de forma geral, todavia, sabe-se que a modalidade de ensino EJA requer metodologias e propostas pedagógicas específicas, como preconiza a LDB (Art. 37. seção V, 9.394/96): “os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos [...], oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e do trabalho”.

4.3 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES

Os sujeitos que participaram da pesquisa foram 30 (trinta) educandos jovens e adultos de quatro turmas de EJA da cidade de Esperança-PB, na faixa etária de 17 a 77 anos de idade, sendo 17 do sexo feminino e 13 do sexo masculino. A escolha dos mesmos se deu de forma aleatória, sem nenhum pré-requisito estabelecido, a pesquisadora esteve nas quatro salas de aula em funcionamento na escola campo da pesquisa, apresentou a proposta para o letramento digital e os alunos expressaram o desejo de participarem de forma espontânea.

Alguns sujeitos em depoimentos espontâneos externaram o desejo de participarem, porém, destacavam o medo de utilizar uma máquina que para eles até aquele momento era estranha à realidade de pessoas em processo inicial de alfabetização. Todos os educandos são residentes na zona urbana da cidade de Esperança-PB. Todos esses fatos se consolidam nos dizeres de Freire (2013, p. p. 36) quando afirma: “ensinar exige, risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação”.

A seleção dos sujeitos foi fundamentada em Oliveira Netto (2008, p. 82) que afirma: “a mostra é uma parcela convenientemente selecionada do universo (população). [...] Pode-se aproveitar uma parte representativa desse universo e trabalhar com ela no lugar do todo [...] nem sempre é possível pesquisar todos os indivíduos de um grupo ou de uma comunidade”. As profissões dos sujeitos participantes são variadas, revelando um árduo caminho percorrido durante o dia até chegar o turno da noite e ir a escola: gari, pintor, autônomo, comerciante, doméstica, operador de máquinas, cuidador de filho deficiente, servente, babá, também faz parte do grupo pessoas aposentadas e desempregadas.

Os sujeitos participantes da pesquisa informaram que frequentam a EJA por razões variadas, de acordo com a necessidade de cada um. Constatou-se a existência de diversos tipos de perfis dos educandos: com diferenças individuais, dificuldade de aprendizagem, grandes diferenças de idades, educandos adultos mais jovens e mais idosos, portanto, diferentes nos modos de pensar e agir estudando na mesma sala. Assim sendo, os educandos formam um grupo bastante heterogêneo, tanto no que diz respeito aos ciclos de vida em que estão, as suas identidades, as suas disposições para aprender, as suas necessidades formativas, como em relação às representações sobre o letramento, os conhecimentos e as habilidades construídos em suas experiências de vida. Ficou claro que eles desejam frequentar a escola, porém, a escola não tem os motivos para assegurar a permanência deles.

Encontrou-se educandos adultos mais jovens (17 anos) com defasagem série-idade e regularização do fluxo escolar nas dependências do ensino da EJA, agrupando com alunos de idades bem distintas em uma mesma sala de aula. São jovens que deixaram de ser crianças e que ainda não são adultos, mas que não aproveitaram os estudos na idade e época correspondentes, juntam-se aos educandos adultos para estudar na mesma sala e com todas as diferenças já salientadas.

Os educandos adultos com idade mais avançada, muitas vezes, achando-se incapazes de aprender e sentindo vergonha de frequentar a escola depois de adultos, misturados às turmas onde há jovens, sentindo-se inseguros quanto à sua própria capacidade de aprender juntos com os jovens. A princípio, a procura dessa demanda pela escola está relacionada à realização de uma vontade antiga de aprender os conteúdos escolares.

Também registrou-se a presença de educandas donas de casas de todas as faixas etárias de idade hoje estudam na EJA. As com idades mais avançadas que não tiveram oportunidade de estudarem quando jovens, outras começaram os estudos, mas interromperam para se casarem, e neste meio também aparecem muitas jovens que tiveram oportunidade mas não souberam aproveitar bem, muitas engravidaram solteiras e sem conseguirem conciliar estudo com a maternidade acabaram se evadindo da escola, especialmente para trabalharem e manterem os filhos.

Foram observadas muitas diferenças nas turmas, as quais dificultam o processo educativo e a aprendizagem dos alunos, a exemplo de: existência de grande diferença entre idade; a presença de alunos com vários anos de afastamento da escola; a heterogeneidade de níveis de conhecimentos; a existência de educandos trabalhadores que impede um bom acompanhamento junto aos demais educandos da turma; a presença de educandos desmotivados por não conseguirem acompanhar o mesmo nível de aprendizagem dos outros; a inserção de muitos jovens, onde alguns deles não se identificam com a linguagem utilizada na EJA.

4.4 INSTRUMENTOS, COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Para coleta de dados aplicou-se práticas de letramento digital nas turmas da EJA, através de uma sequência didática envolvendo a temática. O registro dos dados foi feito através de observações, fotografias, depoimentos espontâneos e arquivos de textos dos mesmos. A observação foi sistemática, conforme orienta Oliveira Netto (2008, p. 84), “tem planejamento, realiza-se em condições controladas para responder aos propósitos preestabelecidos”.

Bortoni-Ricardo (2008, p. 61) afirma que:

Quando o pesquisador tem clareza de seus objetivos, sabe que terá de reunir registros de diferentes naturezas (por exemplo, observação direta, entrevistas, fotos, gravações de áudio e de vídeo, etc.). Esses registros de diferentes naturezas vão permitir a triangulação dos dados.

Foi nesta perspectiva que se usou diferentes recursos para a coleta de dados: observações, fotografias, depoimentos espontâneos e textos dos alunos.

Sobre a técnica da observação Oliveira Netto (2008, p. 38) ressalta que, “faz uso dos sentidos para captar aspectos da realidade [...]; a aquisição do conhecimento em que o pesquisador não interfere no objeto do estudo. [...] Os dados são registrados na medida em que ocorrem”. Com isto, a observação foi planejada como fonte de coleta de dados de forma assistemática, “onde não existe planejamento e controle previamente elaborados”, para que os educandos ficassem a vontade para opinar sobre a temática enfocada na pesquisa.

A opção pelos depoimentos espontâneos foi fundamentada em Thiollent (2011, p. 55) quando afirma que o planejamento de uma pesquisa-ação é flexível, não sendo necessário seguir uma série de fases rígidas ordenadas. “Há sempre um vaivém entre várias preocupações a serem adaptadas em função das circunstâncias e da dinâmica interna do grupo de pesquisadores no seu relacionamento com a situação investigada”. Partindo deste embasamento se colheu informações dos participantes de forma a deixá-los à vontade, sem intervenção sistematizada da pesquisadora para responder aos questionamentos.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 58):

A coleta de dados não deve ser apenas um processo intuitivo, que consistiria simplesmente em fazer observações em determinado ambiente e tomar notas. Ela deve ser um processo deliberado, no qual o pesquisador tem de estar consciente das molduras de interpretação, que são culturalmente incorporadas e que ele traz consigo para o local da pesquisa.

Assim sendo, de posse dos dados coletados, buscou-se descrever e interpretar o cenário, e a dinâmica dos sujeitos com o uso do computador, bem como o desenvolvimento dos mesmos no contexto de ensino e aprendizagem do letramento digital.

Os dados foram analisados a partir de uma perspectiva qualitativa, baseados e em alguns momentos interpretados em fundamentos teóricos de autores que tratam da temática abordada, a exemplo de Freire, Buzato, Soares, Haddad e Di Pierro, Moran, Bortoni-Ricardo, entre outros.

O capítulo que se segue traz uma reflexão sobre o letramento digital tomando como base a análise do material empírico construído a partir de uma sequência didática aplicada com os educadores da EJA.

5 VIVÊNCIA DO LETRAMENTO DIGITAL NA EJA

Neste capítulo apresenta-se a sequência didática realizada com os educandos, na qual verificou-se a contribuição do letramento digital através do uso do computador como ferramenta de aprendizagem e inclusão social para a Educação de Jovens e Adultos, como também a análise dos dados obtidos com a pesquisa empírica. Através dessa análise, procura-se abordar e apreender o processo de construção da aprendizagem apresentada pelos educandos participantes da pesquisa e pela observação realização *in loco*. Para tanto, realizou-se uma análise pertinente que permitiu chegar-se às implicações do tema central deste estudo.

A Sequência Didática - SD que se apresenta foi elaborada a partir do embasamento teórico de letramento (SOARES, 2004, 2012), Letramento digital (BUZATO, 2007), tecnologias educacionais (MORAN, MASETTO e BEHRENS, 2013), EJA (FREIRE, 2011, 2013) e sequência didática (DOLZ, NOVENAZ e SCHNEUWLY, 2004).

Cada etapa realizada favoreceu de forma gradativa o desenvolvimento e habilidade dos educandos com o recurso tecnológico. Primeiramente se apresentou o computador aos educandos, no segundo momento os educandos demonstraram na prática as afinidades e habilidades que tinham, ou não, com o computador, na qual foram envolvidos na exploração primária do editor de textos, na terceira etapa foram instigados a produzirem textos, e por fim, tece-se considerações sobre o letramento digital realizado pelos educandos. Ao final das etapas os mesmos foram capazes de produzirem textos mobilizando conhecimentos críticos, em alguns casos, e habilidades no uso técnico do computador.

Na sequência didática, segundo Dolz, Novenaz e Schneuwly (2004), inicialmente os educandos são convidados a produzirem textos a partir da situação apresentada favorável aos mesmos, situação esta que permitirá que o professor faça uma avaliação do conhecimento prévio do educando para ter subsídios para elaborar os objetivos a serem alcançados. SD “procura favorecer a mudança e a promoção dos alunos ao domínio dos gêneros e das situações de comunicação” (2004, p. 97).

Nesta perspectiva, a sequência didática que propomos para letramento digital foi elaborada seguindo as etapas abaixo, as quais são denominadas pelos autores de módulos.

Quadro 1: Sequência Didática

LETRAMENTO DIGITAL	
OBJETIVO: Realizar letramento digital com alunos da EJA.	
JUSTIFICATIVA: A EJA precisa de estratégias e metodologias de ensino motivadoras para que esse os educandos que iniciam e/ou reiniciam seus estudos fora da faixa etária no ensino regular sintam-se motivados para a aprendizagem, pois constata-se que muitos educandos da EJA acabam abandonando a escola por considerar-se incapazes para aprender, e a escrita com dificuldade que resulta em um produto esteticamente não agradável faz com que muitos interrompam o estudo tão almejado. Com isto, recomenda-se o uso do computador para o letramento digital nesta modalidade de ensino, haja vista que, através de equipamento tecnológico o aluno tem a possibilidade de produzir seus textos, em qualquer grau de aprendizagem, de forma que o motiva e eleva sua autoestima, pois através do computador as produções escritas apresentam-se de forma legível e de fácil compreensão para leitor, mesmo que estas tenham suas limitações gramaticais.	
CARACTERIZAÇÃO: Sequência didática explorando o letramento digital através do recurso tecnológico e pedagógico computador na produção de textos pelos alunos da EJA	
PÚBLICO ALVO: Educandos da EJA	
RECURSO TECNOLÓGICO E PEDAGÓGICO: Computador	
DURAÇÃO: 48 horas: 2 horas semanais / 8 horas mensais (6 meses)	
AÇÕES	Apresentação da Sequência Didática
	Primeira etapa: Conhecendo o computador
	Segunda etapa: Conhecendo as habilidades dos educandos
	Terceira etapa: Textos dos educandos
	Produção Final: letramento digital

5.1 APRESENTAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A constituição da sequência didática foi iniciada com o planejamento contemplando o computador como recurso pedagógico no letramento, o qual proporcionasse aos educandos a aprendizagem em um novo ambiente de comunicação e interação. Conforme definição de Dolz e Schneuwly (2004) sequência didática permite a elaboração de contextos de produção de forma precisa, por meio de atividades e exercícios múltiplos e variados com a finalidade de oferecer aos educandos noções, técnicas e instrumentos que desenvolvam suas capacidades de expressão oral e escrita em diversas situações de comunicação e de aprendizagem.

Parafraseando Libâneo (2003), numa sociedade caracterizada pela multiplicidade de meios de comunicação e informação, não teria lugar para a escola convencional, a escola do quadro-negro e giz. Em vista disso, a escola precisa adequar seu currículo às novas tecnologias, principalmente quando é uma escola para jovens e adultos, que já estão cronologicamente atrasados nos estudos e precisam de um sentido concreto para alcançar seus objetivos, preparando-os para se integrarem ao mercado de trabalho que a cada dia exige mais mão-de-obra qualificada, principalmente no que concerne a habilidades para usar equipamentos tecnológicos.

Masetto (2013, pp. 154-155) corrobora com essa linha de pensamento sobre uso das tecnologias na educação, afirmando que:

As novas tecnologias cooperam para o desenvolvimento da educação em sua forma presencial (física), uma vez que podemos usá-la para dinamizar as aulas em cursos presenciais, tornando-as mais vivas, interessantes, participativas e mais vinculadas a nova realidade de estudo, pesquisa e contato com os conhecimentos produzidos.

A sequência foi trabalhada no total de 48 horas, sendo distribuídas em 2 horas semanais, somando 8 horas mensais, no período de 6 meses. No decorrer das atividades realizadas em campo da pesquisa buscou-se primeiramente promover um espaço em que os educandos sentissem a vontade, confiante na pesquisadora para externar livremente seus desejos de aprender através de recursos tecnológicos.

Tarefa essa que não foi fácil de convencê-los de imediato, fazendo necessária uma boa argumentação, pois, a principal justificativa dos educandos era que não sabiam escrever e ler bem no papel.

Para aplicar a sequência didática entre educandos iniciantes da EJA focando o letramento digital, optou-se por utilizar o computador como recurso pedagógico. A escolha deste instrumento pedagógico se deu em razão de que, a escola campo da pesquisa dispõe de um laboratório de informática com 16 computadores, fato que facilitaria a execução da pesquisa conforme planejada.

Foi pensado que os primeiros contatos com o computador se constituíssem por atividades priorizando o conhecimento gradativo da tecnologia, a compreender: o manuseio do teclado, através da identificação dos comandos das fontes maiúscula/minúscula, pequena/grande, cores diferentes, pontuação, acentuação etc., para que numa etapa seguinte fossem oferecidas aos educandos as práticas mais complexas, para eles, de leitura e escrita.

Apoiando-se na premissa de que é possível que o contato inicial com o computador através de práticas de leitura e escrita na tela provoque entre os educandos da EJA, marcados pelo sentimento de inferioridade e de incapacidade de aprender, o receio e a repulsa em utilizar o computador (GIOVANETI, 2007; FONSECA, 2005), a professora/pesquisadora observando esse fato ficou atenta para contornar essa situação e mostrar para os educandos que eles são capazes de aprender através de tal recurso tecnológico.

É importante ressaltar que grande parte dos educandos não tinha até o momento da chegada da pesquisadora na escola, contato com o computador, nem na escola, nem no meio social que estão inseridos, motivo que causou interesse em alguns que desejavam conhecer e fazer uso do mesmo e em outros sentimentos de recusa, achando-se incapazes, que não conseguiriam manuseá-lo, pois não sabiam ler e escrever com clareza. Vale ressaltar que, pequena parte dos educandos, especificamente os mais jovens, afirmou já ter tido algum contato com o computador fora da escola. Em consenso com Fernandes (2005, p. 120) concorda-se que:

É altamente necessário organizar propostas pedagógicas que permitam aos excluídos do mundo digital apropriarem-se da linguagem, da lógica, das possibilidades desse meio, num contexto em que tenham espaço para expressar a sua voz, sua leitura de mundo e a partir das novas possibilidades abertas pelo mundo digital, dialogar com outros que partilham

de realidades, por vezes tão semelhantes, tanto radicadas na expropriação de direitos quanto no sonho de uma vida melhor e de um mundo mais justo.

Diante disto, partiu-se para conhecer na prática a expectativa e o desempenho dos educandos da EJA diante da utilização do computador no processo de letramento digital. O ponto inicial da pesquisa na escola selecionada foi a negociação solicitando autorização para desenvolvê-la com as pessoas que nos dariam acesso aos dados e sujeitos, primeiramente com a Secretaria Municipal de Educação, em seguida com a gestora escolar, com as professoras das turmas e por último com os educandos. Todas as pessoas citadas e consultadas foram informados sobre a natureza e os objetivos da pesquisa e concordaram que a mesma fosse realizada.

Merece ressaltar que os educandos concordaram em participar, no entanto, não compreendiam como participar de práticas de letramento digital através do recurso tecnológico e pedagógico computador se muitos ainda estavam no processo inicial de aquisição de leitura e escrita. Inquietação que foi tranquilizada pela pesquisadora ao adiantar para que eles teriam o momento e tempo suficiente para aprender os comandos e o uso do computador, já que, a mesma tinha a pretensão de passar 6 meses com eles. Apoia-se nos dizeres de Masetto (2013, p.169) ao firmar que:

As técnicas só poderão colaborar para o desenvolvimento das pessoas quando empregadas numa perspectiva de aprendizagem, em que o aprendiz é o centro do processo, que se realiza numa clima de confiança e parceria entre alunos e professor, que também estão imbuídos de uma mesma proposta de aprendizagem cooperativa.

No primeiro contato aproveitou-se também para conhecer os educandos, suas ocupações, suas expectativas, as características e problemas de seu entorno próximo, suas necessidades de aprendizagem e o interesse em usar o computador para realizar suas atividades escolares.

5.2 PRIMEIRA ETAPA: CONHECENDO O COMPUTADOR

O primeiro contato dos educandos com o computador se deu forma espontânea para que eles não desenvolvessem nenhum sentimento de recusa, no qual a pesquisadora antes de apresentar o equipamento teve uma conversa para tranquilizá-los, pois no momento alguns se mostravam ansiosos já que seria o primeiro contato, demonstrando sentimento de medo e até recusa em participar no último momento. Aos poucos os educandos foram se apropriando dos comandos, sem nenhum posicionamento direcionado da pesquisadora para isso.

As professoras das turmas não participaram da prática de letramento digital com seus educandos, pois a cada encontro, em razão do número limitado de computadores (16 equipamentos), a pesquisadora levava apenas o número de educandos para cada computador, os demais educandos das turmas ficavam nas suas salas com suas professoras, como participaram da pesquisa 30 sujeitos, fez-se um revezamento entre dois grupos de 15 para cada horário, no entanto, todos eram informados pela pesquisadora acerca de todas as ações desenvolvidas com os alunos no laboratório de informática. Para ajudar no manuseio do computador e tirar dúvidas dos participantes, também colaboraram com a pesquisadora algumas graduandas estagiárias do Curso de Pedagogia oriundas de uma instituição privada instalada na região.

Todas as ações e falas dos educandos foram registradas, inicialmente, os registros foram topicalizados durante a observação, haja vista que não seria possível registrar o texto na íntegra durante o processo. Posteriormente, foi elaborado o texto descritivo das atividades desenvolvidas no decorrer da pesquisa, com todo rigor e cuidado que sugere Bortoni-Ricardo (2008, p. 62) ao afirmar que:

Um momento muito importante da coleta de dados é quando o pesquisador passa a limpo suas anotações. Ele deve despende na reescrita pelo menos o mesmo tempo que despendeu na observação no campo, a atividade reescrita favorece a reflexão e permite que elementos que passaram despercebidos mereçam mais atenção.

Segundo Gomes (2002), a unidade de registro é empregada na técnica de análise de conteúdo e se refere a elementos obtidos através da decomposição do conjunto da mensagem. Busca-se, assim, desvendar o que estava por trás dos

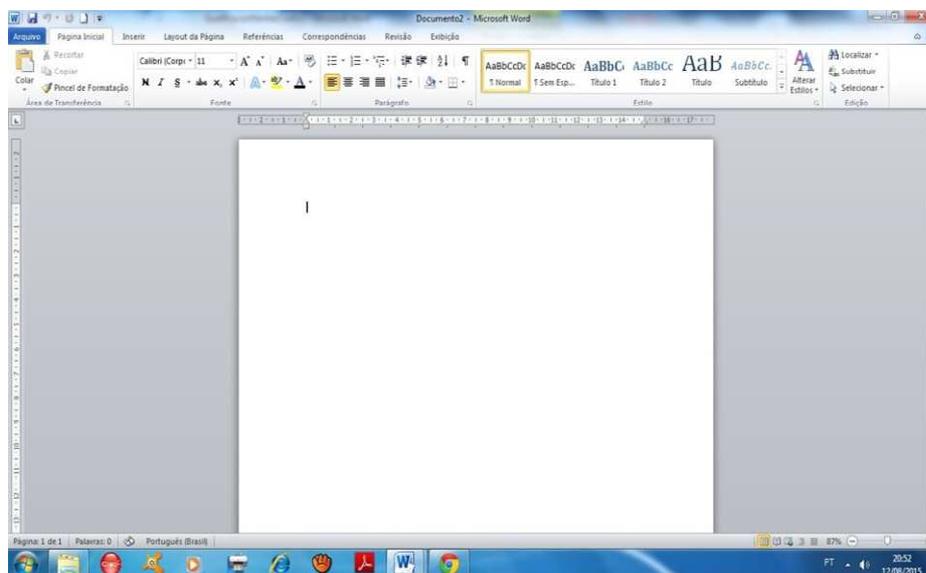
conteúdos manifestos, indo além das aparências do que foi explicitado, adotando uma atitude dialógica com os dados e o corpus selecionados para a análise.

Iniciou-se a sequência didática realizando apenas atividades voltadas para aquisição de algumas habilidades de uso do computador consideradas fundamentais para os educandos. Apoiando-se em Oliveira (2013), quando afirma que o ponto de partida para aplicação da sequência didática está focado em uma atividade motivacional, por meio de dialogicidade entre professor e educandos, é que se considerou importante que no início as atividades se destinassem apenas a apresentação aos educandos das partes integrantes do computador: CPU, teclado, mouse e alguns periféricos, a exemplo, caixas de som, microfone, câmera etc.

O teclado foi um instrumento que levou bastante tempo para que os educandos conhecessem com mais precisão suas funções. Esta apresentação precisou ser estendida por 4 horas no período de duas semanas porque muitos educandos sentiram dificuldades em fixar a função das teclas, bem como, quando acioná-las e visualizá-las no monitor ao mesmo tempo, principalmente os de idades mais avançadas, então essa ação foi reforçada e repetida por várias vezes, até os educandos conseguirem realizar o movimento no teclado e observar no monitor o que estavam produzindo.

Após a apresentação do teclado os educandos conheceram o mouse. Observou-se que nas primeiras aulas com o mouse os educandos demonstraram dificuldades em compreender a função do periférico e em compreender as funções na tela, conforme figura 1, como também houve certa dificuldade em controlar o manuseio do mesmo, fazendo necessário ampliar a prática com esse periférico para aperfeiçoar a coordenação motora dos educandos. “A capacidade de uso das ferramentas disponibilizadas pela tecnologia digital passa a estar intimamente relacionada com competências que devem ser desenvolvidas pelos sujeitos contemporâneos” (DIAS, et al, 2006, p. 82).

Figura 1: Conhecendo a tela do computador



Fonte: Arquivo pessoal – Marilda Coelho, 2015.

Apresentou-se a tela do computador, as imagens de fundo na tela (área de trabalho) e as figurinhas (ícones), mostrando que funcionam como botão para iniciar os programas disponíveis. Através da apresentação do teclado e sua relação com o monitor, isto é, a demonstração de que o monitor é a saída das ações que forem acionadas no teclado, os educandos tiveram acesso a variados recursos do programa, como os tipos, tamanhos, estilos e cores de fonte, como também os recursos para apagar e colocar letras¹⁸ maiúsculas e minúsculas.

Essa prática já promoveu a motivação dos educandos, pois eles começaram a perceber como seria possível visualizar suas escritas. Para Buzato (2015, pp. 1-2):

As novas tecnologias da informação e da comunicação (ou TIC, daqui por diante) estão relacionadas à produção de 'desconectados' ou 'excluídos', mas também às novas possibilidades de interagir, colaborar, representar, expressar identidades e pesquisar que há bem pouco tempo só existiam para pequenas elites culturais, acadêmicas e econômicas¹⁹.

¹⁸ Considerando o nível de aprendizagem dos educandos e os objetivos da pesquisa optou-se em não usar a linguagem computacional, a exemplo de fonte=letras/ escrever=digitar, entre outros.

¹⁹ Disponível em: <http://www.unilago.com.br/arquivosdst/24983MarceloBuzato%20-%20letramento%20digital%20e%20formacao%20de%20profs%20@.pdf>. Acesso em 13 de janeiro de 2015.

Foi partindo dessa assertiva que se mostrou aos educandos que eles tinham capacidade de interagirem com o computador e construir seus conhecimentos, mesmo ainda estando no processo inicial de alfabetização. Como aponta Masetto (2013, p. 152): “faz parte da mediação pedagógica confiar no aluno; acreditar que ele é capaz de assumir a responsabilidade pelo processo de aprendizagem conosco; assumir que o aluno; é capaz de [...] desenvolver habilidades para trabalhar com tecnologias”. Mas todos esses comportamentos exigem mudança de mentalidade, de valores e de atitude, primeiramente por parte do professor, pois se faz necessário que este profissional acredite no potencial do educando para ter estratégias vinculadas a motivação.

É necessário e importante considerar que jovens e adultos não são categorias homogêneas. Portanto, nota-se que é necessário que o educador esteja atento não somente as diferenças etárias, mas a todas as diversidades presentes na EJA.

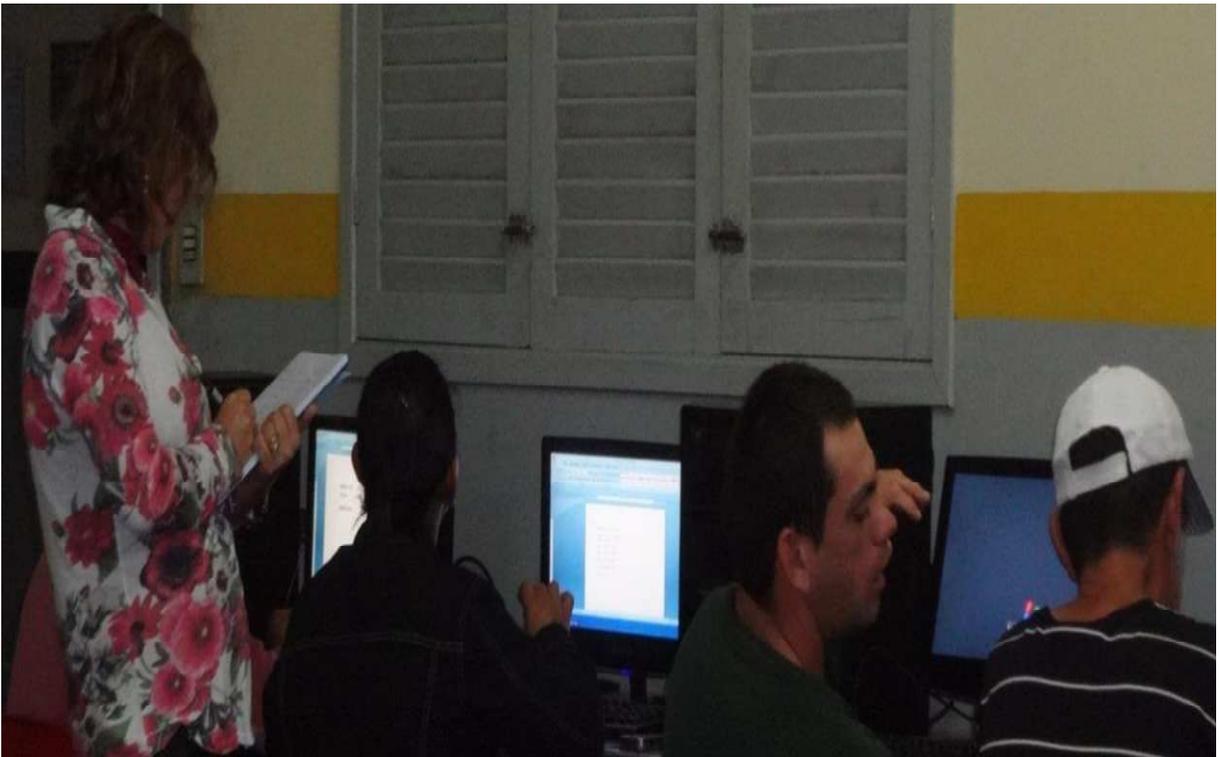
A princípio, as diferenças de idade, de interesses, de linguagem, de comportamento, de tudo, parecem afastar os jovens dos mais velhos. Mas não é bem assim. O professor pode e deve fazer dessa dificuldade um fio condutor de suas aulas. As diferenças sobre o mundo um do outro podem gerar bons questionamentos, boas discussões em sala e aproximar os dois mundos. Isso é enriquecedor para todos (MEDRANO, 2014)²⁰.

Nesta perspectiva, considerou-se a diferença de faixa etária dos educandos, pois segundo Masetto (2013, p. 143), “a variação de estratégias responde também pela necessidade de respeitar os ritmos diferentes de aprendizagem de cada aprendiz. Nem todos aprendem do mesmo modo, no mesmo ritmo e ao mesmo tempo”. Percebe-se a diferença de idade nas imagens abaixo (figura 2), obviamente, os interesses pelo computador também são diferentes. Dessa forma, houve por parte da pesquisadora a preocupação em respeitar o ritmo de aprendizagem necessário a cada faixa etária dos educandos presentes.

²⁰ Sandra Medrano, coordenadora pedagógica da ONG Comunidade Educativa – São Paulo, 2014.

Figura 2: Conhecendo as funções do computador





Fonte: Arquivo pessoal – Marilda Coelho, 2014.

O trabalho com as novas tecnologias para todos os níveis e modalidades da educação, fundamenta-se no aprender fazendo na vinculação e busca de coerência entre teoria e práticas e se dá através da construção de conhecimentos na interação com o meio.

A tecnologia da informação representa um importante papel no cenário da educação, não devendo, entretanto, representar uma finalidade em si mesma, mas, sim, sendo utilizada como ferramenta auxiliar no processo ensino-aprendizagem. “A valorização que Freire faz da troca de saberes como condição para a construção de conhecimento deve ser incorporada numa metodologia que privilegie o uso das TICs na educação” (FERNANDES, 2005, p. 110).

5.3 SEGUNDA ETAPA: CONHECENDO AS HABILIDADES DOS EDUCANDOS

Após a apresentação do computador aos educandos partiu-se para conhecer as habilidades dos mesmos no manuseio com a ferramenta citada. Essa prática foi importante para dar início ao processo de letramento digital porque através dela foi possível conhecer e identificar o domínio de habilidade de cada educando com o uso do computador. Considerou-se o grau de aprendizagem dos mesmos a partir da primeira atividade, na qual foi possível perceber que tinham educandos em processo de alfabetização inicial, que ainda não dominavam as habilidades de leitura e escrita com precisão, enquanto outros apresentavam um nível de alfabetização baixo, dominando leitura e escrita com limitações. Respeitando e considerando essas particularidades dos educandos formou-se dois grupos: grupo I, grupo II.

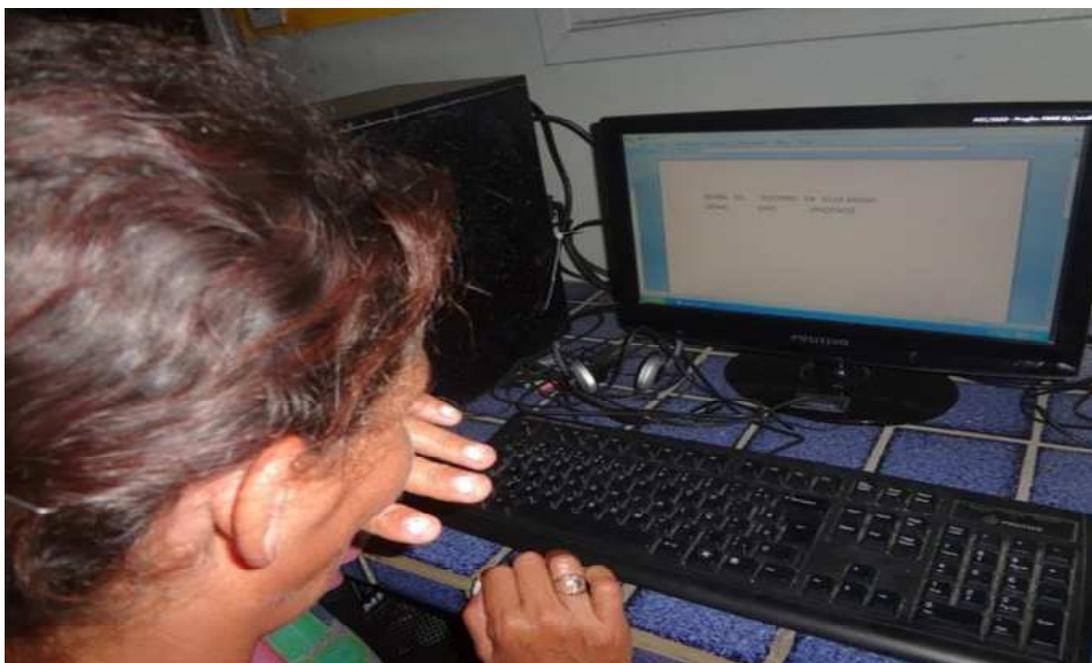
Após conhecerem a composição do computador os educandos foram levados e orientados a iniciarem o uso do editor de texto *Word*, com limitações, mas, decididos a participarem e aprenderem. Foram feitas atividades repetitivas com os mesmos no editor de texto sobre a questão da composição do teclado, principalmente. “Incentivem a participação dos alunos, a interação entre eles, a pesquisa, o debate, do diálogo, que promovam a produção do conhecimento” (MASETTO, 2013, p. 153), foi nesta perspectiva defendida pelo autor que se incentivou os educandos a participarem das atividades propostas.

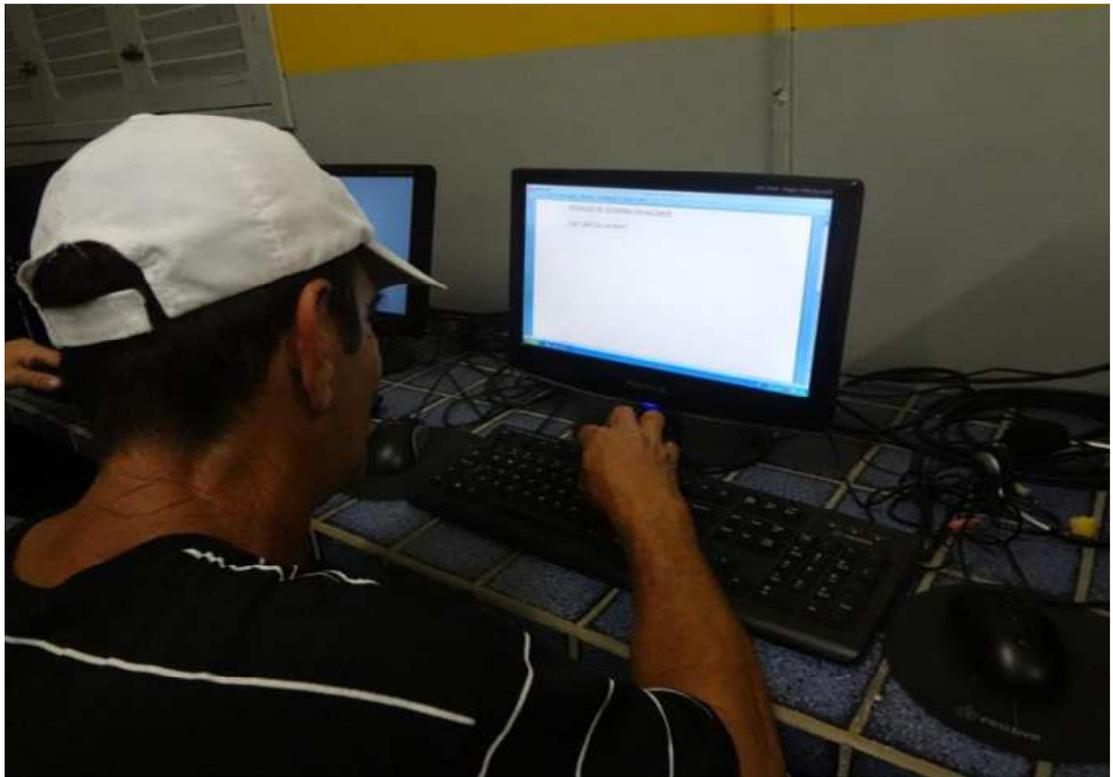
Ao iniciarem as atividades no computador os educandos demonstraram-se inquietos em relação ao equipamento desconhecido para muitos no processo educacional, percebeu-se que a inquietação se dava em razão deles se acharem inseguros para realizarem atividades que faziam no papel com dificuldades, a exemplo do depoimento espontânea de uma aluna: “*com papel e lápis já é difícil para a gente escrever, imagine numa máquina dessa*” (M. A. S. 2014).

As atividades de digitação no editor de texto *Word* propiciaram não só a aquisição de habilidades básicas de escrita no computador como também a ressignificação da escrita no papel para alguns educandos. É importante, neste tipo de atividade que o professor leve os educandos a estabelecer relação entre a escrita impressa e a digital e seus efeitos nas práticas de leitura e escrita em sala de aula. “O desejo de mudança da prática pedagógica se amplia na sociedade da informação quando o docente depara com uma nova categoria do conhecimento, denominada digital” (BEHRENS, 2013, pp. 79-80).

O incentivo neste momento inicial foi fundamental para se dar prosseguimento as atividades planejadas, pois tratava-se de educandos que trabalhavam em atividades pesadas no seu dia-a-dia e isso dificultava o manuseio com o teclado, a exemplo da mão pesada, a falta de coordenação motora, que muitas vezes alguns paravam e diziam que não iam conseguir.

Figura 3: Habilidades dos educandos







Fonte: Arquivo pessoal – Marilda Coelho, 2014.

Foi possível perceber que os educandos na proposta de demonstrarem as habilidades no uso do computador se mostraram com certa preocupação em produzir textos de forma correta, constantemente recorriam à pesquisadora para pedirem ajuda quando surgiam dúvidas em relação à escrita das palavras.

Eles tinham consciência de que escreviam (digitavam) com dificuldades e dúvidas na formação de palavras, como também, em localizar de determinado recurso no teclado. Como afirma Freire (2013, p. 54), “educador e educandos, co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no recriar este conhecimento”.

Carneiro (2002, p. 55) enfoca que, “os sentimentos relacionados com o computador acontecem sob alguns aspectos principais: recusa, medo e sedução”. Assim sendo, cabe aos professores a utilização dos recursos tecnológicos de forma consciente, planejada e baseada em fundamentos teóricos que lhe subsidiem no seu trabalho para fazer um bom aproveitamento de tais recursos no processo educacional.

A rapidez das mudanças em todos os setores científico, cultural, tecnológico ou político-econômico da sociedade exige uma revisão didático-pedagógica do processo de ensino/aprendizagem. No contexto educacional atual não cabe mais a proposta de conhecimentos compartimentalizados, sem articulação entre si e com o cotidiano, principalmente, com as novas tecnologias presentes na sociedade. Assim sendo, “o computador será um instrumento pedagógico auxiliar para que o homem possa representar seus conhecimentos criados com outros homens” (FERNANDES, 2005, p. 110).

5.4 PRODUÇÃO FINAL: TEXTOS DOS EDUCANDOS

A proposta inicial de letramento digital com educandos da EJA em processo inicial de alfabetização foi pensada com embasamento nos fundamentos de Freire (1982) que propôs estímulo à inserção do adulto iletrado no seu contexto social e político que estão inseridos, despertando para a cidadania plena e transformação social. É neste contexto de recursos tecnológicos que o educando está inserido, independente da classe social que pertença, mas ele tem acesso a tais recursos. Portanto, cabe à escola dar o primeiro passo no sentido de favorecer essa inserção do educando da EJA na sociedade tecnológica.

As atividades para produção dos textos foram planejadas para cada grupo de acordo com o nível de aprendizagem dos educandos, pois segundo Masetto (2013, p. 153):

Faz parte da mediação pedagógica selecionar as técnicas que favoreçam o processo de aprendizagem de acordo com o que se pretende que os alunos aprendam em suas diferentes dimensões: intelectual, afetiva, atitudinal e de habilidades. E escolhes as estratégias que estejam coerentes com os novos papéis, tanto do aluno como do professor: o papel de mediador, incentivador e orientador do professor nos diversos ambientes de aprendizagem.

Assim sendo, como já havia sido diagnosticado que na turma havia variedade de nível de aprendizagem entre os educandos, onde alguns já sabiam ler e escrever pequenos textos e outros ainda estavam em fase inicial de aprendizagem dos seus nomes próprios e identificação das letras do alfabeto, separou-se os dois grupos para facilitar o andamento das atividades propostas, conforme exposição a seguir.

GRUPO I

A primeira atividade planejada para o grupo I foi a escrita dos próprios nomes dos educandos, a qual objetivou conhecer o nível de alfabetização e desempenho deles. Paulo Freire (2013) sugeria que ao alfabetizar o professor deveria começar pelo mínimo de palavras, como ponto de partida para conquistar o universo vocabular. Palavras essas que deveriam vir do universo vocabular do educando. Segundo Fernandes (2005, p. 119):

O computador e as TICs podem ampliar as condições para que educandos e educadores assumam-se como seres sociais, históricos, pensantes, comunicantes, criadores, sonhadores, indignados, apaixonados, transformadores. Esse movimento pode concretizar-se no registro e edição de suas ideias, de pequenos textos que revelam seus sonhos e projetos, suas histórias de vida e produções significativas.

Dessa forma, trabalhou-se inicialmente com o grupo I com atividades mais breves e simples com o intuito de levar os educandos a perceberem o resultado possível obtido nos primeiros contatos com o computador, isto é, foi pensado em atividade que o aluno percebesse de imediato que era capaz de utilizar o computador para realizar atividades que ele tinha dificuldade de realizar com lápis e papel, a exemplo da escrita de três educandos em processo inicial de alfabetização:

MARCOS ALEM DOS SANTS
HELENO DOS SANTO
ÍUNADO DOS SANT
FABRÍANO DOS SANTO
LUCIANO DOS SANTO
ADÍANOS DOS SANTO
VERAS DOS SANT
ERRANOSDO MECI (M. A. S. comerciante, 45
anos, 2014).

Cícero Josefa da conceição
Luzia da conceição
Luciano amaro Alves
Juliana conceição dos santos
Jonathan Martins da silva

luziane Martins da silva
 Pedro agosto Amorim pereira
 Randreyson Amorim pereira (M. S. S. B. S.
 doméstica, 39 anos, 2014).

MIARA DO SOCORRO DA SILVA BRAGA
 CASAG GAIO ZXAODAFG
 ABCDEFGAV ALPOUHD BVNU BOIA CAVAIO
 VGBNOPU RTYU DETYUI MYTG CDFVG IABA
 ZXSWQ RTYU UAÇAPIOUYE DAGI ACI (M. S. S.
 B. doméstica, 39 anos, 2014).

Observa-se que parte dos educandos apresenta dificuldades na escrita dos seus nomes próprios, não observando a questão da inicial maiúscula. Mas, com o desenvolvimento da prática, perceberam que não precisavam de esforço motor para que as letras aparecessem na tela, isso fez com que diminuísse o desgaste mental deles. Aos poucos eles iam se concentrando em quais letras selecionariam, quantas poderiam usar, em que ordem as utilizariam.

Em um simples e leve toque as letras apareciam alinhadas, gerando um produto de qualidade, pelo menos no que se refere à parte estética da escrita. Com esse tipo de prática a autonomia do educando foi reforçada como sujeito do seu próprio aprendizado, principalmente nos dois primeiros textos, nos quais os educandos sentiam-se realizados por ter conseguido utilizar o computador, instrumento até então não usado como recurso pedagógico.

No terceiro texto percebe-se que a educanda fez certa confusão na disposição das letras, foi seu primeiro contato com o computador, ela sentiu dificuldade em ver a letra no teclado e conferir o que aparecia no monitor e acabava misturado e/ou trocando as letras e como se ver muitas ficaram sem sentido. Mas, a pesquisadora deixou-a bem à vontade para não desmotivá-la no primeiro momento no contato com o computador, pois, a nosso ver, apesar das dificuldades apresentadas, mas já se considerou um avanço, haja vista que se tratava de um primeiro contato com a escrita em um computador de uma educando em processo inicial de alfabetização. Freire (2013, pp. 38-39) ressalta que:

A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomando como paciente de seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica, a quem comunica, a produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo, por isso, é dialógico e não polêmico.

Corroborando com esse pensamento de Freire é que se desafiou os educandos a utilizarem o computador para realizarem suas produções escritas e aos poucos barreiras iam sendo superadas. A interação deles foi ocorrendo aos poucos e a cada etapa vencida era motivo para prosseguirem e vencerem a próxima. A superação aconteceu a partir do momento que eles se viram como sujeito do próprio conhecimento. Perceberam que mesmo tendo a pesquisadora e demais auxiliares para ajudá-los, mas a realização das atividades era mérito deles. E nesta ação o grau de concentração e satisfação era visível nas expressões dos educandos conforme figura 3.

Figura 4: Produzindo textos





Fonte: Arquivo pessoal – Marilda Coelho, 2014.

O texto abaixo foi produzido por uma educanda que percebendo a facilidade de produzir palavras no computador que não conseguia fazer manualmente no papel, elencou nomes de pessoas da família, colegas da escola, professora, pesquisadora e nomes de cidades e animais, merece destacar a fala da mesma ao afirmar: *“tou surpresa e emocionada, pensei que nunca ia saber usar um computador, não estudei quando era nova e agora tou tentano aprender mais tenho muitas dificuldades para escrever, minha letra é feia, nem eu entendo o que faço...”*.

MARIA DO CARMO RODRIGUES
 BIANCA RODRIGUES
 ALENCAR RODRIGUES
 AMARATI
 RODRIGUES
 MARILDA COELHO DA SILVA
 JANAINA CRISTIANEC
 CECILIA MARQUES
 ELISA MARIA DA CONCEIÇÃO
 CAMPINA GRANDE
 PARAÍBA
 MONTADAS
 REMÍGIO

GATO PATO VIDA CAVALO (M. C. R., doméstica, 35 anos, 2014).

Após a digitação dessas palavras a educanda ficou muito feliz com o resultado obtido, e após a indagação da pesquisadora se a mesma estava gostando de usar o computador para digitar as simples palavras, ela comentou de forma espontânea: *“nunca pensei que um dia ia saber fazer nomes no computador, achava tão difícil fazer as letras no caderno, sempre ficavam feias e aqui tudo fica bem feito, tou achando mais fácil fazer no computador”* (M. C. R, 2014).

Com isso, a mesma foi ganhando autonomia, por conta própria deu continuidade na escrita de outras palavras dessa natureza, que apesar de simples palavras, sem nenhuma formação de oração, mas caracterizou-se como uma conquista para ela, já que, sentia bastantes dificuldades em escrever essas palavras no caderno. Segundo Carvalho (2006, p. 229):

Nesta nova ordem da comunicação deve-se levar em conta as práticas de letramento associadas com as tecnologias de informação e comunicação, e reconhecer que a leitura e a escrita, consideradas tradicionalmente como uma cultura escrita, são somente partes do que as pessoas tem de aprender para serem consideradas letradas. A linguagem nessa nova ordem de comunicação compreende um amplo sistema semiótico, no qual são combinados os signos, os símbolos, as imagens, as palavras e os sons.

Portanto, foi nesta perspectiva que se considerou favorável as produções escritas dos educandos, apesar das limitações, mas, a mensagem qualifica os sujeitos para a prática de letramento digital, pois utilizaram um recurso tecnológico social que, sendo possível utilizá-lo fora da escola, os educandos podem fazer uso do mesmo da mesma forma que fizeram na escola e se fazerem compreendidos pelos possíveis leitores de suas produções.

Masetto (2013, p. 154) enfatiza que, “faz parte da mediação pedagógica repensar e criar um novo sistema de avaliação que se integre ao processo de aprendizagem e incentive o aluno a aprender”. Dito isto, a avaliação das produções dos textos realizada durante o processo de aprendizagem se deu de forma que os

incentivasse a continuar na prática realizada. Os erros cometidos pelos educandos no sentido da grafia deles não foram corrigidos

GRUPO II

A primeira atividade planejada para o grupo II foi direcionada para que os educandos expressassem livremente suas habilidades com o desenvolvimento de leitura e escrita já adquiridas. Foram orientados a produzirem escritas de acordo com o desejo e conhecimento de cada um, com tema livre do meio que são inseridos, conforme textos abaixo, onde três educandos/as expressam suas habilidades digitais sobre temas diferentes:

Estou amando. Quero aprender para ensinar meus filhos e netos (M. C. R, 60 anos, sobre o uso do computador).

APAE ESPERANCA ESTA TE COMVIDANO PRA SEMANA DOS EXPICIONAS QUER ACOMDECERA EM AGUSTO NA UDIMA VOCE ESTA COM VIDADO DE 20 A 28 CHAL AQI E LUIZ CARLOS FIQUER TODOS DEUS (E.O.C., cuidador do filho deficiente, 54 anos).

Luiz Carlos vieira cavalnte eu teho 29 anos o meu mahior sonho e cerveriadorr em esperança.

Percebe-se de acordo com a representatividade exposta que cada educando ficou bem a vontade para digitarem questões livres das suas próprias vidas, externando de acordo com a idade suas intenções para a vida pessoal com a prática do letramento digital. A primeira educanda comenta sobre o interesse de aprender a usar o computador para a escrita.

O segundo texto apresenta um convite para um evento numa instituição - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e o terceiro texto expõe sobre o sonho do educando em ser vereador. Percebemos nos três textos que os educandos conseguem transmitir uma mensagem, isto é, os educandos percebem

que o computador tem uma função prática, não servindo apenas para digitar palavras, frases, textos... Conforme Dias et al (2012, p. 82):

O uso do computador como ferramenta de leitura, de escrita e de pesquisa [...] além de motivarem as aulas, ainda propiciam aos alunos a possibilidade de desenvolverem habilidades de compreensão, produção e edição de textos de forma mais situada e a partir de novas tecnologias.

Neste aspecto, apresenta-se a seguir um texto em que o educando expressa sua opinião sobre os benefícios da EJA no processo educativo. Observa-se que o mesmo já tem idade avançada para o início da alfabetização, mas coloca e percebe muito bem a chance de reiniciar este processo de escolarização e não desperdiçar a oportunidade de prosperar e avançar o estudo para melhorar a qualidade de vida.

Coloca a esperança e alternativa de adquirir um bem material importante para todo cidadão (uma casa) através do estudo, que obviamente, facilitará a inclusão social do mesmo, bem como, se inserir no mercado de trabalho que valoriza a mão-de-obra das pessoas alfabetizadas.

Na minha opinião a EJA é muito importante porque tem alguns alunos que não tiveram oportunidade na infância de não estudar que algumas pessoas têm que trabalhar mas tem oportunidade agora não desperdiço a única oportunidade que muitas pessoas já desperdiçaram, mas não desista que você tem sonhos a realizar não faça igual eu que já perdi a esperança de um dia ter uma casa para morar, não dista do seu sonho mas quem tem Deus tem tudo na vida (M. S.S. Pedreiro, 44 anos, 2014).

Sobre a inclusão das tecnologias como recurso didático, essa acontece juntamente com o questionamento a respeito da função da escola e do papel do professor. A real função do aparato educacional não deve ser a de ensinar, mas de criar condições de aprendizagem. Isso quer dizer que o professor deve deixar de ser o repassador do conhecimento e passar a ser o facilitador de ambientes de

aprendizagens do processo de desenvolvimento intelectual do aluno (VALENTE, 1993).

Na escola, o foco, além de ensinar, é ajudar a integrar ensino e vida, conhecimento e ética, reflexão e ação, a ter uma visão de totalidade. Educar é ajudar a integrar todas as dimensões da vida, a encontrar nosso caminho intelectual, emocional, profissional, que nos realize e que contribua para modificar a sociedade e que vivemos (MORAN, 2013, p. 21).

De acordo com o que o autor supracitado defende, compreende-se que ele faz uma pertinente análise da função social da escola, mostrando que o papel da escola não é só transmitir conteúdos, mas preparar os sujeitos para transformarem a sociedade. Segundo Freire (2013, p. 47) “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Partindo desta premissa é que acreditamos que a prática de letramento digital promove nos alunos da EJA essa possibilidade de construção do conhecimento com autonomia. “Este saber necessário ao professor – de que ensinar não é transferir conhecimento [...] precisa ser constantemente testemunhado, vivido”.

Nos chamou atenção a compreensão do educando em ver que o computador tem uma função social, conforme texto digitado destacando um problema social da cidade em que reside, o qual faz uma reivindicação à presidente da República:

ESPERANÇA 16/07/2014

PARA DILMA

Porfavor o povo de esperança ta presizando de resolve o probema da agua si não o povo vai fica revoltado e as pessoa estao soffredo muito e o povo não aqueta mais (A. N., autônomo, 42 anos).

De acordo com a escrita acima, logo se percebe que o educando compreendeu que, através do uso das tecnologias seria mais fácil conseguir realizar determinada habilidade, que manualmente, no momento em que se encontrava em processo de aprendizagem de escrita, não poderia fazer, como comentou: “*é mais fácil no computador do que com o papel e lápis*”.

Observa-se que o mesmo na escrita do texto, junta palavras, não coloca letra maiúscula no início de nome próprio, suprime algumas letras, não segue a

concordância verbal, troca algumas letras com sons parecidos, no entanto, o leitor consegue compreender a mensagem emitida pelo emissor. O uso do computador facilitou a compreensão do texto, pois como não há problema com a identificação das letras.

Oliveira (2013) afirma que a sequência didática “é uma ferramenta que privilegia a base conceitual para sistematizar saberes e produzir um novo conhecimento e saber”. Com isso, a legibilidade das produções dos educandos também colaborou para a avaliação acerca do nível de desenvolvimento cognitivo deles, conforme texto abaixo:

Vamos para a escola juntos com nossos amigos eu
gosto muito de estudar sou muito feliz.
Amiga eu gosto muito de você e da minha escola.
Eu vi a lua muito grande.
Adoberto rodriguis sintos
(A. R. S, desempregado, 26 anos, 2014)

Observa-se que o educando consegue produzir uma frase de forma legível e compreensível, além do cuidado com as letras na formação das palavras, ele consegue transpor para o computador sentimentos relacionados à escola. Expressou o que significa a escola para ele, ação que faria no papel com mais dificuldade e de pouca compreensão para leitor.

Fernandes (2005, p. 112) ao parafrasear Freire (1987) afirma que há que se levar em conta que o mundo que hoje mediatiza o ato educativo encontra-se marcado pelo hipertexto, pela cultura digital, pela rede mundial de computadores, “dos quais os sujeitos em situação de pouca escolarização tem direito de aproximar-se e em relação ao qual também devem se posicionar, opinar e participar com a singularidade de suas vozes”.

Carvalho (2006, p. 246) sobre a contribuição das tecnologias na aprendizagem ressalta que:

As revoluções tecnológicas e da informação mudaram as formas de comunicação, isso tem consequências sociais e culturais no sistema educacional e em suas práticas de letramento. A comunicação mediada pelo computador permite a construção de novas formas de identidade para alunos e alunas, tutores e tutoras, e conseqüentemente novos sentidos para o ensino-aprendizagem, bem como o desenvolvimento de novas práticas de letramento.

Assim sendo, percebe-se que os textos produzidos pelos educandos no computador denotam novas aprendizagens para um público que se acha, muitas vezes, desmotivados por tentativas seguidas de fracassos no processo de escolarização, as quais fizeram com que eles interrompessem o processo de aprendizagem. Através das produções os educandos conseguem expressarem uma nova identidade de sujeito produtor do conhecimento, autônomo e como já previa Paulo Freire, capaz de usar a leitura e escrita consciente do poder de transformar a realidade.

Outra produção que nos chamou a atenção foi escrita por um educando deficiente físico (com paralisia cerebral que se locomove e fala com dificuldades) que aproveitou o momento em que teve acesso ao computador para expressar o descontentamento com a ausência de políticas educacionais voltadas para a acessibilidade, razão que faz com que muitos fiquem impedidos de frequentarem a escola que se diz ser para todos, como também expõe as expectativas em relação aos governantes, colocando-os como alternativas para alcançar seus objetivos:

Eu não que ser mas um na como tem mudos porrai
 não quero que pupoder mas sim vocês mim der
 uma opotunidade para falar duto que eu pason na rua
 são muidospengocerdo que os deficietepaisaquadro
 vai si madricular na rede publica não tem escolas
 com asercilebidadequadro tem não aceda pó cumda
 da deficiecia eu cem que você esta pensano que eu
 sol deficiente metal não sol não quero que você mim
 respente as minhas limitações.
 disgupe sim eu li majuqem.

Eu espero que os proximos governates mas em
 prengo mas hopotunidade mas casas para quem
 morra de alugel comoo eu o sonho de todas pessoas

esta bem pertu de acabar mas tem pessoas que não sabi o valo do voto pensa quer o voto e pra vende não e não você já ovil fala em democracia? e não e obricado quer dermocacia e sa que e obrigado si ovesi uma lem no cernado mas dura para munda isso nos não estava pasano pu fada na saúde na educação não tem nem um quer porsa coloca uma ler para acaban isso Dilma eu morro di algrel eu já dedem comecege uma casa aqi na minha Cidade de Esperança a mas de 18 anos sol deficiete ficico tehio as minhas limidacos cerra que eu algum dia vou ter uma? Jesus te ama e ele que te lipeda gugu (L.C. V. C, 28 anos).

Percebe-se que o educando atribuiu o sentido de posse e poder ao computador, pois, logo pensou que por meio deste equipamento poderia mover uma ação reivindicatória que mobilizasse e beneficiasse um grupo de excluídos da sociedade: portadores de atendimento especializado. No texto ele aborda questões de educação, saúde, moradia, direito e cidadania. Ninguém melhor do que os atores sociais das comunidades excluídas para proporem conhecimento a respeito de ações e políticas públicas das quais, normalmente, são objetos (VOELCKER, 2004).

Observa-se que o educando tem um senso crítico aguçado, ele aponta vários problemas sociais que o incomodam, tem consciência que muitos problemas são oriundos da falta de políticas públicas para as questões abordadas, conforme Fernandes (2005, p. 112), “o sujeito a ser alfabetizado e a ser incluído digitalmente precisa refletir se deseja incluir-se e tomar uma decisão nessa direção se isso lhe parecer razoável”. A decisão de incluir-se digitalmente e usufruir dos benefícios que as tecnologias podem trazer estão presentes na fala do educando, pois de imediato ele toma a atitude de se fazer ouvir pelos receptores que possam fazer uma possível leitura do seu texto.

5.5 PRODUÇÃO FINAL: LETRAMENTO DIGITAL

As ações descritas permitiram refletir sobre a utilização do computador para o letramento digital de jovens e adultos, bem como, este recurso motivou a aprendizagem desse público que está atrasado cronologicamente nos seus estudos. Vale lembrar que, alguns educandos tiveram mais dificuldades que outros. O nível de desempenho foi variado, conforme idade e aprendizagem. Todavia, todos conseguiram, em maior ou menor grau de rapidez, realizar as atividades propostas através do computador. Ao final de cada atividade proposta, verificou-se certa motivação dos educandos em relação ao letramento digital.

Com relação aos educandos com essas expectativas, o papel da pesquisadora enquanto esteve junto com eles foi de contribuir para ampliar seus interesses, mostrando-lhes que o desenvolvimento e sucesso na produção dos textos através do computador dependiam do interesse deles.

Conforme sustenta Almeida (1996, p. 164), quando se trabalha com computador em sala de aula, o professor deve desenvolver uma mediação pedagógica na relação aluno-computador, a qual deve se explicitar em atitudes que intervenham para promover o pensamento do aluno, implementar seus projetos, compartilhar problemas sem apontar soluções, ajudando assim o educando a entender, a analisar, testar e corrigir os seus erros, isto é, dar autonomia para o educando desenvolver seu conhecimento.

Para Freire (2013, p. 81) “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros, busca esperançosa também”. Foi nesta busca e invenção que o educando da EJA demonstrou habilidades no letramento digital.

Segundo Fernandes (2005, p. 112), “o computador, as novas tecnologias, qualquer tecnologia não são realidades as quais os sujeitos devem se ajustar, incluir-se ingenuamente. Devem servir como instrumentos para que a realidade possa ser refletida e transformada”. A tecnologia da informação representa um importante papel no cenário da educação, não devendo, entretanto, representar uma finalidade em si mesma, mas, sim, sendo utilizada como ferramenta auxiliar no processo ensino-aprendizagem.

Nesta perspectiva, o uso do computador em sala de aula interage com todo o processo de ensino e por isso é imprescindível que haja reciprocidade didática entre a aprendizagem do educando, a máquina e a ação docente.

Foi possível perceber claramente que, conforme a idade dos educandos, os interesses em usarem o computador eram diferentes, a exemplo: as pessoas de mais idade queriam usar porque consideravam que era mais fácil para aprender, enquanto os mais jovens demonstravam interesse em aprender para usar com fins sociais, como no caso das cartas com reivindicações e/ou reclamações.

Houve também demonstração dos mais jovens para acessar as redes sociais, no entanto, não foi possível trabalhar nesta perspectiva, pois a escola não tinha conexão com internet. Todavia, todos os educandos que participarem da prática de letramento digital atribuíram um significado ao uso do computador, conseguiram perceber que através deste aparato tecnológica conseguiriam benefícios para facilitar suas vidas no meio social.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar um estudo abordando acerca do letramento digital na EJA foi de grande enriquecimento acadêmico para minha atuação profissional, pois ao término sinto-me renovada e fortalecida para oferecer estratégias de ensino inovadoras através de recursos tecnológicos para essa modalidade de ensino. A formação adquirida e ampliada superou minhas expectativas positivamente, haja vista que os resultados obtidos promoveram a certeza de que a temática escolhida motivou no campo da pesquisa à representatividade dos educandos a conhecerem e aprovarem o uso de recursos tecnológicos na educação. Acreditar nas possibilidades da EJA em comunhão com uso das tecnologias educacionais e vivenciar experiências comprovando isso, nos fortalece para lutar pela melhoria da educação para jovens e adultos não só em Esperança, mas no Brasil.

A sequência didática aplicada com os alunos da EJA apontou pontos importantes para se pensar na desmistificação da tecnologia no processo educacional, em especial nesta modalidade de ensino, pois a autonomia do aluno com a prática do letramento digital foi alcançada aos poucos e de forma gradual dentro das limitações de cada um.

Para que a sequência didática fosse aplicada foram necessárias algumas atitudes da pesquisadora no campo da pesquisa, tais como: a capacidade de solidarizar-se com os educandos, estimulando-os a encarar dificuldades como desafios a serem vencidos, e principalmente a demonstração da confiança na capacidade de todos de aprender e conseguirem utilizar o computador mesmo estando em processo inicial de alfabetização, fato que muitos educandos no início da pesquisa sentiram que não seriam capazes de alcançar.

É importante ressaltar que os educandos no decorrer das atividades demonstraram que não tinham interesse apenas na aprendizagem operacional do computador, mas no desenvolvimento da aprendizagem que este equipamento possibilitava. Percebia-se claramente a satisfação externada por eles em ver seus pequenos textos na tela, até mesmo os educandos que estavam produzindo apenas letras, seus nomes ou simples palavras soltas.

Conforme as ações foram desenvolvidas foi possível perceber que a compreensão dos educandos a respeito do funcionamento e das possibilidades das

tecnologias digitais era limitada, fato compreensível pela pouca experiência e contato que eles têm com estas fora da escola. Mas na medida em que as atividades foram desenvolvidas, com a autonomia conquistada, com os resultados conquistados, há uma clara alteração nessa relação, principalmente na apropriação do uso do computador, que resultava na realização das atividades sugeridas.

Sobre os problemas observados nas turmas da EJA *in loco*, os quais contribuíram para a motivação dos alunos em querer conhecer e participar da prática de letramento digital, pois muitos estavam desacreditados e sem perspectiva para aprendizagem. Tais problemas se caracterizavam com:

- A existência de grande diferença entre idade (17 a 77 anos de idade);
- A presença de alunos com vários anos de afastamento da escola;
- A heterogeneidade de níveis de conhecimentos;
- A existência de alunos trabalhadores que impede um bom acompanhamento junto aos demais alunos mais jovens em uma mesma turma.
- A presença de alunos desmotivados e com autoestima baixa por não conseguirem acompanhar o mesmo nível de aprendizagem dos outros.
- A inserção de muitos jovens, onde alguns deles não se identificam com a linguagem utilizada na EJA.

Quanto às dificuldades surgidas no decorrer da pesquisa, estas aconteceram, porém foram contornadas, pois na maioria dos casos apresentados, foram dificuldades operacionais referentes ao funcionamento dos equipamentos tecnológicos, como também a questão de revezamento dos computadores nos horários definidos, haja vista que o número disponível não era suficiente para atender a todos ao mesmo tempo.

As dificuldades de aprendizagem dos educandos foram suprimidas em razão do desejo de participar ativamente da prática de letramento digital através do uso do computador, pois quando optam pela escola os jovens e os adultos objetivam o seu desenvolvimento pessoal. Trata-se de uma decisão que envolve os familiares, o trabalho, as condições de acesso à escola, e, muitas vezes, trata-se de um processo contínuo de ingressos e desistências do processo educacional. Todavia, frequentar a EJA para um jovem ou adulto é acima de tudo, um desafio, um projeto de vida que fora interrompido ou atrasado.

A procura dos educandos por essa modalidade de ensino atualmente se volta para a obtenção de conhecimentos, de ascensão social, profissional, cultural e

econômica. E esse conjunto de conhecimentos se completa quando eles têm a possibilidade de conhecerem logo na escola, mesmo com dificuldades cognitivas, o uso de equipamentos tecnológicos. Logo vem a tona a função social inclusiva que uma escola que faz uso das tecnologias pode promover.

No final da pesquisa realizada percebia-se que os educandos estavam com a autoestima recuperada, pois a desenvoltura e interação com o computador, equipamento no contexto atual que simboliza a inclusão social, possibilitou o desenvolvimento deles motivando-os para avançarem na produção dos seus textos, como também para continuarem na escola, ação que não seria realizada na mesma proporção caso fosse pelo método de escrita tradicional para educandos em início de alfabetização.

Por fim, para que o computador se constitua como ferramenta pedagógica eficiente faz-se necessário que os docentes tenham uma formação adequada e uma vontade de construir uma prática docente verdadeiramente construtivista na qual educador e educandos se constituam em sujeitos produtores de novos conhecimentos por meio de uma pedagógica investigativa e dinâmica.

É importante ressaltar também que, para que todos os sonhos para EJA se tornem realidade, faz-se necessário políticas públicas que contemplem a aquisição de equipamentos tecnológicos, a exemplo de laboratórios de informática nas escolas para que a prática de letramento digital possa se efetivar e os educandos possam se inserir no mundo digital de forma mais sistemática.

O letramento digital realizado no campo da pesquisa não se esgota aqui, há necessidade de dar continuidade a esse trabalho, o qual proporcionou inúmeras reflexões, principalmente no que diz respeito à motivação do educando da EJA. Nossa expectativa é que se amplie a prática de letramento digital nas instituições de ensino que trabalham com a EJA, não só no município de Esperança, mas no Brasil todo, pois são experiências e práticas pedagógicas que contemplam a realidade tecnológica social que coadunam com mudanças na qualidade da educação, principalmente favorece a permanência dos educandos na escola.

Nossa contribuição para o Mestrado Formação de Professores consiste em mostrar que através de uma sequência didática aplicada a modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA é possível promover a inclusão social dos educandos através da prática do letramento digital na escola, na qual, o computador utilizado como recurso tecnológico e pedagógico pode contribuir no processo de

alfabetização, como também na recuperação da autoestima dos educandos, possibilitando o desenvolvimento e autonomia dos mesmos para apropriarem-se das tecnologias e usá-las não só na escola, mas no meio social que estão inseridos. Dessa forma, motivando-os, para ingresso e permanência na escola.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. Letramento digital e hipertexto: contribuições à educação. IN: Pellanda, N. Schlunzen, E. & Schlunzen Junior, K. (Org.). **Inclusão digital: tecendo redes afetivas/cognitivas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

ALMEIDA, M. E. B. A formação de recursos humanos em informática educativa propicia a mudança de postura do professor. In: Valente, J. (org.). **O professor no ambiente logo**. Campinas: Unicamp/Nied, 1996.

BASTOS, B. **Introdução à educação digital: caderno de estudo e prática** / Beth Bastos... [et al] – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 2008.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases - LDB – **9.394/96**. Brasília, 1996.

BRASIL, Fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e valorização dos profissionais da educação. **FUNBEB**. 2007.

BUZATO, M. E. K. **Entre a Fronteira e a Periferia: linguagem e letramento na inclusão digital**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2007.

_____. **Letramentos digitais e formação de professores**. 2006. Disponível em: <http://www.unilago.com.br/arquivosdst/24983MarceloBuzato%20-%20letramento%20digital%20e%20formacao%20de%20profs%20@.pdf>. Acesso em 09 de dezembro de 2014.

CARNEIRO, R. **Informática na educação: representações sociais do cotidiano** / Raquel Carneiro- 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2002.

COELHO, L. A. **As relações dos alunos da EJA com as tecnologias digitais: implicações e possibilidades na vida de cada um**. Lívia Andrade Coelho. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2001.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento. In.: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.

Gêneros orais e escritos na escola. [Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro] Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FERNANDES, J. R. **O computador na educação de jovens e adultos:** sentidos e caminhos. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

FONSECA, M. da C. F. R. **Educação Matemática de Jovens e Adultos.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 44 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

_____. P. **A Importância do Ato de Ler:** em três artigos que se completam / Paulo Freire. - 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____, P. **Pedagogia do oprimido.** 54 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

_____, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

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

GIOVANETTI, M. A. G. C. A formação de educadores de EJA: o legado da educação popular. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: Minayo, Maria Cecília de F. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

HADDAD, S. DI PIERRO, M. C. **Escolarização de jovens e adultos.** Revista Brasileira de Educação, Mai/Jun/Jul/Ago 2000 nº 14. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>. Acesso em 26 de julho de 2015.

KENSKI, Vani M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** 6. ed. Campinas/SP: Papirus, 2008.

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

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?**: Novas exigências educacionais e profissão docente / José Carlos Libâneo. – 7 ed. – São Paulo: Cortez, 2003. – (Coleção Questões da Nossa Época; v. 67).

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2 ed. - São Paulo: EPU, 2013.

MORAES, M. C. Ambientes de aprendizagem como expressão de convivência e transformação. In: **Complexidade e transdisciplinaridade em educação**: teoria e prática docente. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2010.

MORAN, J. M. **Conhecimento local e conhecimento universal**: diversidade, mídias e tecnologias na educação. Texto publicado nos anais do 12º Endipe. Vol. 2. Curitiba: Champagnat, 2004.

MORTATTI, M. do R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

OLIVEIRA NETTO, A. A. **Metodologia da Pesquisa Científica**: guia prático para apresentação de trabalhos acadêmicos. 3. ed. ver. e atual. / Alvim Antônio de Oliveira Netto. – Florianópolis: Visual Books, 2008.

OLIVEIRA, M. M. de. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores** / Maria Marly de Oliveira. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira. **Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba**. São Paulo: Ed. Autores Associados, 2002.

PORCARO, R. C. **Caminhos e descaminhos da formação de educadores de jovens e adultos**. Tese (Doutorado), Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte, 2011.

RIBEIRO, V. M. M. **Educação para Jovens e Adultos**: Ensino Fundamental: Proposta curricular-1º segmento. 2001.

ROJO, R. H. R. **Multiletramentos na escola** / Roxane Rojo, Eduardo Moura (orgs.). – São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico** / Antônio Joaquim Severino. – 23. ed. ver. e atual. – São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3 ed. – 1. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25 Jan /Fev /Mar /Abr 2004.

_____. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81 p. 143-160, dez. 2002.

SOARES, L. J. G. **A educação de jovens e adultos**: momentos históricos e desafios atuais. *Revista Presença Pedagógica*, v. 2, nº 11, Dimensão, set/out 1996.

TAKAHASHI, T. **Inclusão social e TICs**: inclusão Social. Brasília, v. 1, n. 1, out./mar., 2005.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. - São Paulo: Cortez, 2011.

VALENTE, J. A. **Computadores e conhecimentos**: repensando a educação. Campinas: UNICAMP, 1993.

VOELCKER, M. D. **A construção e organização do conhecimento como caminho para emancipação social** (Dissertação de Mestrado em Psicologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Porto Alegre, 2004.

XAVIER, A. C. dos S. **Letramento digital e ensino**. Disponível em: <https://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>. Acesso em 25 de dezembro de 2014.