



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
COORDENAÇÃO DE PESQUISA
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

JAMYLE SABINO FREIRE

**PRODUÇÃO TEXTUAL NA TELA: CONTRIBUIÇÕES DO
LETRAMENTO DIGITAL NA EJA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE
GRAVATÁ – PE**

**Recife
2014**

JAMYLE SABINO FREIRE

**PRODUÇÃO TEXTUAL NA TELA: CONTRIBUIÇÕES DO
LETRAMENTO DIGITAL NA EJA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE
GRAVATÁ – PE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação da UNICAP - Universidade Católica de Pernambuco como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem, na linha de pesquisa Aquisição, Desenvolvimento e Distúrbios da Linguagem em suas diversas manifestações, sob a orientação da Professora Dra. Renata Fonseca Lima da Fonte e coorientação da Professora Dra. Roberta Varginha Ramos Caiado.

Recife

2014

Ficha catalográfica

**PRODUÇÃO TEXTUAL NA TELA: CONTRIBUIÇÕES DO
LETRAMENTO DIGITAL NA EJA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE
GRAVATÁ – PE**

JAMYLE SABINO FREIRE

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora do Programa de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP como requisito final para obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Defesa pública em: Recife, 14/07/2014.

BANCA EXAMINADORA:

Profª Drª. Renata Fonseca da Fonte - Orientadora
Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP

Profª Drª. Roberta Varginha Caiado - Coorientadora
Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP

Profª Drª. Wilma Pastor Andrade Sousa - Examinadora Externa
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Profª Drª. Isabela Barbosa Rêgo Barros - Examinadora Interna
Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP

DEDICATÓRIA

A Deus, toda a minha vida minha, fé, saúde e discernimento;

A minha amada Vó Izabel Sabino, meu exemplo, minha luz, minha força, o meu amor, minha sabedoria, minha calma e minha inteligência;

Aos meus pais, por depositarem em mim todo o amor, dedicação, expectativas que sonharam para suas próprias vidas;

As minhas irmãs e tia Mercês, por me proporcionarem conforto e calma nos momentos de turbulências;

A todos os meus grandes amigos, que mesmo em minha longa ausência física, se mostraram, de diversas formas, presentes em todos os momentos da pesquisa, comprovando os eternos laços de nossas amizades;

As minhas queridas orientadoras Dra. Renata da Fonte e Dra. Roberta Caiado, por me acolherem, pelo carinho, pela valorização de cada etapa concluída em nossa pesquisa e pela incrível disponibilidade e contribuição científica.

Sou o reflexo da luz que me ilumina, por isso, sem vocês, nada teria sentido!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por todos os caminhos que percorri, todas as etapas ultrapassadas serviram de aprendizados únicos para que eu pudesse chegar a esse momento tão especial.

A minha amada Vó Izabel Sabino (carinhosamente Vó Bezinha), por me proporcionar através de seu exemplo, reflexões ímpares a respeito de toda a vida.

Aos meus pais Jaime Lopes e Josefa Sabino, por minha concepção e amor em mim depositados durante toda a minha existência.

As minhas irmãs Jodele Sabino e Bárbara Pâmela, por me fortalecerem, pelo lazer e risos nos momentos de maior empenho intelectual.

A minha tia Mercês Silva, por ter o dom de acalmar os corações aflitos, mesmo distantes, através das palavras do Senhor.

A minha amiga e colega de curso, Lorena do Vale Deißler, por sua generosidade, pelos diversos momentos de estudos em comum, pela alegria e fortalecimento no decorrer do curso e em minha vida. Afinal, se amigo é a família que eu posso escolher: amo muito você, minha querida irmã!

A minha orientadora, amiga e professora Dra. Renata da Fonte, pelo exemplo, pela generosidade em todas as palavras verbalizadas, todas as orientações realizadas, todos os livros emprestados, em fim, por todo o tesouro pessoal e cultural em mim depositados.

A minha coorientadora, amiga e professora Dra. Roberta Caiado, exemplo profissional, pelas diversas conversas que vieram a engrandecer o meu ser pessoal e intelectualmente.

Aos professores do curso de Mestrado em Ciências da Linguagem, pela riqueza dos conhecimentos transmitidos em suas aulas.

A amiga e diretora Sra. Marlene Barbosa de Sales e vice diretora Maria Rogéria C. de Arruda, por permitirem que a pesquisa fosse realizada naquele estabelecimento escolar.

Aos meus amados alunos da escola Municipal Amenayde Farias, em especial os da turma EJA III “D” do ano de 2013, Gravatá-Pe, por contribuírem em nossos estudos. Nunca deixarei de amá-los, sem vocês eu nada seria!

A minha grande amiga Josivânia Pereira, por ter caminhado ao meu lado, no trajeto da curiosidade no curso de Mestrado. Agradecida eternamente por sua companhia! Eu espero você!

Aos mestrandos Batista Barros e Francisco Oliveira, que gentilmente compartilharam suas experiências e conhecimentos acadêmicos comigo. Eternamente agradecida!

As secretárias de Educação do município de Chã Grande-PE Edjane Alves e do município de Gravatá-PE Francisca Nogueira e Maria da Paz, por acreditarem que a formação acadêmica de um professor é a melhor ferramenta na construção de uma melhor educação municipal.

A Raquel Monteiro, pela dedicação e exemplo de profissionalismo, empenhados na apresentação de nossa pesquisa. Você vai longe, minha querida amiga!

Em fim, agradeço a todos que, ao meu lado ou distante, torceram por esse momento tão significativo para minha vida acadêmica, profissional e pessoal. Meu eterno carinho!

*Façamos da interrupção um caminho novo.
Da queda um passo de dança,
do medo uma escada,
do sonho uma ponte, da procura um encontro!*

Fernando Sabino

RESUMO

Esta pesquisa tem como propósito investigar as contribuições do letramento digital para o desenvolvimento da produção de textos em Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA) – Nível III (correspondente aos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental) – em uma escola da rede pública do município de Gravatá-PE. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo-quantitativo, por se tratar da análise das competências de produção de textos em um espaço diferente – na tela, a partir da concepção de gênero na perspectiva Bakhtiniana. Para atingirmos tal fim, aplicamos, inicialmente, questionários de identificação na turma de EJA III “D” noturno da EM com o intuito de conhecer o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa relacionado ao meio digital. Dos 38 sujeitos da turma supracitada, aos quais aplicamos o questionário, selecionamos cinco sujeitos (S9, S15, S20, S34 e S35) que, efetivamente, realizaram todas as atividades propostas no meio digital, a partir do gênero discursivo *e-mail*, para análise do *corpus* da pesquisa em tela. Consideramos que este total preencheu adequadamente os requisitos necessários para o tipo de pesquisa que nos propusemos realizar: um estudo de caso. Em seguida, observamos, especificamente, a produção do gênero discursivo *e-mail* (forma, estilo, conteúdo e função), no meio digital, de forma a analisar as produções dos sujeitos da pesquisa, antes e após as práticas de letramento digital promovidas nas aulas de Língua Portuguesa. Para isso, realizamos seis aulas semanais, no período de abril a agosto de 2013. Após as análises, verificamos que os cinco sujeitos apresentaram avanços no planejamento do texto e passaram a estruturá-lo adequadamente – em consonância com o formato organizacional do gênero *e-mail* a ser produzido. Assim, consideramos que as práticas de letramento digital promoveram avanços na produção de textos neste grupo específico de alunos da EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, Letramento Digital.

ABSTRACT

This research aims to investigate the contributions of digital literacy for the development of the production of texts in Portuguese Language in Education for Youths and Adults (hereinafter EJA) - Level III (corresponding to 6 and 7 years of elementary school) - in a public school in the municipality of Gravatá-PE. This is a qualitative- quantitative research, because it is the analysis of skills to produce texts in a different space - on the screen, from the conception of gender perspective in Bakhtin. To achieve this end, we apply initially questionnaires to identify the class of EJA III "D" Night of MS in order to know the profile of the subjects participating in research related to digital media. In 38 subjects in the aforementioned class, which we applied the questionnaire, we selected five subjects (S9, S15, S20, S34 and S35) which effectively made all proposed activities in the digital environment, from the discursive genre e-mail to analysis of the corpus of research on screen. We believe that this adequately met the full requirements for the type of research we set out to accomplish: a case study. Then, specifically, we observed the production of discourse genre e-mail (form, style, content and function), the digital environment, in order to analyze the productions of the subjects before and after the practices of digital literacy promoted in Portuguese Language classes. That's why, we conducted six weekly lessons in the period from April to August of 2013. After analysis, we found that the five subjects showed improvements in planning the text and began to structure it properly - in line with the organizational format of the genre email to be produced. Thus, we believe that the practices of digital literacy promoted advances in the production of texts in this particular group of students from the EJA.

Keywords: Youth and Adults, Digital Information Technologies and Communication, Digital Literacy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Gênero dos alunos da EJA III “D”	59
Gráfico 2 - Faixa etária	61
Gráfico 3 - Atividade econômica	62
Gráfico 4 - Fatores culturais	63
Gráfico 5 - Práticas com as TDICs	65
Quadro 1 - Síntese dos resultados das produções do gênero digital e-mail de S9	93
Quadro 2 - Síntese dos resultados das produções do gênero digital e-mail de S15	94
Quadro 3 - Síntese dos resultados das produções do gênero digital e-mail de S20	95
Quadro 4 - Síntese dos resultados das produções do gênero digital e-mail de S34	96
Quadro 5 - Síntese dos resultados das produções do gênero digital e-mail de S35	97

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEAA	- Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEPLAR	- Campanha de Educação Popular
CNBB	- Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CPCs	- Centros Populares de Cultura
CPU	- Unidade Central de Processamento
CV	- Consoante e Vogal
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
EM	- Escola Municipal
FACE	- Facebook
FNEP	- Fundo Nacional do Ensino Primário
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEL	- Instituto de Estudos da Linguagem
INAF	- Instituto de Alfabetismo Funcional
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
LP	- Língua Portuguesa
MEB	- Movimento de Educação de Base
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	- Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA	- Movimento de Alfabetização
MPC	- Movimento de Cultura Popular da prefeitura do Recife
PNAD	- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAIC	- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPCA	- Programa Prefeitura Amiga da Criança
PUC-SP	- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
S	- Sujeito da pesquisa (acrescido de um número)
SCFV	- Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos
SEA	- Sistema de Escrita Alfabética
TDICS	- Tecnologia Digital da Informação e Comunicação
UNE	- União Nacional dos Estudantes
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICAMP	- Universidade de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
1.1 Breve histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil	18
1.2 Alfabetização e Letramento.....	25
1.3 Letramentos múltiplos.....	41
1.4 Letramento digital.....	44
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA.....	49
2.1 Perfil do <i>lócus</i> da pesquisa	51
2.1.1 A escola.....	51
2.1.2 Quadro de Funcionários.....	51
2.1.3 A infraestrutura.....	51
2.1.4 A turma participante da pesquisa	52
2.1.5 Os computadores da escola	52
2.1.6 Caracterizando o gênero discursivo <i>e-mail</i>	53
2.2 Procedimentos de coleta de dados.....	53
2.3 Categorias de análise dos dados	57
CAPÍTULO 3 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	59
3.1 Análise do perfil dos sujeitos.....	59
3.1.1 Fatores sociais.....	59
3.1.2 Fatores culturais.....	63
3.1.3 Práticas com as TDICs	64
3.2 Análise das produções dos sujeitos no gênero discursivo <i>e-mail</i>	66
3.2.1 Análise das produções de S9.....	67
3.2.2 Análise das produções de S15	73
3.2.3 Análise das produções de S20	78
3.2.4 Análise das produções de S34	82
3.2.5 Análise das produções de S35	88

CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	101
APÊNDICE - QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO	105

INTRODUÇÃO

Durante a nossa experiência como professora de Língua Portuguesa no segmento Educação de Jovens e Adultos - EJA III (correspondente aos 6º e 7º do Ensino Fundamental) tivemos a oportunidade de conhecer e observar que as maiores dificuldades apresentadas pelos alunos estavam presentes no momento de atividades de análises linguísticas, compreensão, interpretação e produção textual.

Ciente da problemática em que estávamos inseridos, buscamos utilizar a Proposta Curricular do Ministério da Educação e Cultura- MEC para a EJA (2002), que propõe:

As Tecnologias da Informação e Comunicação são poderosos instrumentos aos quais os alunos da educação de jovens e adultos precisam ter acesso, percebendo que a comunicação oral e a escrita convivem cada dia mais intensamente com a comunicação eletrônica, e que, por meio delas, se pode compartilhar informações para a ampliação do universo cultural e a inserção social. (p. 96)

É perceptível que as novas tecnologias e o computador estão presentes no ambiente escolar como recurso auxiliar para sanar as dificuldades educacionais relacionadas à aprendizagem, comportamento, social, repetência, entre outros.

Nessa perspectiva, nossa pesquisa procurou pôr em prática a Proposta Curricular do MEC para EJA. Para isso, elegemos como objeto de estudo as competências de produção de textos em Língua Portuguesa, no segmento EJA III, no meio digital (na tela), numa Escola Municipal-EM da cidade de Gravatá-PE. Essa escolha foi motivada por nossa vivência profissional nesse meio, quando surgiram indagações a respeito da contribuição do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação-TDICs em favor da aprendizagem. Motivadas pela grande incidência das tecnologias digitais na escola, e ao observar que muitos alunos mostravam-se “antenados” nas redes sociais por meio de *smartphones*. Realizamos uma pesquisa qualitativa, onde fizemos análises das categorias de produção de textos na tela.

Partindo da hipótese de que o letramento digital contribui para o aprimoramento das competências de produção de texto na tela, este trabalho tem como objetivo geral:

- investigar as contribuições do letramento digital para o desenvolvimento da produção de textos em Língua Portuguesa na EJA – Nível III em uma escola da rede pública do município de Gravatá-PE.

E como objetivos específicos:

- Identificar e analisar as competências de produção dos textos, no meio digital, produzidas pelos alunos da EJA III;
- Comparar as produções dos textos, no meio digital, empreendidas pelos alunos da EJA III antes e após o processo de letramento digital.

O presente trabalho foi organizado em três capítulos. O primeiro, intitulado FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA, conta com quatro divisões, a primeira: *Breve histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil*, no qual abordamos o percurso educacional iniciado pelos jesuítas catequistas de crianças, jovens e adultos indígenas, seguindo posteriormente da extinção de tais catequistas, os programas criados para dar suporte aos analfabetos, e a singular contribuição do pesquisador pernambucano, Paulo Freire, aos estudos relacionados à EJA.

Nesse sentido, elencamos os principais aspectos da trajetória da EJA em nosso país, focando, inicialmente, a parte histórica, desde a chegada dos portugueses ao Brasil, onde “o ensino do ler e do escrever para os adultos indígenas constituiu, ao lado da catequese, uma das ações prioritárias no interior do projeto de colonização.” (ALBUQUERQUE, 2006, p. 28), que nos abasteceu de informações referentes à origem do ensino da EJA e as inúmeras tentativas frustradas de programas educacionais, tanto de instituições públicas quanto de movimentos sociais, de se estabelecerem parâmetros educacionais para esse público.

Na segunda parte *Alfabetização e Letramento*, trouxemos à tona os conceitos de alfabetizar e letrar e sua relação dissociável, bem como as possibilidades de práticas letradas para o segmento da EJA. Nesse subtópico, observamos que na década de 1990, o termo alfabetização foi ampliado para englobar outro fenômeno conhecido como Letramento, segundo nos aponta Albuquerque (2010, p.18): “[...] Letramento se relaciona aos usos efetivos da escrita em atividades de leitura e escrita de textos, em contextos diversos [...]”, envolveria o uso e produção da linguagem que se usa ao escrever, isto é, dos gêneros textuais escritos que circulam nas interações sociais, passamos a ampliar o conceito que temos de Letramento, verificando que:

Letramento é o uso dessas habilidades para atender às exigências sociais. O letramento é considerado como o responsável por produzir resultados importantes: desenvolvimento cognitivo e econômico, mobilidade social, progresso profissional, cidadania. [...] mas é essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, [...] (SOARES, 2004, p. 74).

Na terceira parte nos detivemos sobre o tema *Letramentos Múltiplos*, verificamos que as possibilidades de aprendizagem são infinitas e oferecemos uma nova visão de letramento: letramentos múltiplos (ROJO, 2009) e o seu significado para EJA.

A quarta e última parte do primeiro capítulo intitulada *Letramento Digital*, nos mostra os conceitos mais aceitos até o momento e que, a escola ao enveredar por esse caminho, pode alcançar objetivos importantes para a vida acadêmica, cultural e social de seus alunos.

O segundo capítulo, METODOLOGIA, está subdividido em dois grandes pontos: o primeiro Perfil do *lócus* da pesquisa, que nos forneceu dados a respeito de uma EM da cidade de Gravatá-PE, do quadro de funcionários, da infraestrutura, da turma participante da pesquisa, dos computadores da escola e a caracterização do *corpus*: gênero discursivo *e-mail* (gênero escolhido para a produção dos alunos). Sendo que essas informações foram colhidas no momento inicial da pesquisa; e o segundo ponto, baseado nas categorias de análises sugeridas por Rojo e Cordeiro (2004) trata dos procedimentos de coletas de dados, e em seguida, das quatro categorias de análise: Representação da situação de comunicação, Elaboração de conteúdos, Planejamento do texto e Realização do texto, que foram os parâmetros estabelecidos para as análises das produções dos sujeitos em nossa pesquisa.

O terceiro capítulo ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS, apresenta no primeiro momento, através de gráficos e tabelas, os resultados que foram coletados em nossa pesquisa através do questionário de identificação (APÊNDICE A). O perfil dos sujeitos foi analisado com base nos fatores sociais, fatores culturais e práticas com as TDICs. No segundo momento, foram analisadas as produções textuais dos sujeitos no gênero discursivo *e-mail* antes e após o processo de letramento digital.

A pesquisa realizada foi de cunho qualitativo por se tratar da análise de quatro produções de textos em um espaço diferente – meio digital no decorrer de cinco meses. O gênero textual *e-mail* foi escolhido, por oferecer uma gama infinita de possibilidades de construção de sentidos.

Para que a EJA III alcance os melhores resultados sem relação à produção de textos em LP, acreditamos que a inserção das TDICs, enquanto meio de aprendizagem (CAIADO, 2011) favorecerá a produção de textos no meio digital. Percebemos, então, que poderíamos utilizar a tecnologia digital como meio de aprendizagem em favor da produção textual em Língua Portuguesa (LP) nesse segmento.

A modalidade de ensino EJA necessita de atividades, material didático, conteúdos, professores, ambientes específicos e diferenciados que façam aflorar o desejo de aprender a ler e a escrever, objetivando a inserção no meio profissional, acadêmico e pessoal como propõe Albuquerque (2010, p. 15): “A alfabetização consiste na ação de alfabetizar, de ensinar crianças, jovens ou adultos a ler e escrever”. Atividades assim planejadas podem compensar anos de ausência prolongada da sala de aula, um dia de longa jornada de trabalho e outras situações pertinentes que normalmente rodeiam os pensamentos desses estudantes que se encaixam nessa modalidade de ensino.

CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Breve histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

Os primeiros registros históricos dão conta de que, no império, surgiram as primeiras iniciativas tomadas pelos jesuítas, para ofertar uma escola noturna para adultos – índios, colonos – mesmo com a prioridade do ensino às crianças, com o intuito de que aqueles pudessem ler o catecismo e seguir as ordens da corte e dos catequizadores.

Desde a chegada dos portugueses ao Brasil, a catequese aos adultos indígenas foi realizada pelo hábito de ler e escrever, uma iniciativa primordial para que o projeto de colonização fosse efetivado. Embora os jesuítas priorizassem sua ação junto às crianças, os indígenas adultos foram submetidos a uma intensa ação cultural e educacional, sendo então os jesuítas, os primeiros agentes educacionais de nosso país. (ALBUQUERQUE, 2006 p. 28).

A Língua Tupi-guarani continuava forte até que em 1727, os portugueses resolveram proibir a sua utilização nos processos educacionais, exigindo o uso exclusivo da língua portuguesa. Até então, menor ainda era o número de mulheres que sabiam ler e escrever. (MORAIS; ALBUQUERQUE; LEAL, 2004, p. 42)

Do período citado acima até a ênfase da política pombalina¹, que vai de 1760 a 1808, as escolas foram fechadas e foi realizada uma verdadeira reforma na educação. Pombal queria que os índios substituíssem o trabalho braçal na Amazônia, por isso criou a Vila Pombalina a fim de controlar os indígenas economicamente e socialmente. (PILETTI, 1996)

Após essa reforma, duas escolas foram criadas dentro da vila, uma para as meninas e outra para os meninos e todos estavam proibidos de falar qualquer língua indígena. Além disso, ele criou aulas régias de latim, grego e retórica. Cada aula era dirigida por um único professor e nenhuma tinha ligação com a outra. O problema

¹ No reinado de D. José I, foi nomeado Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, para o cargo de primeiro-ministro do governo português, ocupando-o por mais de 25 anos, dirigindo os destinos portugueses e coloniais, disposto a retirar o atraso de seu país em relação aos centros mais dinâmicos da economia europeia e a diminuir o grau de dependência de Portugal para com a Inglaterra. Entre outras medidas, Marquês de Pombal resolveu expulsar os jesuítas do Brasil, que foi um conflito que se desenvolveu em torno da exploração de mão-de-obra indígena, o qual os jesuítas eram contra. (PILETTI, 1996)

era que Pombal queria educar para que estas pessoas (os indígenas) pudessem ajudar aos interesses do Estado. Por esse motivo, neste período, quase não se tem registro relacionado à EJA.

As experiências do século XIX foram de grande importância para EJA, pois é nesse período que os aspectos educacionais deram origem às principais diretrizes que temos hoje na educação: os tempos, os espaços, os saberes, os materiais escolares, a formação e a profissionalização dos professores. Observamos também, que foram elaborados currículos diferenciados para homens e mulheres, pessoas do campo e da cidade, cada um com suas especificidades.

É importante ressaltarmos que a educação para mulheres – educação doméstica, até pouco tempo, foi conduzida pela escola. Ela se encarregava de orientar as atividades para as mulheres – tipicamente femininas (costurar, cozinhar, cuidar das crianças e casa) e para os homens, atividades masculinas (trabalho fora de casa).

Até o início do século XX, as atividades educacionais para mulheres se restringiam ao que já foi citado, mas algumas famílias de grandes posses já percebiam a importância de suas filhas saberem ler e escrever: era uma forma de conseguirem um bom casamento. Essa educação era oferecida em espaços privados e geralmente na Europa.

Em 15 de outubro de 1827, as mulheres passaram a frequentar os espaços escolares, mas em ambientes separados dos homens e os currículos era igualmente diferenciados para cada sexo. “Essa distinção na escolarização entre homens e mulheres representa um processo de resistência por parte da sociedade ao fato de as mulheres terem a mesma formação educacional que os homens” (LEAL, 2007, p. 75).

Em pouco tempo, as mulheres já frequentavam as escolas normais e buscavam dar continuidade aos estudos por meio da formação de professoras. Elas estavam sendo inseridas em uma vida pública por meio de sua profissão, na qual sua dignidade permaneceria intacta.

Nesse contexto, grande parte das províncias que, a partir do Ato Adicional de 1834 tornavam-se responsáveis pelas instruções primárias e secundárias, formulou, especificamente, políticas de instrução para jovens e adultos (ALBUQUERQUE, 2006, p. 30 -31). Por este motivo, nos dias atuais, temos um currículo específico para crianças e outro para jovens e adultos; onde se observa

claramente que em qualquer ambiente escolar, as crianças têm uma cognição diferenciada dos adultos e esta vai respaldar a diferença dos currículos (ALBUQUERQUE, 2006, p. 30-31).

É interessante observarmos que neste momento já são especificados conteúdos diferenciados para meninas e meninos, para as escolas rurais e para os adultos; constatamos também que o ensino para esses últimos (adultos), continham Direito sobre a Constituição e todo ensino dedicado a eles deveria ter o caráter de utilidade prática, tendo como finalidade a “civilização” das camadas populares.

O censo de 1890 mostrou que 80% da população brasileira era analfabeta, dado que foi considerado uma vergonha nacional e que alavancou vários movimentos a favor da educação. Várias experiências foram colocadas em prática, entre elas o ensino supletivo para adultos, nos anos 30, e outros programas que tinham como ferramenta o cordel. Podemos lembrar também do resultado da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), no século XIX, que divulgou o aumento do analfabetismo no ano de 2012, entre pessoas de 15 anos ou mais de idade. Informação que será retomada no tópico seguinte.

Nos anos 40, destacaram-se várias iniciativas de relevância nesta área, a saber: a regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário - FNEP; o surgimento das primeiras obras específicas do ensino supletivo; o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos - CEAA; a realização do 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos e do Seminário Interamericano de Educação de Adultos, nos anos de 1947 e 1949, respectivamente.

Na continuidade, no final dos anos 50 até meados dos anos 60, a EJA passou por uma grande efervescência. Um dos marcos históricos desta década foi a realização do II Congresso Nacional da Educação de Adultos, no qual Paulo Freire e um grupo de educadores do Recife apresentaram um relatório que explicitava a necessidade de se respeitar o conhecimento popular, o senso comum e a necessidade de se trabalhar a educação dos adultos partindo da realidade de seus educandos.

Freire (1993), o pioneiro e idealizador do movimento de substituir as cartilhas tradicionais pelo trabalho com base na realidade do alfabetizando, considerou este como produtor de conhecimento e sujeito ativo na transformação dessa realidade.

Moura (1999, p. 28) descreve e define muito bem este momento:

As teses defendidas, ao tempo em que nortearam as discussões do congresso – gerando, logicamente, uma polêmica entre os que concebiam e desenvolviam uma prática diferente – tornaram-se, indubitavelmente, um marco na compreensão pedagógica da época, um divisor de águas entre uma educação neutra, alienante e universalizante e uma proposta de educação essencialmente radicada no cotidiano político-existencial dos alfabetizados e alfabetizadas. No Congresso, portanto, são retomadas as questões políticas da alfabetização, mas há uma inovação, particularmente, em relação às preocupações pedagógicas, as bases teóricas para a Educação de Adultos.

Após o fim da Segunda Guerra, a Lei Orgânica prevê o ensino supletivo e em 1947 o governo nacional lança uma campanha de alfabetização da população, uma vez que nesse período, mais da metade da população se encontrava analfabeta.

No período que compreende a ditadura militar, ficou proibida a utilização da proposta freireana no Brasil; nos dois primeiros anos, a educação de adultos foi deixada de lado, pelo governo. Tal atitude teve repercussão internacional e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, interveio forçando o governo a desenvolver programas de alfabetização para essa clientela. Toda essa preocupação se dava pela necessidade de mão-de-obra mais qualificada, exigida pela modernização dos meios de produção.

No final do ano de 1950, muitas críticas foram levantadas em relação aos projetos de educação de EJA que tinham sido aplicados até o momento. Paulo Freire, no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1958, atentava para os melhores direcionamentos de tais campanhas educacionais. Um dos grandes problemas denunciados por ele era a miséria em que vivia essa grande parcela da população: eram adultos, negros, índios e pobres. (MORAIS; ALBUQUERQUE; LEAL, 2004)

Freire (1994) influenciou e influencia até a atualidade as reflexões e práticas educacionais e, mais especificamente, na compreensão do trabalho pedagógico na EJA. Ele se empenhava em encontrar as respostas no campo pedagógico para as condições em que se encontrava a sociedade brasileira.

A procura por processos educativos eficazes que buscassem contribuir na inserção crítica do homem no processo de democratização em contraposição à massificação basicamente na alfabetização de adultos foi o seu principal objetivo.

Para tanto, além de criticar o formalismo mecanicista das práticas de alfabetização que negam qualquer processo de conscientização, criticou também a educação brasileira na sua forma bancária² de ser.

Este educador pernambucano mostrou incessantemente em todas as suas obras a importância de uma alfabetização significativa, onde o educador deveria galgar o próprio caminho de conteúdos, escolhidos na sua própria sala de aula.

Segundo Freire (2010, p. 39):

Alfabetização, como ação cultural para a libertação é um ato de conhecimento em que os educandos assumem o papel de sujeitos cognoscentes em um diálogo com o educador, sujeito cognoscente também. Por isso é uma tentativa corajosa de desmitologização da realidade, um esforço através do qual, num permanente tomar distância da realidade em que se encontram os mais ou menos imersos, os alfabetizando dela emergem, para nela inserirem-se criticamente.

No Brasil, campanhas como a Campanha Nacional de Educação Rural realizada em 1950 e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo realizada em 1958, também, não frutificaram.

De forma não oficial, surgiram paralelamente a este tempo, movimentos de educação e cultura popular: Movimento de Educação de Base (MEB) da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); o Movimento de Cultura Popular da Prefeitura do Recife (MPC); os Centros Populares de Cultura (CPCs) promovido pela União Nacional dos Estudantes (UNE); a Campanha de Educação Popular (CEPLAR); e o Programa: De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, idealizado pela prefeitura de Natal. Todos esses movimentos, em diversas localidades do país foram grandiosos, mas foi no Nordeste onde teve maior expressividade. Conscientização, participação e transformação social foram conceitos elaborados a partir das ações desses movimentos.

O analfabetismo é visto como efeito de uma sociedade injusta e não-igualitária. Por isso, a alfabetização de adultos deveria contribuir para a transformação da realidade social.” (ALBUQUERQUE, 2006, p. 44). Os programas

²“Freire participava como coordenador do Plano Nacional de Alfabetização. Esta obra discute as contradições da realidade brasileira, vinculadas aos problemas do desenvolvimento econômico, a falta de participação popular neste desenvolvimento, a condição antidemocrática e a necessidade de inserção crítica do homem brasileiro no processo de democratização.” (p.370). Disponível em:<<http://www.paulofreire.ce.ufpb.br/paulofreire/Files/seminarios/mesa13-b.pdf/>>. Acesso em 30 de mar. de 2013.

de alfabetização de adultos são tentativas de acabar com a desigualdade social em que vivem os analfabetos.

Em 1963, com a conclusão dos programas de educação propostos pelo governo, Freire, que propunha uma educação em que o próprio ser é a fonte de seu aprendizado, onde a própria realidade do educando estivesse no centro do processo de alfabetização, aceita elaborar um Plano Nacional de Alfabetização, do Ministério da Educação, atividade que é interrompida com o Golpe Militar de 1964.

Para atender à diversificação e expansão do modelo econômico da época da ditadura, foi necessário traçar uma nova concepção de alfabetização que viesse atender aos objetivos da nova conjuntura. Para o alcance de tais metas surgiram campanhas como a Cruzada do ABC e o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, que surgiu em 1967, mas só foi iniciado dois anos mais tarde. Com muitos recursos, o projeto recrutava alfabetizados voluntários para ensinarem a ler e escrever.

No campo não governamental, mas com financiamento do governo, atuou o Movimento de Educação de Base - MEB, o qual teve que modificar e redefinir sua proposta para poder desenvolver seu trabalho. Alguns grupos ligados à ala progressista da Igreja Católica continuaram, de forma camuflada, desenvolvendo seu trabalho fundamentado na concepção freireana.

Os programas oficiais de alfabetização de adultos foram utilizados como instrumento de despolitização e desarticulação política, até meados dos anos 80. Com a abertura política e a volta do exílio de muitos educadores, dentre eles Paulo Freire, a educação de adultos entrou numa nova fase.

Com o fim do Regime Militar, em 1985, o MOBRAL foi extinto por denúncias de desvio de recursos financeiros e falsos resultados. Com a Nova República, surge a Fundação Educar que passa a acompanhar e supervisionar as instituições que recebiam os recursos para a execução dos programas educacionais.

A partir da promulgação da Constituição de 1988, a área educacional tem um ganho no aspecto político, já que o texto constitucional assegura a obrigatoriedade dos municípios ofertarem educação básica para jovens e adultos. Várias experiências educacionais são realizadas; as descobertas e contribuições da Psicologia, da Linguística e os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky para a Educação passam a orientar a alfabetização.

Em 1990, ano Internacional da Alfabetização, o governo Collor extingue o movimento, ausentando-se totalmente das políticas educacionais.

A criação do Movimento de Alfabetização – MOVA por Paulo Freire no final da década de 80, buscava integrar o poder público e iniciativas da sociedade civil junto a Educação, mas foi em 1996 que o governo federal propôs um programa nacional de alfabetização de adultos, o Programa de Alfabetização Solidária que recebeu várias críticas por ter as características dos programas anteriores: aligeirados, profissionais, com formação insuficiente, entre outras críticas.

Segundo dados oficiais, encontrados na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que determina o ensino em nove anos, o Governo Federal transferiu a responsabilidade da EJA – nível I (segundo e terceiro anos), nível II (quarto e quinto anos), nível III (sexto e sétimo anos) e nível IV (oitavo e nono anos) aos governos municipais, que podem oferecer ou não essa modalidade de educação, dependendo dos interesses de cada um. O máximo que o Governo Federal tem feito é desencadear campanhas de curta duração e que, na maioria das vezes, não desenvolvem o senso crítico do educando.

A falta de uma política séria e um projeto político-pedagógico que atenda às necessidades desses jovens e adultos tem causado grandes prejuízos que se somam a tantos outros sofridos por esta clientela, ao longo de sua trajetória de vida.

Nessa perspectiva de desenvolvimento da EJA, verificamos que esse é um “nó” na educação brasileira e que esses alunos, historicamente são tratados como pessoas que, por não terem sido alfabetizados na infância (considerado o tempo adequado), levarão essa lacuna por toda a vida, mesmo que alcancem a formação acadêmica comum na sociedade.

Corroborando dessa ideia, Costa (2009, p. 7), afirma:

Sobre os alunos da EJA, [...] há muitas concepções acerca daqueles que não são alfabetizados, as quais trazem em si a ideia de que tais indivíduos são pessoas dependentes, semelhantes a crianças, e, por isso, precisam de ajuda de outras pessoas para sobreviver ou ainda que são sujeitos que precisam se libertar de um estado de escravidão causado pelo analfabetismo. Os autores acrescentam ainda que tais representações geram a baixo auto estima na maioria dos não-alfabetizados que incorporando o discurso da inferioridade a eles atribuída.

Via de regra o aluno da EJA está inserido em um contexto educacional problemático no qual historicamente o preconceito foi plantado, com o agravante de

terem sido incluídos, nesse grupo, de preconceito: a etnia, a classe social, a religião, a opção sexual e o gênero.

Nesse sentido, destacamos alguns trechos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação de jovens e adultos, com referência à sua função reparadora:

E por isso que a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos.

(...) A função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados, e encarcerados.

(...) possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. (Grifo do autor)

Verificamos que existem muitos caminhos que levam os alunos da EJA ao acesso às informações regionais, inserindo-os no processo de construção dos próprios referenciais, a serem seguidos para tentar amenizar o quadro historicamente falho, mas essas ações continuam sendo iniciativas localizadas e de pouca repercussão no campo educacional.

E, ao longo dessa história, chegamos aos dias atuais, em que verificamos a responsabilidade da EJA é dos municípios, que “historicamente” não apresentam bons resultados ou, ao menos, mudanças.

Para que nossa pesquisa com a EJA seja pontual nos principais aspectos do segmento educacional para estes alunos, achamos necessário incluir os temas *alfabetização* e o *letramento*, que são as vertentes fundamentais de qualquer aprendizado.

1.2 Alfabetização e Letramento

Para darmos continuidade a nossa pesquisa e podermos trilhar o caminho do letramento digital na EJA, fazemos uso, primeiramente, dos conceitos de alfabetização e letramento que vão embasar nossos estudos.

Por muito tempo, o termo alfabetização foi considerado um método, retomando as antigas cartilhas que faziam todos os alunos repetirem as famílias silábicas incontáveis vezes e pressupunham que eles partiam, igualmente, do conhecimento zero.

Nessa perspectiva, poderíamos citar vários métodos³, mas elegemos três, que são os mais citados e mais relevantes em pesquisas na área da educação no ensino do sistema convencional da escrita:

O método sintético, que influenciou e até a atualidade influencia as práticas de alfabetização nas escolas brasileiras, inclui três correntes ou métodos: os alfabéticos, os fônicos e silábicos, numa escala crescente, que parte das menores unidades da língua (letras, sílabas ou fonemas) para as maiores, onde por meio de um processo acumulativo o aluno aprende por fazer incontáveis ligações entre a letra grafada e o seu som, “somando os pedaços” para poder “codificar” e “decodificar” unidades maiores que as primeiras que aprendeu” (MORAIS, 2012, p. 28), tendo como justificativa que o início da aprendizagem pelo que é mais simples, torna tal processo mais fácil.

O método analítico inclui os métodos da palavração, sentencição e o método global. Ele parte das maiores unidades significativas da linguagem, como frases ou pequenos textos, contos ou pequenas histórias, para depois se focar nas menores partes que o constituem. Por razões de percepção e motivação, levam o aluno a uma memorização de palavras, torna o aprendiz responsável pelas associações futuras. É justificado por respeitar o tempo individual do aprendiz e pela compreensão total que ele terá na continuidade de sua alfabetização, pois, ao chegar às menores unidades da língua, compreenderá que as mesmas fazem parte de um todo.

E, finalmente, o método analítico-sintético, caracterizado pela decomposição das palavras em sílabas, onde o aluno aprende as palavras, aprende a separá-las e a formar novas palavras.

Diante dos três métodos acima citados, percebemos que nenhum deles leva em consideração a bagagem de conhecimentos carregada pelo aprendiz, seja ele criança, jovem ou adulto, considerando-o, dessa forma, uma tábula rasa. Mesmo cientes desses aspectos metodológicos, não podemos diminuí-los ou rejeitá-los e desconsiderar as suas contribuições para alfabetização. Sabemos que eles foram desenvolvidos e se ainda são citados na atualidade, é porque, em muitos momentos da história da alfabetização, foram os caminhos (e talvez os únicos) a serem seguidos. Portanto, corroboramos com a ideia de Moraes (2012, p. 25) que propõe

³Deixando claro, primeiramente, que método é o conjunto de medidas a serem tomadas para chegar a um determinado objetivo.

“uma reinvenção da alfabetização, com estratégias didáticas sistemáticas para ensinar os alunos a ler e a produzir textos com autonomia.”

Utilizando os dados do Censo Demográfico, que avalia, através de questionários, a população alfabetizada em nosso país, observamos claramente que o conceito de alfabetização se modificou com o decorrer dos anos. Até o ano de 1940, apenas as pessoas que declaravam saber escrever, ler e escreviam os seus nomes eram consideradas alfabetizadas. Da década de 50 até o censo de 2000, esse conceito passou por modificações, onde para ser alfabetizado, o indivíduo deveria saber ler e escrever um simples bilhete. (BORGES et al. 2006, p. 61).

Dentre os principais pesquisadores que desenvolveram trabalhos nas áreas de Alfabetização e Letramento, podemos citar: Soares (2005, 2012), Tfouni (1988, 2010), Kleiman (2007), Leal (2005, 2006, 2010), Mortatti (2006), Rojo (2009), Oliveira (2006) e Morais (2012); esses, dentre outros, vão estruturar o caminho a ser seguido nesta pesquisa, no tema Alfabetização. Vejamos como eles definiram a alfabetização

Soares (2005, p.18), afirma que a alfabetização

não é uma habilidade, é um conjunto de habilidades, o que a caracteriza como um fenômeno de natureza complexa, multifacetado. Essa complexidade e multiplicidade de facetas explicam por que o processo de alfabetização tem sido estudado por diferentes profissionais, que privilegiam ora estas ora aquelas habilidades, segundo a área de conhecimento a que pertencem. Resulta daí uma visão fragmentária do processo e, muitas vezes, uma aparente incoerência entre as análises e interpretações propostas.

Quando a autora usa a palavra “facetas”, ela se refere às diversas contribuições que as perspectivas das áreas da psicologia, da psicolinguística, da sociolinguística e da linguística, trazem para o fenômeno da alfabetização.

A partir do conceito de Leal (2005, p.14) a respeito da alfabetização, vamos compreender que a “alfabetização é um processo de construção de hipóteses sobre o funcionamento do sistema alfabético da escrita”.

Podemos recordar, então, dos métodos analítico, sintético e analítico-sintético, e perceber que priorizar um ou outro, seria abandonar ou desprezar as especificidades do processo de alfabetização. Segundo Rojo (2009, p. 60), a alfabetização é “a ação de alfabetizar, de ensinar a ler a escrever, que leva o aprendiz a conhecer o alfabeto, a mecânica da escrita/leitura, a se tornar alfabetizado”. Nesse sentido, notamos que alfabetização é um processo individual e longo de associação som/grafia, bastante complexo de uma construção de conhecimento sobre essas convenções.

Segundo Tfouni (2010, p. 18), a alfabetização pode ser entendida “como um processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e escrita ou como um processo de representação de objetos diversos de naturezas diferentes”. Essa construção de conhecimentos sobre a relação entre os sons e as letras, demanda do estudante um empenho ímpar, pois o que está envolvido não é simples, nem transparente e exige um longo trabalho a ser realizado pelas duas partes envolvidas: professor e aluno⁴.

A alfabetização está concentrada no âmbito individual, como já dito anteriormente, por necessitar de esforços para uma aquisição exclusivamente pessoal ou individual. Já a escolarização, não se completa nesta etapa, visto que os conhecimentos estão continuamente se modificando e atualizando, necessitando, por parte do aluno, de um acompanhamento dessa metamorfose. Assim, o desejo de aprender a ler e a escrever é o maior incentivo para os alunos, jovens, adultos e idosos irem ou retornarem à escola, aprender a ler e a escrever para que encontrem uma forma de inserção no meio profissional, acadêmico e social.

Conforme anunciado anteriormente, quando trazemos todas essas informações a respeito de alfabetização, não podemos deixar de citar o último resultado da taxa de analfabetismo nos lares brasileiros, divulgado em 27 de setembro de 2013. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) divulgou que em 2012, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 8,7%, o que correspondeu ao contingente de 13,2 milhões de analfabetos. Em 2011, essa taxa foi de 8,6% e o contingente foi de 12,9 milhões de pessoas.

Esta é a primeira vez que a taxa de analfabetismo aumenta em 15 anos. A última vez que o índice subiu em relação ao ano anterior foi em 1997. A partir de então, o índice vinha apresentando queda constante. Para o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) este percentual de variação de 0,1 ponto percentual, para mais ou para menos, está dentro da média.

Ao fazermos um recorte regional, o Nordeste registrou taxa de analfabetismo de 17,4% entre as pessoas de 15 anos ou mais de idade em 2012, 0,5 ponto percentual acima da taxa de 2011 (16,9%). O Nordeste concentra mais da metade (54%) do total de analfabetos de 15 anos ou mais de idade do Brasil, um contingente

⁴ Somos conscientes que, muitas vezes, os alunos chegam ao ambiente escolar já alfabetizados, mas consideramos que a escola é a principal agenciadora desta atividade.

que somava 7,1 milhões de pessoas. Mas analisando a evolução em oito anos, a maior queda da taxa de analfabetismo foi verificada na região Nordeste, de 5,1 pontos percentuais (22,5%), em 2004, para 17,4%, em 2012.

É preocupante, também, observarmos que a faixa etária componente da EJA, é justamente a que se encontra em maior prejuízo. Entre aqueles que tinham de 15 a 19 anos de idade, a taxa foi de 1,2%, contra 1,6% entre os de 20 a 24 anos, 2,8% no grupo de 25 a 29 anos, 5,1% de 30 a 39 anos, alcançou 9,8% para as pessoas de 40 a 59 anos e foi de 24,4% entre as pessoas com 60 anos ou mais de idade. Contudo, para o IBGE, só os próximos resultados poderão corroborar nossas suspeitas: que os alunos, da faixa etária da EJA continuam vítimas de números, de resultados e em último plano, quando o assunto educação é tratado.

A pesquisa aponta, também, uma diminuição na taxa de analfabetismo funcional, representada pela proporção de pessoas de 15 anos ou mais com menos de quatro anos de estudo. Caiu de 20,4% (2011), para 18,3% (2012). No ano passado foram contabilizados 27,8 milhões de pessoas nestas condições. Em contrapartida à ligeira recuperação nas taxas de brasileiros com pouco ou nenhum estudo, o índice de analfabetismo entre pessoas com 25 anos ou mais aumentou. Subiu de 10,6% em 2011 para 10,7% em 2012.

É bom lembrarmos que o termo Analfabetismo Funcional surgiu para designar a pessoa que, mesmo sabendo ler e escrever um enunciado simples, como um bilhete, por exemplo, ainda não tem as habilidades de leitura, escrita e cálculo necessárias para participar da vida social em suas diversas dimensões: no âmbito comunitário, no universo do trabalho e da política, por exemplo.

Rojo (2009, p. 46) complementa que

[a UNESCO] adotou o conceito de analfabetismo funcional: uma pessoa que, mesmo sabendo ler e escrever frases simples, não possui as habilidades necessárias para satisfazer as demandas do seu dia a dia e se desenvolver pessoal e profissionalmente.

A partir dos dados e números expostos acima, inferimos que o educador precisa enfrentar vários desafios, dentre eles: ser um dos profissionais mais capacitados da escola, podendo, dessa forma, usar criativamente a sua didática para alfabetizar. Sabemos que o caminho a ser seguido, não é o mesmo de seus antigos professores, nem de um amigo de trabalho ou muito menos de um “projeto que deu certo”, mas sim, a mescla de várias teorias, enquanto professor/estudante,

pesquisador e garimpador de pesquisas, nas diversas áreas da Psicologia, Sociologia e Linguística, para obter um resultado consistente em suas práticas.

Em Morais (2012, p.15), vamos encontrar o termo “reinvenção da alfabetização”, o referido autor deixa claro, desde o início, que o conceito de reinvenção da alfabetização não tem nada a ver com os antigos métodos de alfabetização, e alerta que

a metodologia de orientação construtivista, que defendo, pressupõe que a escrita alfabética é um sistema notacional, e não um código, e que, como nos ensinaram Emília Ferreiro e Ana Teberosky, seu aprendizado envolve um complexo trabalho conceitual, que é completamente desconsiderado pelos tais métodos tradicionais de alfabetização.

Para que sua proposta não se confunda com o termo “método”, citado acima, Morais (2012), traz o termo “metodologias de alfabetização”, diferenciando-se, assim, dos que elogiam os velhos métodos anteriormente citados.

Em relação à Teoria da Psicogênese da Língua Escrita, Morais (2012, p. 53), nos diz que

trata-se de explicar de onde surgem as formas de compreender o SEA que a criança demonstra ter elaborado a cada etapa do processo de alfabetização. Seguindo a perspectiva piagetiana, as autoras da psicogênese da escrita assumiram que um novo conhecimento sobre o sistema alfabético não surge, simplesmente, do exterior, a partir de informações transmitidas pelo meio (a escola, a professora), mas é fruto da transformação que o próprio aprendiz realiza sobre seus conhecimentos prévios sobre o SEA, ao lado das novas informações com que se defronta e que não se encaixam naqueles conhecimentos prévios. E que por isso funcionam como fonte de desafio e conflito.

Portanto, essa teoria não pode ser tomada ou entendida enquanto método. A compreensão das etapas da escrita proporcionou um avanço na alfabetização, que era, naquele momento, um dos maiores problemas da educação brasileira e da educação de jovens e adultos.

Quando nos referimos ao tema alfabetização, como propõe Morais acima, não podemos deixar de nos referir à Teoria da Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO e TEBEROSKY, 1986), que promoveu uma enorme mudança no entendimento da alfabetização, principalmente, da EJA, por meio da proposição de hipóteses para a escrita. Mesmo conscientes de que Ferreiro (2003) defende a utilização de um único termo - alfabetização - para englobar os processos de aprendizagem e uso da leitura e da escrita acreditamos que o termo letramento traduz de maneira mais adequada o processo de alfabetizar letrando.

As autoras acima citadas defendem uma concepção de língua escrita como um sistema de notação, o alfabético. Na aprendizagem desse sistema, elas constataram que aprendizes passavam por diferentes etapas até chegarem à alfabetização. São elas:

a) Etapa Pré-silábica, onde o aprendiz não compreende que para escrever usamos apenas palavras e por isso, em suas hipóteses de escrita usa números, desenho ou garatujas, rabiscos parecidos com letras (aspecto que tem diminuído com a propagação das tecnologias da informação, presentes na maioria dos lares, antes das crianças iniciarem sua vida escolar).

Nesse momento de aprendizagem, a criança crê, por exemplo, que a palavra formiga deve ser escrita com poucos caracteres, por se tratar de um pequeno ser e que boi, logicamente por ser um grande animal em comparação com a formiga, acredita que a sua escrita deve ser com muitas letras. O aprendiz formula duas hipóteses: a de quantidade de caracteres mínima (julgam ser impossível a leitura de palavras com duas ou três letras) e a de variedade (descobrem que é impossível ler sequências em que todas as palavras se repetem ou são iguais e que para escrever palavras diferentes, não se pode produzir escritas iguais).

b) Etapa Silábica: nesse período, as crianças tendem a fazer uma correspondência entre as letras ou marcas colocadas escritas. Com a transformação do conhecimento anterior, ela passa a entender o que a escrita realmente representa, escrevendo uma letra para cada som/sílaba, descobrindo assim, o vínculo entre as partes escritas e as partes orais.

Essa fase é dividida em duas partes: silábicas quantitativas (onde na escrita de palavras, tende-se a usar uma letra para cada sílaba, mas a mesma não tem correspondência com a palavra) e silábicas qualitativas (existe a correspondência e preocupação em escrever uma letra que tenha ligação com a sílaba escrita).

c) Etapa Silábico-Alfabética: “implica em um nível de reflexão metafonológico mais sofisticado (consciência fonêmica e não só de sílabas)” (MORAIS, 2012, p. 64). É um processo de transição muito importante, pois é nele que o educando vai descobrir que é preciso por mais letras em uma sílaba e estabelecer a percepção de escrever a sílabas com mais de uma consoante.

d) Etapa Alfabética: nesta fase, a criança já tem um domínio razoável das correspondências som e letra. É marcante o cuidado com a escrita e tem a oportunidade de leitura escrita de textos. Como em nossa língua, boa parte das

sílabas são formadas por consoante e vogais (CV), nessa fase podemos nos deparar com a ausência de algumas sílabas, que serão incluídas em seu vocabulário a medida que lhe forem propostas as diversas possibilidades de formação de sílabas (CVV, Ex: pau; CCV, Ex: pra; CCVV, Ex: chão; CVC, Ex: des...) e o conhecimento dos diversos tipos de letras usados nos impressos que encontramos em todos os ambientes da sociedade.

A teoria da Psicogênese da Língua Escrita propõe que alfabetizar é bem mais do que ensinar aos alunos a identificar o alfabeto, grafando-o e lendo-o; alfabetização consiste no domínio cognitivo de um sistema notacional, a construção de um conhecimento sobre letra/som, organizado de tal forma, que ao ser utilizado, em diferentes demandas, permite ao aluno ser cada vez mais letrado.

Como professora, estudante e pesquisadora, podemos afirmar que, na atualidade, a alfabetização na EJA em nosso país, continua se desenvolvendo de forma precária, como historicamente foi comprovado no primeiro capítulo, sem respeitar as hipóteses supracitadas. Além do contato com a realidade pedagógica que temos com as salas da EJA, a maior prova documentada dessa realidade, que citamos anteriormente é o resultado da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), que divulgou o aumento do analfabetismo no ano de 2012, entre pessoas de 15 anos ou mais de idade.

O Instituto de Alfabetismo Funcional (INAF) é um indicador que revela os níveis de alfabetismo funcional da população brasileira e considera alfabetizada a pessoa que tem “a capacidade de acessar e processar informações escritas como ferramenta para enfrentar as demandas cotidianas”. (ROJO, 2009, p.43). Dessa forma, começamos a entender que alfabetização e letramento possuem abordagens diferentes que não podem ser confundidas.

A partir dos novos estudos divisores de águas desenvolvidos por Street (1984), na área do letramento e divulgados em nosso país por Kleiman (1995), entendemos que o letramento é percebido por dois enfoques:

O primeiro denominado de enfoque autônomo do letramento que

em termos técnicos tratando-o como independente do contexto social, uma variável autônoma cujas consequências para a sociedade e a cognição são derivadas de sua natureza intrínseca”. [...] o contato (escolar) com a leitura e a escrita, pela própria natureza da escrita, faria com que o indivíduo aprendesse gradualmente habilidades que o levariam a estágios universais de desenvolvimento (níveis) (ROJO, 2009, p.99).

Compreendemos que se trata dos níveis de alfabetismo, onde a mesma concepção é tratada por Soares (2008), como versão fraca do letramento e acrescenta “que estaria ligada ao enfoque autônomo, é (neo) liberal e estaria ligada a mecanismos de adaptação da população às necessidades e exigências sociais do uso da leitura e escrita”. A população desenvolve assim, apenas as demandas exigidas para o preenchimento das lacunas ainda existentes de trabalho no meio social, para que o mesmo possa funcionar adequadamente. (ROJO, 2009, p. 99)

O segundo enfoque, o ideológico, Street (1993, p. 7 apud ROJO, 2009, p. 99), afirma que

vê as práticas de letramento como indissolúvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e a escrita de diferentes contextos”. O “significado do letramento” varia através dos tempos e das culturas e dentro de uma mesma cultura. Por isso práticas tão diferentes, em contextos tão diferenciados, são vistas como letramento, embora diferentemente valorizadas e designando a seus participantes poderes também diversos.

Kleiman (2005, p. 12) nos diz que letramento é um “conjunto de habilidades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação, associada aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para a sua realização.” O letramento contempla uma transformação social, onde acontece a mudança de estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e, até mesmo, econômicos.

Podemos compreender, então, que letramento é uma qualidade que independe de saber ler e escrever, isto é, o indivíduo pode ser analfabeto, mas ser letrado segundo afirma Soares (1998). Como existe, também, o indivíduo alfabetizado que não é, necessariamente, letrado (como já citado anteriormente, é o conhecido alfabetismo funcional). Alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado é aquele que sabe usar socialmente a leitura e a escrita nas diversas práticas, respondendo adequadamente às demandas sociais na qual está inserido.

Em suas pesquisas, Soares (2004, p. 16) afirma que “a nova maneira de compreender a presença da escrita no mundo social trouxe a necessidade dessa nova palavra: letramento”. Literacy em inglês designa o estado ou condição daquele que é *literare*, daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita. (SOARES, 1998, p. 36)

Na literatura brasileira, o termo Letramento aparece pela primeira vez citado por Mary Kato, em 1986, na obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*.

Segundo Soares (1998, p. 32)

Depois da referência de Mary Kato, em 1986, a palavra letramento aparece em 1988, no livro que, pode-se dizer, lançou a palavra no mundo da educação, dedicada à definição de letramento e busca distinguir letramento de alfabetização: é o livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, de Leda Verdani Tfouni, um estudo sobre o modo de falar e de pensar de adultos analfabetos.

Tfouni (1988) diferencia alfabetização de letramento e dedica numerosas páginas à definição do termo letramento, bem como a sua relação com o estado ou condição de analfabetos adultos. Muitos pesquisadores acreditam que, após essa publicação, o termo letramento tenha recebido uma posição de termo técnico, nas áreas de pesquisa em Educação e Linguística.

Soares (2004, p. 75) corrobora essa ideia quando diz que:

letramento depende essencialmente de como a leitura e a escrita são concebidas e praticadas em determinado contexto social; letramento é um conjunto de práticas de leitura e escrita que resultam de uma concepção de o quê, como, quando, e por quê ler e escrever.

Segundo Kleiman (1995, p. 19) podemos conceituar letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos. Diante desta definição, a escola, que fazia a distinção entre aquele que aprendeu (alfabetizado) e o que não aprendeu (analfabeto), onde a metodologia de ensino estava pautada em “apenas *um* tipo de prática de fato, dominante que desenvolvia alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita.”. Existiam formas pré-definidas de ensino, que se encaixavam apenas nas duas categorias supracitadas. Na contemporaneidade, escola passa a desconsiderar esse tratamento rotulatório e histórico podendo agora observar o aprendiz como um *continuum*, utilizando assim, das mais diversas práticas para o desenvolvimento acadêmico dos sujeitos.

Portanto, observamos que

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas apenas com um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual, necessária para o sucesso de sua promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes. (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Através dos estudos da pesquisadora Kleiman (1995, p. 8) compreendermos o que vem a ser o letramento, entendemos que ao extrapolar o âmbito individual, ele perpassa por outras esferas, dentre as quais destacamos: a relação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo; a dicotomização entre a oralidade e a escrita; e atribuição de “poderes” e qualidades intrínsecas, e por extensão, aos povos ou grupos que a possuem. Sendo o letramento, uma palavra de ordem nos estudos [...] que se voltam para a transformação social é “*empowment through literacy*” (termo em inglês que tenta traduzir a totalidade do significado da palavra letramento), ou seja, potencializar através do letramento.

O letramento concentra assim, uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais e envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em um único conceito, ou seja, o letramento se coloca como um produto da transmissão cultural.

O indivíduo letrado não só sabe ler e escrever, mas usa socialmente a leitura e a escrita, e as práticas que respondem às demandas sociais de leitura e de escrita. Entendemos que o letramento é uma variável contínua e não discreta ou dicotômica. Ela se refere a uma multiplicidade de habilidades de leitura e de escrita, que devem ser aplicadas a uma ampla variedade de materiais de leitura e escrita.

O letramento compreende, também, diferentes práticas que dependem da natureza, estrutura e aspirações de determinada sociedade, e desta forma podemos afirmar que a análise conceitual de letramento e de sua avaliação e medição, servem como um quadro referencial para as tarefas essencialmente ideológicas e políticas da formulação de práticas de projetos governamentais e de ações direcionadas a alfabetização e letramento e de programas de desenvolvimento do letramento.

Contudo, não podemos esquecer que em uma sociedade letrada, os indivíduos não são iletrados. “A condição de sujeito letrado se constrói nas experiências culturais com práticas de leitura e escrita que os indivíduos têm oportunidade de viver, mesmo antes de começar sua educação formal” (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2004, p. 38).

Como já dito anteriormente, a escola é uma das maiores agenciadoras desse conhecimento, por isso podemos trazer o conceito de letramento escolar que concerne na abordagem de novas práticas pedagógicas para o incentivo à leitura e escrita como interações e práticas sociais. A escola é uma instituição à qual a sociedade delega a responsabilidade de prover as novas gerações das habilidades, conhecimentos, crenças, valores, e atitudes considerados essenciais à formação de todo e qualquer cidadão. Por este motivo, cobra-se exatamente desta instituição uma postura adequada frente ao processo de letramento para com os alunos.

De acordo com Rojo (2009, p. 102), as mais recentes pesquisas que tratam sobre o tema letramento indicam a “heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/linguagem em geral em sociedades letradas e têm insistido no caráter sociocultural e situado das práticas de letramento”.

Outro aspecto de grande importância para a compreensão do letramento, que reconhece o poder na sociedade, é encontrado em Rojo (2009 p. 102):

Adaptar os alunos, de dar-lhe “acesso aos novos saberes linguísticos para o exercício da cidadania”. Corresponde a uma visão forte do enfoque ideológico, na medida em que reconhece que “a definição de quais letramentos são válidos como formas de ‘inclusão’ reflete os valores culturais e os hábitos linguísticos dos grupos mais poderosos no contexto social em que são praticados.

Com relação à diferença entre alfabetização e letramento, Leal (2010, p.18) afirma que:

Concebemos alfabetização como um processo de apropriação da escrita alfabética, ou seja, a compreensão, por parte dos sujeitos, dos princípios que regem esse sistema notacional. Já letramento se relaciona aos usos efetivos da escrita em atividades de leitura e escrita de textos, em contextos diversos. O primeiro estaria relacionado, portanto à aprendizagem da notação alfabética, enquanto o segundo envolveria o uso e produção da linguagem que se usa ao escrever, isto é, dos gêneros textuais escritos que circulam nas interações sociais.

Sendo o letramento, então, o uso pleno da alfabetização, em seus diversos contextos sociais, entendemos que uma pessoa não aprende pelo que tem unicamente de individual, mas também pelo contexto que a cerca, incluindo

significados e usos diversos, produzidos em suas redes de relações com os outros meios e pessoas.

Soares (2004, p. 112) enfoca a dificuldade para definir o termo letramento, por conta dos problemas epistemológicos advindos de uma única definição. Mas diz que “o letramento é uma variável contínua”, que está interligado a uma “multiplicidade de habilidades de leitura e de escrita” que só poderão ser desenvolvidas a partir de uma “variedade de materiais de leitura e escrita” e abrange práticas diversas na sociedade.

Como já dito anteriormente, os indivíduos não alfabetizados podem ser considerados letrados, assim concordamos plenamente com Mollica (2009, p.11), quando afirma que:

todos os indivíduos podem ser considerados letrados (cf. SOARES 2003; 2004), mesmo os não-alfabetizados, por estarem inseridos na mesma cultura e serem possuidores de conhecimentos que lhes permitem criar estratégias próprias para realizar cálculos e, em alguns casos, decifrar letras e palavras, para entender o que necessitam, sem terem passado pelo ensino formal.

A autora, ainda, iguala a alfabetização como apropriação de uma ferramenta tecnológica, sendo uma aprendizagem de um código, para poder, então, diferenciá-la do letramento social ou escolar.

Para que entendamos melhor a diferença entre letramento social e letramento escolar, trazemos a definição de Letramento social que é:

O grau do componente genético e de experiência de mundo [...] as estratégias adquiridas e as aprendidas na vida espontaneamente ou por experiência [...] para lidar com as exigências de uma sociedade grafocêntrica, sem utilizar o conhecimento adquirido na escola. (MOLLICA, 2009, p.7-8).

Enquanto o letramento escolar consiste nas práticas de leitura e escrita de textos em gêneros escolares (resumos, resenhas, ensaios, questionários, dentre outro) (ROJO, 2009).

Evidenciamos a diferença entre letramento social e letramento escolar, percebendo a amplitude do primeiro em relação ao segundo. Entendemos que o letramento escolar é a capacidade de o aluno utilizar as habilidades adquiridas na escola em ambientes que exigem o mínimo de conhecimento acadêmico; enquanto o letramento social tem como princípios fundamentais as práticas cotidianas exercidas em sociedade.

Caiado (2011) traz em sua obra várias definições de Letramento, definições estas, peculiares, pois, segundo a autora, seria impossível vislumbrar um único conceito diante da diversidade de pessoas, dos lugares, do tempo, dos contextos culturais, políticos e epistemológicos característicos de uma sociedade, sendo então, essas diversas concepções, os diferentes resultados revelados pelas demandas sociais.

A autora acrescenta que

Dessa forma, há uma forte tendência contemporânea, advinda de um grupo de autores (STREET, 1984; WAGNER, 1986; LANKSHEAR, 1987), que propõe que devemos referir-nos a Letramentos, utilizando o termo no plural, para não incorrer no erro de desagregá-lo em níveis e tipos, nem tampouco qualificá-lo em seus componentes, assim: letramento básico e letramento crítico, letramento adequado e inadequado, letramento funcional e integral, letramento geral e especializado, letramento domesticador e libertador, letramento descritivo e avaliativo (SOARES, 2004, p. 81), a exemplo do que vêm fazendo países de primeiro mundo (CAIADO, 2011, p. 72),

Para nossa pesquisa, a concepção mais adequada é a de Caiado (2011, p. 72) apoiada em Wagner (1986, p. 259): “devemos falar de letramentos, e não de letramento, tanto no sentido de diversas linguagens e escritas, quanto no sentido de múltiplos níveis de habilidades, conhecimentos e crenças, no campo de cada língua e/ou escrita”, por tratarmos dos letramentos digitais na EJA.

Este termo estaria mais de acordo com o momento sociocultural que vivem tais alunos, pois as entrevistas realizadas inicialmente com os estudantes da EJA e os *e-mails* produzidos por eles, comprovam que fazem uso heterogêneos das diferentes tecnologias, com finalidades diversas, dessa forma, modificam/ratificando seu estado ou condição de ser letrado - na leitura e na escrita, dentro e fora da sala de aula.

Com o advento da tecnologia em nossas vidas, percebemos que, mais do que nunca, as práticas de leitura e escrita se tornaram indispensáveis para a realização de simples atividades cotidianas, tais como: manusear um controle de TV, realizar um depósito/pagamento bancário, usar, adequadamente, um micro-ondas ou ler as mensagens no celular, etc.

A leitura e a escrita, tornaram-se assim, pré-requisitos que possibilitam a realização de habilidades fundamentais em nosso dia a dia. Galvão e Di Pierro (2007, p.10) nos trazem que

O valor atribuído à leitura e à escrita nas sociedades urbano-industriais, e também o fato de a aquisição dessas tecnologias possibilitar ao indivíduo o desenvolvimento de habilidades fundamentais para sua efetiva inserção social, são fatores que levam tais sociedades a considerarem a alfabetização como um dos pilares de suas culturas.

Compreendemos então, que alfabetização é um conceito totalmente distinto do conceito de letramento, mas que são práticas indissociáveis.

Em busca de um norte que mostre o caminho para o questionamento que motiva a realização desta pesquisa, nos questionamos: Quais as contribuições do letramento digital para a produção de textos em língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos - Nível III? Encontramos em Rojo (2009) que corrobora dessa busca, quando nos dá a ideia de estarmos interligados; poderíamos dizer, por uma rede; onde essa rede se dinamiza e complexifica a cada nova necessidade demandada a partir das possibilidades que o conhecimento proporciona/provoca. Assim, “diferentes letramentos, letramentos múltiplos, desenvolvem novas habilidades ou habilidades que há muito não nos eram solicitadas - devido a isso ressurgem como novas nos sujeitos aprendentes contemporâneos.” (ROJO, 2009, p. 49).

A mesma autora, ainda nos esclarece a diferenças entre letramentos dominantes e letramentos vernaculares (ROJO, 2009, p. 102-103 apud HAMILTON, 2002):

(...) estão associados a organizações formais tais como a escola, as igrejas, o local de trabalho, o sistema legal, o comércio, as burocracias. Os letramentos dominantes preveem agentes (professores, autores de livros didáticos, especialistas, pesquisadores, burocratas, padres, e pastores, advogados e juízes) que, em relação ao conhecimento, são valorizados legal e culturalmente, são poderosos na proporção do poder da instituição de origem. Já os letramentos “vernaculares” não são regulados, controlados ou sistematizados por instituições ou organizações sociais, mas tem sua origem na vida cotidiana, nas culturas locais. Como tal, frequentemente são desvalorizadas ou desprezadas pela cultura oficial e são práticas, muitas vezes, de resistências.

Destacamos no texto citado, a presença de Freire, (1993, 1994, 1997), que observou nitidamente que a sociedade se dividia em dois grupos que representaram as diferentes localizações sociais entre: os que dominavam a leitura, escrita e faziam uso das mesmas nas demandas sociais e que os que não tinham essa prática. Ele lutava por uma educação libertadora, na qual a EJA era o seu maior foco.

Por esse motivo, acreditamos que as TDICs contribuem significativamente para a formação do conceito de letramentos a partir das mudanças que introduziram

no estado ou condição dos sujeitos. Destacamos abaixo essas mudanças, tendo como base o exposto em Rojo (2009, p. 105):

- a) *intensificação e a diversificação da circulação da informação*: a possibilidade da circulação vertiginosa da informação em textos analógicos ou digitais, propõe mudanças nas maneiras de ler, de produzir e de fazer circular textos (CHARTIER, 1997; BEAUDOUIN, 2002).⁵
- b) *a diminuição das distâncias espaciais*: a possibilidade da interação rápida, transformando as distâncias geográficas em motivações para a interação, faz com que utilizemos esse meio, cada vez com mais frequência em nossas práticas de leitura e, principalmente, de escrita;
- c) *a diminuição das distâncias temporais*: da mesma forma que diminuem as distâncias geográficas, diminuem as distâncias temporais nos meios digitais. A possibilidade de acesso rápido aos conteúdos, de resposta rápida nas interações *online* colaboram para as práticas de letramento;
- d) *a multissensiose ou a multiplicidade de modos de significar que as possibilidades multimidiáticas e hipermidiáticas do texto eletrônico trazem para o ato de leitura*: as variadas possibilidades de imagem, som, movimento, presentes no meio digital, em hipertextos, em gêneros digitais, fazem com que as interações *online* tornem-se infinitas possibilidades de significação do texto eletrônico.

É visível a enorme oferta de atrativos que a internet interligada a Web oferece. Acreditamos numa transformação comportamental dos que compõem uma sociedade frente às TDICs, por esse motivo faz-se necessário o acompanhamento dessa evolução, por parte da escola, que é, como já citado, uma das principais agenciadoras dos letramentos.

Vivemos a era das linguagens líquidas “diversas possibilidades de comunicação, produção, aprendizado e transformação dos mesmos” (SANTAELLA, 2008). Por isso temos insistido em passar do letramento para os letramentos e em enxergar o aluno em sala de aula como o nativo digital que é: um construtor-colaborador de criações conjugadas na era das linguagens líquidas. É preciso que a escola se apresse em preparar os estudantes para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e também para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas.

Na atualidade, observamos que os textos que apresentam diferentes formas de se efetivar como objeto de comunicação, em relação às competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidas pela escola e outros grupos sociais, mudando assim a forma de apresentação do corpo do texto.

⁵Sobre esse assunto discorreremos com mais propriedade, à frente, na seção intitulada letramento digital.

Por esse motivo entendemos que as práticas de letramentos atuais, não podem ser as mesmas. Essas mudanças ocorridas, não estão presentes apenas no ambiente escolar, mas sim em toda a sociedade. Dessa forma, as TDICs permitem que os alunos da periferia entrem em contato com práticas de texto antes restritas aos grupos de poder, elas ainda possibilitam e potencializam a divulgação de sua produção por meio de uma rede complexa, marcada por fluidez e mobilidade, que funciona paralelamente às mídias de massa, estimulando, cada vez mais, a produção e interação entre pessoas que se encontram em níveis de letramentos diferentes.

Diante do frequente uso do termo letramentos, observamos que é preciso dar-se conta de que, definitivamente, há algumas habilidades que a escola tem de tomar por função desenvolver: letramentos da cultura participativo-colaborativa, letramentos críticos e os letramentos múltiplos. Por conta da importância dessas diversas esferas que compreendem o termo letramentos, dedicamos o próximo capítulo a ele.

1.3 Letramentos Múltiplos

O percurso até agora seguido nesta pesquisa, tentou demonstrar que nossas escolas públicas, em especial, as que oferecem o ensino da EJA, historicamente, pouco tem feito para que seus alunos concluam, com sucesso, o processo escolar. Afirmação essa, que também foi justificada com os dados da PNAD, citada anteriormente. Precisamos solucionar, então, dois problemas: a exclusão escolar e o acesso ao conhecimento e à informação, que podem contribuir para a exclusão social (ROJO, 2009).

Acreditamos ser possível modificar o confuso quadro em que se encontra o sistema educacional, em especial, o brasileiro, público na EJA por meio do uso das TDICs.

Como isso seria possível? Rojo (2009, p. 11) defende “que um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática”. Temos na escola uma das maiores agenciadoras da educação, portanto, concordamos com Rojo (2009, p. 12), quando afirma que

cabe à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica.

Entendemos que o grande segredo para essa “potencialização” da educação está dentro da escola, através da seleção e progressão do ensino das práticas letradas, operacionalizados pelo conceito de esferas de circulação de textos (citados anteriormente) e de gêneros discursivos que sejam singulares na vida dos aprendizes, potencializando o diálogo multicultural ao provocar uma educação linguística embasada em letramentos: multissemióticos, críticos/protagonistas e múltiplos (ROJO, 2009, p. 11).

Entendemos Letramentos Múltiplos como diferentes esferas (escolar, científica, artística, política, jornalística, publicitária, cotidiana, entre outras) de discursos, presentes em nossa vida, totalmente conectados e interligados, colocando-nos nas devidas posições exigidas nas diversas situações de nossa vida. Segundo Rojo (2009, p.109):

Dois conceitos bakhtinianos podem auxiliar nossa reflexão: o conceito de esfera de atividade ou de circulação de discursos e o conceito de gêneros discursivos (Bakhtin1992 [1952-53/1979]. Na vida cotidiana, circulamos por diferentes esferas de atividades (doméstica e familiar, do trabalho, escolar, acadêmica, jornalística, publicitária, burocrática, religiosa, artística etc.) em diferentes posições sociais, como produtores ou receptores/consumidores de discursos, em gêneros variados, mídias diversas e em culturas também diferentes.

É importante que lembremos que os estudos relacionados à EJA, até hoje desenvolvidos no Brasil, vão retornar ao que Paulo Freire sempre pregou: atividades que fossem significativas para os alunos. Sabemos que na EJA existe uma multiplicidade cultural advinda dos alunos que a compõem (diversidade cultural) e precisamos aliar essa diversidade cultural à multiplicidade semiótica (diversas formas de apresentação) de constituição dos textos, por meio dos quais os sujeitos se informam e se comunicam (canal de comunicação), pois cada indivíduo é possuidor de uma enorme carga de informações individuais obtidas no meio onde nasceu, cresceu e estuda, gerando assim, as esferas supracitadas.

O estudante do segmento da EJA, ao “voltar” para a escola, deseja: *aprender a ler, aprender a escrever, aprender a saber se expressar em diversos locais.*

Para atendermos aos desejos manifestados pelos estudantes, precisamos inserir a leitura na rotina diária da sala de aula, variando as atividades e os textos a serem lidos. [...] e se tratando de turmas que ainda não sejam alfabetizadas, as atividades de leitura de textos precisam ser feitas de modo paralelo às atividades voltadas para a apropriação do sistema alfabético de escrita. (LEAL, 2010, p.74).

Dando continuidade às reflexões sobre a democratização da cultura, acreditamos que seja necessário que a escola inclua em seu currículo a valorização de museus, bibliotecas, teatro, espetáculos e TDICs⁶, para que dessa maneira, possamos avançar nos aspectos de aprendizagem na EJA, sendo as tecnologias digitais, talvez, um dos mais ricos meios de aprendizagem para a superação do fracasso escolar e da exclusão social.

No segmento da EJA, a educação precisa ter um caráter utilitário e prático, onde os temas abordados em sala de aula sejam reconhecidos como uma teia entre os aprendizes, os objetivos educacionais já traçados e o cotidiano, tornando, assim, o aprendizado significativo. Nesse contexto, podemos incluir a Linguística Textual que alimenta o ensino de língua portuguesa, redimensionando o ensino da mesma, onde observamos os mais diversos aspectos que podem ajudar o desenvolvimento dos conhecimentos.

Pensando dessa forma, não pretendemos sugerir que os conteúdos de Língua Portuguesa, tradicionalmente, seguidos pelos professores sejam esquecidos, mas sim utilizados em propostas didáticas mais produtivas. Para tanto, é necessário que as atividades não sejam apenas produtos de tecnologia, mas que sejam da autoria dos alunos.

Quando falamos em autoria, esta é justificada pela popularização das TDICs na maioria dos ambientes, principalmente na escola. Enxergamos que ao invés de coibir o uso da tecnologia móvel, com a intenção de focar a aprendizagem nas ferramentas tradicionalmente utilizadas em sala de aula, a escola poderia usar essa tecnologia sedutora em favor da educação, pois já que manusear esses dispositivos móveis, interligados à rede, é comum para esses sujeitos e motivante - do ponto de vista da inclusão - a publicação, o compartilhamento e comentários nas redes sociais promovem autonomia cognitiva que vale a pena ser direcionada e explorada pela escola.

⁶Estabelecimento de relações, de permeabilidade entre as diversas culturas e letramentos regionais/globais dos estudantes e os aspectos culturais que nela estão estabelecidos ou podem estar, meios esses possibilitados pela rede interligada à web 2.0

Existe uma gama muito grande de publicação em rede, a exemplo de um celular que se conecte à internet, pode ajudar na construção de vídeos, fotos, áudio, textos e infinitas hipermídias. Assim, as produções servirão para seu fim: serem analisados criticamente pelos receptores, copiados, curtidos, comentados, utilizados como ferramentas diversas.

As TDICs, potencialmente, podem levar a *letramentos multissemióticos*, que vão permitir a leitura e a produção de textos em diversas semioses; aos *letramentos críticos* que tratam dos textos e produtos das diversas mídias, com propósito crítico, capaz de reconhecer suas verdadeiras finalidades, ideologias e intenções; aos *letramentos múltiplos* que contemplem letramentos das culturas locais de seus sujeitos.

Acreditamos ser necessário preparar estudantes/sujeitos na escola para uma sociedade digital e uma das formas de se alcançar este objetivo é buscando, no ciberespaço, colaboração para as possibilidades infinitas de criação e comunicação.

No próximo tópico, discutiremos o conceito de letramento digital, pois acreditamos que parta de práticas pedagógicas diferenciadas, nas quais o uso das TDICs favorece o desenvolvimento da produção de textos em Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos.

1.4 Letramento digital

Após décadas de práticas de ensino pautadas, exclusivamente, no lápis e caderno, sala de aula e livros, professor e alunos, encontramos-nos em um momento em que o como, o quê, o quando e o onde se aprende é, também, digital, líquido e virtual. Os lápis e os cadernos foram substituídos por dedos ágeis, computadores compactos e celulares, interligados à rede. As salas de aula e os livros estão ao alcance em todos os lugares para qualquer pessoa, e professores e os alunos são construtores ávidos de conhecimentos, igualmente acessíveis, através do letramento digital.

Para tratarmos desse assunto, que é razoavelmente recente na educação, embasamo-nos em Araújo (2005, 2007), Coscarelli (2009, 2012), Gomes (2010, 2011), Xavier (2005), Araújo (2007) e Caiado (2011).

Diante da necessidade de alfabetizar letrando e da educação estar em um processo de absorção tecnológica, onde o computador e o celular interligados à

Web propiciam o processo de virtualização - pois a representação da informação é digital - o letramento digital passa a ter um papel protagonista nas escolas em todo o mundo, pois fomenta o desenvolvimento e a aquisição de conhecimento digital (PEREIRA, 2005).

O letramento digital corresponde às práticas que não estão relacionadas, apenas, à presença de tecnologias no ambiente escolar, mas sim às práticas de adequado manejo dessas tecnologias digitais. Para Soares (2002, p. 151), o termo letramento digital é considerado como

(...) certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel.

Devemos notar nesse momento, que o aluno da EJA se apropria dessa variável de letramento, atualmente, por diversas formas de “tela”. Referimo-nos especialmente às telas dos *smartphones* e *tablets*, dados que serão apresentados posteriormente, por meio da análise do questionário de identificação dos sujeitos realizado nessa pesquisa.

Segundo Xavier (2005, p. 135), o letramento digital é uma das várias vertentes dos letramentos múltiplos:

O letramento digital implica realizar práticas de leitura e de 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 às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital.

Para Gomes (2011, p. 14), o letramento digital “pode ser entendido como um conjunto de práticas socialmente organizadas que fazem usos de sistemas simbólicos e da tecnologia para atuar com propósitos específicos em contexto específicos”.

Segundo Gomes (2010, p. 7):

O letramento digital é comumente apresentado como uma porta que “garante” o acesso à: competitividade no mercado global; à democratização do acesso à informação; à participação na cultura global ou inserção nas comunidades que se formam e reconstróem identidades no ciberespaço, sem as barreiras geopolíticas, sem os limites do tempo e espaço que sempre restringiram as trocas interativas entre indivíduos.

Dessa forma, os estudos sobre letramento digital começam a contribuir para uma reflexão mais ampla de ensino de língua portuguesa; ações pedagógicas com a língua escrita e a leitura na busca de novas metodologias de trabalho que favoreçam a alfabetização e o letramento dos sujeitos.

Segundo Araújo (2007, p. 80):

um dos caminhos para isso é que a escola, desde cedo, crie situações didáticas através das quais seja possível trazer para o espaço educativo situações concretas de escrita digital com as quais o educando sinta desejo e necessidade de interagir, pois percebe que são ferramentas sociais portadoras de sentidos, de propósitos comunicativos, e que se traduzem em fontes de informações variadas e de saberes a serem explorados.

A escola, como já afirmamos anteriormente, tem os recursos, o espaço para desenvolver práticas de letramento digital, transformando o aprendiz em um ser cognoscente. A aprendizagem de diferentes gêneros do discurso, em diferentes meios de circulação, amplia o conhecimento em diferentes áreas, conseqüentemente amplia, também, as possibilidades de leitura de mundo.

Gomes (2011, p. 13) fala a respeito das produções textuais no ambiente digital:

A publicação de textos em blogs⁷, sites⁸ e em outras redes de relacionamento⁹ tem permitido a um único número de pessoas cada vez maior exercitar a prática da escrita, desde postagens de comentários a produções artísticas ou acadêmicas, por lazer, trabalho ou qualquer outra razão. [Notas nossas]

É de grande importância, quando falamos da EJA, salientarmos que cada aprendiz tem uma “expectativa diferente diante do computador. Para comprovar essa afirmação, pensemos na seguinte situação: um sujeito A da sala da EJA III, como será exposto mais adiante, que cuida de cavalos na zona rural durante todo o dia, que usa o celular apenas para receber e realizar ligações, entre outras características sociais, que não tem o mínimo conhecimento de informática, terá, certamente, uma reação diversa a de um sujeito B da mesma sala que é técnico em informática, quando colocado diante de um computador para realizar alguma atividade com as TDICs.

⁷Palavra inglesa, de *weblog*, diário da web.

⁸Página ou conjunto de páginas da internet com informação diversa, acessível através de computador ou de outro meio.

⁹Conjunto de aspectos e padrões culturais relacionados com a internet e a comunicação em redes de computadores.

Cada sujeito tem uma visão e vivência diferente de uso desses equipamentos, resultado de variados contatos, acessos, visualizações, interações com uma experiência de uso diferente também; esse fato resultará, claramente, em uma enorme “diversidade de usos e práticas” de um número ilimitado de perfis e de estados de *letramento digital*” (COCARELLI, 2012, p. 11-12).

Ribeiro (2008, p. 29) defende, ainda, o termo letramentos digitais, justificando que “parece que letramento digital é um conceito amplo demais e que necessita de mais subcategorias, como, por exemplo: o letramento de indivíduos que usam a internet no domínio do trabalho”. Vertente de grande magnitude na educação, mas que no momento foge do foco de nossos estudos, podendo ser tratada posteriormente em novas pesquisas.

Entendemos que para os problemas que historicamente acometem a educação, em especial na EJA, existem caminhos de sucesso a serem seguidos, bastando, para isso, que a escola ocupe o seu lugar, oportunizando o uso *sofisticado* da leitura e escrita, característicos do letramento digital. Como ressalta Araújo (2007, p. 82 apud XAVIER, 2005, p. 142), esse fenômeno acontecerá exclusivamente:

se a política de educação do governo atual estimular e financiar a construção de telecentros públicos, e equiparar as escolas [...] com laboratórios de computação, capacitar em massa seus professores, transformando-os em ‘letrados digitais’ [neste caso], é bem provável que os gêneros digitais como e-mail, chat, fórum eletrônico, lista de discussão [...] weblog, hiperficcões colaborativas [sejam] cada vez mais trabalhados, aprendidos e utilizados na escola e, principalmente, fora dela. [Destaque do autor]

Assim apoiamo-nos na proposta curricular do MEC para a EJA que diz:

As Tecnologias da Informação e Comunicação são poderosos instrumentos aos quais os alunos da educação de jovens e adultos precisam ter acesso, percebendo que a comunicação oral e a escrita convivem cada dia mais intensamente com a comunicação eletrônica, e que, por meio delas, se pode compartilhar informações para a ampliação do universo cultural e a inserção social. (ARAÚJO, 2012, p. 1).

Mais uma vez, observamos que a escola é o ponto chave e “transformacional”, no quesito letramento digital na EJA, pois, segundo o MEC (2007, p. 22), é na escola que os alunos vão desenvolver as habilidades de

saber manusear os livros – didáticos e de literatura infantil –, usar de maneira adequada os cadernos, saber segurar e manipular o lápis de escrever, os lápis de colorir, a borracha, a régua, o apontador, a caneta, sentar corretamente na carteira para ler e escrever, cuidar dos materiais

escolares, lidar com a tela, o mouse e o teclado do computador são requisitados nas diversas práticas cotidianas de leitura e de escrita, dentro da escola e fora dela. Por isso, esse é um tópico da aprendizagem da língua escrita necessário tanto para que os alunos possam obter sucesso ao longo da vida escolar quanto para que eles possam participar plenamente da vida social extraescolar.

Dessa maneira, entendemos que a inserção das TDICS na escola, que promove o letramento digital dos alunos, contribui para o aprendizado de língua portuguesa e que deve ser garantido ao estudante desde o ensino fundamental.

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA

O objetivo geral que buscamos em nossa pesquisa, como citado anteriormente, é investigar as contribuições do letramento digital para o desenvolvimento da produção de textos em Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos – Nível III – em uma escola da rede pública do município de Gravatá.

Atualmente, o município de Gravatá-PE conta, na Secretaria de Educação, com o Programa de Política Educacional, que é plurianual, vigorando de 2014 a 2017, composto de diversos Programas. São eles: Programa de Ampliação e Melhoria da Educação Infantil; Expansão e Melhoria do Ensino Fundamental; Ampliação e Melhoria da Educação de Jovens e Adultos; Expansão e Melhoria da Educação Especial; Programa de Alimentação Escolar e o Programa de Transporte Escolar; Formação e Valorização dos Trabalhadores sem Educação. Segundo a Secretária de Educação Municipal, todos esses programas visam a dar um atendimento de educação com qualidade, estando eles contidos em um projeto maior, denominado Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), cujo objetivo maior é assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas em Língua Portuguesa e em Matemática até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012).

Ainda se tratando de programas que fazem parte da administração municipal, segundo a Secretária de Ação Social, o município conta com o Programa Federal chamado Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV); Programa Estadual Chamado Vida Nova e o Programa Municipal chamado Programa Prefeitura Amiga da Criança (PPCA).

Nossa preocupação está em comprovar que, atualmente, a tecnologia é uma realidade em todas as esferas sociais, então, os que não possuem o mínimo de conhecimento nesta área estão sujeitos à exclusão digital que resulta na exclusão social. Por esse motivo, é necessário que a escola seja uma usuária das TDICs, pois entendemos que é no meio escolar, também, que os alunos se tornam seres cognoscentes, críticos do meio social em que estão inseridos, exercendo, assim, a cidadania, já que a escola transforma e essa transformação resulta em mudanças de comportamento.

Para iniciarmos a nossa pesquisa realizamos uma aula, que teve por objetivo a criação de uma conta de *e-mail* para cada aluno e o reconhecimento da importância da tecnologia em nossas vidas; na primeira atividade proposta, os alunos foram convidados a enviar um *e-mail*, contando o que acharam da aula sobre a criação de um *e-mail* pessoal (1º *e-mail*); na segunda atividade proposta, os alunos foram convidados a enviar um *e-mail* para a diretora (2º *e-mail*) com cópia para a professora de Língua Portuguesa, descrevendo como foi a aula para a criação de seu *e-mail* pessoal.

No decorrer das aulas, o processo de letramento digital foi promovido pela professora objetivando enriquecer os alunos com informações referentes ao gênero digital *e-mail* (forma, estilo, conteúdo temático e função). Na terceira atividade, os alunos foram convidados a enviar um novo *e-mail* para a professora de Língua Portuguesa respondendo a seguinte pergunta: *Qual a sua opinião em relação aos protestos que a sociedade está realizando em nosso país?*

A quarta e última atividade consistiu em o aluno enviar um *e-mail* para a professora de LP, relatando qual a importância das TDICs para a sua vida profissional.

Com base nos objetivos propostos, este estudo é considerado uma pesquisa aplicada porque “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos” (SILVA, 2001, p. 20), configurando-se como um estudo de caso de cunho qualitativo, por se tratar da observação da mudança na escrita do gênero *e-mail*, no decorrer de seis meses e quantitativo por se tratar da análise de dados-números referentes à pesquisa. Segundo Silva, esse tipo de pesquisa considera que:

há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição dos significados são básicas no processo da pesquisa qualitativa. [...] O ambiente natural é a fonte direta para a coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. (SILVA, 2001, p. 20)

Os aspectos qualitativos mostram-se presentes no momento em que as quatro etapas de produção de *e-mails* dos alunos são analisadas. Esses dados não podem ser traduzidos em números, pois é nesse momento que observamos as mudanças qualitativas nas produções textuais dos participantes no decorrer da

pesquisa. Nossos esforços configuram-se também no caso do tipo longitudinal, no qual foram realizadas práticas de letramento digital.

2.1 Perfil do *lócus* da pesquisa

2.1.1 A escola

A pesquisa foi desenvolvida em uma EM, localizada no centro do município de Gravatá-PE. A instituição escolhida oferece o ensino fundamental nos horários matutino, vespertino e noturno, sendo que as turmas da EJA III e IV encontram-se no horário noturno.

2.1.2 Quadro de Funcionários

À época da pesquisa, o quadro de funcionários era formado por uma diretora, com graduação em Pedagogia, uma vice-diretora com a mesma formação, oito coordenadores (nas diversas disciplinas), quinze secretários, dez professores do “antigo” Ensino Fundamental I e vinte e cinco professores do Ensino Fundamental II, (sendo que nove professores trabalhavam com a EJA III e IV no horário noturno), uma professora de Libras, nove bibliotecárias, seis porteiros, doze cozinheiras e nove auxiliares de serviços gerais.

2.1.3 A infraestrutura

A EM oferece uma biblioteca, uma sala de informática com dezesseis monitores e oito unidades centrais de processamento (CPU), equipados com oito mesas de *mdf*, e oito cadeiras de plástico, um ar condicionado, uma secretaria (com seis computadores, seis mesinhas, seis cadeiras giratórias, duas impressoras a laser), internet (com roteador na área da secretaria, biblioteca e salas dos professores), um arquivo de matrículas e um armário onde ficam os diários escolares); uma sala dos professores (com dois computadores, internet, mesa de madeira angelim com dez lugares, dez cadeiras de plástico, um armário de aço com vinte e quatro espaços, um ventilador, um mural de avisos); uma sala de diretoria; um almoxarifado; dois banheiros com chuveiros para os funcionários (um masculino e um feminino); banheiros para os alunos (o feminino com quatro divisórias e o masculino com seis divisórias); dez salas de aula (todas com forro em PVC, cerâmica nas paredes, piso em cimento queimado, quadro branco, quadro verde,

mais de trinta e cinco carteiras de modelo tradicional feita de madeira angelim, dois ventiladores, duas janelas largas laterais, um birô e uma cadeira); um corredor com quatro metros de largura por quarenta metros de comprimento e um pátio coberto com sessenta metros quadrados.

2.1.4 A turma participante da pesquisa

A turma de EJA III é composta por trinta e quatro alunos, sendo vinte do sexo masculino e quatorze do sexo feminino com idades que variam entre quatorze e trinta e sete anos. A matrícula inicial dessa turma era de trinta e oito alunos. É interessante observamos que nos dados informados, aparecem dois sujeitos com, apenas quatorze anos de idade, fato que nos levou a questionar qual o motivo daqueles sujeitos estarem no segmento EJA, se ainda pertenciam à faixa etária para o segmento diurno de ensino. Em resposta a tal questionamento, obtivemos informações de que esses sujeitos eram repetentes e não estavam se adaptando mais às turmas do horário da tarde, e que, por esse motivo, além de apresentarem desinteresse, causavam brigas nas salas, sendo a melhor solução, transferi-los para um horário no qual, possivelmente, não teriam pessoas que correspondessem às “perturbações” causadas por esses sujeitos. Fato que resultou na solução de um problema, mas que por outro lado, criou outro ainda maior: a turma composta por uma diversidade etária muito grande, observamos, que por várias vezes, que as aulas precisaram ser interrompidas para que fossem solicitados disciplina e silêncio.

2.1.5 Os computadores da escola

Desde o início de nossa pesquisa, 08 de fevereiro de 2013, detectamos que a sala de informática se encontrava em manutenção, procuramos a Secretária Adjunta de Educação para termos informações sobre a reabertura da sala ao público da EJA, e ela nos informou que isso só aconteceria no mês de abril do corrente ano (na época, 2013). No mês de agosto, a sala foi reaberta, mas só para os alunos do turno da tarde e manhã (que são os alunos que se encontravam adequadamente matriculados de acordo com o requisito idade e série), fato esse que consideramos excludente.

2.1.6 Caracterizando o *corpus*: gênero discursivo *e-mail*

Por ser um gênero digital emergente juntamente às tecnologias digitais, elegemos o gênero discursivo *e-mail* porque percebemos que as pessoas começaram a utilizá-lo e também verificamos que o número de correspondências diminuiu consideravelmente e ao invés das pessoas se falarem, optam por trocar mensagens, fato esse visto em todos os ambientes sociais. Segundo Marcuschi e Xavier (2005, p.13): “Pode-se dizer que, na atual *sociedade da informação*, a Internet é uma espécie de protótipo de novas formas de comportamento comunicativo.” Segundo os pesquisadores

Pode-se dizer que parte do sucesso da nova tecnologia deve-se ao fato de reunir num só meio várias formas de expressão, tais como, texto, som e imagem, o que lhe dá maleabilidade para a incorporação simultânea de múltiplas semioses, interferindo na natureza dos recursos linguísticos utilizados. A par disso, a rapidez da veiculação e sua flexibilidade linguística aceleram a penetração entre as demais práticas sociais.

O grande problema que não tínhamos observado é que os alunos usavam as redes sociais para a comunicação, deixando então, o *e-mail* de ser interessante ou atraente, diante das múltiplas possibilidades que as redes estavam oferecendo, informações essas que serão expostas mais adiante.

Eleito o gênero a ser explorado, iniciamos a pesquisa, aplicando no dia 08 de fevereiro de 2013, um questionário de identificação (APÊNDICE). No primeiro momento, ele foi aplicado nas quatro turmas de EJA III do horário noturno da escola, para que pudéssemos conhecer um pouco da vida acadêmica dos possíveis participantes de nossa pesquisa.

2.2 Procedimentos de coleta de dados

Inicialmente, planejamos trabalhar com dois grupos: grupo controle, que seria exposto às aulas focadas em práticas de letramento digital e o grupo experimental, que continuaria com as aulas do programa da escola. Dessa forma, nós faríamos as possíveis comparações no desenvolvimento da produção escrita de *e-mails* entre os dois grupos.

Infelizmente, já no início da aplicação dos questionários, percebemos que, mesmo com a autorização da direção da escola para a aplicabilidade, muitos

professores relataram não poder ceder espaços em suas aulas, pois o tempo de aula “já era muito curto” e ceder 20 minutos iria “atrapalhar o programa das aulas”. Diante desse impasse, concluímos que realizar as atividades e solicitar *e-mails* às turmas em que a professora/pesquisadora de Língua Portuguesa não ministrava aulas seria inviável. Os questionários de identificação foram aplicados em todas as turmas EJA III “A”, “B”, “C” e “D”, mas a nossa pesquisa foi realizada, apenas em uma sala, EJA III “D”, justamente à qual a professora supracitada ministra seis aulas semanais (40 minutos cada) de Língua Portuguesa.

Conhecendo o perfil de nossos alunos que será informado detalhadamente mais adiante no Capítulo 3, através das tabelas que tratam dos fatores sociais, fatores culturais e práticas com as TDICs.

No dia 03 de abril de 2013, ministramos as duas primeiras aulas referentes à nossa pesquisa, com o tema criação de *e-mail* e realização da primeira atividade proposta: enviar um *e-mail* para a professora de Língua Portuguesa.

Existia uma dificuldade para a realização dessa atividade: a escola tinha um laboratório de informática, mas que se encontrava em manutenção. Então, como a escola não dispunha de computadores para o uso dos alunos, e conscientes de que as atividades não poderiam deixar de serem realizadas, com a autorização da diretora da escola, fomos para um outro local que possuía computadores interligados à *Web 2.0*, um cyber café, localizado a 50m (cinquenta metros) da escola. Muitos alunos ficaram dispersos por não terem a paciência de esperar pela sua vez de realizar o primeiro cadastro na conta de *e-mail* com o auxílio da pesquisadora ou do proprietário do espaço. Por esse motivo, nesse momento, de uma turma de 38 (trinta e oito) alunos, só conseguimos fazer o cadastro na conta de *e-mail* de 10 alunos. Recebemos 22 (vinte e dois) *e-mails* referentes a essa primeira atividade proposta, os 12 (doze) alunos que realizaram a atividade posteriormente, quando questionados a respeito de como conseguiram fazê-la, responderam que foram em um cyber, pediram a ajuda a um parente ou fizeram por meio de smartphones.

Entendemos que os 16 (dezesesseis) alunos restantes, que não enviaram a atividade, não a fizeram porque não acharam uma atividade interessante, faltaram nesse dia ou simplesmente não quiseram realizá-la.

No dia 05 de abril de 2013, solicitamos que os alunos enviassem um segundo *e-mail* para a diretora, contando para ela o que o sujeito achou da aula sobre a

criação de *e-mail* que tivemos no dia anterior. Essa segunda atividade foi realizada com maior dificuldade pelos alunos, pois muitos que enviaram o *e-mail* anterior não demonstraram interesse em realizar essa atividade. Apenas 13 (treze) alunos realizaram essa atividade.

Mais uma vez, diante desse impasse, solicitamos a autorização da diretora para que, um aluno por vez, acompanhado da professora de Língua Portuguesa, utilizasse um computador da secretaria. Autorização concedida, iniciamos as atividades, mas muitos alunos relataram ter vergonha de se expor na secretaria.

Após o início das atividades em sala de aula, objetivando o letramento digital dessa turma, no dia 19 de junho de 2013, solicitamos aos alunos que enviassem um *e-mail* para a professora de Língua Portuguesa, dando a sua opinião em relação aos protestos que a sociedade estava realizando em nosso país. Atividade que foi a mais difícil de ser realizada pelos alunos, pois além dos jogos da Copa das Confederações que interromperam as aulas noturnas, os festejos juninos da cidade (que se iniciaram em 12 de junho) e outros acontecimentos desestimularam os sujeitos realizar as atividades propostas.

Diante de todos os fatos relatados, para não interromper a coleta de dados, aoptamos por levar o seu computador para a escola e usar a internet sem fio da secretaria da escola, colocando uma mesinha de plástico com duas cadeiras, todas pertencentes à escola, para que as atividades tivessem prosseguimento.

Após o recesso escolar, no dia 07 de agosto, solicitamos que os alunos enviassem o quarto *e-mail* para a professora descrevendo como a tecnologia digital (*smartphone*, computador, *tablet* – com internet) poderia ajudá-los em sua vida profissional.

As atividades propostas foram:

1ªAtividade proposta: - Atividade realizada antes do processo de letramento digital - 04 de abril de 2013.

Enviar um <i>e-mail</i> para a professora contando o que você achou da aula sobre tecnologia digital e criação do gênero discursivo <i>e-mail</i> a partir de sua forma, função e conteúdo temático.
--

2ªAtividade proposta: Atividade realizada antes do processo de letramento digital - 05 de abril de 2013.

Enviar um *e-mail* para a diretora contando o que você achou da aula sobre a criação do GÊNERO DISCURSIVO *e-mail*.

Propusemos enviar um *e-mail* para a diretora para observarmos se os sujeitos tinham a preocupação de elaborar uma escrita mais monitorada, já que a leitora preferencial nesta atividade era a funcionária de maior autoridade na instituição de ensino e que certamente gostaria de saber a opinião dos alunos a respeito da aula de criação do gênero discursivo *e-mail*.

Após essas duas atividades, foram realizadas pela professora 18 (dezoito) aulas com o objetivo de discutir a importância das TDICs e de esclarecer e trabalhar o gênero digital *e-mail*, considerando a forma, o estilo, o conteúdo temático e a função.

3ªAtividade proposta: Atividade realizada durante o processo de letramento digital - 17 de julho de 2013.

As atividades propostas para a produção textual também vão se complexificando com o tempo, exigindo mais análise crítica e reflexão do aluno da EJA.

Leia o texto abaixo, observe a ilustração e reflita sobre os acontecimentos em nosso país que estão sendo noticiados a todo o momento na tv e nas redes sociais.

"Na hora do almoço, todos falavam a mesma coisa: o povo cansou de ficar de braços cruzados. Quem é o povo? Somos nós? Somos nós, o público. A coisa pública se chama república, que desde o começo dela nos tempos do Deodoro, é oligarquia. O avô é governador e o neto também é. Diário de Pernambuco exclama que o público que assistiu ao jogo Espanha e Uruguai passou a pior experiência da vida ao pegar ônibus para ir para a Estação Cosme e Damião e ali pegar o trem. Este público que comprou o ingresso caro, não é o mesmo povo que todo dia pega ônibus lotado, é assaltado, dorme nas macas dos hospitais públicos, sofre assédio moral e, às vezes, sexual, todo dia, todo dia. Quem pode comprar o ingresso na Arena Pernambuco sentiu na pele a experiência de ser povo sem direitos de cidadania. Nunca na história deste país se viu o Congresso Nacional com tanta gente bonita!!!!!!"



Quero que você responda a seguinte pergunta: Qual a sua opinião em relação aos protestos que a sociedade está realizando em nosso país? Envie a resposta para o e-mail da professora Jamyle até o dia 27 de junho: jamylesabino@hotmail.com

4ª Atividade proposta: Atividade realizada durante o processo de letramento digital - 23 de agosto de 2013.

Atividade de Língua Portuguesa

Imagine como a tecnologia digital (*smartphone*, computador, *tablet* – com internet) poderia ajudá-lo em sua vida profissional e escreva a sua resposta para o e-mail da professora Jamyle: jamylesabino@hotmail.com

2.3 Categorias de análise dos dados

Diante das atividades supracitadas, observamos as produções dos sujeitos sob a ótica da adaptação dos autores das categorias de análises propostas por Rojo e Cordeiro (2007) que seguem:

i. Representação da situação de comunicação:

Observamos aqui a capacidade dos alunos da EJA em imaginar o destinatário do texto (diretor(a), colegas, professor(a), prefeito da cidade); a compreensão da finalidade visada com a produção do texto (convencer, divertir, informar) e, por fim, o

entendimento de sua própria posição como autor ou locutor (o sujeito fala ou escreve como aluno, representante de alguma categoria, cidadão, como pessoa individual no intuito de compreender a sua voz de autoria no gênero visado).

ii. Elaboração de conteúdos:

Aqui temos como propósito conhecer as técnicas que os alunos da EJA utilizam para elaborar ou criar conteúdos. Acreditamos que essas técnicas podem variar em função do gênero que se pretende produzir e dos aspectos multimodais/multissemióticos (ferramentas dos recursos multissemióticos, como formatação da fonte - tipo, tamanho, cores, realces – negrito, itálico e sublinhado; e uso de *emoticons*) inseridos nesses gêneros.

iii. Planejamento do texto:

Nesta categoria, intencionamos observar como o aluno da EJA estrutura seu texto em função da finalidade que se deseja atingir e do destinatário preferencial. Nesta categoria, observamos, também, o maior ou menor monitoramento linguístico do produtor do texto em função do seu destinatário e da própria função e temática do gênero discursivo proposto (variação linguística).

iv. Realização do texto:

A última categoria analisada relaciona-se às escolhas que o aluno da EJA deve efetivar para escrever seu texto. Escolhas essas relacionadas aos aspectos de coesão e coerência textuais: uso de vocabulário apropriado a uma dada situação, variação dos tempos verbais, organização textual objetivando a compreensão do texto.

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

3.1 Análise do perfil dos sujeitos

Objetivando traçar um perfil dos sujeitos pesquisados, aplicamos questionários de identificação em todas as turmas de EJA III (“A”, “B”, “C” e “D”)¹⁰, mas só utilizamos os dados do EJA III “D” como já anunciado e justificado na metodologia. Daremos início à análise e discussão dos dados a partir dessas informações coletadas. Por termos uma gama diversificada de informações, resolvemos categorizá-las segundo Moraes Roque (1999), agrupando e categorizando as informações coletadas para que o máximo de dados pudessem ser encontrados e analisados. Os participantes, trinta e oito alunos, que responderam as seguintes questões:

3.1.1 Fatores sociais

Os fatores sociais fazem parte das primeiras questões levantadas no questionário de identificação.

Em relação ao gênero dos alunos dessa turma, podemos visualizar seu quantitativo no gráfico a seguir:

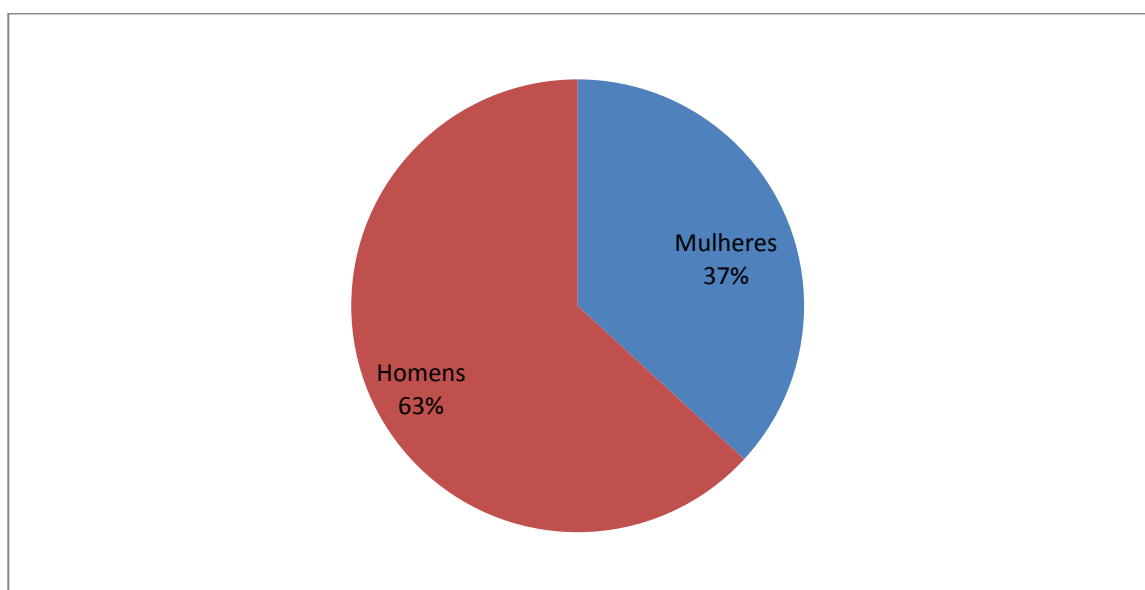


Gráfico 1– Gênero dos alunos da EJA III “D”

¹⁰Cada turma de EJA III tem em média 35 (trinta e cinco alunos).

Como podemos observar no gráfico anterior, através dos dados, verificamos que a turma é composta em sua maioria (63%) por sujeitos do gênero masculino, demonstrando que, em se tratando do segmento de ensino EJA III noturno, os homens teriam mais possibilidade de dar continuidade aos estudos.

Pelas questões de tempo e foco de nossa pesquisa, não tivemos, nesse momento, a oportunidade de realizar um levantamento social, que poderia nos dar mais informações sobre os dados do gráfico supracitado. Considerando que a turma é do horário noturno, diferentes motivos podem justificar o número de matrículas de alunos do gênero feminino ser menor em comparação ao do gênero masculino, entre eles apontamos: a inexistência de creches nesse horário para as mães deixarem os filhos para estudar e a insegurança com o deslocamento, pois a escola localiza-se no centro da cidade e a maioria de sua clientela é composta por moradores da região periférica e da zona rural. Observamos o menor número de mulheres (apenas 37%), fato esse que nos chamou a atenção. Buscamos saber um pouco mais a respeito das condições que as levaram até a escola. Surpreendentemente, percebemos que cinco eram mães, dedicando assim o tempo que dispunham à criação de seus filhos, dez não tinham fonte de renda e por esse motivo não tinham acesso às TDICs. Inferimos que os homens estão na vantagem de matrículas nas salas de EJA pelo fator social, carga de responsabilidades incumbidas às mulheres relacionadas à maternidade.

Quando tratamos dos dados referentes à idade, percebemos que existe uma grande diversidade etária, fato apresentado no gráfico que segue:

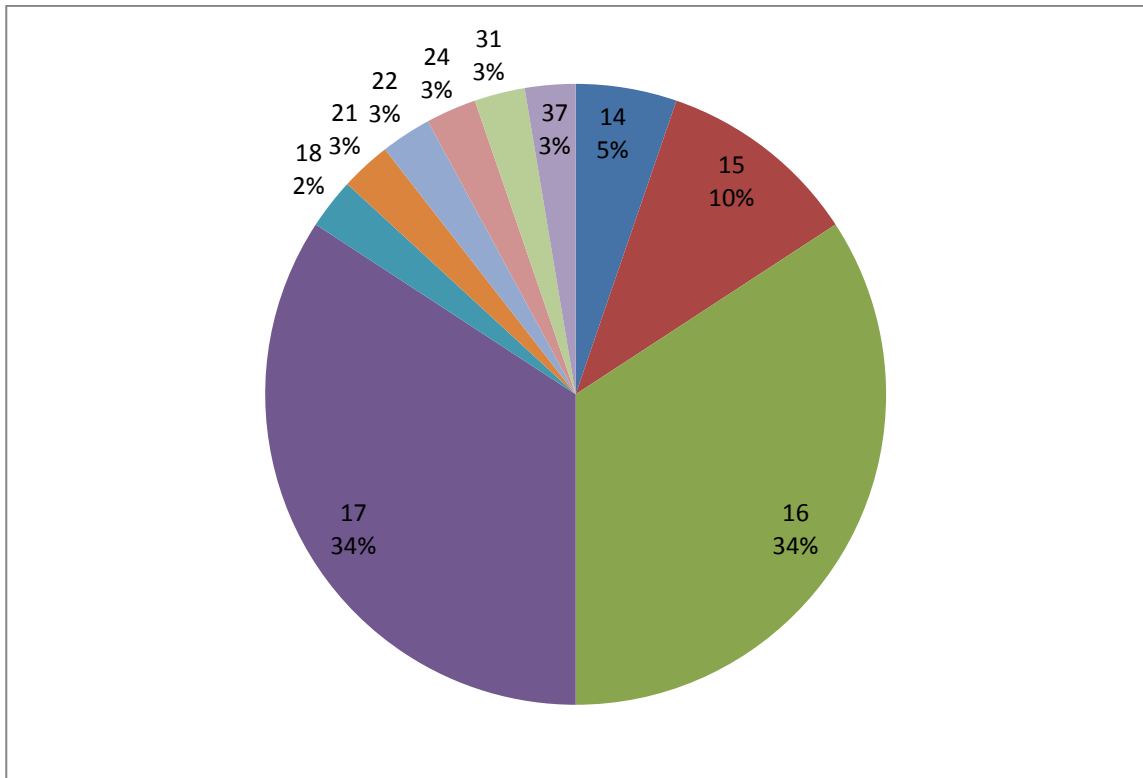


Gráfico 2 – Faixa etária

Observamos, também, que a maioria dos sujeitos, 68% do total, encontra-se na faixa etária de adolescente, entre dezesseis e dezessete anos, idade correspondente ao público que comumente usa as TDICs para a socialização nas redes sociais, sendo natural que essa faixa etária use os *smartphones*, computador e *tablets* – em sala de aula. Achamos por bem lembrar que, atualmente, essa faixa etária é uma das mais acometidas pelas redes sociais, os jovens não dispensam ter seus *smartphones* e *tablets*, permanecendo a maior parte do dia, se não todo o momento conectado às redes sociais.

Essa diversidade de faixa etária foi constatada anteriormente em nossa pesquisa, fato que implica na aprendizagem dos alunos durante as aulas: quando encontramos, na mesma sala de aula, alunos de quatorze anos de idade juntamente com alunos de trinta e sete anos de idade, compreendemos, claramente, que o comportamento dos sujeitos em sala de aula também é diversificado, podendo o aprendizado de toda a turma ser prejudicado, já que os assuntos são diversos e as conversas paralelas, uso de fones de ouvido fora de horário, o manuseio de *smartphones* e *tablets* sem fins pedagógicos, desviam a atenção dos alunos do objetivo da aula.

A maioria dos sujeitos observados trabalha, provavelmente, diurnamente, fato que justifica a procura pela sala de aula noturna. Como existe um número diversificado de profissões, utilizamos o gráfico 3 para ilustrar esses dados:

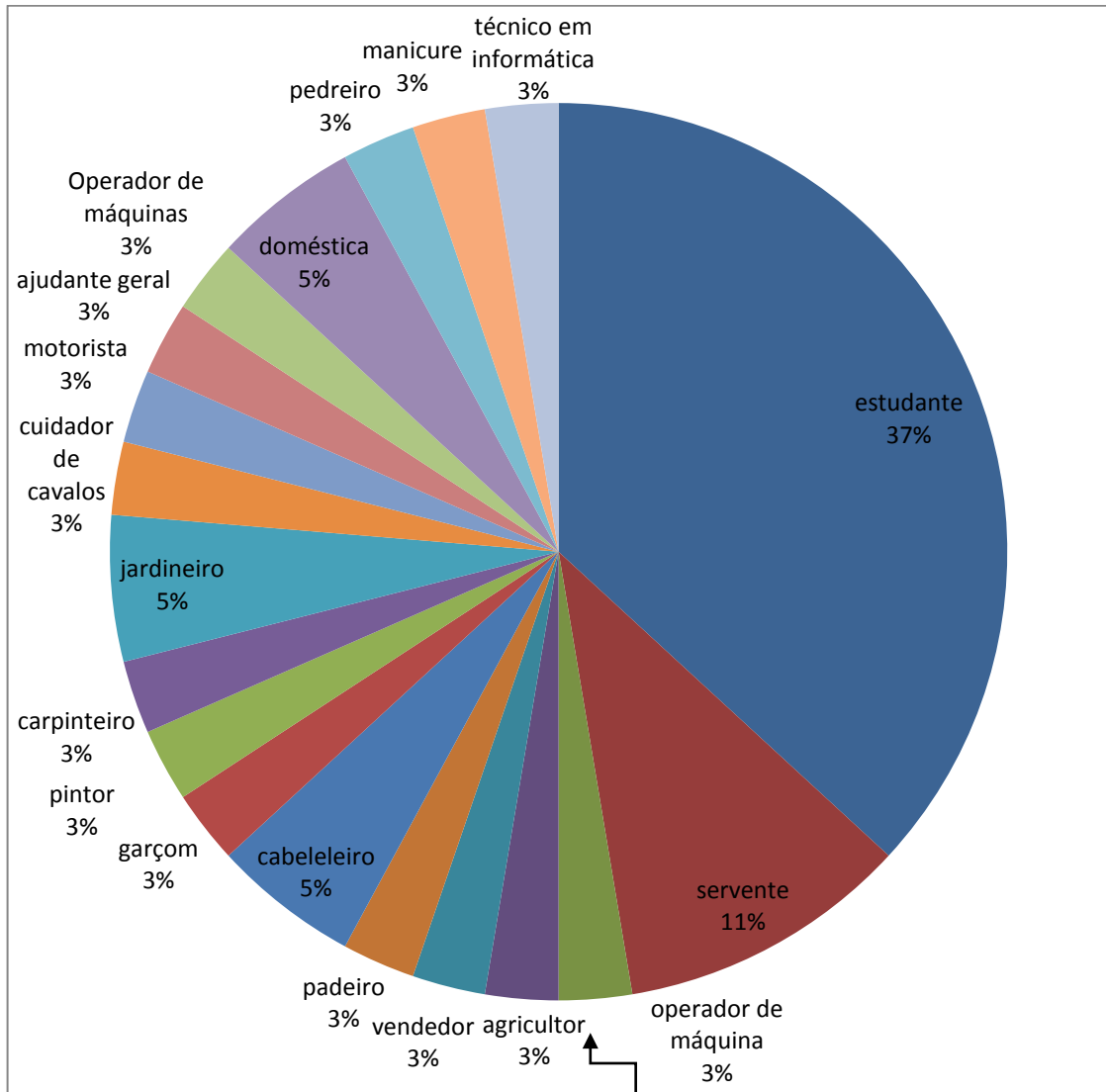


Gráfico 3 – Atividade econômica

A partir dos gráficos 1, 2 e 3, concluímos que: dos quatorze sujeitos que são estudantes, quatro são do sexo masculino e, entre eles, dois se encontram com quinze anos (S4 E S14), um com dezesseis (S21) e um com dezessete anos de idade (S26). Informação essa que nos leva a inferir que a maioria dos sujeitos do sexo masculino já trabalha em alguma atividade remunerada e, mesmo assim, são o maior número de participantes da pesquisa (64%). Dados que são inversos quando nos referimos ao sexo feminino: enquanto estudantes são dez, sendo duas com

quatorze (S30 e S35), duas com quinze (S11 e S38), quatro com dezesseis (S6, S9, S17 e S34) e duas com dezessete anos de idade (S7 e S33).

3.1.2 Fatores culturais

Os fatores culturais nos forneceram dados a respeito do que os sujeitos em estudo possuíam de tecnologia móvel e quais usos realizavam nesta área, o que poderia nos orientar sobre seus interesses, motivações para o uso em ambiente escolar das TDICs.

Quando colocados em gráfico, os dados ficam mais expressivos e dessa forma podemos chegar a conclusões rapidamente. Observemos o gráfico a seguir:

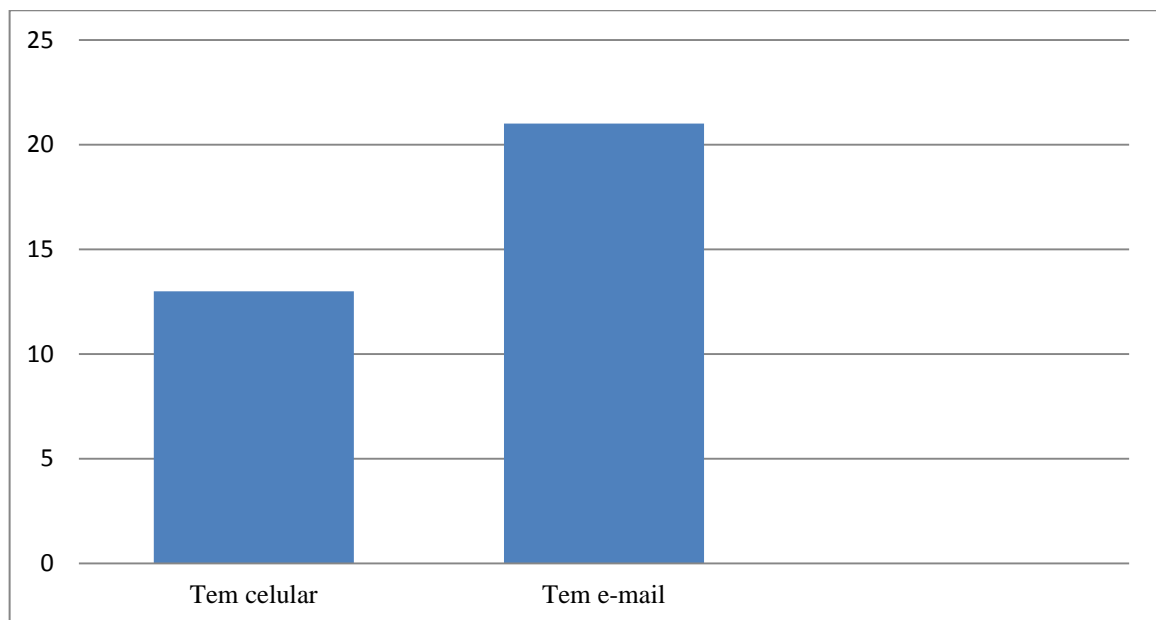


Gráfico 4 - Fatores culturais

Os dados acima nos informam que em um universo de trinta e oito sujeitos, apenas quatro não possuem celular, fato que nos mostra que a maioria - 89% dos sujeitos pesquisados poderiam ter acesso às TDICs, caso o seu celular fosse um *smartphone*. Entre os sujeitos que não possuem celulares, encontram-se três do sexo masculino (S4, S14 e S26) e dois do sexo feminino (S7 e S17). Interessante frisar que todos os sujeitos que não possuem celular são apenas estudantes e que esse deve ser um dos motivos deles não terem celular, pois se não trabalham concluímos que não têm renda para adquirir o aparelho.

Em relação ao *e-mail*, apenas treze possuíam (38%), dado que nos fez supor que a comunicação por esse canal seria pouco utilizada. Essa informação se confirmou como veremos mais detalhadamente adiante. Inferimos, também, que os sujeitos de EJA III tem pouco interesse em se aperfeiçoar na área de informática, por considerar suficiente o conhecimento que eles possuem, pois para acessar redes sociais, jogar ou fazer uma simples pesquisa (dados informados na tabela que segue abaixo), é necessário apenas o básico do domínio das TDICs.

São poucos os sujeitos que realizaram algum curso na área de informática, apenas seis (16%). Desses, S7 é do sexo feminino, tem dezessete anos de idade, é estudante e tem *e-mail*; S11 é do sexo feminino, tem quinze anos de idade, é estudante, e tem *e-mail*; S18 é do sexo masculino, tem dezoito anos, é técnico em informática e tem *e-mail*; S20 é do sexo masculino, tem dezoito anos, é jardineiro e não tem *e-mail*; S34 é do sexo feminino, tem dezesseis anos de idade, é estudante e tem *e-mail* e S35 é do sexo feminino, tem quatorze anos, é estudante e possui *e-mail*. Inferimos que os sujeitos dessa turma de EJA III têm pouco interesse em se aperfeiçoar na área e consideram suficiente o conhecimento que têm para realizar as atividades que consideram importantes com as TDICs, atividades em redes sociais – *facebook*, *twiter*, *chat*, *Orkut* à época.

Observamos que os quatro sujeitos do sexo feminino estão entre as idades de quatorze e dezessete anos e que as quatro são estudantes. Dado que alimenta as seguintes inferências: as mulheres têm uma maior preocupação com a sua formação digital, inferimos que é em função da vida profissional que pretendem assumir. Enquanto os dois sujeitos do sexo masculino têm dezoito anos, sendo um jardineiro e um técnico em informática, porém todos os sujeitos são jovens adolescentes o que corrobora a afirmação de que as TDICs funcionam como fator motivacional nas aulas (CAIADO, 2011).

3.1.3 Práticas com as TDICs

Foram esses dados relacionados às práticas com as TDICs que nutriram toda a nossa pesquisa, pois foi na busca por essas práticas, que iniciamos todos os questionamentos realizados até o momento. Observamos que do total da turma envolvida na pesquisa, dezessete sujeitos (45%) não fazem uso das TDICs em suas práticas e vinte e um sujeitos (55%) utilizam esses meios em sua vida. Dentre o grupo que faz usos das TDICs, como podemos observar no gráfico abaixo:

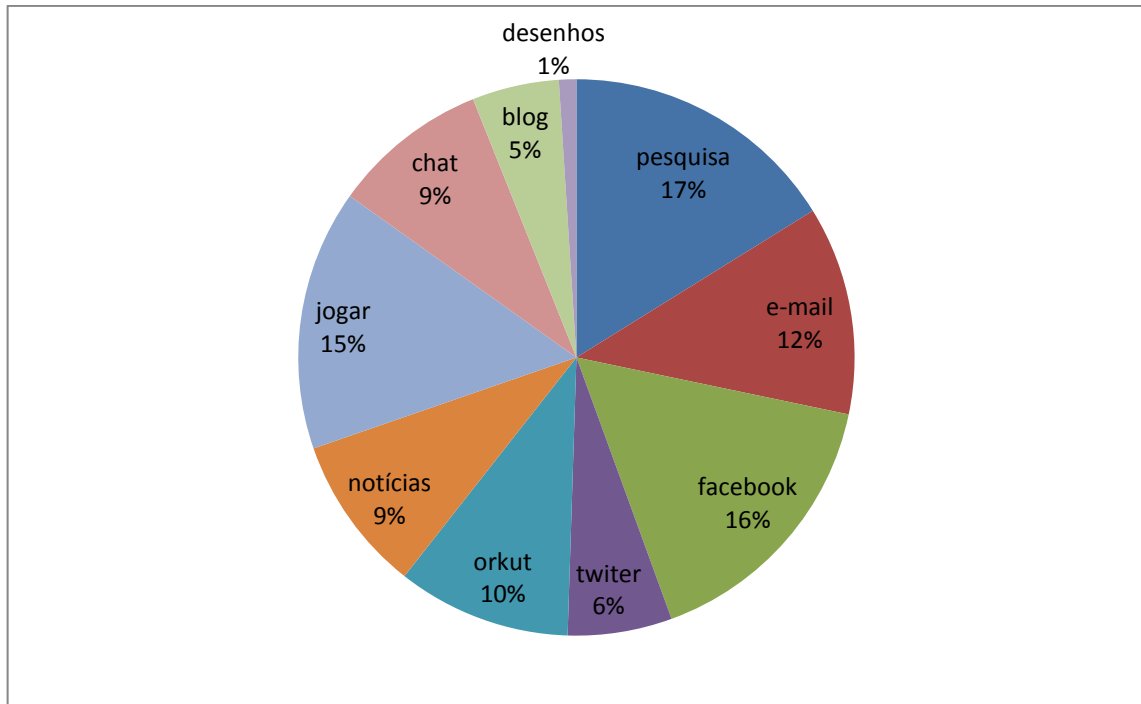


Gráfico 5 - Práticas com as TDICs

Baseados nas informações supracitadas, observamos que existe a preocupação dos sujeitos em utilizar as TDICs, principalmente, em pesquisas (17%), característica considerável na turma de EJA III noturno. Em segundo lugar, encontramos o uso do *facebook*, dado que irá justificar, mais adiante, a pertinência dos alunos em usarem das ferramentas de tal rede social, para enviarem as mensagens solicitadas e produzidas em nossa pesquisa. Através desses dados observamos que o *blog*, o *chat*, o *Orkut*, o *twitter* e o *facebook*, que são as redes sociais preferidas para a comunicação pelos sujeitos de nossa pesquisa, perfazem um total de 46%, substituindo o uso do *e-mail*, o que corrobora, mais uma vez, a tese de que o *e-mail* está caindo em desuso.

Em quarto lugar de uso das TDICs, encontramos os jogos, perfazendo um total de 15%, fato esse que poderia ser justificado por serem aplicativos dinâmicos e atraentes para o público da pesquisa; o uso de *e-mails* (12%) aparece em quinto lugar nos questionários aplicados, inferimos que pelos motivos já elencados acima.

Após termos realizado as análises referentes aos dados fornecidos pelo questionário de identificação, iniciaremos a apresentação das análises realizadas através das produções de *e-mails* elaborados pelos sujeitos de nossa pesquisa.

3.2 Análise das produções dos sujeitos no gênero discursivo *e-mail*

Dos 38 sujeitos da turma de EJA III, aos quais aplicamos o questionário, selecionamos 5 sujeitos (S9, S15, S20, S34 e S35) que, efetivamente, realizaram todas as atividades propostas no meio digital, a partir do gênero discursivo *e-mail*, para análise do *corpus* da pesquisa em tela. Consideramos que esse total preenche adequadamente os requisitos necessários para o tipo de pesquisa que nos propusemos realizar: um estudo de caso.

Buscamos investigar as contribuições das TDICs para o desenvolvimento da produção de textos em Língua Portuguesa na Educação da EJA – Nível III (correspondente aos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental) antes e após o processo de letramento digital e verificamos que essa mudança positiva na escrita dos *e-mails*, aconteceu por um processo de continuidade e ruptura, através dos usos de gêneros primários e secundários (BAKHTIN, 2003), ou seja, através de discursos que se originam de situações espontâneas (primários) ou de comunicações culturais mais complexas (secundárias). Em nossa pesquisa, entendemos que os gêneros primários também englobam as aulas e debates sobre o gênero *e-mail* e a tecnologia digital que precederam e intermediaram as produções que foram realizadas pelos sujeitos ao longo da pesquisa, sendo reconhecidos por discursos orais e por escritos, envolvendo produção artística, científica e sociopolítica, no nosso caso, os *e-mails*, onde essas aulas promoveram o letramento digital aos alunos da EJA.

Diante das categorias elencadas, explicitadas na metodologia, procedemos à análise de cinco produções textuais, a saber: produções de S9, produções de S15, produções de S20, produções de S34 e, finalmente, produções de S35.

Para iniciar as análises das produções textuais de cada sujeito, levaremos em consideração as atividades propostas antes e após o processo de letramento digital.¹¹

¹¹Essas atividades foram contextualizadas no capítulo de metodologia.

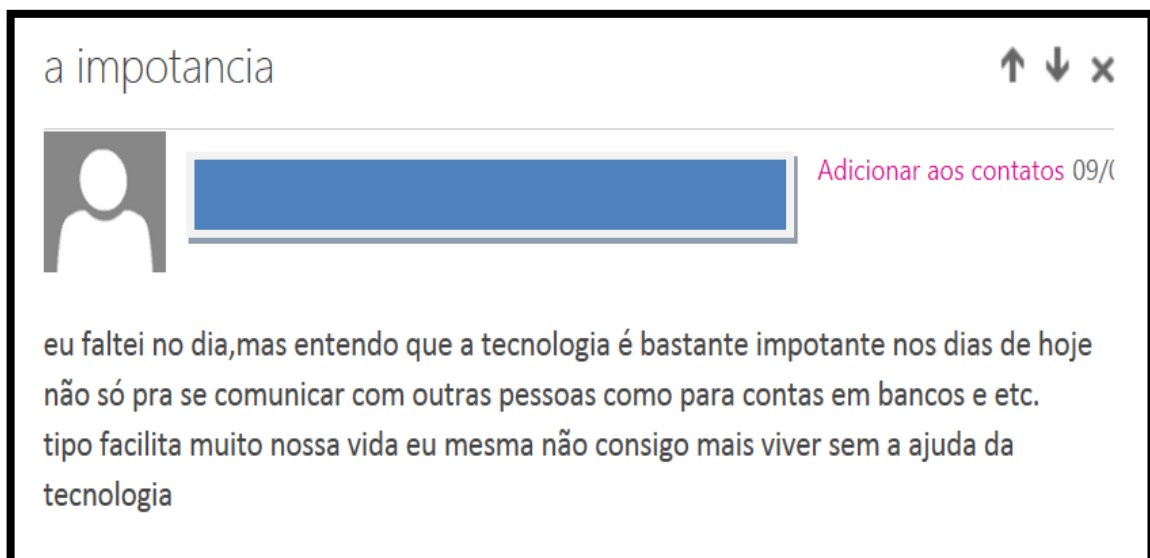
3.2.1 Análise das produções de S9

Sujeito 09

Perfil: O sujeito 9 é do sexo feminino, tem dezesseis anos, é estudante, tem celular, tem *e-mail*, não fez curso de informática, faz uso das TDICs em seu dia a dia e utiliza esse meio para pesquisar, entrar em *chats*, postar em *blogs*, interagir na Rede Social - *facebook*, ver notícias e jogar.

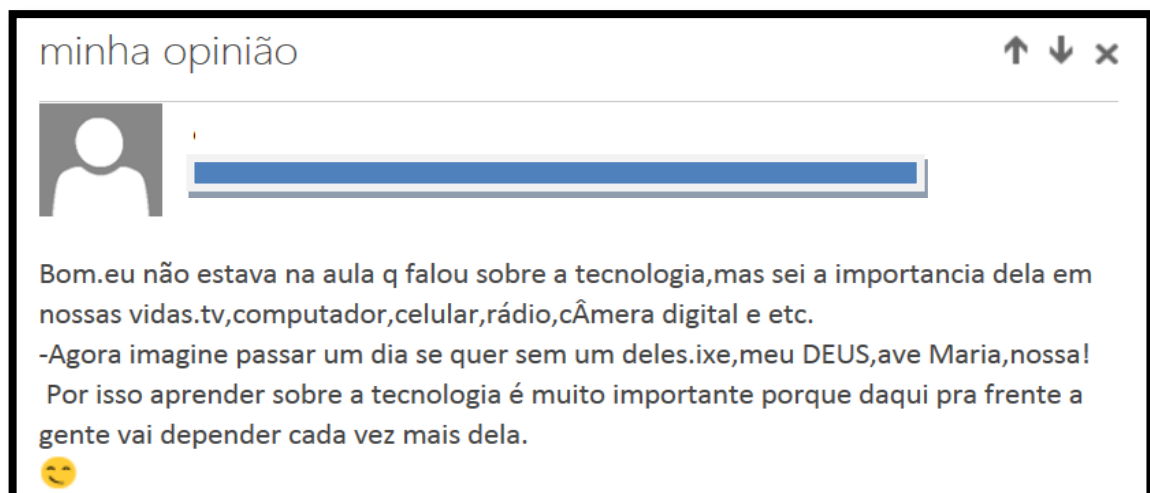
1ª Atividade - Antes do processo de letramento digital - 04 de abril de 2013

1º *e-mail* enviado por S9 para a professora de Língua Portuguesa.

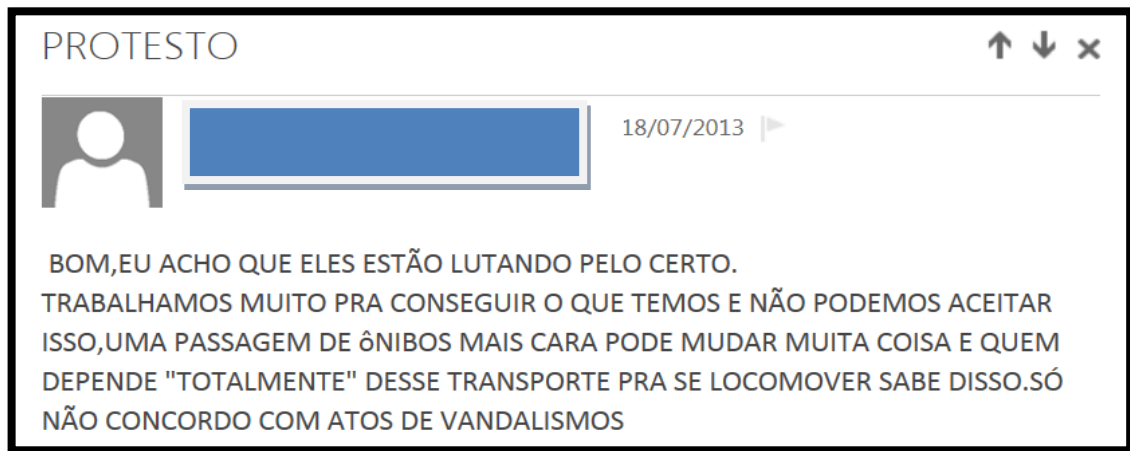


2ª Atividade – Antes do processo de letramento digital - 05 de abril de 2013

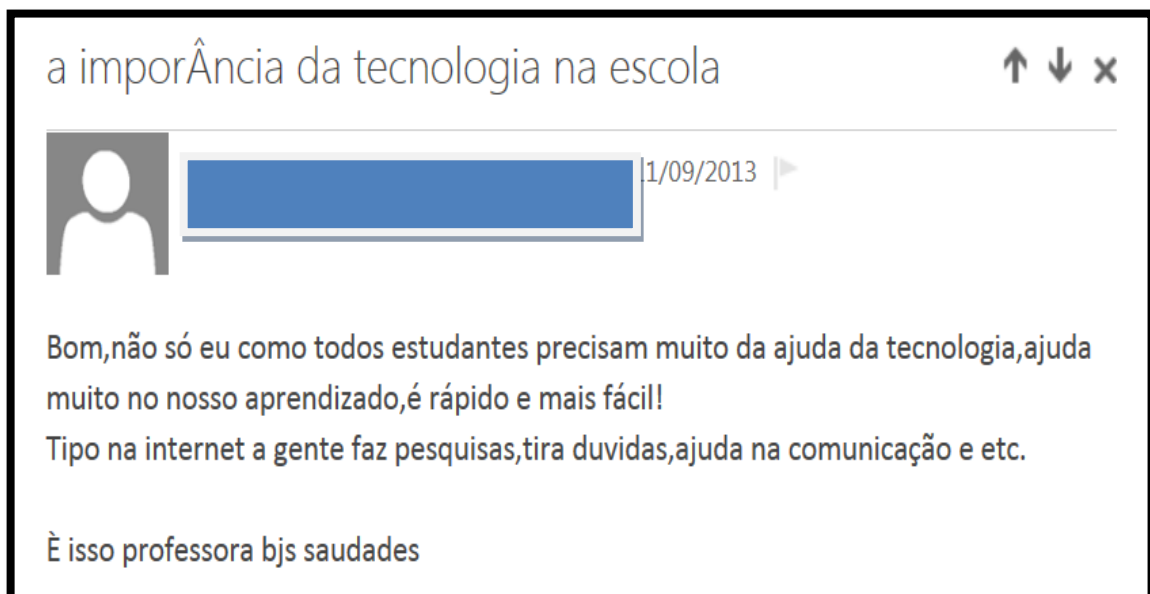
2º *e-mail* enviado por S9 para a diretora



3ª Atividade - Durante o processo de letramento digital - 17 de julho de 2013
3º e-mail enviado por S9.



4ª Atividade - Durante o processo de letramento digital- 23 de agosto 2013
4º e-mail enviado por S9.



Categoria I - Representação da situação de comunicação

Nas produções de e-mails referentes às 1ª, 2ª e 3ª atividades propostas, S9 não faz referência aos destinatários (professora na 1ª e 3ª atividades e diretora na 2ª atividade). Em momento algum menciona para quem está escrevendo, seja por meio do vocativo no início do e-mail, seja ao fazer menção ao destinatário no final da produção desse gênero digital. Percebemos uma mudança nesse aspecto apenas

no fechamento da 4ª atividade, quando, ao se despedir, S9 escreve: “É isso professora bjs saudades” (linha 3).

S9 compreende a finalidade das propostas de produção do e-mail, pois ao elaborar o e-mail procura atender ao objetivo de informar sobre a opinião em relação à aula sobre tecnologia digital e criação do gênero discursivo e-mail (1ª e 2ª atividades), aos protestos (3ª atividade) e a importância da tecnologia na vida profissional (4ª atividade). A opinião do sujeito é apresentada no e-mail de forma objetiva e clara.

Em relação à sua posição de autor, usa o primeiro pronome pessoal do caso reto “eu” no início de todas as produções, no decorrer do texto, S9 posiciona-se como autor de suas ideias e representante de um grupo de alunos, aspecto observado em todas as produções. Nas 1ª e 2ª produções, S9 escreve, respectivamente, “nossa vida” (linha 2) e “nossas vidas” (linha 1), na 3ª produção escreve “trabalhamos” (linha 3) e na 4ª e última produção escreve “todos os estudantes” e “nosso aprendizado” (linha 3), escreveu como se fosse representante de um grupo, palavras que vão corroborar o que foi afirmado anteriormente a respeito dos autores Rojo e Cordeiro: informa e convence “de sua própria posição como autor...” (2004. p.104).

Categoria II- Elaboração de conteúdos

Ao elaborar o conteúdo temático de cada *e-mail*, na primeira produção, S9 não usou recursos multissemióticos para construção de sentido da temática, a produção privilegiou apenas o texto verbal escrito e foi digitada em letras minúsculas sem nenhum tipo de realce, como itálico ou negrito, por exemplo. Já na 2ª produção, S9 utilizou algumas ferramentas disponíveis na tela do computador segundo propõe Rojo (2009, p. 107): conclui o *e-mail* enviado à diretora com um *emoticon* (linha 4), o qual representa a tentativa de expressar as possíveis significações de emoções que existem na relação aluno-professor -uma carinha que pisca um dos olhos indicando uma confirmação do que foi dito. Nesse caso, a imagem pode ter sido usada para reforçar o que foi dito. Vemos aqui um texto não verbal realçando o conteúdo do texto verbal e concluímos que essa maior intimidade com o gênero, adquirida a partir do seu uso, propicia, também, maior liberdade para utilização de recursos multimodais.

O uso de outro recurso multimodal – caixa alta e letra maiúscula - foi observado na 3ª produção. O texto todo do *e-mail* foi escrito em caixa alta. O tema tratado talvez tenha influenciado que convoca o sujeito à luta. Acreditamos que essa estratégia foi utilizada para reforçar a opinião do autor, pois utilizamos textos em caixa alta, em gêneros digitais ou no meio digital, objetivando demonstrar veemência ao que está sendo dito. Chamamos a atenção para o fato do uso das aspas no mesmo *e-mail* referindo-se à palavra “totalmente” (linha 3) na 3ª produção, inferimos que esse uso de S9 reforça a sua resposta partidária, assumida logo no início do texto.

O uso de *emoticons* e de letras realçadas em caixa alta contribuíram para construção de sentido nessa produção textual, corroborando a afirmação de Rojo (2009) de que o uso de diferentes modos semióticos em gêneros digitais contribuem para diversas possibilidades de significação do texto eletrônico.

Categoria III - Planejamento do texto

O planejamento do texto pelo S9 sofreu influência de dois aspectos: mudança do destinatário e processo de letramento digital. Em relação ao primeiro aspecto, observamos graus/escalas diferentes de monitoramento no texto, uma vez que S9 utilizou um vocabulário simples na 1ª produção, que foi direcionada à professora, mas, diante da mudança de interlocutor, que aconteceu na 2ª produção, dirigida para a diretora, S9 monitorou mais o seu texto ao escrever todos os parágrafos iniciados com letras maiúsculas e ao utilizar a pontuação (incluindo a marcação de voz de autoria com um travessão) (linha 2). Diante dessas evidências, acreditamos que o letramento digital contribuiu para o aumento do monitoramento da produção de textos na tela, permanecendo a tentativa de aproximação com o interlocutor, pelo uso do *emoticon*.

Em relação ao planejamento da estrutura do gênero *e-mail*, observamos que apenas na 4ª produção S9 começou a utilizar as estruturas convencionais desse gênero discursivo (*e-mail*), pois ao se despedir, S9 se dirige ao interlocutor, através de uma saudação: “È isso professora bjs saudades” (linha 3). Observamos, também, que o sujeito não utiliza a saudação inicial não das atividades e que não assinou qualquer *e-mail*. Entendemos que isso pode ter acontecido porque o sujeito estava iniciando um letramento em gêneros digitais, também, inferimos que o formato organizacional pode não ter sido objeto de ensino naquele momento.

Consideramos que o processo de letramento digital promove avanços no planejamento do texto, que possibilitariam estruturá-lo adequadamente – em consonância com o formato organizacional do gênero a ser produzido - gênero *e-mail*, que é “caracterizado por uma estrutura mais ou menos convencional”. (ROJO e CORDEIRO, 2004, p.104)

Categoria IV - Realização do texto

Ao observarmos os aspectos relacionados à realização do texto, verificamos que, nem sempre, S9 utiliza o vocabulário apropriado para se comunicar. Observamos em vários momentos escritos como “tipo” (linha 2) na 1ª produção, é utilizada a expressão “ixe” (linha 2) (expressão regional, variantes de “Ave Maria!”, “Vixe Maria!”, “Ixi Maria!”) na 2ª produção, que nos dá pistas a respeito da possível escrita oralizada que S9 pode fazer comumente em sua vida acadêmica. Observamos também, na 4ª produção, que S9 escreveu “tipo” (linha 2) e “É isso professora bjs” (linha 3), em que a primeira expressão é utilizada no lugar na palavra por exemplo, ou seja, uma gíria e a aparição de escrita abreviada, que até o momento não tinha ocorrido. Nesse instante, consideramos de grande importância os aspectos estudados nas categorias anteriores, pois é o conjunto de conhecimento que embasou a escrita dos *e-mails* e nos forneceu as pistas sobre o processo de internalização do letramento digital.

Acreditamos ser necessário fazer esse comentário, por verificarmos que, se S9 estivesse ciente ao escrever, de que o destinatário é a sua professora de Língua Portuguesa, não usaria gírias nem abreviaturas para se comunicar com a mesma. S9 utiliza corretamente os tempos verbais em todas as produções.

Em se tratando dos organizadores textuais, buscamos Beaugrande e Dressler (1981) que

apontaram sete fatores constitutivos da textualidade, isto é, sete princípios que fazem parte do conhecimento textual das pessoas, que elas aplicam aos textos que produzem e esperam encontrar nos textos que ouvem ou leem: coerência, coesão, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade.

Pudemos textualizar facilmente todas as 4 produções de S9, que articulou organizadamente as ideias dos *e-mails*, tornando fácil a produção da coerência e coesão por parte dos interlocutores. Em todos os textos, S9 utilizou dos marcadores textuais argumentativos, justificou as suas opiniões, demonstrou o seu

conhecimento social, intelectual e verbal a respeito dos temas tratados, com a intenção de obter a aprovação sobre o que foi escrito. (VIEIRA & NASCIMENTO, 2009).

A situacionalidade não é considerada na mudança de interlocutor da atividade 1 para a atividade 2. O sujeito não monitorou mais sua produção. Mesmo sem ter *e-mail*, S9 criou a sua conta e respondeu a atividade solicitada, ação que comprova a presença da tecnologia na vida social desse sujeito. É muito interessante observarmos que, mesmo tendo faltado à aula em que foi solicitada a criação do *e-mail*, S9 também apresenta clareza e domínio do conteúdo temático a ser tratado, usando como principal argumento, a importância da comunicação, que é, como bem sabemos, um dos maiores interesses dos jovens dessa faixa etária. O sujeito S9 compreendeu a importância da internet na vida das pessoas, usando como argumento a comunicação e realização de serviços sociais. É bom notarmos que S9 faltou à aula de criação do *e-mail*, mas esteve presente em todas as outras aulas seguintes que abordaram a importância do papel das TDICs para o desenvolvimento social, cultural e intelectual do cidadão.

Demonstra, também, que compreendeu o principal objetivo da existência do *e-mail*: a comunicação. Tornando-o um sujeito em processo de letramento digital, no qual as TDICs fazem parte de suas práticas cotidianas.

Corroborando nossa ideia, Coscarelli (2011, p. 41) nos diz que “A formação desses sujeitos estaria intimamente relacionada ao contexto da autoria, na medida em que associamos às condições de autor à condição letrada”. Sendo, então, necessário que entendamos que a maneira como escrevem são variações da língua que precisam ser tratadas no ambiente escolar.

Observamos, também, que S9 produziu um texto menos monitorado (1ª produção), na qual dispensou o uso de letras maiúsculas e pontuação, fato que pode comprovar que S9 é um sujeito assíduo às redes sociais ou não possui domínio das normas em vigor.

Por experiência, entendemos que esse tipo de produção escrita é característico dos alunos da EJA, que apresentam maturidade e entendimento de certos assuntos, mas que estão em processo de aquisição das normas ortográficas e gramaticais vigentes, justificando o texto menos monitorado por parte de S9.

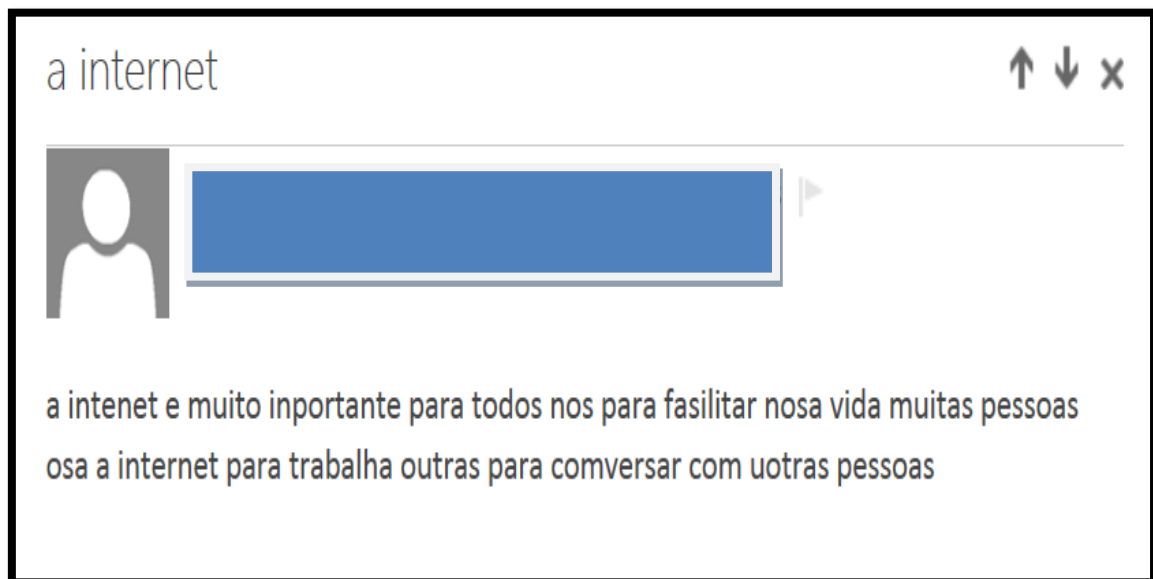
3.2.2 Análise das produções de S15

Sujeito 15

Perfil - É do sexo masculino, tem dezessete anos, é pintor, tem celular, tem e-mail, não fez curso de informática, faz uso das TDICs e utiliza esses meios para pesquisas, e-mails, chats, Orkut, blogs, ver notícias e jogar.

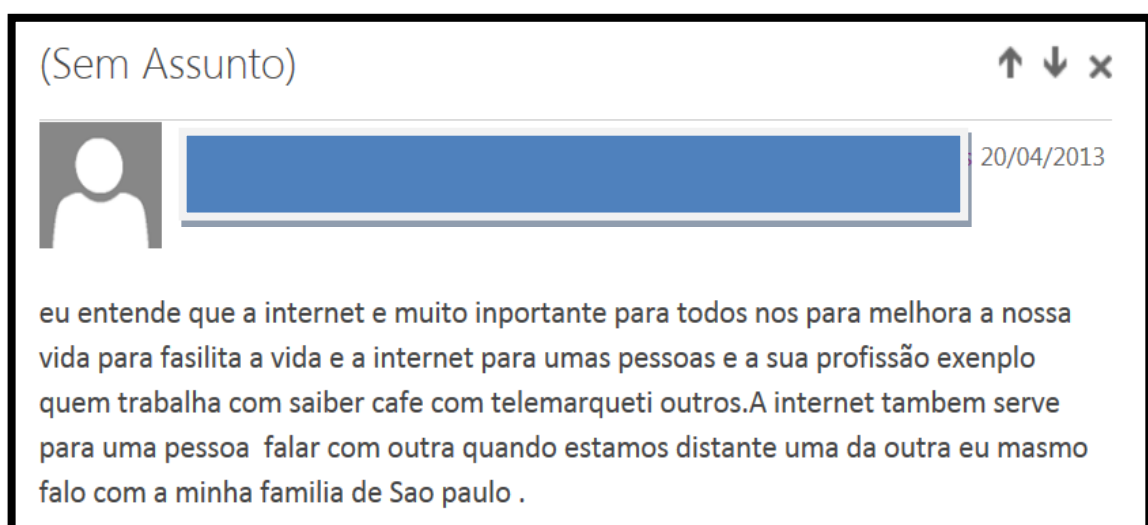
1ª Atividade - Antes do processo de letramento digital - 04 de abril de 2013

1º e-mail enviado por S15 para a professora de Língua Portuguesa.



2ª Atividade— Antes do processo de letramento digital - 05 de abril de 2013

2º e-mail enviado por S15 para a diretora.



3ª Atividade- Durante o processo de letramento digital - 17 de julho de 2013
3º e-mail enviado por S15.

protestos ↑ ↓ ×

  26/06/2013 ▶

 2 anexos (total de 0,9 KB) Outlook.com [Exibição Ativa](#) ^

fagner.htm



↓ Baixar

url.htm




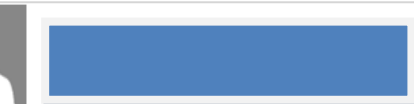
↓ Baixar

[Baixar tudo como zip](#)

os protestos estão dando muito o que fala no mundo todo.pq as pessoas querem mudansas querem que o preso das passagem de onibus abaixe tambem estamos revoltados com o dinheiro gasto nos estádios de futebol mas de um bilhão reais.pq tem dinheiro para gasta com viadutos com novos onibus todo isso para a copa mas quando a copa pasa com nos vamos ficar.invés de gasta com os hospitais e com as escolas não querem gasta com os estadios porisso estamos fazendo os protestos.

4ª Atividade - Durante o processo de letramento digital - 23 de agosto 2013
4º e-mail enviado por S19.

como a internet pode facilitar a minha vida no trabalho ↑ ↓ ×

  25/08/2013 ▶

A internet na minha vida e muito inportando pra fazer pra facilitar eu falar com minha familia.mas no meu trabalho tambem pode facilitar quando eu to trabalhando com pintura pode nos ajudar quando a pessoa quer que nos pitamos um lugar ele pode tira a foto do lugar e nos enviar pelo o hotmail.o mesmo geito e quando eu vo trabalha com meu pai,meu tio prezisa muito da internet no seu trabalho ele trabalha com divugação e comerciais das lojas.

Categoria 1- Representação de situação de comunicação

Conforme diz Rojo (2009), o contato (escolar) com a leitura e a escrita, pela própria natureza da escrita, faria com que o indivíduo aprendesse gradualmente habilidades que levariam a estágios universais de desenvolvimento (níveis). Entendemos então que a exposição do sujeito às estratégias relacionadas ao letramento digital garantiu o desenvolvimento das competências de produção de texto na tela ao longo do processo.

S15 não explicitou o destinatário nas atividades solicitadas, não fazendo menção ao interlocutor por meio do vocativo no início do *e-mail*, nem mesmo no fecho desse gênero digital. Inicialmente, demonstrou também não ter a preocupação com o monitoramento linguístico, quadro que foi revertido a partir da segunda produção. Acreditamos que existem duas possíveis variáveis que influenciaram o maior monitoramento das produções que seguiram: a mudança de interlocutor e a internalização do processo de letramento digital.

Na primeira produção, S15 inclui no assunto a expressão “a internet” (linha 1) e no corpo do *e-mail* – afirma que a internet é muito importante para todos ao facilitar nossa vida. Ainda mencionou que muitas pessoas usam a internet para trabalhar, enquanto outras para conversar, assunto com o mesmo tema da segunda produção, em que também compreendeu a finalidade das atividades: citou a importância das TDICs na vida social profissional, na terceira atividade expressa a sua opinião e na quarta atividade escreve claramente sobre a importância da tecnologia interligada à rede para a sua vida profissional.

Na primeira produção, existem sinais de autoria, ao escrever “a internet e muito importante para todos nos para facilitar nosa vida” (linha 1). As marcas de autoria foram evidenciadas na segunda produção: S15 escreveu “eu entende’ (linha 1); ‘eu masmo falo com a minha familia de São paulo” (linha 2 e 3). Na terceira produção, o sujeito escreveu como representante de uma categoria – cidadão, conforme corroboram os registros: “estamos revoltados com o dinheiro gasto nos estádios de futebol” (linhas 1 e 2) e “quando a copa pasa com nos vamos ficar.” (linha 3). Na quarta produção, escreveu “eu falar com minha família”, “no meu trabalho”, “eu to”(linha 1) e “eu vo” (linha 2). É importante observarmos que existe uma progressão no aspecto relacionado à autoria, a quarta produção revela uma riqueza de voz de autoria, acreditamos que esse avanço é fruto das aulas ministradas sobre o letramento digital.

Segundo Coscarelli e Ribeiro (2007, p. 42), em relação à escrita digital: “podemos pensar, também, que a escrita possibilita a elaboração de modelos conceituais para o discurso, envolvendo diversos suportes textuais, associados também a novas demandas sociais.” O que nós consideramos letramento digital, que contribuirá com a inclusão social dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Categoria 2 - Elaboração de conteúdos

Na elaboração do conteúdo temático das produções das primeiras atividades, S15 usou apenas o texto verbal escrito no corpo dos *e-mails*. Mesmo dispondo de um novo meio, a tela do computador, S15 não explorou os recursos expressivos possibilitados por esse meio, conforme sugere Rojo (2013), sem articular recursos multissemióticos para facilitar a produção de sentido da temática, ou seja, não foram usados tipo ou tamanho da fonte variados nem *emoticons*. Na quarta produção, S15 escreveu “A internet na minha vida e muito inportando pra fazer pra fasilitar eu falar com minha familia. ...” (linha 1). Continuou a sua escrita sem usar as diversas multimodalidades que o gênero possibilita.

Especificamente ao elaborar o conteúdo do *e-mail* referente à terceira atividade, S15 usou a técnica de anexar dois arquivos, que é possível nesse gênero digital. Essa ferramenta, disponível no gênero digital *e-mail*, foi realizada após o início das aulas relacionadas às TDICs, construindo assim novas possibilidades de escrita na tela. Encontramos então uma nova possibilidade de leitura, pois, segundo Caiado, Fonte e Freire (2014, p. 20),

A leitura de hipertextos seria, também, uma leitura sinestésica, visto que conta com o auxílio de dispositivos hipermodais, que se caracterizam por oferecer representações simultâneas da realidade através de recursos semióticos.

3º *e-mail* enviado por S15



Categoria 3- Planejamento do texto

Nas quatro produções, observamos que S15 estruturou os seus textos com a finalidade de responder as perguntas solicitadas, buscando atingir a textualização.

O monitoramento, principalmente relacionado ao uso da pontuação, se torna maior a partir da segunda produção, fenômeno que acreditamos ser ocasionado pela mudança de interlocutor e a apropriação das informações relacionadas às TDICs, podemos verificar que, na segunda produção, o sujeito tem a preocupação de se fazer entender e até escreve mais (maior número de palavras). Aspectos que também foram observados nas terceira e quarta produções.

Categoria 4 - Realização do texto

Na primeira produção S15 não adequou o vocabulário apropriado ao gênero solicitado, cumprindo, precariamente, apenas a função de se comunicar. Na segunda produção, observamos que as escolhas para a adequação ao gênero se tornaram mais reflexivas, S15 escreveu "... a internet e muito importante para todos nos para melhora a nossa vida para fasilita a vida e a internet para umas pessoas e a sua profissão exenplo quem trabalha com saibercafe..." (linhas 1 e 2) pois o aluno escreveu seu texto com um maior número de verbos flexionados corretamente para realização do texto. Nas segunda e terceira produções, observamos continuidade da preocupação de S15 para a realização do seu texto. Além da progressão na categoria escrita, observamos também que o aluno escreveu "pq", fato que indicou que o aluno está se apropriando das TDICs, mesmo que por outros meios e por um uso menos monitorado. É na quarta produção que vamos concluir que S15 realmente se preocupou com o que escreveu: mesmo com erros ortográficos, S15 usa de vocabulário bem mais adequado e direcionado ao gênero discursivo *e-mail*. Escreveu: "A internet na minha vida e muito inportando pra fazer pra fasilitar eu falar com minha família.mas no meu trabalho tanbem pode fasilitar quando eu to com pintura pode nos ajudar quando a pessoa quer que nos pitamos um lugar..." (linhas 1 e 2), comprovando, assim, a nossa constatação da preocupação que o sujeito teve em se fazer entender.

Na primeira produção, não observamos a preocupação com a elaboração do conteúdo do texto, contudo isso surgiu na segunda, terceira e quarta produções: S15 cita exemplo sobre o que está sendo informado (segunda produção); de acordo com o que S15 escreveu, também se encontrou inserido nesse grupo e escreveu

argumentos anexando dois arquivos referentes ao assunto tratado, explorando algumas possibilidades que o gênero pretendido pode oferecer (terceira produção) e relacionou vários exemplos sobre o assunto tratado (quarta produção).

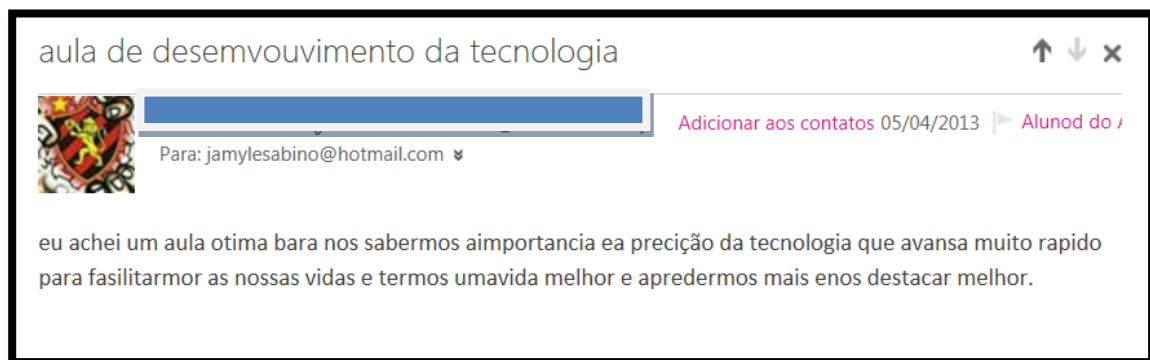
3.2.3 Análise das produções de S20

Sujeito 20

Perfil – É do sexo masculino, tem dezoito anos, é jardineiro, tem celular, tem *e-mail*, não fez curso de informática, faz uso das TDICs em seu dia a dia e utiliza esses meios para pesquisas, *e-mails*, jogar e assistir a desenhos.

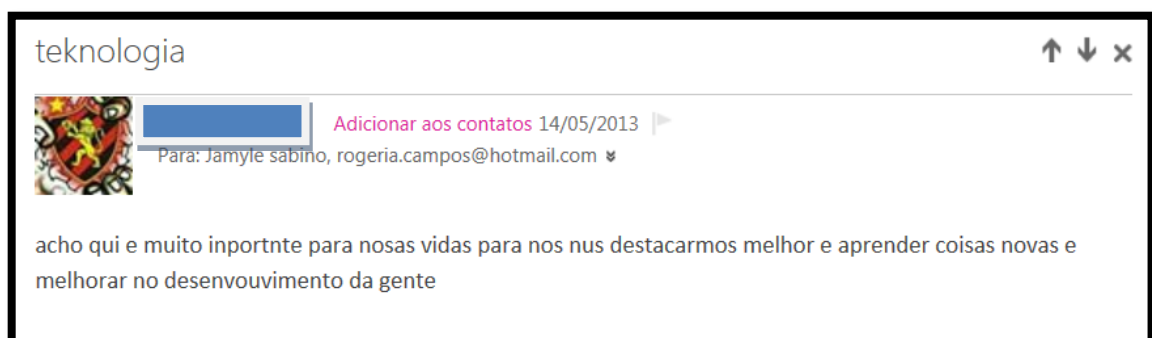
1ª Atividade - Antes do processo de letramento digital - 04 de abril de 2013

1º *e-mail* enviado por S20 para a professora de Língua Portuguesa.

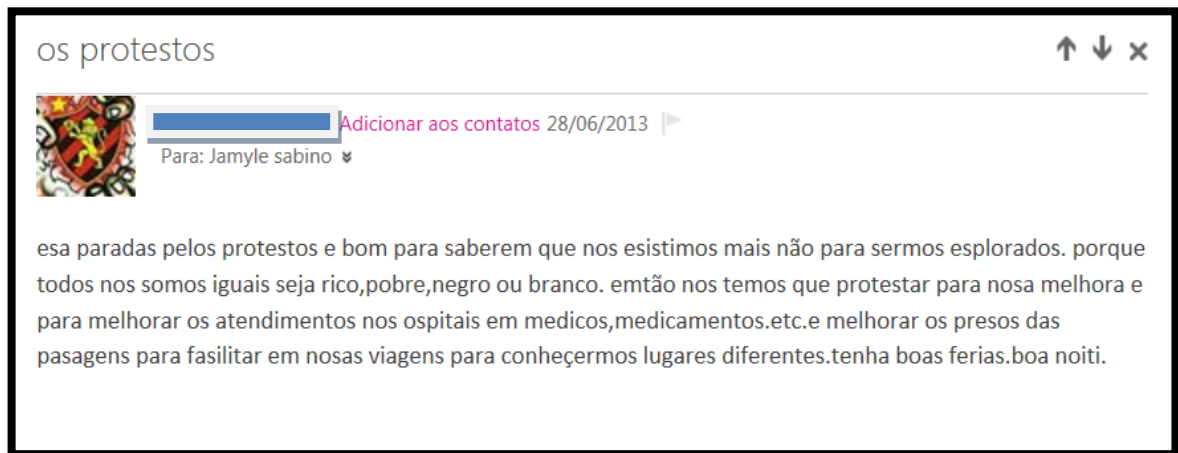


2ª Atividade – Antes do processo de letramento digital 13/05/2013

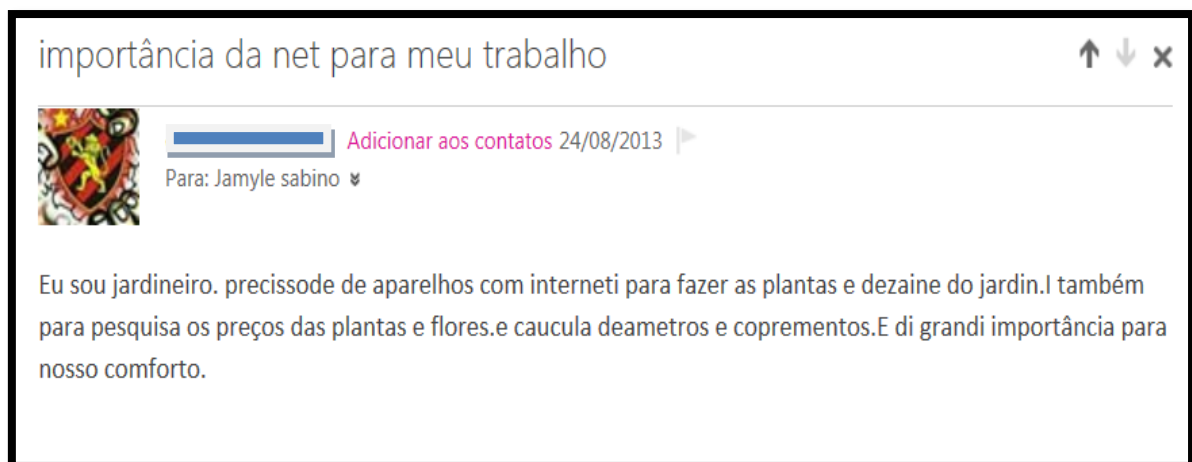
2º *e-mail* enviado por S20 para a diretora.



3ª Atividade - Durante o processo de letramento digital - 27 de junho de 2013
3º e-mail enviado por S20.



4ª Atividade - Durante o processo de letramento digital- 23 de agosto 2013
4º e-mail enviado por S20.



Categoria I - Representação da situação de comunicação

Nas primeira, segunda e quarta atividades, S20 não menciona o destinatário do texto nos e-mails. Mesmo sem fazer referência ao nome ou cargo do destinatário, na terceira atividade, o sujeito usa expressões de despedida, como: “tenha boas ferias”.“boa noiti.” (linha 4), demonstrando sua capacidade de imaginar o destinatário do texto.

Observamos que o sujeito talvez tenha compreendido em sua imaginação quais eram os destinatários, mas por decisão própria, não explicitou, pelo menos claramente, o seu entendimento.

De acordo com a contextualização das atividades que solicitamos, ele atendeu perfeitamente: na primeira atividade, S20 escreveu como assunto “aula de desenvolvimento da tecnologia”; na segunda atividade, “teknologia”; na terceira atividade, “os protestos” e, na quarta e última atividade, “importância da net para meu trabalho”, dando-nos pistas que o sujeito compreendeu a finalidade do texto, adequando-se à temática do gênero, conforme afirma Marcuschi (2008, p, 150): “[...] os gêneros têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma”.

Nas quatro atividades, S20 compreendeu a finalidade do que foi proposto: na primeira atividade, o sujeito escreve “eu achei...” (linha 1), efetivando a sua resposta por meio de sua opinião; na segunda atividade ele escreve “acho qui e muito importnte” (linha 1), repetindo o entendimento da atividade anterior (respondendo corretamente as atividades contextualizadas no capítulo de metodologia); na terceira atividade, S20 opina sobre um acontecimento social, mostrando que compreendeu a finalidade da produção textual; na quarta e última atividade, o sujeito inicia o seu texto escrevendo “Eu sou jardineiro. Preciso de...” (linha 1), em que sinalizou perfeitamente o entendimento da contextualização da questão, e respondeu produzindo uma informação. Nesse processo, percebemos que S20 ampliou e ressignificou os seus horizontes de significado que ele mesmo atribui a própria cultura, com base nas considerações de Freitas (2009).

A respeito da autoria, S20 se posicionou com autor nas primeira, segunda e quarta atividades: na primeira, iniciou o seu texto com “eu achei um...” (linha 1); na segunda atividade, escreveu “acho qui e muito...” (linha 1) e, na quarta atividade, escreveu “ Eu sou jardineiro.” (linha 1). A forma com que o sujeito assume ao escrever os três *e-mails* supracitados deixa claro que ele se posiciona como autor, como pessoa que compreendeu a sua posição no contexto das produções. Na terceira produção, S20 escreveu “ esa paradas pelos protestos e bom para saberem que nos esistimo mais não para sermos explorados. Porquentodos nos somos iguais...” (linha 1), modificando a voz de autoria do seu texto, pois ele falou e escreveu se posicionando como locutor e como representante de uma categoria de cidadãos, incluindo-se nela.

Categoria 2 - Elaboração de conteúdos

S20 não explorou técnica específica para a elaboração de seus *e-mails*, nem usou recurso multissemiótico nas quatro produções desse gênero digital. Para criar os conteúdos, usou apenas o texto escrito sem realçar nem variar o tipo de fonte.

Apesar de as ferramentas dos recursos multissemióticos, como formatação da fonte (tipo, tamanho, cores, realces – negrito, itálico e sublinhado) e uso de *emoticons* terem sido trabalhadas nas aulas sobre o gênero digital *e-mail*, o processo de letramento digital por si só não influenciou o uso de recursos multissemióticos por parte de S20, o que pode mostrar que a criação e elaboração de conteúdos envolvem a singularidade do sujeito produtor.

Categoria 3- Planejamento do texto

Nessa categoria observamos que, mesmo sem deixar claro que entendeu quem foram os seus destinatários, S20 compreendeu a função da finalidade que as suas produções, como já foi dito anteriormente. A primeira atividade foi estruturada com um menor monitoramento linguístico, o sujeito escreveu: “eu achei um aula ótima para nos sabermos a importância e apreciação da tecnologia que avança” (linha 1). Compreendemos que por ter como destinatário a sua professora, S20 achou suficiente o que escreveu. Na segunda atividade, o sujeito permaneceu com um menor monitoramento, escreveu: “acho que é muito importante para nossas vidas para nos destacarmos melhor e aprender coisas novas” (linha 1); fato que foi alterado na terceira atividade, em que S20 escreveu: “porque todos nós somos iguais seja rico, pobre, negro ou branco. Então nós temos que protestar para nossa melhora e para melhorar os atendimentos...” (linhas 1 e 2); mas retornou na quarta e última atividade, em que escreveu: “do jardim. E também para pesquisa os preços das plantas e flores. E calcular os metros e coprementos. E de grande importância” (linhas 1 e 2). Verificamos que essa oscilação pode ter sido provocada em função do tema escolhido, pois acreditamos que, pelo tema da terceira atividade ter sido noticiado, debatido e vivenciado pela grande maioria da população, S20 conseguiu elaborar melhor a resposta para o gênero proposto.

Categoria 4 - Realização do texto

Em relação ao uso do vocabulário, observamos que as escolhas que S20 realizou, na primeira e na segunda atividades, não foram adequadamente bem sucedidas: ele escreveu na primeira atividade “aimportancia ea precição da tecnologia” (linha 1) e na segunda atividade “acho qui e muito inportnte para nosas vidas para nos nus destacarmos melhor e aprendercoisas novas e melhorar no desenvouvimento da gente” (linha 1). O vocabulário para as situações dadas não foi planejado, usando um léxico inadequado para se dirigir a professora (primeira atividade) e a diretora (segunda atividade). Situação que mudou nas terceira e quarta atividades: S20 melhorou consideravelmente as escolhas que realizou para a efetivação de seus textos, na terceira atividade o sujeito escreveu “emtão nos temos que protestar para nosa melhora e para melhorar os atendimentos nos ospitais em medicos, medicamentos. etc. ...” (linha 2), e, na quarta atividade, “precisso de aparelhos com interneti para fazer as plantas e dezaine do jardim.” (linha 1). Dessa forma, entendemos que S20 adequou melhor o seus textos para que fosse efetivada uma melhor compreensão por parte do destinatário estabelecido (a professora).

Quando tratamos de organizadores textuais, observamos que S20, mesmo com os erros ortográficos já citados, fez a adequação correta desses elementos textuais. Nas quatro produções observamos que, crescentemente, o sujeito introduziu argumentações que justificaram as suas respostas, até a última atividade que foi efetivamente clara e argumentada.

Mesmo com dificuldades ortográficas, S20 realizou, na maioria das ocorrências, a variação dos tempos verbais nas quatro produções, indícios que corroboram com a nossa compreensão a respeito do empenho que o sujeito buscou ao fazer-se entender nas quatro produções.

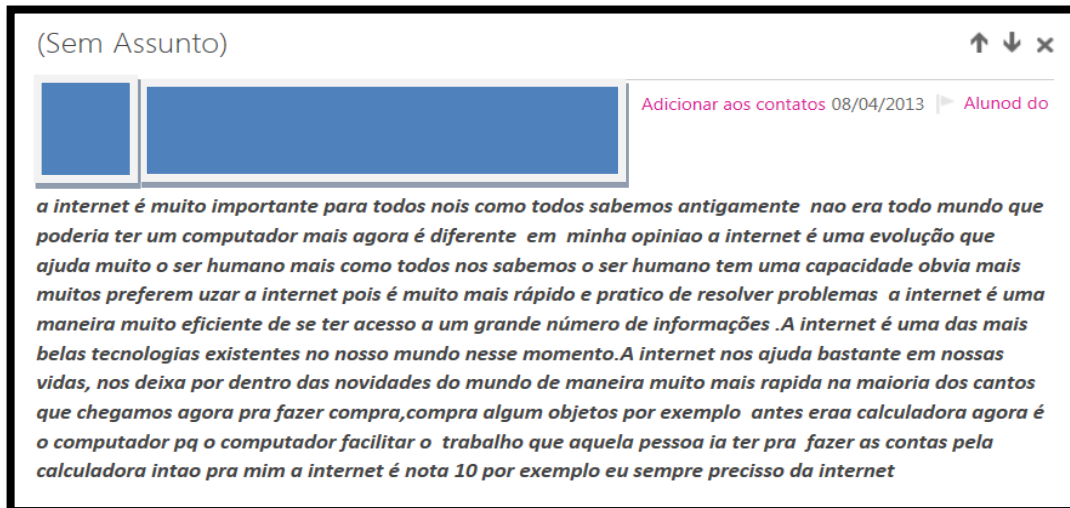
3.2.4 Análise das produções de S34

Sujeito 34

Perfil – É do sexo feminino, tem dezesseis anos, é estudante, tem celular, tem *e-mail*, fez curso de Informática Básica, faz uso das TDICs em seu dia a dia e utiliza esses meios para pesquisas, *e-mails*, chats, Orkut, Facebook, twitter e jogar.

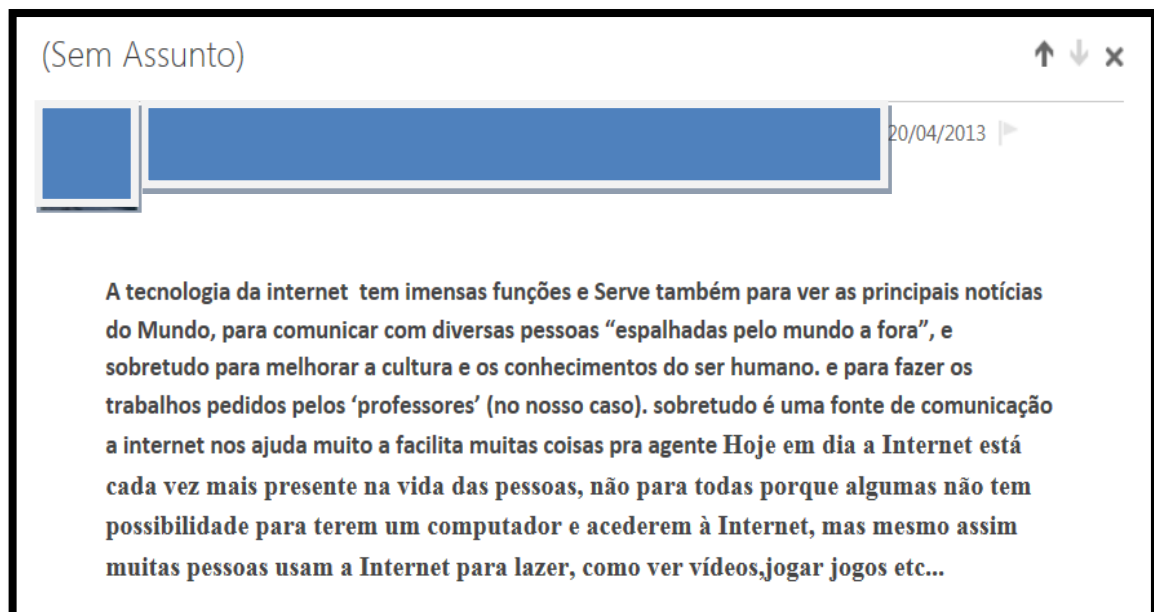
1ª Atividade - Antes do processo de letramento digital - 04 de abril de 2013

1º e-mail enviado por S34 para a professora de Língua Portuguesa.

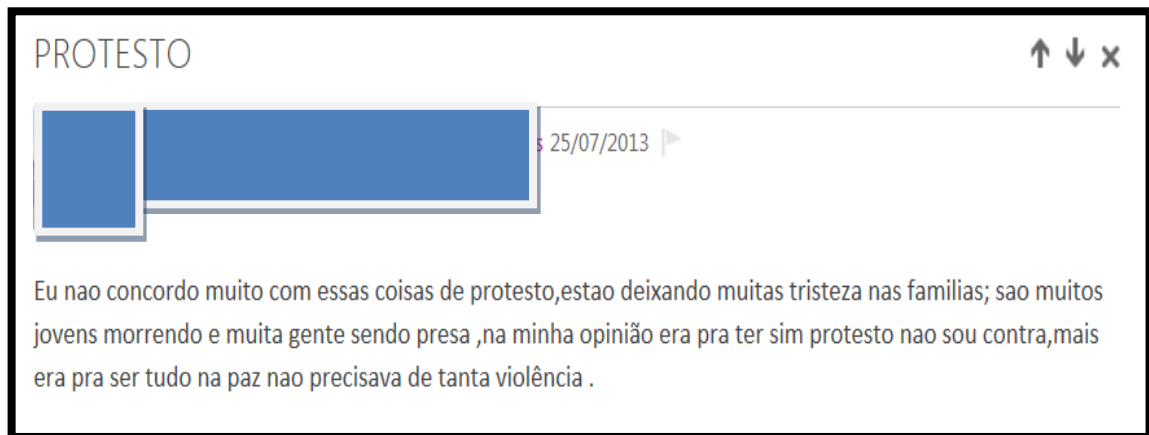


2ª Atividade - Antes do processo de letramento digital - 05 de abril de 2013

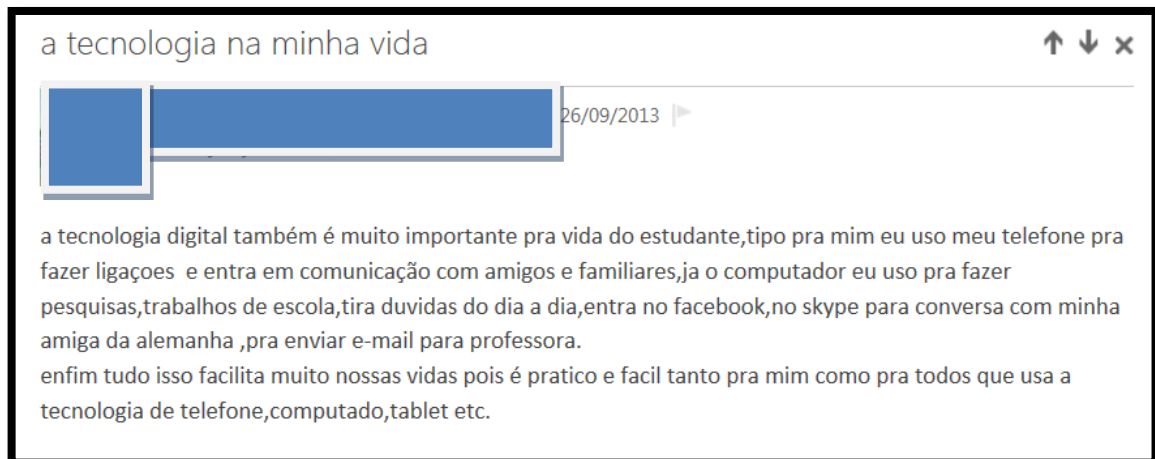
2º e-mail enviado por S34 para a diretora.



3ª Atividade - Durante o processo de letramento digital - 17 de julho de 2013
3º e-mail enviado por S34.



4ª Atividade - Durante o processo de letramento digital - 23 de agosto 2013
4º e-mail enviado por S34.



Categoria I - Representação da situação de comunicação

Ao observarmos se S34 registrou em suas produções, a capacidade de compreender quem foram os destinatários dos *e-mails*. Verificamos que na primeira atividade (*e-mail* para a professora), na segunda atividade (*e-mail* para a diretora) e na terceira atividade (*e-mail* para a professora), o sujeito não fez menção aos interlocutores dos seus textos. Mas, na quarta produção, o sujeito inclui o cargo do destinatário no corpo do *e-mail* ao mencionar um dos papeis da tecnologia digital: o de enviar *e-mail* para a professora. Nas primeira e segunda atividades o sujeito não escreveu o título de seus textos, incluindo-os nas terceira e quarta atividades. O

processo de letramento digital favorece a contextualização da temática do texto com a inserção do seu assunto.

S34 não compreendeu a finalidade pretendida do texto: na primeira atividade, mesmo com a solicitação de registrar o seu entendimento sobre a aula de criação de *e-mail*, o sujeito escreveu com o objetivo de informar ao possível destinatário o seu entendimento sobre o tema tecnologia, exemplo: “a internet é muito importante para todos nois...” (linha 1). Na segunda atividade, há fuga do tema, o sujeito escreveu com a finalidade de convencer o leitor da importância da ‘internet’, registrou “Internet está cada vez mais presente na vida das pessoas, não para todas porque algumas não tem possibilidade para terem um computador e acederem à Internet,...” (linhas 4 e 5), quando, na realidade, a atividade solicitada foi enviar um *e-mail* contando para a diretora o que achou da aula de criação de *e-mail* e não convencer sobre o tema tecnologia. Em contrapartida, na terceira atividade, S34 demonstrou compreender a proposta da atividade ao opinar sobre o protesto, conforme podemos observar em seu texto: “Eu não concordo muito com essas coisas de protesto,...”(linha 1). Na quarta produção, S34 também atingiu a finalidade do texto ao expor sua opinião sobre a tecnologia digital por meio do registro: “a tecnologia digital é muito importante pra vida do estudante,...” (linha 1), “enfim tudo isso facilita muito nossas vidas pois é pratico e facil tanto para mim como pra todos...” (linha 4).

Em relação a sua posição como autor ou locutor dos textos, S34 se coloca de várias formas. Na primeira atividade, o sujeito escreveu “*A internet é uma das mais belas tecnologias existentes no nosso mundo nesse momento. A internet nos ajuda bastante em nossas vidas, nos deixa por dentro das novidades do mundo de maneira muito mais rapida na maioria dos cantos que chegamos...*” (linhas 4 e 5), ocupando a posição de componente de um grupo de cidadãos que faz uso das TDICs. No mesmo *e-mail*, S34 escreveu “*pra mim a internet é nota 10 por exemplo eu sempre preciso da internet*” (linha 7) passando para outra posição, a de autor individual do texto. Na segunda produção, S34 escreveu o seu *e-mail* e se colocou como narrador, se posicionou como representante da categoria de estudante, incluindo-se ao escrever: “(o nosso caso)” (linha 3). Na terceira atividade, o sujeito escreveu com o autor individual do texto, “Eu não concordo...” (linha 1); “na minha opinião era pra ter sim protesto nao sou contra,...” (linhas 1 e 2). Na última atividade, S34 escreveu com autor “é muito importante na vida do estudante” (linha 1), incluindo-se novamente no grupo citado e como locutor: “tipo pra mim eu uso meu

telefone pra...” (linha 1), e voltando a ser o autor: “eu uso pra fazer pesquisas,...” (linha 2), relatando a sua experiência e incluiu-se em um grupo para que a sua voz de autoria fosse melhor compreendida: “facilita muito nossas vidas pois é pratico e facil pra mim com para todos que usa a ...” (linha 4).

Categoria 2 - Elaboração de conteúdos

Em função das diversas possibilidades que o gênero discursivo *e-mail* apresenta, S34 usou o texto escrito com realce da fonte, por meio do negrito e aumento do tamanho da letra nas duas primeiras produções e do itálico na primeira atividade, corroborando assim com a ideia de Rojo (2009, p. 107), a respeito das práticas de

Letramentos multissemióticos, exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramento para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente da escrita. O conhecimento e as capacidades relativas a outros meios semióticos estão ficando cada vez mais necessários no uso da linguagem, tendo em vista os avanços tecnológicos: cores, as imagens, os sons, o desing etc.

É justamente no último aspecto citado pela a autora, *desing*, que observamos a aderência sobre o assunto tratado. Na primeira atividade, S34 usou a fonte Arial em negrito e em itálico no seu texto. Acreditamos que esses recursos de realce do texto verbal podem ter sido utilizados pelo sujeito para destacar a importância do conteúdo elaborado. Além disso, para certificar que o *e-mail* foi enviado, S34 também inseriu seu endereço eletrônico no campo do destinatário após a inserção do *e-mail* do seu destinatário real, no caso, o da professora. Essa estratégia de enviar o *e-mail* com cópia para si mesmo possibilita checar a chegada da mensagem.

Na segunda atividade, S34 também usou o negrito e aumentou o tamanho da fonte (de 12 para 14) de parte do texto: “*Hoje em dia a Internet está cada vez mais presente na vida das pessoas, não para todas porque algumas não tem possibilidade para terem um computador...*” (linhas 3 a 5), mas agora com a fonte Times New Roman, aspecto que, como afirmado anteriormente, demonstra a intenção de enfatizar o texto. Para especificar o termo anterior explicitado (pessoas), o sujeito usou aspas duplas na expressão “*espalhadas pelo mundo a fora*” (linha 2) e para complementar o enunciado “*trabalhos pedidos pelos*” (linha 2), S34 registrou

com aspas a palavra “professor” (linha 3), determinou o responsável pela solicitação de trabalhos. “(no nosso caso)” (linha 3).

Já na quarta atividade, S34 dispensou o uso das ferramentas para formatação e realce de fonte. O conteúdo da produção enfatizou o texto verbal escrito com exemplos que argumentam e justificam a importância da tecnologia digital na vida do estudante.

Categoria 3 - Planejamento do texto

Em todos os *e-mails* de S34 observamos que existe a preocupação em estruturar o texto com a finalidade solicitada pela professora: na primeira atividade escreveu: *“A internet é uma das mais belas tecnologias existentes no nosso mundo nesse momento. A internet nos ajuda bastante em nossas vidas, nos deixa...”* (linha 4). Na segunda atividade, encontramos a preocupação do sujeito em buscar o maior número de informações possíveis sobre o tema do texto, S34 escreveu: *“...Serve também para ver as principais notícias do Mundo, para comunicar com diversas pessoas..., e sobretudo para melhorar a cultura e os conhecimentos do ser humano”* (linhas 1 e 2), mostrando o maior monitoramento na organização das duas mensagens. Nas terceira e quarta atividades, o monitoramento permaneceu, mas acreditamos que em função da mudança do tipo de texto solicitado (de relato de experiência para o texto de opinião) as duas últimas informações se tornaram mais diretas, mais curtas e por isso menos monitoradas. Na terceira produção, S34 escreveu: *“são muitos jovens morrendo e muita gente sendo presa,na minha opinião...”* (linha 1 e 2) e, na quarta produção, escreveu: *“enfim tudo isso facilita muito nossas vidas pois é prático e facil...”* (linha 4).

Categoria 4- Realização do texto

Nas quatro produções, S34 adequou o vocabulário às situações solicitadas para a efetivação dos seus textos. Os aspectos relacionados à coerência e à coesão também foram contemplados pelo sujeito: a correta variação dos tempos verbais, a organização textual buscando a melhor compreensão possível, por parte dos interlocutores. Introduz operadores argumentativos nas afirmações que foram feitas, escreveu na primeira produção: *“pq o computador facilita o trabalho que aquela pessoa ia ter pra fazer as contas...”* (linha 6); na segunda produção: *“... e sobretudo para melhorar a cultura e os conhecimentos do ser humano.”* (linha 2); na terceira

produção: “...na minha opinião era pra ter sim protesto” (linhas 1 e 2) e, quarta atividade: “enfim tudo isso facilita muito nossas vidas pois é pratico e facil tanto para mim como pra todos...” (linha 4), mostraram que S34 compreendeu e teve a preocupação em realizar o texto.

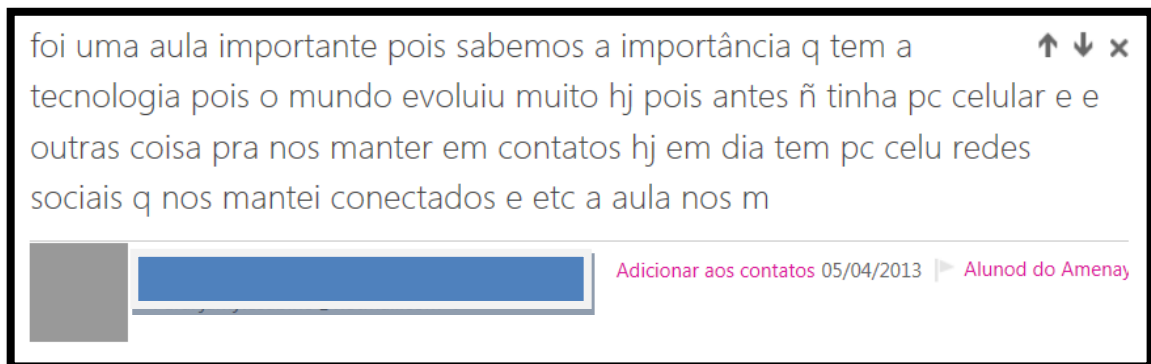
Dessa forma, acreditamos que “ensinar nossos alunos a lidar com textos variados de gêneros diversificados, em todos os ambientes, inclusive o digital. [...] acreditando que esses materiais contribuem para o letramento digital dos alunos.” (COSCARELLI, 2009, p. 121), favorecendo a introdução de uma cultura digital nas práticas atuais da EJA.

3.2.5 Análise das produções de S35

Sujeito 35

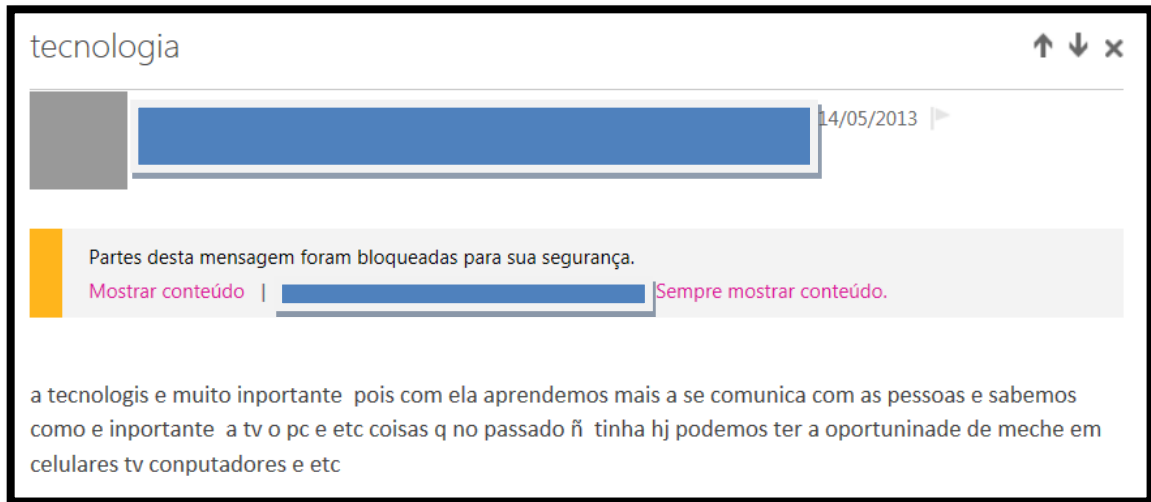
Perfil – É do sexo feminino, tem quatorze anos, é estudante, tem celular, tem e-mail, fez curso de Informática Básica, faz uso das TDICs em seu dia a dia e utiliza esses meios para pesquisas, chats, Orkut, Facebook e jogar.

1ª Atividade -Antes do processo de letramento digital - 04 de abril de 2013
1º e-mail enviado por S35 para a professora de Língua Portuguesa.

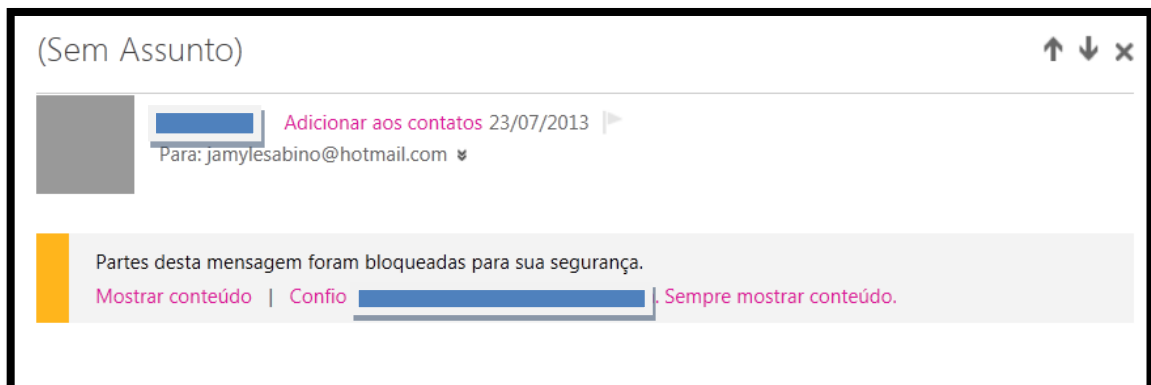


Antes de darmos continuidade, achamos necessário chamarmos a atenção para a produção supracitada: S35 utilizou a caixa de texto destinada ao assunto para escrever o seu texto. Acreditamos que esse sujeito, ao se deparar pela primeira vez com a escrita de um e-mail, não tinha o conhecimento prévio a respeito da forma do gênero. Fato que não se repetiu nas atividades seguintes, por S35 ter percebido a verdadeira função da caixa de texto citada.

2ª Atividade – Antes do processo de letramento digital - 05 de abril de 2013
2º e-mail enviado por S35 para a diretora.

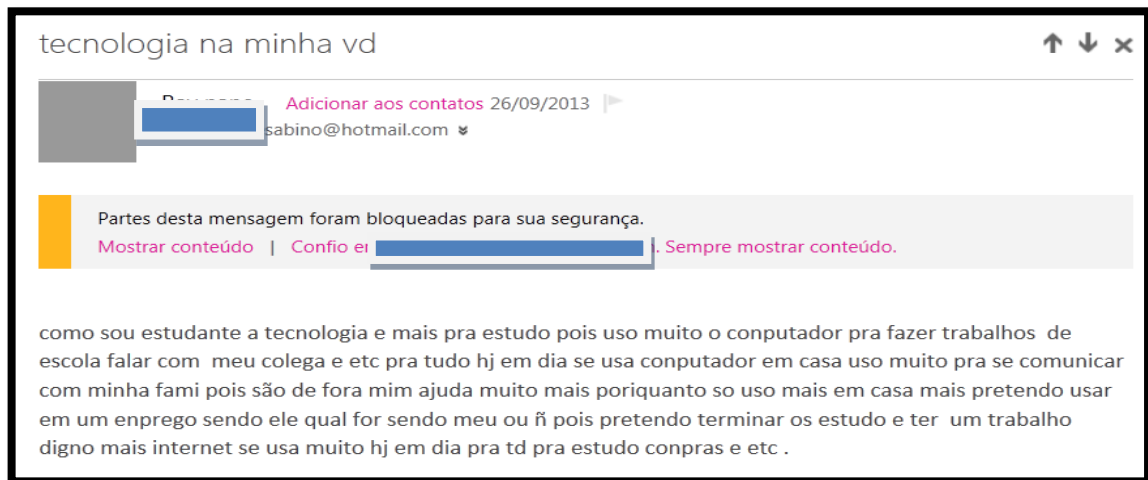


3ª Atividade - Durante o processo de letramento digital -17 de julho de 2013
3º e-mail enviado por S35.



1. na minha opinião e que as pessoas tão certa de ir atras de uma vida melhor , penas q muitas delas ã sabe separa vandalismo com protesto pois tem uma diferenca entre eles, tipo protesto e pra ver se o país muda e conseguimos melhorar a vida de quem precisa e vandalismo e aquelas pessoa q se aproveita do momento pra destruir .mais onde mora se essas pessoas parece um pouco pra pensa elas talvez fosse pra conseguir melhoras pra o nosso país mais como não a respeito entre muitos ã vemos nada mudar e sim piorar pra pessoas q não tem nada a ver com falta de policiamento atendimentos em hospitais e etc . na minha opinião deve sim acontecer protesto por tanto q tenha respeito assim sera mais facil pra nos conseguir melhoras no brasil e ajudar muitos que precisam de atendimentos hospitalar ajudas de policias e etc mais pra ver isso acontecer temos q saber fazer e conquistar as pessoas pois e dificil mais nada é impossivel, se torna mais dificil se a ver mais vandalismo pois vandalismo e a causa das piores entre a população , pois os vândalos acaba mais com o q tem invés de ir atras do que ainda ã conseguimos ter
2. ainda em nossa vida e isso devemos lutar pelo q ainda ã conseguimos mais com educação !
educação e tudo ! ■

4ª Atividade - Durante o processo de letramento digital -23 de agosto 2013
4º e-mail enviado por S35.



Categoria I - Representação da situação de comunicação

Em todas as atividades, S35 não explicitou o nome ou o cargo dos destinatários (professora ou diretora). Na primeira atividade, o sujeito entendeu a finalidade da proposta, atendendo ao seu objetivo, pois relatou sua percepção sobre a aula acerca da tecnologia digital - *“foi uma aula importante pois...”* (linha 1). Na segunda atividade, não atingiu o objetivo da proposta, uma vez que alterou o assunto do texto, ao informar a importância da tecnologia - *“a tecnologis e muito importante pois com ela...”* (linha 1), dessa forma, S35 mostrou que não entendeu que a finalidade visada com a produção do e-mail era a mesma da primeira atividade, a diferença era a mudança do destinatário (no caso à diretora da escola). Nas terceira e quarta atividades, o sujeito compreendeu que foi solicitada a sua opinião, escreveu *“na minha opinião é que as pessoas tão certa...”* (linha 1) e *“como sou estudante a tecnologia e mais pra estudo...”* (linha 1).

Quanto à posição de escritor, na primeira atividade, S35 se coloca enquanto pertencente a um grupo de estudantes, por meio do enunciado: *“foi uma aula importante pois sabemos”* (linha 1) ou de cidadão *“...nos manter em contato hj em dia...”* (linha 2). Na segunda atividade, o sujeito escreveu como autor e pertencente ao grupo do qual escreveu *“pois com ela aprendemos mais a se comunica com as pessoas e sabemos como...”* (linha 2). Na terceira produção, o sujeito se posicionou como representante de uma categoria de civis que buscam o reconhecimento dos seus direitos, escreveu: *“ainda em nossa vida e isso devemos lutar pelo que ainda ã*

conseguimos...” (linha 9). Na quarta atividade, S35 escreveu e se posicionou no texto como autor, escreveu *“como eu sou estudante...”* (linha 1).

Categoria 2 - Elaboração de conteúdos

Nas quatro atividades, S35 usa abreviaturas, na primeira escreveu *“hj, ã, pc, celu e q”* (linhas 1 e 2); na segunda produção, escreveu *“tv, pc, q, ã, hj”* (linhas 1 e 2), na terceira produção, escreveu *“q e ã”* (que se repetiram por todo o texto) e, na quarta atividade, escreveu *“hj, ã e td”* (linhas 1 e 3). Podemos inferir que esse grande número de abreviaturas que encontramos no gênero *e-mail*, de S35, são usos específicos do meio digital, que é “caracterizado por uma estrutura mais ou menos convencional” (ROJO & CORDEIRO, 2004. p. 104), que pode se modificar de acordo com as situações de comunicação em que são tratadas e o letramento dos sujeitos que se comunicam. A tendência de usar abreviatura pode ser fruto das práticas de uso do sujeito, pois possui *smartphone*, tem *e-mail*, fez curso de Informática Básica, faz uso das TDICs em seu dia a dia e utiliza o meio digital para pesquisas, *chats*, *Orkut*, *Facebook* e jogar. Sendo, então, as abreviaturas, reflexos da interação *online* e da necessidade de se comunicar com rapidez, escrevendo pouco, fato esse proporcionado pelas redes sociais.

Na terceira atividade, S35 enumerou os dois parágrafos que escreveu. Acreditamos que essa preocupação deve-se ao fato de o sujeito ter muitas informações a citar, por não querer correr o risco de esquecer-se de escrever. Ainda no mesmo *e-mail*, o sujeito usa uma fonte de tamanho maior para registrar *“educação e tudo!”* (linha 9), esse recurso utilizado funciona para destacar a relevância para o autor relacionada ao tema. Nesse sentido, S35 utilizou de um grande número de semioses, corroborando as ideias de Rojo (2009, p. 107), já citadas anteriormente.

Categoria 3 - Planejamento do texto

Nas três primeiras atividades, S35 estruturou corretamente os seus textos de acordo com a finalidade de atingir o seu destinatário, em que observamos um maior monitoramento. A mudança de destinatário apenas aconteceu da segunda produção.

Observamos que não houve uma progressão no monitoramento na segunda produção em relação à primeira, mesmo havendo a mudança de interlocutor. Na

primeira atividade escreveu: “...*uma aula importante pois sabemos a importância q tem a tecnologia...*” (linha 1) e, na segunda produção, S35 escreveu: “*e muito importante pois com ela aprendemos mais a se comunicar com as pessoas...*” (linha 1), permanecendo também o nível de formalidade e a adequação vocabular escolhidos pelo sujeito.

Durante o processo de letramento, observamos que as produções que seguiram ganharam um maior monitoramento, a saber, na terceira produção, S35 escreveu: “*pois vandalismo e a causa das piores entre a população, pois os vândalos acaba mais com o q tem invés de ir atras do que ainda ã conseguimos ter*” (linhas 7 e 8). Entendemos que os graus de monitoramento podem variar de acordo com o assunto, por esse motivo observamos que entre as quatro produções, a que obteve o maior monitoramento foi a terceira, reunindo o maior número de uso de vocabulário mais rebuscado, adequação vocabular e mais formalidade.



Categoria 4 - Realização do texto

Nas quatro atividades realizadas por S35, observamos que boa parte dos aspectos de coesão e coerência foi contemplada, apesar da constância no uso de abreviaturas, o sujeito usa um vocabulário adequado para se expressar diante do gênero discursivo tratado. A flexão dos verbos de acordo com os tempos foi realizada em sua maioria das atividades, exceto na terceira atividade, em que S35 escreveu “*muitas delas ã sabe separa...*” (linha 1); “*se essas pessoas parece um pouco pra pensa elas talvez...*” (linha 2); “*se torna mais difícil se a ver mais vandalismo*” (linha 7) e “*pois os vândalos acaba mais...*” (linha 8). Acreditamos que S35 não realizou corretamente a variação dos tempos verbais por ser um texto, para o autor, consideravelmente longo e de difícil revisão. Por último, o sujeito não respeitou a organização textual que vinha seguindo desde a primeira atividade, mudou de assunto no fim da produção, dificultando assim a compreensão geral da informação que procurou passar por meio do seu texto.

A seguir apresentaremos quadros sínteses dos resultados das produções do gênero digital *e-mail* de cada sujeito de forma a acompanhar as mudanças qualitativas em relação à: representação da situação de comunicação, elaboração de conteúdos, planejamento de texto e realização de texto ao longo do processo de letramento digital.

S9		Atividade 1 (Antes do processo de letramento digital)	Atividade 2 (Antes do processo de letramento digital)	Atividade 3 (Início do processo de letramento digital)	Atividade 4 (Durante o processo de letramento digital)
Representação da situação de comunicação	Destinatário				
	Finalidade				
	Posição de autor/locutor	Como representante de jovens	Como autor representante de jovens	Como autor representante de jovens	Autor representante de jovens
Elaboração de conteúdos	Técnicas do gênero digital	Gírias	Abreviações	Caixa alta	Gírias e abreviações
	Aspectos multissemióticos		Emoticon ;)		
Planejamento do texto	Monitoramento	↓	↑	↑	↑
Realização do texto	Vocabulário apropriado				
	Variação de tempos verbais				
	Organização textual				




Quadro 1 - Síntese dos resultados das produções do gênero digital *e-mail* de S9

Legenda:	
	= não realizou a atividade
	= realizou a atividade
↑	= maior monitoramento
↓	= menor monitoramento

Nesse conjunto geral de S9, observamos, desde o início até a última atividade proposta que na maioria das categorias elencadas, houve um avanço na escrita durante o processo de letramento digital.

S15		Atividade 1 (Antes do processo de letramento digital)	Atividade 2 (Antes do processo de letramento digital)	Atividade 3 (Início do processo de letramento digital)	Atividade 4 (Durante o processo de letramento digital)
Representação da situação de comunicação	Destinatário				
	Finalidade				
	Posição de autor/locutor		Como autor	Como representante de uma categoria "nós"	Como autor
Elaboração de conteúdos	Técnicas do gênero digital			2 anexos, abreviações	
	Aspectos multissemióticos				
Planejamento do texto	Monitoramento	↓	↓	↓	↓
Realização do texto	Vocabulário apropriado				
	Variação de tempos verbais				
	Organização textual				

Quadro 2 - Síntese dos resultados das produções do gênero digital *e-mail* de S15




Legenda:	
	= não realizou a atividade
	= realizou 50% da atividade
	= realizou a atividade
↑	= maior monitoramento
↓	= menor monitoramento

Nesse conjunto geral de S15, observamos um desenvolvimento tímido na maioria das categorias elencadas. O processo de letramento digital não produziu o

desenvolvimento esperado, principalmente em relação às categorias: representação da situação de comunicação: destinatário; elaboração de conteúdos: aspectos multissemióticos; e planejamento do texto: monitoramento.

S20		Atividade 1 (Antes do processo de letramento digital)	Atividade 2 (Antes do processo de letramento digital)	Atividade 3 (Início do processo de letramento digital)	Atividade 4 (Durante o processo de letramento digital)
Representação da situação de comunicação	Destinatário				
	Finalidade				
	Posição de autor/locutor	Como autor individual	Como autor individual	Como locutor/ "nós" representante de uma categoria	Como autor
Elaboração de conteúdos	Técnicas do gênero digital				
	Aspectos multissemióticos				
Planejamento do texto	Monitoramento	↓	↓	↑	↓
Realização do texto	Vocabulário apropriado				
	Variação de tempos verbais				
	Organização textual				

Quadro 3 - Síntese dos resultados das produções do gênero digital *e-mail* de S20




Legenda:	
	= não realizou a atividade
	= realizou 50% da atividade
	= realizou a atividade
↑	= maior monitoramento
↓	= menor monitoramento

As informações que aparecem no quadro síntese apresentado anteriormente, mostra-nos que S20, no início do processo de letramento, apresentou competências significativas nas categorias elencadas – Atividade 3. Chamamos atenção para a categoria elaboração de conteúdos: técnicas do gênero digital e aspectos multissemióticos, que não foram utilizados nas quatro atividades solicitadas; consideramos que isso pode ter acontecido por preferências individualizadas do sujeito.

S34		Atividade 1 (Antes do processo de letramento digital)	Atividade 2 (Antes do processo de letramento digital)	Atividade 3 (Início do processo de letramento digital)	Atividade 4 (Durante o processo de letramento digital)
Representação da situação de comunicação	Destinatário				
	Finalidade				
	Posição de autor/locutor	Como autor	Como autor/ "nós"	Como autor representante de um grupo	Como Locutor/ autor
Elaboração de conteúdos	Técnicas do gênero digital	Negrito/itálico Cc:	Negrito () " " "	+ título	+ título
	Aspectos multissemióticos		Fonte 14 (linhas 3, 4 e 5)		
Planejamento do texto	Monitoramento	↑	↑	↑	↑
	Vocabulário apropriado				
	Variação de				

Realização do texto	tempos verbais				
	Organização textual				

Quadro 4 - Síntese dos resultados das produções do gênero digital *e-mail* de S34




Legenda:	
	= não realizou a atividade
	= realizou 50% da atividade
	= realizou a atividade
↑	= maior monitoramento
↓	= menor monitoramento

Observamos que, desde a primeira atividade, S34 apresenta-se como um sujeito letrado digital e, ao longo do processo realizado em sala de aula, esse conhecimento foi ampliado e aperfeiçoado.

S35		Atividade 1 (Antes do processo de letramento digital)	Atividade 2 (Antes do processo de letramento digital)	Atividade 3 (Início do processo de letramento digital)	Atividade 4 (Durante o processo de letramento digital)
Representação da situação de comunicação	Destinatário				
	Finalidade				
	Posição de autor/locutor	Pertencente a um grupo social	Como autor representante de um grupo	Como representante de uma categoria	Como autor
Elaboração de conteúdos	Técnicas do gênero digital	Abreviações	Abreviações	Enumeração de parágrafo, abreviações, caixa alta, aumento da fonte na última frase	Abreviações
	Aspectos multissemióticos			Emoticon	

Planejamento do texto	Monitoramento	↑	↓	↑	↑
Realização do texto	Vocabulário apropriado				
	Variação de tempos verbais				
	Organização textual				

Quadro 5 - Síntese dos resultados das produções do gênero digital *e-mail* de S35

Legenda:	
	= não realizou a atividade
	= realizou 50% da atividade
	= realizou a atividade
↑	= maior monitoramento
↓	= menor monitoramento

Ao observarmos o quadro síntese de S35, verificamos que houve avanços significativos nas competências aprimoradas ao longo do processo de letramento digital. Destacamos a categoria planejamento do texto: monitoramento, que apresentou maior monitoramento a partir do início do processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente, no Brasil, a EJA é uma modalidade de ensino bastante desvalorizada, oferecida por programas ligeiramente elaborados para modificar os resultados estatísticos da educação em nosso país. Muitas vezes, são programas oferecidos por profissionais sem a formação adequada e em tempo muito abaixo do que seria realmente necessário para um jovem, adulto ou idoso internalizarem as informações necessárias para uma mudança de perspectivas cognitivas, intelectuais e sociais, que são previstas pela educação formal.

Atualmente, a responsabilidade por proporcionar a EJA (modalidades I - 2º e 3º anos, II – 4º e 5º anos, III – 6º e 7º anos e IV – 8º e 9º anos) recai sobre os municípios, cabendo aos mesmos garantirem uma educação pública na qual o letramento digital de jovens e adultos faça parte dos componentes curriculares.

Entendemos que a inserção das TDICs na escola pública, que é uma recomendação que já existe há muitos anos como parâmetro a ser seguido, é importante, mas a realidade da EM, na qual realizamos a nossa pesquisa, comprova que, quando os equipamentos tecnológicos estão nas escolas, não são utilizados em sua totalidade.

Fato esse que é comprovado pelas diversas vezes que encontramos os alunos da EJA III manuseando *smartphones* ou *tablets*. Observamos, por exemplo, que essas tecnologias digitais móveis são utilizados em sua maioria, como vimos no gráfico intitulado Práticas com as TDICs, para que os sujeitos possam estar atualizados nas redes sociais, mas quando questionados se já fizeram algum curso de informática, poucos responderam positivamente.

Esses dados alimentam nossa ideia a respeito dos letramentos múltiplos, em que nesses casos, concluímos que para acessar as redes sociais, por exemplo, não é necessário uma formação conteudista ou um curso, bastando apenas “ver alguém fazendo” e repetir a ação.

É notório que as TDICs são ferramentas de grande motivação e facilitadoras das aprendizagens, quando são utilizadas em sala de aula.

Para respondermos se o letramento digital contribui para o desenvolvimento da produção de textos em Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos, consideramos que, ao analisarmos as sequências de *e-mails* produzidas pelos

sujeitos no decorrer do processo de letramento digital de nossa pesquisa, notamos avanços nas categorias estabelecidas para as análises das produções textuais na tela relacionadas a destinatário, finalidade, posição de autor/locutor, técnicas do gênero digital, aspectos multissemióticos, monitoramento, vocabulário apropriado, variação de tempos verbais e organização textual, que possibilitaram estruturar o gênero e-mail na dialogia proposta por Bakhtin (2003).

Os resultados das análises mostraram a importância do letramento digital para mudanças qualitativas na produção do aluno, confirmando nossa hipótese de que o letramento digital contribui para o aprimoramento das competências de produção de texto na tela.

Com base nos dados analisados, os quais nos mostraram que as TDICs contribuíram no processo educacional na modalidade EJA, sugerimos novas pesquisas com outros gêneros digitais em tela, que poderiam ser tratados e investigados através das redes sociais - *facebook*, que é o mais amplamente utilizado pelos sujeitos da nossa pesquisa a partir dos dispositivos móveis, que a maior parte deles tem acesso e utiliza com frequência, favorecendo o letramento digital e social.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Orgs.). **A alfabetização de jovens e adultos**: em uma perspectiva de letramento. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- ARAÚJO, J. C. **Os gêneros digitais e os desafios de alfabetizar letrando**. Trab. Ling. Aplicada. Campinas – UFC: Jan./Jun. 2007. 46(1): p. 79-92.
- _____. **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Editora edições, 1979.
- BARROS, I. R. et al. (Orgs.). **Ensino de texto e discurso**. Curitiba: Editora CRV, 2014.
- BEAUGRAND, R.; DRESSLER, W. **Introduction to Text Linguistics**. New York: Longman Paperback, 1981.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL, MEC. **PNAIC- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Currículo na alfabetização: concepções e princípios. Ano 01. Unidade 01. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (SAB). Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília 2012.
- BRASIL, MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer CEB n. ° 11/2000. Brasília, 2000.
- CAIADO, R. V. R. **Novas tecnologias da informação e comunicação e o ensino-aprendizagem de língua portuguesa**. 2011. 178 pág. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2011.
- CAIADO, R. V. R.; FONTE, R. L.; FREIRE, J. O desafio do letramento digital: leitura e escrita multimodais. In: BARROS, I. R. et al. (Orgs.). **Ensino, texto e discurso**. Curitiba: CRV, 2014, p. 11-27.
- COSTA, A. F.; CORREIA, F. S.; ALBUQUERQUE, E. B. C. **Experiências escolares de alfabetização vivenciadas por alunos da EJA e a ampliação de suas aprendizagens e práticas sociais de letramento**. Disponível em: http://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2009.1/experincias%20

- [escolares%20de%20alfabetizao%20vivenciadas%20por%20alun.pdf](#)>. Acesso em: 15 de nov. 2013.
- COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). **Letramento digital aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- COSCARELLI, C. V. (Org.) **Hipertextos na teoria e na prática**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- _____. Textos e hipertextos: procurando o equilíbrio. Linguagem. **Discurso**, Santa Catarina, v. 9, n. 3, p. 549-564, set./dez. 2006.
- BRASIL, MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer CEB n. ° 11/2000. Brasília, 2000.
- Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. 2008-2013. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/DLPO/blogs>>. Acesso em: 15 de nov. 2013.
- Dicionário da língua digital. Disponível em: <http://dicionariodalinguagemdigital.blogspot.com.br/2009_09_01_archive.html>. Acesso em 25 de nov. 2013.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. Vol. 17. São Paulo: Cortez Editora, 1985.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.
- _____. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- _____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GALVÃO, A.M.O. & DI PIERRO, M.C. **Preconceitos contra o analfabeto**. São Paulo: 2007.
- GOMES, L. F. **Hipertextos multimodais: leitura e escrita na era digital**. Jundiaí: Paco Editorial, 2010.
- GLOBO g1. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/09/indice-de-analfabetismo-para-de-cair-e-fica-em-87-diz-pnad.html>>. Acesso em 20 de out. 2013.
- INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mgp=4.04.00.00.00&ver=por>. Acesso em 13 de out. 2013.
- KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

- KLEIMAN, A. B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escreve? Linguagem e letramento em foco.** São Paulo: IEL/UNICAMP, 2005.
- KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual: Princípios de construção textual do sentido.** São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- LEAL, T. F. **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para e escrita: atividades de retextualização.** 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2004.
- MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C.(Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- MOLLICA, M. C.; LEAL, M. **Letramento em EJA.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista de Educação**, Porto Alegre. v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.
- MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E.B.C.; LEAL, T. F. Alfabetização e letramento: O que são? Como se relacionam? Como “alfabetizar letrando”. In.: ALBUQUERQUE, E.B.C.; LEAL, T. F. **Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva do letramento.** Belo Horizonte: Autêntica, pp.59-76, 2004.
- MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.
- MOURA, T. M.M. **A Prática Pedagógica dos alfabetizadores de Jovens e Adultos: Contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky.** Maceió: EDUFA, 1999.
- OGAWA, M. **Tecnologia x metodologia.** Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=NFORE3R6NGM>>. Acesso em 15 de nov. 2013.
- PILETTI, N. **História da Educação no Brasil.** 6. ed. São Paulo: Ática, 1996.
- RIBEIRO, A. E. **Navegar lendo, ler navegando: aspectos do letramento digital e da leitura de jornais.** Tese (Doutorado de Estudos Linguísticos) Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.
- RIBEIRO, V. M. **Alfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa.** Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v18n60/v18n60a8.pdf>>. Acesso em 12 de fev. 2013.
- ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercados das Letras, 2004.

- ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.
- _____. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.
- _____. **Escol@ conect@d@: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.
- SANTAELLA, L. **A estética política das mídias locativas**. *Nômadias*, 28. 128 a 137 p. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/noma/n28/n28a13.pdf>>. Acesso em 03 de dez. 2013.
- SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. Florianópolis: Atual, 2001.
- SOARES, M. Língua escrita, sociedade e cultura. **Revista Brasileira de Educação**. v.1. nº. 56. pp. 5 -16. 1995.
- _____. **Alfabetização e letramento**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- _____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados, o avesso do avesso**. São Paulo: Pontes editores, 1988.
- _____. **Letramento e Alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- VIEIRA, R.; NASCIMENTO, S. Uma visão integrada dos procedimentos discursivos didáticos de um formador em situações argumentativas de sala de aula. An integrated view of the discourse of a teacher trainer in argumentative situations in a classroom. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 3. n.15. p. 443-457, 2009.
- VÓVIO, C. L. (Coord.) **Coleção Viver e Aprender: Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: Ação Educativa. Brasília: MEC, 2000.
- ZANETTI, M. A. **O pensamento de Paulo Freire na formação de educadores: reflexões sobre a educação de jovens e adultos e a formação de licenciados em Pedagogia**. Disponível em: <<http://www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/Files/seminarios/mesa13-b.pdf>>. Acesso em 30 de mar. 2013.

APÊNDICE – Questionário de pesquisa aplicado ao discente

**PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
COORDENAÇÃO DE PESQUISA
MESTRADO EM CIÊNCIA DA LINGUAGEM**

Pesquisa de Mestrado:

Produção textual na tela: contribuições do letramento digital na EJA em uma escola pública de Gravatá – PE

IDENTIFICAÇÃO

1) Qual é o seu nome completo?

2) Quantos anos você tem? _____

3) Sexo: () M () F

4) Estado civil: _____

5) Você tem telefone na sua casa? _____ Qual o número? _____

6) E celular, você tem? _____ Qual o número? _____

7) E, e-mail, você tem? Qual?

PROFISSÃO/ESCOLARIDADE

8) O que você faz? _____

9) Recebe por esse trabalho? () Sim () Não

10) Onde você estudou pela última vez? _____

11) Em qual ano? _____

12) Você já estudou na EJA? _____ Quando? _____

13) Em qual ano do Ensino Fundamental você já estudou? _____

14) Esta escola faz parte da rede () Municipal () Estadual () Federal

() Particular

15) Hoje, em qual escola você estuda?: _____

16) Qual fase: _____

17) Esta escola faz parte da rede () Municipal () Estadual () Federal
() Particular

FORMAÇÃO EM (NOVAS) TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO- TDIC

18) Você utiliza a informática, o computador ou o celular com internet no seu dia a dia? ()
Não () Sim (em caso afirmativo preencher abaixo)

19) Como você utiliza isso?

USO PESSOAL	DIA*	AVS	UVS	ESP	N	Comentários
() pesquisa na Internet						
() enviar e receber e-mail						
() entrar no <i>Chat</i> (bate-papo)						
() para <i>Orkut</i>						
() para <i>blog</i>						
() para <i>Facebook</i>						
() para twitter						
() ver notícias						
() para jogar						
() para acessar seu banco						
() outros – especificar						

* Diariamente – **DIA**, Algumas vezes por semana – **AVS**, Uma vez por semana – **UVS**,
Esporadicamente – **ESP**, Nunca – **N**

20) Você fez algum curso de informática?

() Não () Sim (em caso afirmativo preencher abaixo)

Curso / área	Quando?	Quantas horas durou?	Onde?
() Informática Básica			
() Edição de Textos (<i>Word</i> ou outro editor)			
() Planilha Eletrônica (<i>Excel</i> ou outro)			
() Editoração de Desenhos (<i>Corel Draw</i> ou outros)			
() Apresentações (<i>Power Point</i> ou outros)			
() Internet (navegação, pesquisa, uso de <i>e-mail</i>)			
() Outros (especificar)			

21) Você usa alguns dos programas abaixo?

() Não () Sim (caso SIM preencher abaixo)

Programas	F*	RF	RD	D	NU
Word					
<i>Excel</i>					
<i>Power Point</i>					
<i>Corel Draw</i>					
Comentários:					

* Facilidade – F; Dificuldade – D; Nunca Utilizou - NU