



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**JOSÉ RIBAMAR BATISTA DE MORAES**

**APROPRIAÇÃO DO SMARTPHONE NA PRÁTICA EDUCATIVA: UMA PROPOSTA  
DE ESTRATÉGIA DE LEITURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.**

**SANTARÉM-PA  
2022**

**JOSÉ RIBAMAR BATISTA DE MORAES**

**APROPRIAÇÃO DO SMARTPHONE NA PRÁTICA EDUCATIVA: UMA PROPOSTA  
DE ESTRATÉGIA DE LEITURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, como requisito para a obtenção do título de mestre em Letras

**Orientador:** Prof.Dr. Andrei dos Santos Moraes.

**SANTARÉM-PA  
2022**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) Sistema  
Integrado de Bibliotecas – SIBI/ UFOPA**

---

M828a Moraes, José Ribamar Batista de

Apropriação do smartphone na prática educativa: uma proposta de estratégia de leitura na educação de jovens e adultos. / José Ribamar Batista de Moraes. – Santarém, 2022.

160 p.

Inclui bibliografias.

Orientador: Andrei dos Santos Morais.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Mestrado Profissional em Letras.

1. Educação de jovens e adultos – Santarém (PA). 2. Ensino auxiliado por computador. 3. Inovações educacionais. 4. Aprendizagem móvel. 5. Tecnologia educacional. I. Morais, Andrei dos Santos, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed. 374.01298115

---

Bibliotecária – Documentalista: Creuza Andréa Santos CRB-2/1352

## **AGRADECIMENTOS**

Ao entregar à comunidade acadêmica esta dissertação de mestrado, a única palavra que me vem à mente é gratidão.

A Papai do Céu pelo sopro de vida que me permitiu chegar a este momento com saúde e sentimento de missão cumprida.

Ao Programa do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Oeste do Pará pela oportunidade de fazer parte dele como acadêmico e apropriar-me de novos saberes competências e habilidades as quais serão de muito valor não apenas a minha prática docente, mas de meus pares que se deixarem seduzir pelas humildes orientações sugeridas neste trabalho.

Ao corpo docente da UFOPA integrantes do Programa de Mestrado Profissional em Letras, sobretudo aos doutores Ana Maria, Ediene Pena, Heliud Moura, Lauro Roberto, Percival Britto, Raimundo Nonato e Zair Henrique dos quais tive o privilégio de ser aluno.

Aos professores doutores Eliane Cristina Flexa Duarte e Heliud Luis Maia Moura pelas recomendações valiosas e pertinentes por ocasião da qualificação de meu projeto de pesquisa cujo resultado foi esta dissertação.

Ao meu orientador professor doutor Andrei dos Santos Moraes que durante a trajetória de construção de meu projeto de pesquisa e deste trabalho foi mais que um mentor, foi um parceiro de todas as horas não apenas a cumprir o seu dever institucional, mas também lapidando minhas habilidades de escrita. Segundo ele mesmo me dizia, estava a refiná-la. E a me incentivar na descoberta de novas estratégias de ensino e aprendizagem da leitura.

Aos meus colegas de turma pelo companheirismo e horas agradáveis que compartilhamos durante os créditos do curso.

Aos meus filhos e esposa pelo incentivo em todos os momentos de minha jornada acadêmica.



**Universidade Federal do Oeste do Pará**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL**

**ATA Nº 36**

Aos trinta dias do mês de junho do ano de 2022, às 09:00 horas, por meio de videoconferência Google Meet, reuniram-se os membros da Banca Examinadora composta pelos(as) professores(as) Drs(as). Prof. Dr. Andrei Santos de Moraes (orientador e presidente), Profa. Dra. Eliane Cristina Flexa Duarte (membro externo) e Prof. Dr. Heliud Luis Maia Moura (membro interno) a fim de arguirem o mestrando José Ribamar Batista de Moraes, com a dissertação intitulada "APROPRIAÇÃO DO SMARTPHONE NA PRÁTICA EDUCATIVA: UMA PROPOSTA DE ESTRATÉGIA DE LEITURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS". Aberta a sessão

pelo presidente, coube o candidato, na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, em seguida a banca fez as arguições, o candidato respondeu e, após as deliberações na sessão secreta foi:

(X) Aprovado, fazendo jus ao título de Mestre em Letras.

( ) Reprovado.

**Dra. ELIANE CRISTINA FLEXA DUARTE, UFOPA**

Examinadora Externa ao Programa

**Dr. HELIUD LUIS MAIA MOURA, UFOPA**

Examinador Interno

**Dr. ANDREI SANTOS DE MORAIS, UFOPA**

Presidente

**JOSÉ RIBAMAR BATISTA DE MORAES**

Mestrando



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ  
SISTEMA INTEGRADO DE PATRIMÔNIO, ADMINISTRAÇÃO  
E CONTRATOS

FOLHA DE ASSINATURAS

---

Emitido em 08/07/2022

**CERTIDÃO OU ATA DE DEFESA Nº 3/2022 - CFI (11.01.05)**

**(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)**

**(Assinado digitalmente em 08/07/2022 16:57 )**

ANDREI SANTOS DE MORAIS  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR CFI (11.01.05)  
Matrícula: 1789719

**(Assinado digitalmente em 09/07/2022 18:10 )**

ELIANE CRISTINA FLEXA DUARTE  
PROFESSOR DO MAGISTERIO  
SUPERIOR ICED (11.01.07)  
Matrícula: 1834482

**(Assinado digitalmente em 09/07/2022 10:04 )**

HELIUD LUIS MAIA MOURA  
PROFESSOR DO MAGISTERIO  
SUPERIOR ICED (11.01.07)  
Matrícula: 1190492

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufopa.edu.br/documentos/> informando seu número: **3**, ano: **2022**, tipo: **CERTIDÃO OU ATA DE DEFESA**, data de emissão: **08/07/2022** e o código de verificação: **7467538ce8**

Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. (FREIRE, 1996, p. 69)

## **RESUMO.**

Esta dissertação, apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Oeste do Pará, está inserida na área de Linguagens e Letramentos, com linha de pesquisa em Leitura, Escrita e Ensino da Língua Portuguesa numa perspectiva construcionista com foco no ensino e na aprendizagem de estratégias de leitura mediadas por TDIC, tem como objetivo apresentar uma proposta de trabalho a ser executada com estudantes da 4ª etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Ensino Fundamental a fim de que exercitem estratégias de leitura cognitiva e metacognitiva, mediadas pelo smartphone. Além de contas de e-mail para os estudantes, foi criada uma sala de aula digital no App Google Sala de Aula, didaticamente dividida em quatro módulos nos quais foram postadas atividades e material de apoio no formato texto, vídeo e hiperlink. O suporte teórico, no que tange às TDIC, vieram dos pressupostos defendidos por Papert (1994), Valente (1999), Castells (2002) e Almeida (2003). Já os que versam sobre a EJA foram de Freire (1988, 1989, 1996 e 2008), Costa & Bresolin (2019) e Haddad & Dipierro (2000); e aos que se referem às estratégias de leitura foram das ideias de Kato (1993), Solé (1998), Colomer & Camps (2008) e Kleiman (2011).

**Palavras-chave:** Apropriação. Educação escolar. EJA. Leitura. Smartphone.

## **ABSTRACT**

This dissertation is affiliated to the Program of Professional Master's Degree in Arts of the Federal University of Western Pará. It is part of the Language and Literacy research area on Reading, Writing, and Portuguese Language Teaching. It is theoretically supported by a constructionist perspective, and focuses on the teaching and learning of reading strategies mediated by the use of Information and Communication Digital Technologies. The goal of the work was to present a research proposal to be carried out with young and adult education students in primary school, so that they could develop cognitive and metacognitive reading strategies by using their smartphones. Email accounts and a digital classroom environment was created on google apps for the development of the research. The work was organized in four different modules, composed of didactic activities and supporting material, which were posted for the students as written texts, videos and hiperlinks. The research was theoretically supported by three groups of authors according to their fields of investigation: Information and Communication Digital Technologies: Papert (1994), Valente (1999), Castells (2002) and Almeida (2003); Young and Adult Education: Freire (1988, 1989, 1996, e 2008), Costa & Bresolin (2019) e Haddad & Dipierro (2000); Reading Strategies: Kato (1993), Solé (1998), Colomer & Camps (2008) and Kleiman (2011).

**Key words:** Appropriation. School education. Young and Adult Education. Reading. Smartphone.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Tela material de apoio.....	101
Figura 2 -Tela inicial da atividade prática 1.....	102
Figura 3 - Tela atividade pergunta.....	104
Figura 4 - Tela inicial atividade prática 2.....	105
Figura 5 - Tela material de apoio.....	106
Figura 6 - Tela segunda parte material de apoio.....	107
Figura 7 - Tela material de apoio - link .....	109
Figura 8 - Tela material de apoio - link .....	109
Figura 9 - Tela material de apoio – resenha.....	110
Figura 10 - Tela inicial atividade prática 3.....	112
Figura 11 - Tela material de apoio.....	113
Figura 12 - Modelo de certidão de nascimento.....	114
Figura 13 - Modelo de carteira de identidade - Estado do Pará.....	115
Figura 14 - Modelo cpf.....	115
Figura 15 - Modelo título de eleitor versão impressa e digital.....	116
Figura 16 - Capa da carteira de trabalho.....	116
Figura 17 - Imagens ilustrativa página 1 da carteira de trabalho.....	117
Figura 18 - Imagens ilustrativa página 2 e 3 da carteira de trabalho.....	117
Figura 19 - Imagens ilustrativa da carteira de trabalho digital.....	118
Figura 20 - Tela inicial atividade prática 4.....	119
Figura 21 - Tela inicial atividade prática 5.....	121
Figura 22 - Tela material de apoio.....	123
Figura 23 - Tela material de apoio.....	124
Figura 24 - Tela inicial atividade prática 6.....	126
Figura 25 - Tela com ícone do App Gmail.....	138
Figura 26 - Tela criar conta do App Gmail.....	139
Figura 27 - Tela inserir nome de usuário do App Gmail.....	140
Figura 28 - Tela informações do usuário.....	141

Figura 29 - Tela criar nome de e-mail.....	142
Figura 30 - Tela criar senha.....	143
Figura 31 - Tela concordo com termo de serviços.....	144
Figura 32 - Tela opções de conta de e-mail.....	145
Figura 33 - Icone do App Google Sala de Aula.....	146
Figura 34 - Tela criar turma.....	147
Figura 35 - Tela Dados da turma.....	148
Figura 36 - Tela layout da turma.....	149
Figura 37 - Tela inicial convidar estudante.....	150
Figura 38 - Tela final convidar estudante.....	151
Figura 39 - Tela inicial criar atividade.....	152
Figura 40 - Tela tipos de atividade.....	153
Figura 41 - Tela configurar atividade.....	154
Figura 42 - Tela final criar atividade.....	155
Figura 43 - Tela inicial corrigir atividade.....	156
Figura 44 - Tela atividade entregues ou pendentes.....	157
Figura 45 - Tela devolver atividade ao estudante.....	158

## LISTA SIGLAS

App	Aplicativo para smartphone
Ceeja	Centro de Educação de jovens e Adultos
Cnbb	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FGV	Fundação Getúlio Vargas.
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.
Gesac	Governo Eletrônico – Serviço de Atendimento ao Cidadão
Ibge	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
IBM	International Business Machines.
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MEB	Movimento de Educação de Base.
MEC	Ministério da Educação.
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização
Naes	Núcleo Avançado de Ensino Supletivos.
NES	Núcleo de Ensino Supletivo.
OIT	Organização Internacional do Trabalho.
PAS	Programa de Alfabetização Solidária
PCdoB	Partido Comunista do Brasil
Planfor	Programa Nacional de Qualificação do Trabalhador.
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação.
ProfLetras	Programa do Mestrado Profissional em Letras.
Proinfo	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
Projovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens.

Pronera	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PSD	Partido Social Democrático
PSP	Partido Social Progressista
PST	Partido Social do Trabalhador
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
SAEB	Sistema de Avaliação do Ensino Básico
Seduc/Pa	Secretaria Estadual de Educação do Pará.
Sefin	Sevretaria Municipal de finanças
Semed	Secretaria Municipal de Educação.
Tdic	Tecnologia Digital da Informação e Comunicação.
TI	Tecnologias da Informação.
UCA	Projeto Um Computador por Aluno
UDN	União Democrática Nacional.
Ufms	Unidade Fiscal do Município de Santarém
Ufopa	Universidade Federal do Oeste do Pará
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>2. BREVE HISTÓRICO DA EJA</b> .....	19
2.1 Breve histórico da EJA no Brasil.....	19
2.2. Breve histórico da EJA no Pará.....	26
2.3. Breve histórico da EJA em Santarém.....	33
2.4. Contribuições de Paulo Freire para formação de professores da EJA.....	40
<b>3. TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO -TDIC</b> .....	50
3.1 Conceituando Tecnologia.....	50
3.3. Do computador ao smartphone - Estratégias de leitura a partir do Construcionismo de Papert.....	67
<b>4. ESTRATÉGIAS DE LEITURA</b> .....	81
4.1 Algumas considerações sobre leitura.....	81
4.2. Estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura.....	85
4.3. Estratégias de compreensão para antes da leitura.....	89
4.4. Estratégias de compreensão para durante a leitura.....	93
4.5 Estratégia de compreensão para após a leitura.....	97
<b>5. SUGESTÃO DE ATIVIDADES</b> .....	101
<b>5.1 Procedimentos metodológicos</b> .....	102
5.1.1 Semana 2: Pesquisa sobre dados relativos ao exercício da cidadania.....	102
5.1.2 Semana 3: Leitura do texto Cidadão.....	106
5.1.3 Semana 4: Leitura do texto Cidadania.....	109
5.1.4 Semana 5: Esta atividade é continuação das atividades desenvolvidas na 4ª semana..	113
5.1.5 Semana 6: Leitura de texto em plataforma digital.....	115
5.1..6 Semana 7: Usando a câmera do smartphone.....	122
5.1.7 Semana 8: Continuação das atividades desenvolvidas na 7ª semana.....	128
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	130
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	133
<b>ANEXO I</b> .....	140
<b>ANEXO II</b> .....	148
<b>ANEXO III</b> .....	152
<b>ANEXO IV</b> .....	154
<b>ANEXO V</b> .....	158

## INTRODUÇÃO

Ao longo de minha carreira de quase três décadas como professor da educação básica, por mais de vinte e cinco anos estive em turmas de Educação de jovens e Adultos. Por conta desse tempo de magistério convivendo com os estudantes dessa modalidade de ensino, posso afirmar que necessitam de um olhar diferenciado não somente por parte do professor, mas também da escola e das autoridades responsáveis pela gestão educacional em todas as esferas de poder.

Vi ao longo desses anos, as turmas ser formadas por estudantes considerados um estorvo para o ambiente das turmas regulares da escola, primeiro por conta das sucessivas reprovações; segundo, em consequência disso, pela distorção idade série. Este último fator, inclusive, é visto como prejudicial para o fluxo escolar, uma vez que isso interfere diretamente no desempenho geral da escola em avaliações externas como Prova Brasil e SAEB dos quais resultam as notas que compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB da escola que pode ser puxado para baixo devido a esse tempo maior que o estudante permanece no relatório de matrícula inicial da escola.

Algumas inquietações me trouxeram até esse ponto de minha história como educador e especificamente neste trabalho na condição também de pesquisador. Inquieta-me como professor de língua portuguesa o fato de, nas avaliações externas, os estudantes de escolas públicas – ou seja os jovens para quem ministro aulas – tenham um baixo desempenho em leitura, compreensão e interpretação de textos. Inquieta-me também o fato de que nas turmas de EJA onde estive lotado nos últimos anos, apenas a metade dos estudantes permaneçam na escola até o fim do ano letivo. Inquieta-me mais ainda o fato de a metade que fica, demonstrar pouco ou nenhum interesse às aulas de língua portuguesa, em detrimento de uma atenção exacerbada aos dispositivos tecnológicos como os smartphone e fones de ouvido sempre plugados às orelhas.

Tudo é motivo para desatenção, um estudante de uma outra sala passando pelo corredor, um carro barulhento que passa na avenida em frente a escola, o latido de cães vindo da casa ao lado, uma mensagem que cai na caixa de entrada do App, uma vibração ou toque sonoro percebido no dispositivo, uma revisita aos aplicativos e/ou mensagens já vistas, como se algo já tivesse se alterado após a visualização de minutos antes. Tenho a sensação de que os estudantes me desafiam a tornar minhas aulas mais interessantes que seus dispositivos ou mensagens requeitadas, pois apesar de não dar muito atenção às aulas de português, eles vêm

à aula todas as noites, escrevem ou fotografam aleatoriamente muitas das coisas que escrevo na lousa. Às vezes, percebo-os absortos, cansados após uma jornada enfadonha de trabalho, noutras, em grupinhos de três ou quatro, atentos a um dos muitos vídeos que chegam pelo WhatsApp, Telegram ou Facebook de um deles. Só não os vejo atentos às aulas que ministro, nem mesmo os mais velhos.

Aliás, tenho percebido que na última década de trabalho, os estudantes têm vindo cada vez mais jovens para EJA, um ou outro tem mais de trinta anos, esses mais maduros, via de regra, não conseguem conviver no mesmo espaço escolar que os mais jovens e são os primeiros a abandonar a escola.

Algumas perguntas têm ecoado em minha mente por diversos anos. Dentre elas listo aqui algumas: Que tipo de intervenção arquitetarei para manter a turma com um número de estudantes frequentes acima de 50% até o fim do ano letivo? Como farei para tornar os celulares, sobretudo estes mais modernos como os smartphones meus aliados na tarefa diária de ensinar? Como poderei entregar e receber atividades por meio desses dispositivos? Como os estimularei para que os estudantes leiam alguma coisa que não lhes pareça enfadonho e que junte a disposição em apropriar-se de recursos tecnológicos com o ensino da língua portuguesa, principalmente atividades relacionadas à leitura?

Encontrei no programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Oeste do Pará a oportunidade de ler textos escritos por teóricos que apresentam soluções viáveis para problemas semelhantes a esses que me causam tanta inquietação. Este trabalho se caracteriza portanto como pesquisa bibliográfica qualitativa, na qual serão utilizados os postulados da pesquisa-ação defendidos por Thiollent (1986). Seu objetivo principal é apresentar uma proposta de trabalho a ser executada com estudantes da 4ª etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do ensino fundamental na qual os estudantes exercitem estratégias de leitura cognitiva e metacognitiva, mediadas pelo smartphone.

No Programa do Mestrado Profissional em Letras da Ufopa outros trabalhos, cujos temas tratam da aprendizagem de estratégias de leitura mediadas por tecnologias digitais, já foram defendidos.

No ano de 2018, o professor Aelme Menezes de Araújo apresentou à banca de defesa um trabalho que versava sobre leitura em meio digital com o título: *Leitura Digital: Perspectivas e possibilidades aplicadas em uma turma de 7º ano da EMEF Otacílio Limo através do WhatsApp*. A pesquisa consistiu em criar um grupo de leitura com estudantes do 7º

ano do Ensino Fundamental e disponibilizar ao grupo texto nos mais variados formatos para que lessem. Depois o professor realizou levantamento junto aos estudantes para investigar quais foram as vantagens e dificuldades encontradas para realização da leitura tendo como suporte o meio digital. Além dos estudantes o professor também realizou levantamento de dados junto a um grupo de professores de língua portuguesa da cidade Altamira no Pará.

A pesquisa de Araújo (2018) concluiu que os estudantes aceitaram sem reserva o suporte digital como meio de apropriação da leitura. Mas fez um chamamento de atenção à falta de internet nas escolas, o sucateamento dos laboratórios de informática e a iminente necessidade de formação continuada de professores a cerca da apropriação dos recursos digitais, sobretudo os utilizados pelos estudantes naquele momento.

Em 2019, o professor Luiz Carlos Moraes Júnior defendeu seu trabalho de mestrado cujo tema foi: Hipertexto: O link como recurso didático nas estratégias de leitura. O acadêmico desenvolveu um projeto de intervenção na comunidade Vai Quem Quer, zona rural no município de Monte Alegre no Pará na escola que recebe o mesmo nome da comunidade. Os estudantes da EJA tiveram a oportunidade de se apropriar das estratégias de leitura a partir do contato de texto mesclados com hiperlinks. É válido ressaltar que na localidade onde o professor Luiz Carlos desenvolveu seu projeto não tinha serviço de internet nem a escola possuía laboratório de informática ou outros recursos de TDIC. Tal fato não foi empecilho para o desenvolvimento do trabalho, porque os textos foram previamente preparados pelo professor pesquisador e apresentados offline aos estudantes em sala de aula com o auxílio de notebook, projetor multimídia e caixa de som pertencentes ao professor.

A pesquisa de Júnior (2019) mostrou que não é necessário sinal de internet na escola para se trabalhar com leitura de texto em formato digital com hiperlinks, que também não é fator determinante para o sucesso do ensino aprendizagem de leitura mediado pela TDIC que cada estudante tenha em mãos um dispositivo móvel.

Motivado por estas pesquisas realizadas no âmbito do ProfLetras e pelas conclusões a que chegaram, apresento também a minha dissertação que está dividida em seções, sendo três delas de fundamentação teórica, uma de proposta de intervenção, além de introdução, considerações finais e anexos.

Na segunda seção, discorro sobre um breve histórico da EJA, tanto a nível de Brasil quanto a nível de Pará e Santarém, dissertando sobre as principais iniciativas de diferentes governos, desde os tempos do Brasil Colônia até os dias atuais na tentativa de

erradicação do analfabetismo entre os jovens e adultos. Tais iniciativas, aliás, somam uma coleção de siglas como o Mobral, PAS, proner, planfor, MEB, projovem, dentre outros.

Na terceira seção, apresento os fundamentos e pensamentos de teóricos que percebem as tecnologias digitais como aliadas do processo de ensino e aprendizagem, estes pensadores acreditam que com o auxílio valioso dos artefatos tecnológicos como computadores, dispositivos móveis e internet é possível aprender a aprender, racionalizando o pensamento de estudantes de tal forma que sejam capazes de aprimorar computacionalmente o raciocínio lógico a ponto de programar a máquina para realização tarefas e solução de problemas.

A quarta seção é destinada ao tratamento das informações relativas à leitura ou mais especificamente ao processamento dela e das estratégias necessárias que podem auxiliar estudantes ou leitores em início de carreira a ler com habilidade e competência textos de qualquer ordem. Assim como se perceberá que estas estratégias – apesar de ser apresentadas em uma ordem cronológica com antes, durante e depois da leitura – são assim apresentadas puramente por uma questão didática posto que no ato da leitura, isto dependerá muito das habilidades do leitor.

Apresento na quinta seção uma proposta de atividades de leitura mediada pelo smartphone e trago à baila outros recursos tecnológicos como e-mail, aplicativos do pacote G-Suite como Google Sala de Aula, Documentos Google, Apresentações Google, Google Formulários, além de aplicativos instalados no próprio smartphone do estudante como gravador de voz, câmera fotográfica e navegador de internet. Esta proposta está dividida em oito semanas, sendo executado semanalmente um conjunto de atividades.

## **2. BREVE HISTÓRICO DA EJA.**

### **2.1 Breve histórico da EJA no Brasil.**

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino ofertada às pessoas que não concluíram a educação básica no período regular. Dentre os objetivos está o de incentivar esses jovens ou adultos – que por alguma razão, foram levados a abandonar os estudos no período da infância ou adolescência – a retomarem o ciclo escolar, ensejando a profissionalização e contribuição pessoal dentro da sociedade. (BRASIL:1996)

A modalidade EJA é dividida em duas fases: ensino fundamental com quatro etapas e ensino médio com duas. Em ambas, o estudante regularmente matriculado, se aprovado em todas as etapas, conclui os estudos em menos tempo do que aquele do percurso regular de ensino, uma vez que cada etapa concluída na EJA ensino fundamental corresponde a dois anos letivos do regular. No caso da EJA ensino médio a equivalência não é a mesma, já que o curso integraliza-se em dois anos letivos e no regular em três. Porém, para se inscrever na EJA, o candidato precisa ter idade acima da exigida para o ensino regular, ou seja, igual ou maior de 15 anos para pleitear vaga no ensino fundamental e maior de 18 anos para o ensino médio.

A fundamentação legal da EJA está assegurada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, capítulo II, Seção 5, artigo 37 com redação alterada pela lei 13.632 de 6 de março de 2018, onde se lê: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.” (BRASIL, 1996)

Para melhor compreensão dessa modalidade de ensino, vejamos um pouco de sua trajetória histórica no Brasil. Esta história começa com a do próprio país, ou seja, data dos tempos do Brasil Colônia. Neste período, os sacerdotes jesuítas foram os responsáveis pela educação dos indígenas, cujo objetivo era propagar o catolicismo – catequizar os nativos – moldando-os à cultura letrada. Para alcançar tal intento, era necessário ensinar a esses indígenas a língua portuguesa. Esse fato, segundo Moura (2003), marcou o início do processo da EJA no Brasil. Nessa época, o processo de ensino-aprendizagem se voltava à economia colonial, pelo fato de ao mesmo tempo que ensinava aspectos da religiosidade ocidental, “domava” os indígenas para subjugar-los aos interesses da coroa portuguesa.

Haddad; Di Pierro (2000) afirmam que, além das questões relativas ao sagrado, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial. Após a inserção dos indígenas no ambiente escolar, Moura (2003) afirma que a educação foi ampliada para atender também a população formada por negros, com o mesmo objetivo: catequese. Por fim, veio a atender os filhos de portugueses no formato de Escola de Humanidades<sup>1</sup>. Este ciclo tem seu declínio com a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal. Como resultado, a educação sistematizada de indígenas e negros – crianças ou adultos – sofre uma descontinuidade e desorganização. Deixa de ser uma política do governo central e passa à responsabilidade das províncias. (HADDAD; DI PIERRO, 2000)

Durante o primeiro período republicano brasileiro – 1889 a 1930 – a responsabilidade pela educação básica continuou sendo das províncias e municípios, contudo, o analfabetismo passou a ser um empecilho para o exercício da cidadania. Diz-se isso porque havia dois tipos de educação, inclusive descritos na Constituição Federal:

A Constituição Federal de 1891 incorporou a restrição do voto ao analfabeto e instituiu o sistema federativo de governo, a responsabilidade pública pelo ensino básico foi descentralizada nas províncias e municípios. Esta descentralização do ensino acabou por consagrar a dualidade do sistema que vinha se mantendo desde o Império: uma educação voltada para a classe dominante (escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores) e uma educação destinada ao povo (escola primária e escola profissional). (PRADO, 2017, p. 21)

Como não podia votar, o analfabeto adulto era um cidadão de segunda categoria, e por conseguinte, também não podia ser votado e para piorar a sua situação, às províncias faltavam recursos financeiros para garantir a construção e manutenção de escolas para todos, fossem eles adultos ou criança. Como consequência, a população de analfabetos permaneceu grande, inclusive, “o censo de 1920, realizado 30 anos após o estabelecimento da República no país, indicou que 72% da população permanecia analfabeta.” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 110). Isto demonstra que a instituição da república não alterou significativamente a situação da população pobre e sem instrução, as primeiras três décadas de presidencialismo não foram suficientes para reduzir a massa de brasileiros analfabetos.

A partir de 1930, Getúlio Vargas ascendeu provisoriamente ao poder como presidente da república, medidas centralizadoras de poder foram imediatamente

---

<sup>1</sup> “O nome de humanidades para a área do saber foi dado pelos jesuítas aos estudos intermediários entre os de gramática e os de retórica, isto é, uma denominação própria para a Universidade de Paris, que será adotada, na França, para os estudos secundários, nomeados também como estudos de poesia. [...] Ela define cinco cursos: três de gramática, um de humanidades e um de retórica.” (CHERVEL, 1999, p. 150)

implementadas, com resultados práticos em diferentes áreas da administração pública, inclusive com a criação do Ministério da Educação e Saúde em novembro desse mesmo ano. (PRADO, 2017). Em 1934, após eleição pela Assembleia Nacional Constituinte, Getúlio Vargas aprovou uma nova constituição que trouxe para o governo federal a responsabilidade de gerir também a alfabetização de adultos. Nas palavras de Prado (ibidem, p. 24), “a Constituição de 1934 incluiu o ensino elementar de adultos entre os objetivos da União, ao estabelecer em seu Artigo 150 a fixação de um Plano Nacional de Educação – PNE”. Esse Plano estabelecia também que os estados deveriam gastar 20% de sua arrecadação com o seu sistema de ensino. (PRADO, 2017). Tal fundamentação legal propiciou avanço significativo à alfabetização de adultos, pois em ambos os casos o PNE estabelecia a possibilidade de extensão de gastos com esta modalidade de ensino.

Oficialmente o ensino supletivo passa a existir a partir da publicação do Decreto n.º 19.513 de 25 de agosto de 1945. Dessa maneira, iniciam-se campanhas e movimentos com o intuito de alfabetizar jovens e adultos, não alfabetizados no período regular de ensino. No artigo e inciso que tratava da EJA, o decreto tem a seguinte redação:

Art. 4º Os auxílios federais, provenientes do Fundo Nacional de Ensino Primário, serão aplicados nos termos seguintes:  
II. A importância correspondente a 25% de cada auxílio federal será aplicada na educação primária de adolescentes e adultos analfabetos, observados os termos de um plano geral de ensino supletivo, aprovado pelo Ministério da Educação e Saúde. (BRASIL, 1945)

Deste excerto do decreto acima, quatro denominações devem ser observadas. Como eram e como são hoje: i) a educação primária, hoje é ensino fundamental; ii) o Fundo Nacional de Ensino Primário foi modificado primeiro para Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, posteriormente alterado para Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Cada um com suas particularidades; iii) o nome ensino supletivo foi alterado para educação de jovens e adultos – EJA; iv) o Ministério da Educação e Saúde foi desmembrado em dois: Ministério da Educação e Ministério da Saúde.

Muitas foram as iniciativas de promoção da alfabetização de adultos, entidades da sociedade civil e igreja, sobretudo a católica uniram-se com o intuito de contribuir para redução dos índices de analfabetismo no país que, segundo Bomeny (2018), beirava 50% da

população em idade escolar de 5 a 19 anos. Dentre as principais iniciativas sociais e governamentais se pode citar:

O Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional de Bispos do Brasil, estabelecido em 1961; os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da UNE; e, finalmente em 1964 o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 113)

Esse foi um período de conquistas e afirmações para a EJA, principalmente como ferramenta de transformação social. Dessa valorização, resultaram o reconhecimento de características próprias e tratamento igual às outras modalidades de ensino nos planos de educação de estados e municípios. Estavam sendo apoiadas as oportunidades para a educação de jovens e adultos e também a luta da classe trabalhadora por ter uma educação de qualidade atendendo às camadas menos abastadas da sociedade. (COSTA; BRESOLIN, 2019). Mas por motivação política e ideológica, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação, escrito e coordenado por Paulo Freire, foi extinto em abril de 1964, ou seja, não passou da fase inicial. O Brasil estava agora sob a égide do Regime Militar<sup>2</sup>.

Com o início do governo militar no Brasil em abril de 1964, os estudantes da EJA viram mais uma vez seu direito à educação suspenso, tal qual aqueles dos tempos de Pombal, pois perceberam com as ações iniciais dos novos líderes da nação que:

Para o governo militar da época o método de alfabetização Paulo Freire não era conveniente ao modelo de cidadão que seria formado, pois este mesmo cidadão poderia, à luz da educação, questionar o sistema social no qual vivia. A preparação para o mercado de trabalho e o ensino técnico deveriam ser priorizados. Assim, Freire – após sofrer perseguição política – ficou exilado quatorze anos no Chile. (COSTA; BRESOLIN, 2019, p. 98).

Não só o jovem e o adulto analfabeto tiveram de se adaptar às novas diretrizes educacionais, como também os adolescentes já inseridos no sistema educacional, uma vez que as grandes cidades, principalmente as industrializadas como São Paulo e Rio de Janeiro, careciam cada vez mais de mão de obra técnica e de baixo custo para manter em pleno funcionamento suas linhas de produção. O ensino profissionalizante deveria ser priorizado. (COSTA; BRESOLIN, 2019)

A educação tecnicista atenderia simultaneamente a dois anseios do governo militar: primeiro, a formação de profissional qualificado de nível médio, cuja mão de obra era barata e segundo, as características das disciplinas a serem ministradas nestes cursos não

---

<sup>2</sup> O Regime militar foi o período da política brasileira em que militares conduziram o país. Teve seu início em 31 de março de 1964, resultando no afastamento do Presidente da República, João Goulart, e tomando o poder o Marechal Castelo Branco. Este Regime durou até a eleição de Tancredo Neves em 1985. Disponível em: <<https://www.sohistoria.com.br/ef2/ditadura/>> Acesso em 22/06/2020.

dariam lugar à formação crítica, própria das ciências humanas como filosofia, sociologia, literatura etc. Além disso, o Ministério da Educação precisava mostrar à sociedade que tinha um plano para a educação de jovens e adultos analfabetos, pois eram uma potencial força de trabalho a engrossar as fileiras dos operários da indústria.

Com vistas a esse tipo de formação, foi instituído no fim de 1967 o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, fundamentado na Lei nº 5.379 e tinha como fulcro a alfabetização de jovens e adultos de 15 a 30 anos de idade. Dentre os objetivos principais estava, segundo Corrêa (1979), proporcionar uma alternativa educacional à população mais pobre e de menor escolaridade, imprimindo-lhe características de uma agência de educação permanente com programas voltados para um aperfeiçoamento constante. Para alcançar tal empreitada, o MOBRAL trazia em seu escopo os seguintes objetivos específicos:

possibilitar a aquisição e ampliação de conhecimentos, tomando-se como base o Programa de Educação Integrada e o reingresso no sistema regular de ensino; colocar ao alcance da clientela materiais que despertem e favoreçam o desenvolvimento de mecanismos necessários a uma educação permanente, proporcionando ao alfabetizador, já atuante, aprimoramento profissional. (CORRÊA, 1979, p. 45).

Percebe-se nos objetivos traçados para o MOBRAL um interesse não apenas voltado à alfabetização de adultos, mas também a uma formação que deveria ocorrer continuamente após esse período inicial, inclusive, possibilitando aos concluintes dessa etapa o ingresso no sistema regular de ensino, ascendendo para outras fases como educação primária e secundária.

Em 1971, a Lei nº 5.692 oficializou o ensino supletivo como forma de assegurar a continuidade da educação de jovens e adultos; essa modalidade visava o aperfeiçoamento, qualificação e profissionalização. “O Ensino Supletivo visava constituir uma nova concepção de escola, uma nova linha de escolarização não-formal, pela primeira vez assim entendida no Brasil”. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 116). O Ministério da Educação visava, com essas medidas, alcançar o maior número possível de brasileiros com atividades que propiciassem a alfabetização; para tanto, ampliou a quantidade de matrícula, principalmente entre as pessoas menos assistidas socialmente por ações governamentais.

O MOBRAL e o Ensino Supletivo, portanto, serviram de mediação entre governo e sociedade, evitando que entidades representativas dos movimentos sociais, sobretudo os de linha ideológica de esquerda, insatisfeitos com os retrocessos no campo educacional após

1964, insurgissem-se contra o governo. O MOBRAL teve sua duração atrelada ao período compreendido entre 1964 e 1985, ou seja, o tempo do regime militar.

No ano de 1985, o MOBRAL é renomeado através de decreto e dá lugar à Fundação EDUCAR. Essa nova instituição tinha basicamente as mesmas funções, porém com ações diferentes e mudanças nos métodos. Na edição do decreto assinado pelo então Presidente José Sarney, lê-se:

Art. 1º. A Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, instituída pelo Decreto nº 62.455, de 22 de março de 1968, nos termos do artigo 4º da Lei nº 5379, de 15 de dezembro de 1967, passa a denominar-se Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – EDUCAR, com o objetivo de fomentar a execução de programas de alfabetização e educação básica destinados aos que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos prematuramente. (BRASIL, 1985)

Não foi apenas o MOBRAL que mudou, outras mudanças acompanharam a redemocratização do país, o presidente agora era um civil: José Sarney, exilados puderam retornar ao país, partidos de esquerda tiveram seus registros reativados, os movimentos sociais ligados à igreja e sindicatos reanimaram suas forças e seus líderes partidários voltaram ao cenário político; essa junção de fatores contribuiu sobremaneira para a aprovação da constituição de 1988, na qual os direitos políticos e participativos do cidadão passaram a ser contemplados, e o papel do Estado passou a ser mais amplo, assegurando na Lei a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino fundamental para todos. De acordo com o artigo 205, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988)

Diante do novo contexto político, a medida educacional mais representativa, contudo pouco inédita para a EJA foi em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional (LDB). A nova Lei garantiu a educação pública diferenciada que se adequasse ao novo momento que a sociedade vivia, principalmente no que tange aos jovens e adultos; inclusive “diminuiu a idade mínima para ingresso na EJA para 15 anos no ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio.” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 120). A redução da idade para ingresso, tanto no ensino fundamental quanto no médio, ao mesmo tempo em que assegurou a continuidade ou retomada de estudos para adolescentes e jovens recém alçados à idade adulta, reduziu a média de idade dos estudantes dessa modalidade, dando a ela um semblante parecido ao da modalidade regular de ensino.

Programas foram criados na tentativa de alavancar a educação e melhorar os índices de analfabetismo que colocavam o Brasil em uma incômoda situação perante a sociedade internacional, dentre eles: o PAS (Programa de Alfabetização Solidária), PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), PLANFOR (Plano Nacional de formação do Trabalhador). (HADDAD 2000)

Poucas eram as diferenças entre esses programas e planos. Mudavam-se apenas os lugares onde eram de fato executados. Uns voltavam-se ao público adulto residente na zona rural, outros para o da zona urbana; contudo, ambos objetivavam a redução dos índices de analfabetismo, principalmente entre a população adulta que se mantiveram altos desde os tempos do Brasil colonial. (MOURA, 2003)

Desde os anos de 1990, o Ministério da Educação vem propiciando espaço para debates acerca da EJA, considerando as particularidades dessa modalidade de ensino. Aumentou-se a oferta de vagas especificamente para este público, entretanto as condições de trabalho do professor e demais profissionais de educação não acompanharam na mesma proporção o desenvolvimento das propostas. De acordo com Cruz (2018), não há formação específica para o professor que desenvolve suas atividades profissionais com esse público, o professor – por iniciativa própria – busca adaptar suas práticas à metodologia de ensino apropriada à EJA, pois não há material didático específico para a alfabetização de adultos disponível nas escolas.

Outro problema é a infraestrutura das escolas de ensino fundamental. Elas não foram construídas especificamente para um estudante adulto, uma vez que atendem prioritariamente crianças nos turnos matutino e vespertino, não só os móveis como carteiras e mesas, como também banheiros e outros espaços foram ergonomicamente construídos para se ajustarem ao tamanho das crianças. Além disso, o ambiente foi montado pedagogicamente para o ensino das séries iniciais: cartazes, brinquedos, biblioteca, laboratório, jogos e ornamentos, geralmente são infantilizados. (COSTA; BRASOLIN, 2009)

A história da EJA no Brasil foi sendo construída ao mesmo tempo que a do próprio país. Porém, aquela passou por momentos em que a vontade política a deixou relegada ao esquecimento ou delegada a quem não tinha condições financeiras para mantê-la, como por exemplo nos tempos de Marquês de Pombal, quando foi de responsabilidade exclusiva das províncias, cidades e vilarejos. Mas por conta de pressões internas, movidas por

movimentos sociais como igrejas e sindicatos ou externas, feitas pela UNESCO<sup>3</sup> e a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a EJA sobreviveu e adquiriu status de modalidade de ensino.

Dois fatos se destacaram ao longo da história da EJA no Brasil: primeiro, não faltou neste meio milênio de existência da nação, público que necessitasse de atendimento nessa modalidade de ensino; segundo, o analfabetismo não foi erradicado em momento algum, pelo contrário, houve períodos em que o analfabetismo alcançou 72% da população em idade escolar. (HADDAD; DI PIERRO, 2000)

Isso indica que o sistema regular de ensino não está conseguindo atender a todos que constitucionalmente têm a obrigação de atender ou está propiciando que estudantes não obtenham sucesso escolar na idade certa. O triste resultado é adultos analfabetos ou adolescentes retidos nas séries iniciais, com baixíssimas expectativas em relação à continuidade dos estudos e com idade inapropriada para permanecer na mesma sala de aula que crianças.

## **2.2. Breve histórico da EJA no Pará.**

Quando o Brasil ainda era dividido em capitanias, os estados do Maranhão e do Pará formavam uma única unidade administrativa denominada de Grão-Pará. As elites financeiras dessas duas regiões não aceitavam pacificamente que a sede do governo local ficasse distante territorialmente de suas propriedades, por conta disto, querelas administrativas junto ao rei de Portugal eram comuns, e a mudança da capital da província de São Luís para Belém e vice versa acontecia conforme as pressões sobre rei. A separação definitiva das províncias aconteceu na segunda metade do século XVIII.

Em 1772, de fato e de direito as reivindicações dos revoltosos paraenses foram concretizadas, as capitanias foram separadas. Despertava o interesse da metrópole sob a capitania do Grão-Pará devido oferecer posição estratégica de crescimento populacional as margens dos rios e afluentes e também comercial, com o crescimento da cultura da cana-de-açúcar, café, cacau, tabaco e borracha. Com a ascensão do trono Português sob a pessoa de D. José I, que nomeou Marquês de Pombal como primeiro-ministro na posse de liberdades política, administrativas e econômicas em todo o reinado português e suas colônias.(FERREIRA, 2018 p.21)

---

3 A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) foi criada em 16 de novembro de 1945 com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros. É a agência das Nações Unidas que atua nas seguintes áreas de mandato: Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura e Comunicação e Informação. Disponível em: < <https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>> Acesso em 29/06/2020.

Conforme Ferreira (2018), o monarca português cedeu às pressões vindas tanto de paraenses quanto de maranhenses, não por benevolência para com eles, mas por questões estratégicas, a ideia do monarca foi dividir para assegurar a presença administrativa nas duas regiões, uma vez que era uma vasta área territorial com pouca densidade demográfica. No caso do Grão-Pará, além de assegurar presença brasileira nas áreas fronteiriças com colônias pertencentes à Espanha, garantia também soberania sobre igarapés, lagos, rios e a floresta amazônica, assim como suas riquezas naturais e minerais.

Como já se viu no tópico anterior, o modelo educacional adotado por Pombal no Brasil, contrastava com o praticado pelos jesuítas. Na capitania do Grão-Pará, não foi diferente, porém as consequências dessas medidas, de modo geral, causaram prejuízos maiores na região Norte do que em outras regiões do país, posto que os religiosos pertencentes à ordem jesuítica – diferentemente de professores oriundos de outras província – aceitavam trabalhar e se estabelecer nos longínquos aldeamentos e vilas da região.

Contribuíram também negativamente neste processo de desmonte do legado educacional dos jesuítas, a política do poder central de priorizar para região o trabalho braçal em detrimento do intelectual. E como instrumento de controle, proibia os estudantes de falar sua língua nativa, ou seja, a indígena – obrigando-os a falar o Português. Este cenário permaneceu sem mudanças significativas até a proclamação da república.

Em 15 de novembro de 1889 é proclamada a República dos Estados Unidos do Brasil. (CASTRO, 2014). Esse evento trouxe consigo mudanças relevantes para sociedade brasileira de modo geral, não só porque representava a ruptura com sistema imperialista português, mas por conta do nascimento de uma nação que pretendia ser reconhecida no cenário mundial, sobretudo o europeu como moderna e civilizada. Para tanto, a educação precisava estar ao alcance de todos aqueles que pudessem contribuir intelectualmente para que o país obtivesse progresso e o desenvolvimento científico e tecnológico que lhe fora negado durante todo o período colonial e grande parte do regencial.

A região norte do Brasil, mais particularmente as províncias de Belém no Pará e Manaus no Amazonas, praticamente esquecidas durante o período colonial português e imperial brasileiro, no que dizia respeito à educação após a expulsão dos jesuítas, foram as mais beneficiadas neste primeiro turno do projeto político educacional republicano, sobretudo porque a região vivia o período da produção de seiva de seringa (*Hevea brasiliensis*), balata (*Manilkara bidentata*) e caucho (*Castilloa ulei*).

Tais matérias-primas para a produção de borracha oportunizaram à região o aporte de recursos financeiros e influencia política regional para atuar na construção da Belle Époque. O deslumbramento com o desenvolvimento urbano e financeiro da região tiveram reflexos expressivos na elaboração de um projeto educacional que atenderia às demandas da nova elite financeira vinda das regiões produtoras de borracha. (SARGES, 2010)

Após a proclamação da república em 1889, o Pará foi administrado por uma junta provisória que esteve à frente da transição entre regime monárquico e o republicano, realizando inclusive as tratativas para eleição do primeiro governador. Em 1891, Lauro Nina Sodré e Silva (1858-1944) Foi eleito pelo Congresso Constituinte Paraense e exerceu mandado de 1891 a 1897. Lauro Sodré, nome pelo qual ficou conhecido na vida pública, foi um árduo defensor da democracia republicana e da educação como forma de amenizar as diferenças sociais existentes entre abastados e pobres, brancos e mestiços.

Nas palavras de Moraes; Costa (2014, p. 128), “em mensagem de 1891, Lauro Sodré considerava a instrução pública o meio mais eficiente para elevar o nível moral do povo e impor uma consciência pública do novo regime”. Tal pensamento também era defendido pelos antecessores de Lauro Sodré, membros da junta governativa provisória, cuja prioridade educacional era o ensino público primário. Contudo, faltavam professores que assegurassem a efetivação desse plano. Dentre as ações de Sodré para garantir a formação de mão de obra qualificada não somente para o exercício do magistério, como também para outras atividades, cujo mister exigisse formação técnica, segundo os mesmos autores:

Lauro Sodré também faz sua ‘semeadura’, lançando suas ‘sementes’ sob o terreno fértil do regime republicano: ‘Lyceu Paraense’ e ‘Lyceu Benjamin Constant’ (e a criação do Lyceu de Artes e Ofícios) são as instituições, objeto do processo de reformas educacionais, ofertando, respectivamente, o ensino secundário e profissional. O esforço da reforma incluía: a organização do espaço físico, a modificação dos materiais e abordagens de ensino e o melhor preparo dos professores. (MORAES; COSTA 2014, p.130)

Ambas eram escolas públicas, porém o Lyceu Paraense foi organizado para oferecer cursos voltados para o ensino integral semelhante ao Gynásio Nacional, já o Benjamin Constant tinha como fulcro a oferta de formação voltada às artes práticas, atendendo sobretudo às camadas mais populares da sociedade belenense. Os cursos ofertados pelo Lyceu Paraense garantiriam aos estudantes a continuidade de seus estudos em nível superior em faculdades brasileiras sediadas em outras regiões do país.

Além disso, era uma oportunidade aos jovens, independente de classe social, de estudar e galgar melhores condições de trabalho, por conseguinte econômicas, uma vez que

poderiam assumir funções antes ocupadas por europeus e abastados que dispunham de oportunidades de se qualificar em escolas e faculdades da Europa. (PARÁ,1891). Com a inauguração do Lyceu Benjamin Constant e as reformas educacionais implementadas por Lauro Sodré, a Educação de Jovens e Adultos no Pará tem sua retomada após um intervalo de cerca de cem anos, uma vez que, após a expulsão dos jesuítas, a EJA não foi preocupação educacional dos regimes colonial, regencial ou imperial.

Em 1930, Joaquim de Magalhães Cardoso Barata. assumiu o poder com interventor federal. Como medida administrativa, organizou uma reforma no ensino primário, cujo objetivo era alinhar a instrução escolar aos interesses do novo regime democrático instaurado no país a partir da revolução de 1930. O decreto 235, de março de 1931 tornou o ensino primário obrigatório para todos com idade entre sete e catorze anos. Com a reforma as escolas públicas paraenses adotaram uma nova metodologia de aprendizagem, já implantada em outras regiões do país, sobretudo, na Região Sul – denominada escola ativa.

Entende-se por escola ativa aquela em que o princípio do ensino estava atrelado ao dinamismo de atividades como jogos, exercícios físicos e excursões e onde a transmissão de conhecimentos se dava por meio de métodos intuitivos que imprimiam um caráter sensorial no espírito das crianças e permitiam auxiliá-las, mais tarde, a adquirirem por si mesmas os conhecimentos gerais das coisas. (COELHO, 2008, p.32)

Como se percebe, a reforma proposta pelo governo de Magalhães Barata, ao mesmo tempo que ensaiava inovação metodológica, carecia de investimento tanto material quanto humano, pois os professores precisavam ser capacitados para efetivar em suas atividades pedagógicas as doutrinas preconizadas pela escola ativa. Faltava ao erário público lastro financeiro para cobrir os gastos resultantes dessa empreitada educacional.

Além disto, do ponto de vista prático, a reforma baratista alterou também os interstícios necessários à conclusão de cada fase do ensino primário, estabelecendo que a escola infantil, destinava-se a crianças de quatro a seis anos de idade; o primário, passava a ser integralizado em cinco anos e introduziu no sistema educacional paraense a nomenclatura da educação prática popular, que funcionava nas escolas noturnas com a duração de dois anos, para os estudantes com idade igual ou superior a quatorze anos, ou seja, era a EJA disfarçada com outro nome.

Apesar de assegurada sua oferta na grade curricular do ensino público, representava um retrocesso quando comparado ao programa de educação em artes práticas

do Lyceu Benjamin Constant, gestado por Lauro Sodré em seu primeiro governo. Aliás, com a reforma baratista,

o curso da escola infantil deveria ser antes de tudo, um laboratório de atividades, experiências e exercícios educativos e onde a intervenção do professor na atividade do aluno deveria ser, apenas, para discipliná-lo, corrigi-lo e orientá-lo para um fim superior, ou seja, o da formação moral, higiênica e social. O curso primário, nos cinco anos de sua complementação, tinha como princípio fundamental o desenvolvimento das faculdades infantis por meio da simplicidade, análise e progressividade. (COELHO, 2008, p.33)

Na verdade, essa reforma implementada por Magalhães Barata, alinhava-se ao movimento educacional escolanovista, implantados em outros estados brasileiros como São Paulo, que priorizava a racionalidade e a competência técnica, além de aspectos relacionados à eficiência e principalmente à modernidade. Apesar das reformas e tentativas de modernizar a educação paraense, buscando alinhamento à nacional, os índices de analfabetismo mantinham-se altos a cada censo, entre as décadas de 20 e 30 esses índices alcançaram a marca de 58,23%.

Realidade mantida por décadas a fio e justificada pelo fato de, no início da década 1940, o atendimento da educação infantil e primária no setor público e no setor privado atingir apenas 14,23% da população paraense, muito abaixo dos índices alcançados pelo sistema educacional de estados do Centro-sul do Brasil como Rio de Janeiro, São Paulo, Santa Catarina e Paraná que alcançavam 42% das crianças em idade escolar. (COELHO, 2008)

Em fevereiro de 1951, segundo Almeida; Melo (2017), tomou posse como governador eleito Alexandre Zacarias de Assumpção, representado a Coligação Democrática Paraense, composta pelo Partido Social Progressista (PSP), Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), Partido Social do Trabalhador (PST), Partido Comunista do Brasil (PCdoB) e União Democrática Nacional (UDN). Tal fato que marca o início de um período de intensas querelas políticas entre os mandatários desses partidos de então e o Partido Social Democrático (PSD), liderado por Magalhães Barata.

Apesar de politicamente pertencerem a lados opostos, esses governadores foram os protagonistas de reformas importantes na política educacional paraense, sobretudo no que se refere à escolarização de jovens e adultos com pouca ou nenhuma escolaridade. No segundo semestre do primeiro ano de mandato, o governador Zacarias de Assumpção sancionou leis que estavam diretamente ligadas ao campo educacional.

Logo em 30 de agosto do mesmo ano em que assumiu o Governo, Zacarias de Assumpção sancionou a Lei n. 400/51 que efetivou uma reforma administrativa substancial no governo, criando e extinguindo cargos. Na área educacional o Decreto extinguiu o Departamento de Educação e Cultura (art.2º), criando a Secretaria de Educação e Cultura a qual estavam subordinados a Divisão do Ensino Primário, a Divisão do Ensino Secundário e Superior, o Serviço de Educação Física e Inspeção Escolar, Teatro da Paz, Museu Emílio Goeldi e Biblioteca e Arquivo Público. (ALMEIDA; MELO 2017, p.7)

Como se percebeu, dentre as reformas estava o ato de transformação do Departamento de Educação em Secretaria, nascia – portanto a SEDUC/PA – isso deu autonomia executiva para área de educação, assim como assegurou melhor estruturação às políticas reformistas do governo na área educacional.

As contribuições do governo de Zacarias de Assumpção para a EJA ocorreram indiretamente, pois sua política expansionista e de manutenção dos prédios escolares sob a responsabilidade da recém criada SEDUC, deu-se de forma diversificada, uma vez que além de construir e/ou alugar prédios para funcionamento de escolas, houve também o cuidado de equipá-los com o mobiliário necessário ao seu funcionamento regular. Isto foi observado, tanto nos subúrbios da capital quanto nas mais diferentes cidades do interior. O governo viabilizou ações não só para a escola primária, mas também para a secundária técnica e profissionalizante.

O objetivo era atender às propostas de valorização e integração das regiões mais distantes do Estado às políticas econômicas e educacionais, alinhando o Pará ao resto do país, vivenciando um ideário em que a educação era preconizada como mola propulsora a acelerar o desenvolvimento intelectual da sociedade nacional, por conseguinte amazônica, pois seria através dela a formação de um novo brasileiro, cidadão, civilizado, em suma, consumidor e – principalmente – mão de obra qualificada para uma nova era industrial que se aproximava.

Se de fato haveria mais escolas públicas, vagas e oferta de cursos diversificados nos mais longínquos rincões do Estado, o estudante desvalido também teria mais possibilidade de permanecer por um período maior de tempo na escola, quebraria o ciclo de pobreza e baixa escolaridade pela qual seus antecedentes familiares passaram, reduziria os índices de analfabetismo, contudo Almeida; Melo (2017) chamam a atenção para o fato de no governo de Zacarias de Assumpção

as políticas redentoristas encontraram limites evidenciados pela tensão entre as demandas efetivamente locais e as políticas modernizadoras vindas do centro para a periferia, o nacional-desenvolvimentismo que localmente se manifesta na

contradição da (des) valorização regional, e da educação civilizatória e modernizante. Por outro lado as práticas do governo cambiavam ainda por relações populistas e clientelísticas principalmente no que se referia a instrução primária que continuava sendo privilegiada como moeda política nas ações de expansão e manutenção das instituições escolares, numa realidade que se encontrava longe de um padrão democraticamente aceitável, até mesmo para os mais liberais e que reproduzia a lógica de um movimento de expansão da educação escolar de forma desigual e combinada. (ALMEIDA; MELO 2017, p.11)

A vontade de realizar mudanças estruturais mais profundas esbarrava quase sempre no fato de lideranças locais ou opositoristas verem, nos projetos do adversário político, a redução de seus próprios feitos e estabelecerem limites para determinadas mudanças, ou ainda, exigirem vantagem política como moeda troca para a sua efetivação. Além disto, as autoras citam a questão das ações populistas e clientelistas por parte do governador, excluindo, por vezes, as lideranças locais das decisões importantes, mesmo aqueles simpatizantes das ideias liberais de seu projeto de governo ou membros de sua coligação partidária com objetivo de centralizar as ações nas mãos do líder político estadual.

A partir da reforma educacional proposta pelo então ministro da educação Jarbas Gonçalves Passarinho, através da lei 5692/71, a EJA é tratada como uma modalidade de ensino diferenciada da regular.

Pela primeira vez, a educação voltada a esse segmento mereceu um capítulo específico na legislação educacional, que distinguiu dentre as várias funções: a suplência – relativa à reposição da escolaridade –, o suprimento – que versa sobre o aperfeiçoamento ou atualização –, a aprendizagem e a qualificação – referentes à formação para o trabalho e profissionalização. SILVA ; MOREIRA (2007, P. 5)

Não era novidade que a EJA se voltasse para a suplência do ensino, uma vez que seus estudantes seriam aqueles ingressantes no sistema de ensino com disparidade entre a idade e a escolaridade adquirida ao longo da vida estudantil, ou seja, os jovens ou adultos com pouca ou sem escolaridade que careciam de aceleração de estudos para completar em menos tempo seu ciclo de formação. Por outro lado, o suprimento visava atender à necessidade do sistema educacional público de cumprir com seu dever legal na formação de pessoas com competências e habilidades necessários ao exercício da cidadania e principalmente do trabalho.

Fundamentada na lei 5692/71, a SEDUC/PA implantou em Belém e em outras cidades no interior do Estado – dentre elas Santarém – no final da década de 1970, os Núcleos de Ensino Supletivos – NES. Essas escolas tinham o objetivo de realizar exames

intelectuais baseados nas disciplinas do Núcleo Nacional Comum tanto para o 1º quanto para o 2º grau. Além desses concursos, elas também ofertavam cursos técnicos dentre eles: Técnico de Enfermagem, Transações Imobiliárias, Técnico em Agrimensura e formação de professores leigos: o Logos 1 e 2. Aquele equivalia ao 1º grau; e este ao 2º. (CUNHA, 2018)

Ao longo dos 40 anos de funcionamento o NES teve alterações de nome. Foi NAES – Núcleo Avançado de Ensino Supletivo e agora é CEEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos.

A referida instituição tornou-se Centro mediante a publicação no dia 22 de setembro de 2014 da Portaria no 848/2014-GS/SEDUC/PÁ que determinou transformar os Núcleos Avançados de Estudos Supletivo em Centro de Educação de Jovens e Adultos. No dia 06 de novembro do respectivo ano também foi publicado no Diário Oficial do Pará a Portaria 002/2014-SAEN/SEDUC que autorizou a implantação do Exame Estadual Permanente no Ensino Fundamental e Médio na modalidade de EJA. (CUNHA, 2018, p. 46).

O público a quem se destina estas escolas continua sendo jovens e adultos com defasagem de idade série, porém os cursos profissionalizantes ou técnicos de outrora não são mais ofertados, então o CEEJA, assim como as escolas regulares, tem em seu currículo a oferta do Ensino Fundamental e Médio, porém, mantém os concursos de certificação do ensino básico, conforme citado acima por Joelma Cunha, ou seja, os Exames Permanentes, tais quais os de madureza ou suplência de décadas passadas.

### **2.3. Breve histórico da EJA em Santarém.**

A cidade de Santarém (PA) foi fundada em 22 de junho de 1661 por uma missão composta por religiosos jesuítas chefiados pelo padre João Felipe Bettendorff. Inicialmente era apenas um aldeamento habitado pelos povos pertencentes à etnia Tapajó, cerca de 97 anos se passaram até que fosse elevada à categoria de vila em 1758; por fim, em 1848, à categoria de cidade. Para Rezende (2006), assim como nas demais cidades ou aldeamentos ao longo da bacia dos rios Amazonas e Tapajós, o interesse inicial do poder central, representado pelo governador da província do Grão-Pará, era de se fazer presente para assegurar a ocupação e a futura exploração das riquezas minerais, fauna, flora e até da mão de obra indígena existentes na região, que, por vezes, era obrigada a trabalhar para os colonizadores na promessa de que seriam remunerados.

A presença de religiosos nessas missões de ocupação cumpria duplo objetivo: o de disseminar a fé cristã católica, irradiada de Portugal para suas colônias e ensinar aos nativos os costumes, a cultura e principalmente o idioma português, facilitando assim o processo de aculturação e entrada dos colonizadores, principalmente, portugueses na região. Neste caso específico de Santarém, os jesuítas não se estabeleceram por muitos anos. Duas foram as razões que apressaram a saída deles: A primeira diz respeito ao descontentamento dos religiosos em relação ao tratamento dispensado para com os nativos pelos portugueses e seus auxiliares. A segunda está diretamente relacionada ao fato de que o Marquês de Pombal, aqui representado pelo irmão administrador da província, Francisco Xavier de Mendonça Furtado, apressou as tratativas para expulsar do Grão-Pará os missionários jesuítas. (REZENDE, 2006)

De acordo com Colares (2006), em 1758, ao ser elevada à categoria de vila, a Aldeia do Tapajós recebeu o nome de Santarém, ou seja, um nome de origem portuguesa. Isto porque as autoridades políticas queriam se desvincular a todo custo das lembranças da época em que os jesuítas ambulavam pela região e atribuir um azimute diferente ao rumo que a província tomaria a partir de então, inclusive com a instalação de escolas onde se ensinaria dentre outras matérias, a língua oficial do império português, uma vez que os religiosos jesuítas se articularam e criaram um dialeto intermediário entre a língua portuguesa e o Tupi, chamado de Neengatu ou Tupi Jesuíta, com o qual os sacerdotes se comunicavam com os nativos e realizavam inclusive a homilia durante as missas. Isto disseminou o dialeto entre os locais apesar de proibido desde 1727.

Somente em 1800 é que se tem registro da existência de escolas formais em Santarém. Segundo Colares (2006), nesse ano foi inaugurada uma escola primária, cujo objetivo era ensinar apenas aos meninos. Para as meninas, a educação formal veio com aproximadamente meio século de atraso, somente em 1848, com a elevação da vila à categoria de cidade. Contudo, tais escolas não tiveram funcionamento regular, nem um número expressivo de estudantes formados. Não há registros sobre a quantidade de meninas que estudaram nem de que chegaram a concluir qualquer etapa de estudo nessa época. Não muito diferente foi a dos meninos, pois, apesar de haver registro de que anualmente 30 estudantes – em média – eram matriculados, os professores não cumpriam com capricho suas fainas, passavam a maior parte do período letivo na capital da província ou em andanças pelo interior, isto não só desestimulava estudantes a continuar frequentando a escola, como prejudicava a qualidade do aprendizado.

Estavam juntos aí os ingredientes necessários para acumular um número cada vez maior de jovens e adultos analfabetos. As escolas eram poucas, os professores eram relapsos, os administradores locais não tinham autoridade para demitir e contratar novos e mesmo que tivessem, não havia mão de obra qualificada à disposição para assumir os postos vagos, restava a eles apenas reclamar, e faziam com esmero, porém as providências prometidas não eram cumpridas ou não surtiam o efeito desejado. Segundo Santos (1999, p. 177), “o professor primário que passava dias e semanas sem lecionar porque andava pelos sítios e fazendas, em festanças e patuscadas...” foi demitido e outro nomeado para assumir a turma em seu lugar, porém foi exonerado antes mesmo de assumi-la porque se descobriu ser pior que o primeiro.

Dois séculos após o desembarque do Padre Felipe Bettendorff na praia em frente à aldeia dos Tapajó, a densidade demográfica dos arredores do que antes era somente um aldeamento, aumentou significativamente. Neste ínterim, o Brasil se tornou uma monarquia independente de Portugal, mas o processo exploratório continuou o mesmo. Para Colares (2005), os colonizadores se apossaram das terras férteis nos arredores do povoamento e trouxeram consigo esposa e filhos. Os solteiros casaram-se com as jovens nativas ou simplesmente com elas tiveram prole. Na verdade, isto fez parte da estratégia do governador da província para estabelecer de vez na região a presença do “branco” e iniciar um processo lento e gradativo de apagamento da cultura local.

Uma sociedade urbana se formou na próspera cidade de Santarém, a população segundo o Recenseamento do Império de 1872 (IBGE, 2000) era de 9.270 habitantes. A carência de escolas para receber as crianças e jovens era evidente, assim como as que pudessem alfabetizar os adultos.

Após a Proclamação da República, foi nomeado o Conselho de Intendência Municipal a 6 de março de 1890, presidido pelo Barão de Santarém. Dado o crescimento populacional e o grau de complexidade que a organização social atingia, surgiram formas de entretenimento e de difusão da cultura, como atesta a circulação do primeiro jornal da cidade, o *Amazoniense*. Da mesma forma, havia necessidade de um estabelecimento de ensino destinado à juventude, o que era reivindicado pelas famílias mais influentes. (COLARES, 2006 p. 96)

O momento era propício para tais reivindicações, o império deu lugar à república, os novos governantes inspirados nos ideais positivistas de Augusto Comte aspiravam por modernizar o país. A educação dos brasileiros era um dos pilares que dariam sustentação ao novo projeto de nação, a impulsionar o “progresso”, esculpido inclusive na nova bandeira do

Brasil. Além disto, precisava atender às demandas do baronato brasileiro que havia apoiado o golpe militar contra o imperador.

Colares (2006) faz referência ao fato de que em 1890, as autoridades constituídas em Santarém tinham consciência da necessidade de implantação de escolas para atender à demanda crescente de crianças e de jovens em idade escolar. De outra forma, as famílias seriam obrigadas a mandar seus filhos estudar na capital do Estado ou ainda encaminhá-los para Europa como faziam os mais abastados. Pois, os hábitos citadinos já estavam incorporados ao cotidiano dos santarenos, artistas vindos de Belém e até da Europa se apresentavam nos salões de festa. Registrava-se inclusive a circulação de um jornal impresso: o *Amazoniense*. Havia de ser formar aqui um público não só consumidor desses produtos culturais, como também capazes de assumir no futuro os cargos advindos do nascimento da República.

Há registros em Fonseca (1995), Santos (1999) e Colares (2006) de que, em um espaço cronológico de meio século, várias iniciativas de implantação de escolas regulares ocorreram em Santarém, ora motivadas por interesse da classe política, ora por iniciativa de religiosos, como é o caso do Colégio Nossa Senhora da Conceição que funcionou entre 1869 a 1883, contudo, neste curto período de funcionamento ficou 4 anos seguidos sem atividade porque teve sua licença cassada pelo governador da província. Entre os anos de 1891 e 1895 foi a vez do governo estadual com a implantação do Instituto Santareno e do Lyceu Santareno. Este tinha em seu currículo a oferta de cursos de Ciências e Letras, Curso Normal, Misto, e de Agrimensura. Os primeiros com duração de 2 e este último de 3 anos.

Como se viu, nenhuma dessas escolas teve vida longa ou chegou a ofertar cursos cujo objetivo fosse alfabetizar jovens e adultos, isto contribuiu consideravelmente para que o analfabetismo entre as pessoas de 15 anos ou mais alcançasse a taxa de 65,3% em 1900 no Brasil. (BRASIL, 2003). Com o objetivo de ampliar a oferta de vagas e implantar o ensino secundário na região, o governo do Estado inaugurou no início do século o Grupo Escolar de Santarém.

Criado em 1900 pelo Governo do Estado, o Grupo Escolar de Santarém surgiu para preencher a lacuna quanto ao ensino secundário, pois na época havia seis escolas primárias, sendo três masculinas, duas femininas e uma mista. Contando com uma matrícula inicial de 192 alunos, devido ao descaso, inclusive quanto ao pagamento de salários, a frequência foi diminuindo a tal ponto que no período de 1921 a 1925, esteve rebaixado à condição de escola agremiada. (COLARES: 2006, p 97)

A questão salarial do professor foi um ponto crucial para permanência e funcionamento de escolas em Santarém, eram baixos em relação a outras atividades remuneradas na época ou infrequentes a ponto dos professores, às vezes, optarem por abandonar as classes, dedicando-se a outros afazeres ou a ficar aguardando que a política educacional fosse de fato prioridade para os líderes regionais. No caso apresentado acima por Colares (2006) se percebe que a criação de escolas em Santarém se mostrava até então como uma ação de governo e não como um programa de Estado com segurança jurídica e financeira a ponto de oferecer funcionamento perene às escolas criadas.

A partir de 1960, a prefeitura de Santarém em parceria com a igreja católica aderiu à Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo – CNEA, projeto do MEC de 1958. A educação de jovens a adultos tanto na zona rural quanto urbana do município recebeu uma atenção diferenciada, tanto que dados encontrados em Colares (1998, p. 47) comprovam que houve “uma significativa expansão no atendimento escolar público em Santarém a partir da década de 1960, saltando-se de 7,62% da população atendida nos estabelecimentos de ensino públicos em 1960, para 18,82% em 1970”.

A igreja católica que desde a chegada do padre missionário Felipe Bettendorf a Santarém realizou um trabalho relevante na educação formal de crianças, jovens a adultos, reassumiu esse compromisso a partir de 1966 com o Movimento de Educação de Base (MEB), cujo objetivo principal era:

trabalhar na formação integral e na conscientização de adultos e adolescentes das áreas em desenvolvimento do país, a fim de despertá-los para a compreensão dos próprios problemas e para a busca de soluções comunitárias para mudança das suas condições de vida, transformando-os em agentes do próprio processo histórico-cultural. (SANTOS: 2018, p. 3)

Para alcançar tal objetivo a então prelazia de Santarém, com recursos advindos tanto da CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil) quanto do MEC (Ministério da Educação) implantou em diversas localidades interioranas salas radiofônicas, nas quais os estudantes – assistidos por um monitor previamente capacitado para o trabalho – ouviam as aulas transmitidas dos estúdios da Radio Rural, sediados na cidade de Santarém.

O MEB foi um projeto gestado pela CNBB, porém no governo de Jânio Quadro, por força do Decreto nº 50.370, de 21 de março de 1961, o MEC assinou convênio assumindo as despesas oriundas da manutenção do programa. (SANTOS, 2018). Enquanto a CNBB, com a rádio escola, ocupava-se com a educação popular de jovens a adultos das regiões mais afastadas da zona urbana, fundamentada nos métodos de alfabetização de Paulo

Freire, ao tomarem o poder, em 1964, os militares trataram de implementar um programa também voltado para a erradicação do analfabetismo entre os jovens e adultos, principalmente nas regiões Norte e Nordeste do país: o MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização.

Em Santarém, o MOBREAL foi implantado no final de 1978. Eram 67 salas de aula, das quais 14 estavam localizados na área urbana e outras 53 distribuídas em área rural. Somente neste ano, de acordo com dados estatísticos do Posto Cultural do MOBREAL local, foram atendidos 1.500 estudantes, dos quais cerca de 1.200 eram analfabetos. (CANTO, 2018). A cidade contava com dois grandes projetos de alfabetização de adultos. O MEB estava quase que exclusivamente voltado para o atendimento de estudantes residentes no interior e o MOBREAL visava atender tanto a cidade quanto o interior. Como a maior demanda estava na área rural, o maior número de classe se formou aí neste espaço geográfico.

Foi um período em que se demonstrou uma preocupação peculiar em relação à alfabetização de jovens e adultos, os militares estavam de volta ao centro da política e, assim como o Marechal Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto, com o propósito de formar uma grande nação a partir dos ideais positivistas, estes de 1964 compartilhavam de pensamento semelhante, porém os dados censitários mostravam que o Brasil ainda era um país de analfabetos. Na região Norte e Amazônica, mostravam que para cada adulto alfabetizado havia outro analfabeto. Até o fim da Ditadura Militar em 1985 esses dois foram os principais programas de atendimento aos jovens e adultos no município de Santarém. (SANTOS, 2018)

Em 1997, na gestão do prefeito Joaquim de Lira Maia, a Secretaria Municipal de Educação assinou parceria com o MEC para a execução do programa Alfabetização Solidária. Este programa tinha uma característica diferente dos outros implementados em Santarém até então, pois não era uma iniciativa governamental de fato, mas tinha como mentora a professora universitária e socióloga Ruth Cardoso, esposa do então presidente Fernando Henrique Cardoso. Era uma novidade porque conclamava organizações sociais e empresas a assumir em conjunto com órgãos estatais ações antes particulares de estado, como a educação. Em Santarém, segundo Colares (2006), entre os anos de 1997 e 2002, mais de 5.600 jovens e adultos foram atendidos pelo programa.

Apesar dos números positivos, percebeu-se ao longo dos anos que o programa só foi reduzindo o número de estudantes concluintes, dentre as razões para tal decréscimo está o fato de os professores serem leigos, estudantes do magistério ou alfabetizados com o Ensino Fundamental completo. Segundo Catelli Jr. (2014), estes professores monitores permaneciam

no programa por, no máximo, 6 meses. Primeiro participavam de treinamento durante 30 dias com professores de universidades parceiras, no período restante eram considerados bolsistas do programa, recebendo uma remuneração cujo valor era menor do que o pago a um professor da rede pública, lotado em turmas do ensino regular com carga horária equivalente. O programa foi extinto no início do governo Lula.

Paralelamente aos programas federais de alfabetização de adultos gestados pelos governos após a redemocratização do Brasil, a secretaria municipal de educação de Santarém manteve em sua estrutura a partir de 1987 uma equipe responsável pela organização das políticas educacionais voltadas para a EJA. Como a matrícula cresceu ao longo dos anos seguintes nessa modalidade de ensino na rede municipal, a Secretaria de Educação se reorganizou.

a partir de 1997 foi criada a seção da EJA na SEMED que teve o objetivo de facilitar uma estrutura de atendimento para as peculiaridades da EJA, de ampliar a possibilidade deste público a ter acesso ao Ensino Fundamental e, se possível, eliminar o analfabetismo no Município. (GOCK: 2017, p. 71)

Como se vê, a SEMED foi menos audaciosa que os programas federais de erradicação do analfabetismo entre jovens e adultos, tanto que nos objetivos propostos para seção da EJA recém criada, a Secretaria inseriu a expressão “se possível” quanto a eliminar o analfabetismo entre a população de 15 anos ou mais residentes no município de Santarém.

Entre os anos de 2009 e 2013, segundo o Projeto Político Pedagógico da EJA publicado pela SEMED em 2014, foram ofertadas – em média – 200 turmas de EJA por ano. Esses números reúnem dados de turmas ofertadas nas áreas urbana, planalto e rios. Quanto ao número de escolas, estudantes e professores lotados na EJA, o PPP traz as seguintes informações sobre o ano de 2014:

Em 2014, 106 escolas da rede municipal de ensino ofertaram a educação de jovens e adultos, atendendo a matrícula de 3.659 alunos, além disso, 419 professores estavam distribuídos da 1a a 4a etapas (1a- 18/ 2a- 26/ 3a e 4a - 375) para atenderem respectivamente 155 escolas na Região de Rios, 96 escolas no Planalto e 167 na zona urbana. (SANTARÉM-PARÁ, 2014)

Os números são expressivos, porém ao analisar os dados publicados por Gock (2017, p.72) dos relatórios estatísticos da SEMED sobre a média dos anos de 2003 a 2016, tem-se os seguintes resultados: aprovação 62,3%, abandono 32,2% e reprovação 5,5%, ou seja, um terço dos estudantes que ingressaram na EJA nessa década e meia analisada abandonou o curso por alguma razão.

A SEMED tem regularmente ofertado esta modalidade de ensino tanto da zona urbana quanto na rural do município, os números do censo do IBGE(2017) mostraram que analfabetismo entre as pessoas com 15 ou mais estava em 10,7%. Ainda é uma quantidade expressiva de cidadãos que não sabem ler, porém quando comparada aos 50% dos tempos do MEB e do MOBREAL, pode-se afirmar que em meio século os programas e as ações de alfabetização de adultos implementados pela SEMED em Santarém vêm reduzido gradativamente a quantidade de adultos analfabetos.

#### **2.4. Contribuições de Paulo Freire para formação de professores da EJA.**

Ao escrever sobre formação de professores e EJA no Brasil, é necessário que se faça referência dentre outros autores a Paulo Freire. Assim ficou mundialmente conhecido o educador e escritor brasileiro Paulo Reglus Neves Freire, nascido em Recife-PE em 19 de setembro de 1921 e falecido em São Paulo-SP em 02 de maio de 1997. (PORFÍRIO, 2020).

A experiência de Paulo Freire na EJA começou nos primeiros anos de sua carreira como educador, posto que em 1947, foi nomeado diretor do Departamento de Educação e Cultura, do Serviço Social da Indústria de Recife-PE, onde trabalhou com projeto cujo objetivo era a alfabetizar jovens e adultos carentes e trabalhadores da indústria. Depois coordenou um projeto de alfabetização de adultos em Angico, interior do Rio Grande do Norte, onde colocou em prática pela primeira vez seu método de alfabetização de adultos. Como resultado saíram alfabetizados do projeto, após cerca de 40h de aula, 300 jovens e adultos cortadores de cana de açúcar. (PORFÍRIO, 2020)

Paulo Freire escreveu inúmeras obras, dentre elas há livros, artigos, entrevistas, ensaios e cartas. Para ele, a educação se constrói como uma via de mão dupla, uma vez que professor e estudante aprendem mutuamente à medida em que se dedicam à ação curiosa de descobrir o real sentido das coisas. “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens educam-se entre si, mediatizados pelo mundo”. (FREIRE, 1988. p. 79). Um mundo, aliás carente de mudanças radicais, pois na visão capitalista – duramente criticada por Freire (1988) – há uma desigualdade desmedida, porque a maioria das pessoas a quem ele denomina

“Os esfarrapados do mundo” sobrevivem das migalhas deixadas pelos possuidores da fortuna existente no mundo.

Não por acaso, ainda segundo Freire (1988), esses afortunados deliberadamente se fazem presentes nos momentos de maior dificuldade dos oprimidos, inculcando-os a crença de que necessitam de auxílio, sobretudo financeiro, para sobreviver às agruras da vida, numa espécie de simbiose entre ricos e pobres, pois estes são ao longo da vida levados a crer na sua incapacidade de gerir as riquezas existentes no mundo e se assim o fizesse tais bens seriam rapidamente dilapidados por conta de sua incompetência. Tal expediente, assegura a manutenção deste ciclo vicioso no qual os postos sociais são mantidos inalterados por longos períodos, às vezes, ostentados alternadamente por grupos familiares.

Entretanto, se professores vocacionados, decentes, dedicados, competentes e amorosos compreenderem o real significado da palavra educação libertadora podem conduzir o estudante ao descobrimento desse novo mundo ideal, onde as desigualdades sociais praticamente desaparecem e humanos humanizados existem, respeitando-se e amando-se igualmente sem considerar idade, raça<sup>4</sup>, gênero ou classe social. (FREIRE, 1988).

Paulo Freire chama a atenção tanto na obra *Pedagogia do Oprimido* quanto em *Pedagogia da Autonomia* que se faz necessária uma verdadeira revolução. Porém ele deixa claro que tal movimento jamais poderia se efetivar com a utilização de violência física ou psicológica, seria uma revolução intelectual e de consciência em que os “desvalidos da vida” compreendam a simples questão de que não é a troca de um líder político, ditador de direita por um de esquerda, invertendo as posições do proletário com a do patrão que haverá felicidade plena. Ao contrário, nas duas obras supracitadas Paulo Freire deixa claro que as pessoas necessitam de informação, criticidade, curiosidade, sabedoria e amor. Neste último reside, segundo Freire (1988) a beleza de tudo, principalmente quando dedicado ao próximo.

Para se alcançar tal intento é necessário que opressor e oprimido se reconheçam enquanto tal, ou seja, o oprimido precisa se libertar da dependência em relação ao opressor e

---

4 A ideia de que existem raças biologicamente distintas entre os humanos é um engano. As teorias científicas dos séculos XVIII e início do século XIX, como as de Joseph Arthur de Gobineau (1816-1882), dedicavam-se à criação de métodos para diferenciar raças entre grupos humanos por meio de traços fenótipos. Entretanto, as “ciências raciais” perderam força e passaram a ser completamente desacreditadas no meio científico após a Segunda Guerra Mundial. Trabalhos posteriores, como o projeto de mapeamento do genoma humano, provaram que as distinções genéticas entre diferentes grupos humanos, que apresentam diferentes características físicas, não são suficientes para justificar a separação em raças. As mais diversas pesquisas mostraram que a variação genética que existe entre grupos geograficamente separados é muito próxima à variação genética entre sujeitos de um mesmo grupo. Porém, ainda que o conceito biológico de raça esteja enganado, o impacto social ainda existe. <<https://www.preparaenem.com/sociologia/raca-etnicidade.htm>> Acesso em 25/05/2022.

este, reconhecer-se como a agente de opressão. A isto Paulo Freire chama de revolução da contradição, que, por seu turno, gera consciência tanto no oprimido quanto no opressor. À medida em que ambos se posicionem para sair da condição na qual se acham, vão paulatinamente se libertando do ciclo de opressão. Adverte ainda que a independência da opressão deve acontecer de maneira gradual e cautelosa para que os opressores não venham a ser os novos oprimidos.

“A libertação do estado de opressão será uma ação social, não podendo, portanto, ocorrer isoladamente. O homem é um ser social e, por isso, a consciência e transformação do meio deve acontecer em sociedade”. (MEDEIROS, 2013, p.131). A sala de aula é, portanto o espaço ideal para o início deste exercício de cidadania, já que o professor é um elo de relativa importância entre os estudantes – oprimidos pelo sistema educacional bancário – e os gestores da educação os quais o professor representa na sala de aula.

Aliás, reside no professor parte da responsabilidade pela opressão social espelhada da sociedade para a escola, o professor é partícipe – por mais que inconsciente – dessa castração na liberdade dos estudantes, uma vez que aceita e reproduz integralmente as ordens de um sistema voltado para memorização, repetição, robotização. (FREIRE, 1988)

Na educação bancária, o professor assume a função central do processo de ensino e aprendizagem, ele se apresenta como o especialista conhecedor da verdade absoluta a ser transmitida ao estudante. Este, aliás – nessa visão bancária – é comparado a um recipiente vazio, necessitando de saberes, procedimentos, intervenção e conteúdos. Cabe a ele obrigatoriamente decorar, repetir, treinar, aprender, apreender sem questionar. Para em um momento oportuno qualquer, usar tais saberes tanto em avaliações escolares, nas quais isto lhe será cobrado, quanto em situações futuras ao longo da vida pessoal ou profissional, isto é, não tem autonomia alguma.

Nessa perspectiva, todo o conhecimento acumulado ao longo da vida desse estudante será irrelevante para sua formação a partir do momento em que botar o pé na sala de aula, pois o professor especialista em educar, não conhece nem se dispõe a conhecer os saberes empiricamente adquiridos pelo estudante porque seu plano de ensino não contempla tal unidade. Os saberes, as ideias, a cultura trazidos pelos estudantes não serão considerados. Freire (1989), ao defender uma educação libertária em sua obra *A importância do Ato de Ler* faz referência ao fato de que a cultura do estudante precisa de ser valorizada, sobretudo quando se trata da EJA, uma vez que “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí

que a posterior leitura dessa não possa prescindir da continuidade da leitura daquele.” (FREIRE, 1989, p.11)

Estes estudantes têm uma história anterior à vida escolar. São, na maioria das vezes, senhores ou senhoras que retornaram aos bancos escolares com o objetivo de completar sua jornada acadêmica interrompida pelas mais variadas razões quando crianças ou adolescentes. Outros voltaram à escola, motivados pela possibilidade de ascensão profissional nas empresas em que trabalham e exigiram uma escolaridade mínima para ocupar um cargo que assegure melhoria salarial. Respeitando estas particularidade e saberes, não pode o professor da EJA desconsiderar estas experiências ricas em detalhes e sutilezas trazidas por estes estudantes, sob pena de transformar a passagem deles por esta modalidade em mais uma decepção educacional pelo descompasso entre a vivência profissional ou pessoal e o aprendizado disponível na escola.

Para nortear o trabalho docente, independentemente de modalidade de ensino, mas com ênfase à EJA, Paulo Freire escreveu a obra *Pedagogia da Autonomia*, inclusive com o um subtítulo muito sugestivo que diz: “saberes necessários à prática educativa”. (FREIRE, 1996). Há na obra um caminho a ser trilhado pelo professor para alcançar a educação libertadora sobre a qual ele discorreu na obra *Pedagogia do Oprimido*.

O trabalho docente responsável pela autonomia de professores e de estudantes necessita da observação por parte, sobretudo, do professor de que “Não há docência sem discência”. (FREIRE, 1996). Desta feita, o professor não pode exercer o seu trabalho diuturnamente sem se colocar na condição de aprendiz, afinal “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. (FREIRE, 1996, p.13). Isto é válido não apenas para que o professor se ponha na posição do estudante com quem trabalha, mas na condição de quem precisa e deve aprender, formar-se e informar-se para só então ensinar. E estar disposto a aprender – não apenas – com os teóricos nos quais se baseia para disseminar suas ideias, mas também com os estudantes.

A este respeito, Freire (1996) afirma um conjunto a assertivas acerca do ato de ensinar dentre elas pode-se ressaltar as seguintes: “ensinar exige rigorosidade metódica”. (FREIRE, 1996, p.14) Ou seja, o professor precisa assumir convictamente as ideias que apresenta como verdade aos estudantes, dessa forma, suas palavras farão todo sentido pra eles. A probabilidade do convencimento será maior, uma vez que se sustenta na verdade demonstrada pelos resultados obtidos da análise do problema, do objeto, da sociedade ou em

último caso, do mundo do qual professor e estudante fazem parte. “Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos mas também ensinar a pensar certo.”(FREIRE, 1996, p.15)

Para chegar a este tipo de pensar, outros aspectos necessitam ser trabalhados pelo professor, como a pesquisa, por exemplo. Freire (1996) afirma não haver ensino sem pesquisa nem pesquisa sem ensino. Estes dois fundamentos distintos se complementam de forma harmoniosa e obrigatoriamente precisam acompanhar o trabalho professor que busca uma educação cujo objetivo seja dar autonomia a seus estudantes. Em vista disto, Freire (1996, p.16) afirma que “pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando”.

Assim, o professor pesquisador tão propalado nos meios acadêmicos não necessariamente precisa estar nos laboratórios das academias, refinando o saber metódico comprovadamente científico. Ele pode e deve estar também na sala de aula, sendo o elo entre o saber empírico já pertencente ao estudante e o científico disponível nas mais diversas áreas de conhecimento. É na atuação com seus estudantes que ele deve se reconhecer como pesquisador, curioso, motivador da curiosidade do estudante. Contudo, para que isto se torne verdade, ensino e pesquisa já devem fazer parte das rotinas tanto durante o período de formação, quanto no exercício do magistério.

Outro aspecto importante sobre a ação de ensinar apresentado por Paulo Freire em suas discussões está diretamente ligado ao fato que a raça humana possui uma característica inerente a ela de possibilitar aos seus descendentes um certo nível de aprendizagem, seja formal ou não. Freire (1996, p.36) assevera: “ensinar é uma especificidade humana”. É portanto, próprio de homens e de mulheres o ato de ensinar, por conseguinte, o ato de aprender também está implícito nessa afirmação de Paulo Freire, porém para se alcançar um nível de expertise que possibilite ao estudante a liberdade de pensamento ou criticidade de ideias, o professor necessita assumir alguns compromissos. Dentre eles o de que “ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade”. (FREIRE, 1996, p. 47)

Estes três fundamentos distintos se completam quando analisados dentro da ação do professor imbuído com a educação libertadora, são necessários ao professor de qualquer modalidade de ensino, porém, segundo Paulo Freire, são imprescindíveis àquele que se

proponha a trabalhar com a EJA. Freire (1996) faz a seguinte afirmação a cerca de dois desses fundamentos: a segurança e a competência profissional:

A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência. O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isto não significa, porém, que a opção e a prática democrática do professor ou da professora sejam determinadas por sua competência científica. (FREIRE, 1996, p. 47)

Estas afirmativas de Paulo Freire vêm ao encontro daquilo que se espera, não apenas do professor, mas de qualquer profissional comprometido com sua atividade e reputação. No caso do professor, a cobrança se faz com maior afinco quanto a preparação, qualificação, habilidade e competência para lidar com os estudantes porque ao trabalhar com a formação de cidadãos para o porvir, as cobranças por parte de quem financia a educação são mais efetivas do que se cobraria de um outro profissional pertencente aos quadros da escola como um auxiliar administrativo, vigia ou merendeira, por exemplo.

Contudo, se o professor se mostrar autoritário, de nada valerá essa competência científica, pois estará contribuindo para formação de cidadãos robotizados, acuados e medrosos, tolhidos de seu direito à liberdade de expressão.

Isto não significa, porém, que a opção e a prática democrática do professor ou da professora sejam determinadas por sua competência científica. Há professores e professoras cientificamente preparados mas autoritários a toda prova. O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor. (FREIRE, 1996, p.47)

Neste sentido, o professor que se apresente com características ditatoriais em sala de aula perde, via de regra, sua autoridade para administrar saberes que levem os estudantes ao exercício pleno de sua cidadania, ou seja, estes professores são tão ou mais opressores que os ditadores que governam imprimindo o terror ao seus governados. Também terá caçada a sua autoridade em sala de aula aqueles cujos estudantes perceberem incompetentes para o exercício de sua função.

Outra questão presente nas afirmações de Freire (1996) também relacionada à autoridade do professor é a generosidade, segundo ele, imprescindível ao exercício das atividades docentes, uma vez que o professor, mesmo inconscientemente, serve de referência ao estudante em um primeiro momento da sua escolarização. Esta generosidade se contrapõe à arrogância com que um professor opressor julga os feitos de seus estudantes, naturalmente no início de sua formação ainda com lacunas das mais diferentes ordens e que precisam ser preenchidas pelas descobertas do mundo da escrita e da leitura.

O mais grave em relação a isto é que com medida inversa julga irrefutável suas próprias ações, considerando-se um ser perfeito. “A arrogância farisaica, malvada, com que julga os outros e a indulgência macia com que se julga ou com que julga os seus. A arrogância que nega a generosidade nega também a humildade.” (FREIRE, 1996, p.48) Ao se comportar deste modo, o professor opressor cerceia as possibilidades de que o estudante exercite a criatividade, liberte-se de ideologias opressoras e principalmente aceite os desafios da descoberta.

Por outro lado, o professor generoso possibilita a criação de um ambiente pedagogicamente propício para o exercício consciente das liberdades e junção da leitura de mundo com o das letras. Assim, a autoridade democrática do professor deve se basear tanto na certeza de sua importância quanto na certeza da importância da liberdade de pensamento dos estudantes. Isto propiciará a manutenção de um ambiente de verdadeira disciplina que não desprezara jamais a liberdade. A disciplina da qual se fala aqui não tem relação alguma com o autoritarismo opressor, assim como a liberdade não tem relação com a licenciosidade.

Sobre o modo como o professor leva a vida fora dos muros da escola, Freire (1996) nos faz concluir não ser aceitável alguém se dedicar ao magistério e não ser de alguma forma tocado pelo ato da docência, a ponto continuar nela ou abandoná-la sem que nenhuma mudança fosse provocada em sua essência humana. Outro aspecto relevante acerca deste tema, é o fato de o professor não conseguir separar completamente sua vida particular da de professor. Em sala de aula, por mais que tente agir com isenção de suas ações, haverá matizes de seus credos político e ideológico.

Não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente. Não posso escapar à apreciação dos alunos. E a maneira como eles me percebem tem importância capital para o meu desempenho. Daí, então, que uma de minhas preocupações centrais deva ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo. (FREIRE, 1996, p.50)

A vida particular do professor, assim como de outros profissionais envolvidos diretamente com formação intelectual, moral, política e ética de crianças, jovens e adultos importa muito, posto que ao ser colocado na posição de quem orienta, articula e expõe ideias – este ser na condição orgânica de líder – contribui substancialmente para a consolidação da personalidade daqueles com quem convive diuturnamente na sala de aula, servindo por vezes de exemplo a ser buscado pelos estudantes, mesmo aqueles maiores de idade a quem se credita uma personalidade já consolidada.

Não há como o professor, por mais discreto que seja, escapar dessa observação direta dos estudantes, a lida diária, as afetividades, os acordos tácitos de convivência vão expondo cada vez mais um ao outro. A observação do professor em relação aos estudantes também acontece, porém, classificar a personalidade de todos se torna um pouco mais difícil, uma vez que as turmas são constituídas de pessoas cujo pensamento é muito heterogêneo. Quanto ao oposto, é a turma inteira a observar um professor. Resta a ele portanto, direcionar seu trabalho de modo a deixar transparente que suas ações estão diretamente alinhadas ao seu discurso, ou seja, um professor cuja fala se mostre adepto de atitudes promotoras da autonomia, defensor das minorias e progressista, não pode agir com autoritarismo reprimindo as falas destoantes das suas, humilhando estudantes que demonstram um tempo de aprendizagem diferente dos demais colegas de turma.

Este tratamento humanizado, promovido pela escola e, principalmente, pelo professor para com o estudante, leva-o a percepção de que é alguém cuja ação tem repercussão direta no mundo. O estudante será então formado para contribuir não apenas com sua força de trabalho, mas também com sua força intelectual. O agente a promover um mundo igualitário no qual as pessoas podem e devem ser felizes, não porque sobrevivem, mas porque vivem e desfrutam dos bens de consumo disponíveis a todos. Mas qual o empecilho uma vez que professores e estudantes almejam isto?

O empresário moderno aceita, estimula e patrocina o treino técnico de seu operário. O que ele necessariamente recusa é a sua formação que, envolvendo o saber técnico e científico indispensável, fala de sua presença no mundo. Presença humana, presença ética, aviltada toda vez que transformada em pura sombra. (FREIRE, 1996, p.53)

Uma massa de operários pensadores parece inconcebível para Paulo Freire com o empresariado e o sistema educacional que se têm no mundo capitalista moderno. O tecnicismo se sobrepõe a técnica científica a ponto de quanto mais robotizado seja o parque industrial, mais produtivo e economicamente viável será, além disso, não se dispensa completamente a mão de obra humana, porém, estes seres necessitam se comportar como máquinas, cumprir rigorosamente a jornada de trabalho, sua função na linha de produção e quanto mais versátil melhor. Assim, operário bom é aquele capacitado tecnicamente para desempenhar qualquer função subalterna: seja ela simples ou complexa.

A quebra do paradigma de que as pessoas devem obrigatoriamente ir à escola para se transformar em robzinhos obedientes passa pela vontade do professor. Não deve o estudante continuar convencido de que a realidade é assim mesmo, e inglória é a tentativa de

sair desse ciclo vicioso de exploração desmedida de sua força trabalho, crente de que o desemprego é uma fatalidade oriunda da modernização tecnológica da produção. Logo, o professor pode com seus estudantes trilhar uma jornada por outro caminho que os levem ao conhecimento. No entanto, para concretizar isto é importante a compreensão por parte do professor de que para ensinar não basta falar é necessário saber ouvir e nessa audição, dialogar não apenas com os estudantes com quem convive, mas também com os demais profissionais da educação e por que não com as autoridades educacionais de seu sistema de ensino? (FREIRE, 1996).

Afinal, o professor não é o dono do saber acumulado por séculos pela humanidade, ele deve reconhecer a sua ignorância acerca de fatos ou temas relacionados ou não com a matéria sobre qual leciona. Freire (1996, p. 69) assevera que “minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei”. Isto não desautoriza o professor, ao contrário, demonstra o quanto ele está aberto a dialogar com seus pares e estudantes afim de desenvolver melhor sua faina de educador. Ademais, exemplifica aos estudantes o quanto se pode aprender, reconhecendo-se como um aprendiz em permanente formação e a verdadeira distinção entre quem aprende e ensina está no fato desse ter aprendido primeiro. Daí a afirmação de Paulo Freire de que professor e estudantes aprendem um com o outro.

Pelo que foi exposto, percebe-se o quão importante para formação de professores é o pensamento de Paulo Freire; obviamente, o modelo de mundo proposto por ele em seus escritos é algo utópico e de difícil efetivação, uma vez que requer, dentre outras coisas, uma matriz curricular heterogênea que, acima de tudo, respeite as peculiaridades de cada turma, muito diferente da apresentada hoje pelo sistema educacional brasileiro, praticamente única de Norte a Sul, alinhada por uma Base Nacional Curricular. Além disto, requer uma formação diferenciada para professores, principalmente, para aqueles dispostos a lecionar na EJA. Requer também uma mudança radical no pensamento de uma parcela considerável dos grandes empresários e das pessoas responsáveis pela administração pública, uma vez que teriam de se reconhecer como parte de um sistema opressor, contribuindo efetivamente para subjugar os mais fracos em nome de um bem maior que na verdade não existe para todos.

Somente uns poucos privilegiados são agraciados com as riquezas produzidas no mundo, enquanto o resto dos trabalhadores sobrevivem das migalhas que lhes são dadas e para agravar ainda mais a situação, devem se sentir muito agradecidos por ter direito a esta

mínima parte do que produzem. A educação e, por conseguinte, os professores seriam parte do problema e contraditoriamente da solução desse mal crônico do mundo moderno Capitalista imerso no Neoliberalismo. São parte do problema, quando reproduzem em escala microcós mica na sala de aula o autoritarismo tacanho, através de atitudes nada apreciáveis de professores reacionários, que acreditam ao reproduzir fielmente a cartilha do capitalismo neoliberal estar contribuindo para formação de pessoas competentes e hábeis para assumir com expertises o seu posto de trabalho. São parte da solução quando professores progressistas, comprometidos, capacitados e generosos assumem com seus estudantes a missão de ser elo entre o saber aprendido a partir da observação do mundo e o adquirido com base em pressupostos teóricos.

São estes últimos os professores a quem Paulo Freire quer formar com suas ideias revolucionárias. Na obra *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire faz seu leitor perceber que não é possível ser professor por um tempo e permanecer incólume às tentativas de uso do professor como peão, lançado no tabuleiro da educação, doutrinando o estudante a aceitar pacificamente a vida opaca e sem perspectiva de mudança que o aguarda. Da mesma forma, é impossível ler Paulo Freire e não se sentir tocado pelo espírito revoltado e sereno, pela generosidade do educador, pela disposição ávida por melhoria da qualidade de vida do outro e pelo estímulo ao exercício consciente da cidadania, através do ato de ensinar a ler as palavras, considerando antes, a leitura de mundo que o estudante traz consigo. É impossível não se sentir convidado a ensinar com Amor.

### 3. TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO -TDIC.

#### 3.1 Conceituando Tecnologia.

Ao assistir aos telejornais, a filmes, a vídeos no Youtube ou ao ler comentários nas redes sociais a palavra tecnologia é recorrente. Também é comum ouvimos a expressão de que estamos vivendo em plena era da sociedade tecnológica ou Sociedade Digital. (NEGROPONTE, 1995). Assim sendo, cria-se o mito de que estamos na era em que a Inteligência Artificial - IA<sup>5</sup> assume um papel comparado a uma espécie de ser onipotente e onipresente, semelhante a uma divindade que tudo sabe, tudo vê e está em todos os lugares, de quem, portanto, não há como se esconder.

Essas informações estimulam o imaginário popular a ponto de as pessoas, principalmente as menos escolarizadas, pensarem nos ambientes apresentados nos filmes de ficção científica, que mostram a supremacia das máquinas super inteligentes, assumindo o controle de si mesmas, a elaborar planos a fim de exterminar a raça humana e salvar o planeta da extinção. Essa é a forma mais popular e objetiva de levar à população em geral a compreender o significado de apropriação de tecnologia.

Porém, essa visão negativista sobre o que de fato é tecnologia, explora o temor das pessoas menos informadas de que isso se torne realidade, fazendo-as mudar hábitos em relação ao consumo exacerbado, preservar o meio ambiente, controlar a natalidade, dentre outros. As produções cinematográficas apocalípticas, em sua maioria, esquecem de mostrar que a tecnologia faz parte do nosso cotidiano, de que está presente em tudo que nos rodeia.

Ela faz parte de nossa vida há tanto tempo que nem nos damos conta de que não são artificiais e foram construídas por conta de uma técnica ali empregada. As roupas com as quais nos vestimos para nos proteger das intempéries, as sandálias, as luvas, a cama, os utensílios domésticos, as ferramentas em geral, em fim, praticamente em tudo o que utilizamos para facilitar a nossa vida foi empregada tecnologia.

Elas integram nosso cotidiano e já não sabemos viver sem fazer uso delas. Por outro lado, acostumamo-nos tanto com uma série enorme de produtos e equipamentos tecnológicos que os achamos quase naturais. Nem pensamos o quanto foi preciso de estudo, criação e construção para que chegassem em nossas mãos. (KENSKI, 2003, p. 16)

---

<sup>5</sup> Em termos mais simples, IA, que significa inteligência artificial, refere-se a sistemas ou máquinas que imitam a inteligência humana para realizar tarefas e podem se aprimorar iterativamente com base nas informações que coletam. <<https://www.oracle.com/br/artificial-intelligence/what-is-ai/>> Acesso em 03/07/2022.

É exatamente por não se levar em conta o processo de criação que não se percebe o quanto de técnica e tecnologia foram necessários à criação e funcionamento de artefatos como uma lâmpada leed, por exemplo, tecnologia de baixo consumo de eletricidade e razoável durabilidade que ilumina os espaços de trabalho, logradouros públicos e residências mundo a fora, assim como não se para e reflete sobre a eletricidade que chega até ela, através de fios, conectores, soquetes etc. Simplesmente se liga o interruptor e como num truque de mágica, ela acende e ilumina o espaço. Para um usuário comum, isto é mais que suficiente, o quanto se gastou de matéria-prima, energia, água e mão de obra para que este processo se realizasse é irrelevante.

Para uma melhor compreensão dos conceitos de técnica e da tecnologia, veja-se o que dizem Veraszto (2009) e Ferreira (1986). Para Veraszto (2009), é impossível conceituar com precisão o vocábulo tecnologia, porque o significado dela é interpretado de formas diferentes com o passar das épocas, a depender das pessoas que a interpretam e do meio social em que a interpretação é realizada. A história da tecnologia se confunde com a das técnicas, com a história dos artefatos produzidos a partir da inventividade humana e com o próprio trabalho. A etimologia explica porque estas palavras podem ser usadas como sinóníma, Veraszto (2009, p.21 ) afirma que: “as palavras técnica e tecnologia têm origem comum na palavra grega techné que consistia muito mais em se alterar o mundo de forma prática do que compreendê-lo”.

Como se percebe a conceituação histórica das palavras técnica e tecnologia está mais afeita à habilidade de modificação, transformação de matéria em algo prático do que a busca da compreensão da realidade e, por seguinte, do mundo. Técnica e tecnologia se originam da variação do verbo, cujo significado é fabricar, fazer e criar. Porém, é necessário ressaltar que tecnologia resulta da justaposição de dois nomes techné, cujo significado é saber fazer algo e logus que significa razão, portanto tecnologia quer dizer saber fazer à luz da razão. (VERASZTO, 2009)

Ferreira (1986) em seu Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa conceitua as palavras em tela da seguinte maneira: “Técnica é a parte material ou conjunto de processos de uma arte; é a maneira ou habilidade especial de fazer algo”. (FERREIRA, 1986, p. 1654). Quanto à tecnologia o autor diz ser: “o conjunto de conhecimentos, especialmente princípios científicos, que se aplicam a um determinado ramo de atividade ” (FERREIRA, 1986, p. 1654).

Para os dois autores referenciados acima, a técnica é um ato diretamente ligado à prática do fazer, é um saber adquirido e aprimorado ao longo do processo de aprendizagem, quanto mais o artífice repetir os passos de criação do objeto, maior habilidade possuirá e poderá aprimorar continuamente a técnica de realização da atividade. No que tange à tecnologia, os autores convergem para a ideia de que tecnologia é a reunião dos conhecimentos ou técnicas da qual resultam produtos concretos ou abstratos. Como exemplos de produtos concretos têm-se: a escrita, ferramentas, equipamentos, máquinas etc. E abstratos: a fala e a inteligência.

É difícil afirmar com exatidão a época e o local nos quais os artefatos tecnológicos conhecidos hoje foram inventados, sabe-se que desde as primeiras sociedades, homens e mulheres adaptaram a seus corpos e aperfeiçoaram com destreza o manuseio desses equipamentos para lhes assegurar melhor desempenho em suas atividades, fossem elas de busca e coleta de frutas, caça, auto defesa, conquista e manutenção de novos territórios; ou ainda, lavrar a terra, assegurando assim vantagem em relação aos outros que desconheciam as técnicas de fabricação e manuseio dessas tecnologias.

Aliás, não é objetivo deste trabalho elencar marco temporal e espacial a cerca desses eventos, contudo, faz-se necessário discorrer sobre as épocas tecnológicas pelas quais o mundo passou a partir da história conhecida da humanidade. Segundo Kenski (2003), Veraszto (2009) e Haine & Wyse (2018) cada era conhecida da humanidade teve seu apogeu tecnológico e suas tecnologias predominantes.

Foram identificadas cinco grandes fases que se relacionam a períodos específicos na história da humanidade. A análise revela que elas envolvem e definem contextos históricos, ou seja, parte-se da suposição de que as fases da evolução da tecnologia determinaram as condições propícias para o progresso tecnológico. (HAYNE; WYSE 2018, p. 43)

Neste contexto, é possível – cronologicamente – pontuar os cinco diferentes momentos pelos quais a humanidade passou e destacar suas respectivas tecnologias como sendo: i) Tecnologia primitiva ou de subsistência; ii) Tecnologia artesanal ou manufatureira; iii) Tecnologia mecanizada ou industrial; iv) Tecnologia de automação ou de ponta; v) Tecnologia ética ou de sustentabilidade. (HAYNE; WYSE, 2018)

As denominadas tecnologias primitivas ou de subsistência são artefatos tecnológicos identificadas como pertencente ao período da História compreendido entre o que se convencionou chamar de Pré-História até aproximadamente o ano 7.000 a.C. num intervalo de 25 milhões de anos. (SCHUMPTER, 1964). Neste momento, as habilidades humanas

ainda estavam se consolidando, transformando-se constantemente para se adaptar ao mundo, baseava-se, principalmente, na tentativa de acerto e erro, mais impulsionado pelo instinto animal de sobrevivência do que por um conhecimento sistemático organizado. Os artefatos aí construídos buscavam basicamente atender às necessidades urgentes de resistir às dificuldades impostas pela natureza e bravamente enfrentar as feras que ambulavam pelo território.

Este primeiro período é conhecido como “Paleolítico ou era da Pedra Lascada, caracterizado por uma vida gregária do homem; pela inexistência de propriedade privada; e pela distribuição igualitária do produto do trabalho coletivo” (SANDRONI, 1989, p. 46). O destaque está para a confecção de instrumental a partir de ossos, pedras, madeira e tudo que pudesse ser usado como extensão do corpo e desse algum tipo de vantagem sobre o outro. Ao longo do tempo, o domínio sobre o fogo e a combustão de madeira, associados à inventividade humana, permitiu a melhoria desses instrumentos, construindo-os a partir de matéria-prima mais resistente como o metal, por exemplo. A partir de então, foi possível a fundição de machados mais eficientes e objetos pontiagudos ou afiáveis como ponteiros de lanças e arpões, chegando a instrumentos metálicos curvos para pesca, precursores do que se conhece hoje como anzóis.

Toda a técnica empírica aplicada à construção e ao manuseio desses instrumentos foi se aperfeiçoando ao longo do tempo, novos formatos e materiais empregados, até que coletores, caçadores e lavradores fossem obtendo melhor desempenho em suas tarefas de sobreviver e contribuir para manutenção de sua aldeia, grupo ou comunidade. Como era o princípio da tecnologia, o intervalo de tempo de duas dezenas e meia de milhões de anos foi necessário para que a humanidade se apropriasse completamente do instrumental de qual se servia e pudesse evoluir tecnologicamente, dando início à segunda era tecnológica.

A era das tecnologias artesanais ou manufatureiras foi um período compreendido, segundo Rezende (1999), entre os anos 7.000 a.C e 1650 d.C. Este período da evolução tecnológica se estendeu da Antiguidade à Idade Média, sendo diretamente influenciado pelas formas de pensamento filosófico no qual se busca separar o mítico da real. Isto levou a humanidade a entender a natureza de forma diferente e buscar compreender seus fenômenos como eventos explicáveis. Esta forma diferente de observação do mundo, não demorou a se mostrar eficiente na gestão da economia, na melhor organização da sociedade e na política dos aglomerados humanos e das cidades de modo geral.

“As relações humanas na Antiguidade balizadas na sabedoria e no conhecimento racional levaram o homem a interagir com a natureza filosoficamente na tentativa de se entender os fenômenos observados”. (HAYNE; WYSE, 2018, p.48). Essa busca do entendimento do abstrato e a constante observação dos eventos naturais como, por exemplo, as estações do ano, o movimento dos astros, os períodos chuvosos e de seca possibilitaram à humanidade o desenvolvimento de técnicas de produção mais eficientes, sobretudo as relacionadas à agricultura, pois a população aglomerada em cidades e vilas carecia cada vez mais de provisão advinda das colheitas agrícolas e menos resultante de caçadas e de coletas.

O período compreendido como Idade Média, com as técnicas de produção de alimentos a partir da lavra da terra dominada e com pouca ou nenhuma escassez de alimento, os inventores se dedicaram à criação e ao aperfeiçoamento de artefatos auxiliares do processo produtivo de bens propriamente ditos ou da fabricação de utensílios em escala industrial, porém, ainda não havia a noção de criação desses objetos por partes, ou seja, ainda se produziam as peças em escala artesanal, assim, o artífice artesão era o criador principal e responsável pela criação e confecção de uma peça do princípio ao fim. (BARRA, 2006)

Este germe de industrialização das coisas foi o responsável, em certa medida, segundo Hayne; Wyse (2018), por proporcionar algumas mudanças no modo de produção em diferentes setores econômicos, dentre eles podem ser citados: a agricultura, o comércio e a indústria. Essas mudanças entraram para História como Revolução Agrícola e Revolução Comercial. Mas, o artífice ainda era a peça fundamental na criação e construção dos objetos, uma vez que, não apenas conhecia o processo fabril, como também o realizava do princípio ao fim. Isto demandava tempo, custo e mão de obra especializada. Cada peça era como uma obra de arte, fabricada com esmero, com zelo e com a assinatura de seu criador. Se por um lado as tornava únicas, por outro dificultava a produção em massa e o barateamento do produto final. Em suma: poucas peças à disposição significavam menos lucro ao fabricante, apesar de onerar o valor unitário do bem.

Ainda assim, “A tecnologia em sua jornada histórica aumentou sua participação na vida social e econômica de forma mais latente, a partir do aumento do fluxo comercial, da organização política e da liberdade do indivíduo, abrindo caminho para novas incursões do progresso”. (HAYNE; WYSE, 2018, p.49). Neste segundo estágio evolucionário da tecnologia, o tempo cronológico, infinitamente menor que o primeiro, permitiu à humanidade vislumbrar ao menos duas grandes mudanças no modo de produção, impulsionadas pelas

revoluções agrícola e comercial. Ambas com participação decisiva de tecnologias, aperfeiçoadas geração após geração, numa cadeia espiral onde uma propiciou o melhoramento da outra, aumentando substancialmente a capacidade produtiva do operário e, por conseguinte, melhorando a qualidade do objeto produzido.

Nesta fase, houve ampla utilização de teares manuais, de ferramentas para tosquia, de máquinas de costura, além de implementos agrícolas para o cultivo e retirada de matéria-prima da terra. Mesmo para uma época rudimentar o progresso tecnológico atendia os interesses e as necessidades da sociedade medieval. (HAYNE; WYSE, 2018, p.48)

As tecnologias dessa fase, assim como as da anterior, também se apresentaram como ferramental a associar-se como extensão do corpo humano, permitindo ao trabalhador realizar com maior eficácia e habilidade seu trabalho, porém o que se encontrou aqui, já não são apenas utensílios de caça, pesca e coleta, mas maquinários com teares, ferramentas de tosquia, máquinas de costura, implementos agrícolas e ferramentas em geral. Como resultado prático disto, houve uma mudança no modo de produzir, tanto que o trabalhador medieval iniciou um processo de especialização de mão de obra, tornando-se produtor de cereais, de lã e de carnes.(SANDRONI, 1989)

A terceira fase dessa jornada evolucionista da tecnologia, denominada mecanizada ou industrial, compreendeu o período entre o fim da Idade Média e a primeira metade do século XX aproximadamente. Foi considerada a mais desenvolvida e relevante dentre as fases pela qual a tecnologia passou ao longo dos tempos na visão de Schumpter (1964), Sandroni (1989), Rezende (1999), Barra (2006) e Varaszto (2009). Para estes autores isto se deu basicamente por conta de três fatores distintos e simultâneos observados na sociedade mundial: o científico, o político e o econômico. O resultado prático dos eventos resultantes das mudanças provocadas pela junção desses fatores foi a Revolução Industrial.

Neste período, o artífice artesão perdeu a hegemonia no processo fabril, ganhou força uma nova classe: a empresarial. Equipamentos inovadores permitiram a fabricação de objetos por parte, com isto aumentou substancialmente a demanda por mão de obra não necessariamente especializada e na mesma proporção a quantidade de objetos produzidos em escala.

Com o aprimoramento tecnológico, a mecanização passou a ser a forma de produção das indústrias nascentes. O trabalho artesanal deixou de ser utilizado e a divisão do trabalho criou a linha de produção. Com isso, máquinas foram inventadas para cada fase do processo de produção a partir das novas tecnologias. (HAYNE&WYSE, 2018, p.50)

Foi um passo relativamente grande para uma sociedade que se apresentava cada vez mais urbana e industrializada. O aumento da quantidade de produtos disponíveis para comercialização, barateou os custos de aquisição, permitiu cada vez mais que um número maior de pessoas usufríssem dos benefícios da modernidade, gerando mais riqueza, permitindo investimentos em novos produtos, demandando novos recursos tecnológicos.

Os novos tempos resultaram em outros hábitos, os operários se adaptaram sem demora aos modos modernos de produção, humanos, máquinas, alavancas e botões passaram a fazer parte do cenário industrial em expansão. O empresariado também se apropriou rapidamente dessa realidade permeada pelas invenções tecnológicas, isto estimulou a melhoria do ferramental já existente e invenção de outras tantas máquinas capazes de otimizar cada vez mais o processo de criação das coisas. Com a aceleração do processo de fabricação na linha de produção, fez-se necessária a substituição da matriz energética a movimentar as moendas e rodas nas fábricas. Trocou-se a força motriz da energia hidráulica pela máquina a vapor. (HAYNE; WYSE, 2018)

Com este tipo revolucionário de máquina foi possível equipar não apenas o parque industrial em crescimento, mas também os meios de transporte marítimos, fluviais e terrestres, reduzindo o tempo de viagem entre a mina e o pátio das fábricas, além de possibilitar que fossem construídas em pontos estratégicos, mais perto dos centros de consumo e não mais obrigatoriamente próximo a cursos de água. Foi possível também levar cada vez mais longe os bens produzidos. Isto gerou mais riquezas e oportunizou investimento em modernização.

Como resultado prático dessa demanda por equipamentos que assegurassem maior qualidade ao objeto fabricado, produtividade à indústria e o estilo de vida das pessoas, mudando para uma rotina urbanizada com um certo nível de velocidade tem-se a apropriação da eletricidade. Segundo Barra (2006, p. 423), “O desenvolvimento da eletricidade, por exemplo, foi responsável por novas tecnologias de comunicação como o cabo submarino e o telégrafo e a invenção do motor elétrico motivou uma Segunda Revolução Industrial”.

Ao alcançarmos a era da eletricidade, os avanços tecnológicos antes vistos em todas as áreas do conhecimento, mas com seus aparatos quase restritos às fábricas, passaram a se fazer presentes no cotidiano das pessoas. São exemplos: o telégrafo, a lâmpada elétrica, a geladeira, o telefone, o rádio e a televisão. Estes inventos, hoje tão comuns e incorporados a vida da população são resultados do que se chamou Segunda Revolução Industrial. (RODRIGUES, 1997)

Nessa, assim como nas outras, a tecnologia foi essencial para que a humanidade superasse seus problemas e, no caso dessa especificamente, suprisse suas necessidades relacionadas à velocidade com que a informação ia de um ponto ao outro do planeta, levada por cabos de comunicação submersos no oceano. No que tange aos meios de transportes, que possibilitassem às pessoas e aos materiais em forma bruta ou lapidados serem conduzidos com segurança de uma cidade a outra em curto espaço de tempo. Além levar às casas das pessoas o conforto proporcionado pela claridade de uma lâmpada elétrica a vencer a escuridão melancólica da noite e o de poder conservar alimentos por dias em baixa temperatura dentro de uma geladeira elétrica. No campo do entretenimento, o rádio e a televisão trouxeram para dentro das casas – em geral – notícias, música, programas de variedades, educativos, novelas e filmes. Esse conjunto de mudanças se tornou campo fértil para o florescer de uma nova geração de tecnologias denominadas de tecnologias de automação ou de ponta.

A partir de 1950 e pelas próximas quatro décadas, o domínio e a apropriação de tecnologias na produção bens de capital e melhoria da qualidade de vida das pessoas, não só no âmbito do entretenimento, mas também em outros como saúde, comunicação, transporte, agropecuária e educação passaram a ser um diferencial ou conquista social e governamental a representar o desenvolvimento científico-tecnológico de uma nação, dividindo assim as sociedades em desenvolvidas ou subdesenvolvidas (HAYNE; WYSE, 2018).

De certa forma, esta divisão despertou entre os governos nacionais o desejo de colocar suas nações no rol daquelas consideradas desenvolvidas e trataram de alocar recursos públicos em financiamento de pesquisas a fim de promover de vez a união entre ciência e tecnologia. Para Rodrigues (1997, p.143), “evidenciou-se que a capacidade tecnológica se tornara um fator estratégico central, não somente para o poderio militar, mas, também e, principalmente, para o desenvolvimento econômico, social e político”. Nas fases anteriores de desenvolvimento, ficou evidente a melhoria da produtividade dos setores que aderiram às tecnologias, não ficou registro de retrocesso, ao contrário, os resultados mostraram aumento de produtividade e da qualidade dos bens fabricados.

Isto foi um fator preponderante de atração de políticos em geral, sobretudo das nações economicamente mais fortes para que seu parque industrial e bélico se mantivesse entre as nações com maior capacidade de produzir riquezas, assim como de defender a si e países aliados de possíveis ataques de nações consideradas adversárias, tanto no campo econômico quanto militar. Para Hayne; Wyse (2018, p.53). “Um grande salto dado pela

tecnologia em seu processo evolutivo foi verificado na segunda metade do século XX, com o aparecimento do chip e dos circuitos integrados”. Isto permitiu a criação de computadores e a automação dos processos de produção. Este evento, passou para a História do mundo como sendo a Terceira Revolução Industrial. (RODRIGUES, 1997)

Com os computadores, o processo produtivo passou a um outro patamar de qualidade e de produtividade. Os avanços tecnológicos, percebidos em diversos ramos sociais, passaram por uma melhoria de qualidade considerável e atingiram todas as áreas da atividade humana. Mycro chips e circuitos integrados são embarcados em quase todo tipo de artefato produzido pela indústria, de relógios de pulso a automóveis.

Nos países industrializados a tecnologia de ponta se consistiu em forte razão para o alto investimento público e privado. O seu caráter intensivo levou as empresas a criarem laboratórios de pesquisa e desenvolvimento e a contratarem pesquisadores e tecnólogos, e os governos a destinarem grandes volumes de recursos orçamentários para formação e estruturação da capacidade científica e tecnológica. (HAYNE; WYSE, 2018, p.53)

Novas demandas da indústria requisitaram mão de obra qualificada e pessoal capacitado não apenas para a operacionalidade diária dos equipamentos eletrônicos a fazer parte do cenário das fábricas, mas técnicos tanto de nível médio, quanto superior para manutenção e aperfeiçoamento dos hardwares e softwares incorporados à realidade fabril.

A universidade incorporou em seu currículo disciplinas relacionadas à informática e computação, assim como criou e ofertou cursos de bacharelado nessa nova área do conhecimento.

Para Vallejo (2015) a partir de 1990, as tecnologias alcançaram um nível de evolução denominado tecnologia limpa ou de sustentabilidade. Isto motivado, em grande parte, pelo fato de ao mesmo tempo em que países industrializados e suas elites econômicas acumulavam riquezas ao longo dos tempos, os países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento viram suas minas de matéria-prima se exaurirem sem que a realidade de suas populações tivesse mudanças significativas ao longo dos séculos.

Tanto para Costa (2009), quanto para Vallejo (2015), o progresso tecnológico e a acumulação de capital, não apenas econômico como também científico, não levaram em conta, ao longo dos tempos, o equilíbrio entre a exploração de recursos naturais e a preservação do meio ambiente, tanto que a partir da década de 90 do século XX, pessoas ligadas a organizações não governamentais iniciaram uma jornada mundial em defesa da fauna e da flora do planeta, sendo denominados de ambientalistas. Logo, estes defensores da

Natureza perceberam não ser apenas as florestas e os animais que precisavam de auxílio, mas os povos, os rios, o ar etc. Como a capacidade de produzir das grandes fábricas era diretamente proporcional ao consumismo no qual as pessoas das grandes e pequenas cidades estavam imersos, mais matéria-prima era necessária. Conseqüentemente,

essa necessidade levou ao esgotamento de recursos naturais não renováveis, o desmatamento indiscriminado, a extinção de espécies vegetais e animais, a poluição do ar, rios e oceanos, tornou frágil o equilíbrio nas grandes cidades, alterou o clima ameaçando várias regiões e populações do planeta, como o problema da camada de ozônio e do efeito estufa entre outros. (HAYNE; WYSE, 2018, p.54)

Esta avalanche de problemas foi resultado de anos e anos de exploração desenfreada de recursos naturais, impulsionada pela parafernália tecnológica, sem se ater às questões relativas ao meio ambiente. A mesma tecnologia responsável por produzir riquezas, acelerar o processo fabril das coisas e reduzir as distâncias foi desafiada a cunhar um outro modo de produção: um capaz de gerar a mesma quantidade de bens de capital e com igual qualidade, sem agredir ao ecossistema ou aos seres que nele habitam. Daí veio, de acordo com Costa (2009) o conceito de tecnologia limpa ou sustentável.

Na era pós-industrial na qual estamos vivendo, os empreendimentos devem impactar o mínimo possível o meio ambiente, respeitar e preservar os costumes dos povos nativos do lugar onde o projeto é desenvolvido, recuperar as áreas degradadas em virtude de algum tipo de exploração mineral ou vegetal. Os produtos resultantes do processo industrial devem ser recicláveis, de baixo consumo de energia e acessíveis ao maior número possível de consumidores, vive-se a era do respeito à natureza. (BRASIL,1999)

### **3.2. TDIC - Contribuições para o ensino e aprendizagem da leitura.**

TDIC é o nome técnico atribuído ao conjunto de máquinas e aplicativos que nos permite processar, enviar e receber informação, a partir de um ponto de conexão com a Internet. Trata-se de recursos tecnológicos interligados a realizarem automatização de processos, desde os simplórios até os mais complexos. Por conta disto, não é raro encontrarmos as TDIC e as Tecnologias da Informação TI tratadas como sinônimas na literatura sobre computação, informática ou comunicação.

A história das TDIC está diretamente relacionada à criação e ao aprimoramento de variadas invenções. “Um conjunto de macro invenções preparou o terreno para o surgimento de micro invenções nos campos da agropecuária, indústria e comunicações.” (CASTELLS,

2002, p. 71). Artefatos como rádio, televisão, computador, Internet, telefonia móvel e sistemas operacionais foram incorporados paulatinamente à sociedade ao longo dos anos a ponto de nos familiarizarmos com a presença deles tanto em casa quanto no ambiente de trabalho e não nos surpreendemos com a capacidade operacional e laboral desses dispositivos.

O computador, por exemplo, é um importante recurso tecnológico de que a sociedade moderna dispõe para auxiliá-la na resolução de problemas, os mais variados possíveis, inclusive os relacionados à aprendizagem, desenvolvimento e manutenção da leitura. Por conta disto, tem recebido uma atenção especial de cientistas e pesquisadores das mais diferentes áreas do conhecimento ao longo das últimas décadas. (ALMEIDA, 2000)

Não tardou para que autoridades responsáveis pela gestão educacional, em diferentes países – inclusive o Brasil – introduzissem paulatinamente tais equipamentos no meio educacional. De início, nas instituições de ensino superior e de pesquisa; depois, nas de ensino básico. Isto propiciou o incremento de uma nova disciplina cujo nome é Informática Educativa. Esta área do saber tem se estabelecido como "um novo domínio da ciência que em seu próprio conceito traz embutida a ideia de pluralidade, de inter-relação e de intercâmbio crítico entre saberes e ideias desenvolvidas por diferentes pensadores." (ALMEIDA, 2003, p.10) E dessa forma, ocupou seu espaço na escola e na rotina não só estudantes, mas também de professores, pedagogos e gestores escolares. Tanto que, ano após ano, vem ganhando novos usuários, pesquisadores e adeptos.

Com o processo informatizado da construção do saber, ganha a escola por se tornar um lugar mais atrativo e interativo; o professor que deixa de ser um "dador de aula" para se tornar um provocador ou sedutor ao conhecimento; e finalmente, o estudante já que passa a ser o gestor de seu aprendizado, ou seja, tem-se a construção de um saber mais voltado à vida com repercussão na coletividade. Desses agraciados pelo uso racional da tecnologia educacional, o estudante será o maior beneficiado, pois "o controle do processo é do aluno, e o computador é uma máquina tutorada que o ensina a fazer, cabendo ao aluno a função de saber-fazer."(ALMEIDA, 2001, p.15)

Não se pode esquecer o fato disto decorrer de um processo com várias etapas a serem seguidas e outros atores envolvidos. São eles: gestores, coordenadores pedagógicos, supervisores, orientadores, comunidade e professores. Dessa forma, com a apropriação das TDIC caberá ao estudante construir o seu próprio conhecimento e ao professor ser o orientador desse processo.

Com o aprimoramento do computador na década de 1960, foi colocada em funcionamento a Internet, ou seja, uma rede de conexão global entre computadores que realizam compartilhamento de informação. De acordo com Castells (2002), assim como o próprio computador eletrônico, a Internet tem sua gênese associada às necessidades dos militares norte-americanos – já que esta seria uma maneira segura de manter o governo em funcionamento caso houvesse um ataque aos Estados Unidos ou a seus aliados, capaz de destruir o sistema convencional de comunicações.

Na década de 1980, após a apropriação da Internet pelos militares, o governo norte-americano permitiu à comunidade acadêmica também se apropriar de tais recursos. Em 1990, o engenheiro inglês Tim Bernes-Lee desenvolveu a World Wide Web, ou Rede de Alcance Mundial, permitindo assim o compartilhamento de informações entre máquinas dispostas em diferentes lugares, interligadas através de uma rede. Isto propiciou o crescimento exponencial de Internet, transformando-a em um recurso que em pouquíssimo tempo estava em pleno uso por milhões de pessoas. Impulsionada por esse aumento na demanda,

A Internet tornou-se a base de uma rede de comunicação horizontal global composta de milhares de redes de computadores cujo número de usuários superou os trezentos milhões no ano 2000, comparados aos menos de vinte milhões em 1996, e em expansão veloz. (CASTELLS, 2002, p. 44)

Os estudos de Castells (2002) comprovaram a afirmação de que o crescimento de usuários da Internet cresceu ao longo dos anos de forma constante e acelerada. Duas décadas depois esta afirmação ainda se sustenta, tanto que o site e-commercebrasil publicou em sua página dados de uma pesquisa realizada pela plataforma internacional de estatísticas Statista sobre o número de usuários de Internet em todos os países do mundo. Os números chegaram a 4,57 bilhões de usuários ativos em abril de 2021, segundo a mesma pesquisa, isto representa 59% da população mundial. (E-COMMERCEBRASIL, 2021)

Especificamente no Brasil, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios PNAD-2019, divulgada coincidentemente também em abril de 2021 mostrou que “em números absolutos, 143,5 milhões de pessoas com dez anos ou mais, ou seja, 78,3% dos brasileiros acessaram a Internet pelo menos uma vez nos últimos três meses anteriores à pesquisa” (IBGE, 2021). Isto comprova a afirmação de que as TDIC estão presentes no dia a dia das pessoas. Não apenas os adultos, mas também as crianças já estão imersos neste mundo digital e com o ciberespaço, aprendem a lidar com equipamentos sofisticados como smartphones, tablets e outros dispositivos que respondem ao toque na tela, como se isto fosse um brinquedo simplório.

Os avanços tecnológicos estão sendo utilizados praticamente por todos os ramos do conhecimento. As descobertas são extremamente rápidas e estão a nossa disposição com uma velocidade nunca antes imaginada. A Internet, os canais de televisão a cabo e aberta, os recursos de multimídia estão presentes e disponíveis na sociedade. Estamos sempre a um passo de qualquer novidade. Em contrapartida, a realidade mundial faz com que nossas crianças estejam cada vez mais informadas, atualizadas e participantes deste mundo globalizado. (KALINE, 1999, p.15)

Este cenário de constante e acelerado desenvolvimento foi campo fértil ao desenvolvimento de novos artefatos tecnológicos além do rádio, televisão e computador como por exemplo os smartphones, isto é, telefones celulares projetados para armazenar, processar e transmitir informações de forma rápida e eficiente. O smartfone está cada vez mais acessível em termo de custos, pois permite aos usuários vislumbrar uma maior possibilidade de apropriação nos mais diferentes lugares e horários: em casa, na rua, no trabalho e na escola. Contudo, é necessário ressaltar o fato de a mesma pesquisa PNAD-2019 ter apontado que 19% dos entrevistados não possuía no momento da entrevista um aparelho celular. Isto se caracterizou um problema nos primeiros dias de abril de 2020, quando o Governo Federal do Brasil anunciou auxílio financeiro para pessoas de baixa renda. E elas se cadastrariam via aplicativo da Caixa Econômica Federal, usando um aparelho celular conectado à Internet.

No Brasil a apropriação das TDIC em ambiente formal de educação proporcionou significativas alterações metodológicas no ensino nos últimos trinta anos, obrigaram o Governo Federal a adquirir equipamentos, contratar empresas de tecnologias para implantar Núcleos de Tecnologias Educacionais e laboratórios de informática em diferentes capitais e cidades de todos Estados. Instituições de ensino superior ofertaram cursos de Especialização e Licenciaturas em Informática na Educação, Secretarias de Educação em todos os níveis administrativos se mobilizaram para capacitar professores em cursos de introdução ao uso das TDIC na educação, além de outros relacionados ao tema. (VALENTE, 1999)

O Ministério da Educação implementou diferentes programas voltados para informatização das escolas públicas e conexão com a internet de banda larga. Dentre eles destacaram-se o ProInfo<sup>6</sup> - Programa Nacional de Tecnologia Educacional, UCA<sup>7</sup> – Projeto

---

6 ProInfo é um programa educacional criado pela Portaria nº 522/MEC, de 9 de abril de 1997 e regulamentado pelo Decreto 6.300, de 12 de dezembro de 2007, para promover o uso pedagógico de Tecnologias de Informática e Comunicações (TIC) na rede pública de ensino fundamental e médio. <<https://www.fnde.gov.br/programas/proinfo/perguntas-frequentes#:~:text=posso%20receber%20ProInfo%3F-,N%C3%A3o.,p%C3%BAblicas%20brasileiras%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica.>> Acesso em 25 de maio de 2021.

7 O Projeto Um Computador por Aluno (UCA) foi implantado com o objetivo de intensificar as tecnologias da informação e da comunicação (TIC) nas escolas, por meio da distribuição de computadores portáteis aos alunos da rede pública de ensino. <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/proinfo/eixos-de-atuacao/projeto-um-computadro-por-aluno-uca>> Acesso em 25 de maio de 2021>

Um Computador por Aluno; Gesac<sup>8</sup> – Governo Eletrônico – Serviço de Atendimento ao Cidadão; Programa Educação Conectada<sup>9</sup>. Alguns destes programas foram descontinuados ou tiveram seus objetivos alterados ao longo tempo. Por exemplo: o Proinfo, passou a Proinfo Integrado, deixou de se preocupar com questões relativas ao parque tecnológico propriamente dito para se dedicar à formação de professores, o UCA, passou a PROUCA e foi descontinuado em 2012. De modo geral, todos estes programas contribuíram na apropriação das TDIC pelos atores envolvidos com a educação. Porém, professores e estudantes foram os mais expostos aos efeitos provocados pela inserção desses recursos na escola.

Todavia, para que a professores e estudantes possam dar continuidade à apropriação desses recursos tecnológicos em suas atividades educacionais, principalmente durante as aulas, de modo a tornar isto um hábito tal qual se faz com outras atividades do dia a dia, faz-se necessário todo um suporte que envolve ações ora de responsabilidades conjuntas de gestores e professores ora particular de um e de outro: Destacam-se as seguintes:

i) Acompanhamento dos avanços relacionados às TDIC na educação para que aqueles disponíveis na escola não se tornem em pouco espaço de tempo um amontoado de equipamentos desinteressantes e sem qualquer utilidade para os usuário finais;

ii) Manutenção dos estudantes envolvidos em projetos inovadores voltados para aprendizagem. Estes estudantes precisam se reconhecer e serem reconhecidos como partes importantes no processo de construção do conhecimento para que se sintam responsáveis pela construção de sua trajetória acadêmica;

iii) Inovação na ação de ensinar. Neste caso, o professor necessita buscar fundamentação teórica, capacitação e novos saberes para inovar sua atitude como educador;

iv) Disponibilização de espaço apropriado para implementação das TDIC. Cabe à gestão escolar garantir a professores e estudantes a existência de espaço adequado para realização de projetos, experimentações, pesquisa e apresentação à comunidade escolar dos resultados obtidos a partir da conclusão dos projetos.

---

8 É um programa do Governo Federal, coordenado pelo MCTIC, em parceria com o MEC e o Ministério da Saúde. Oferece gratuitamente conexão à internet em banda larga – por meio do Satélite Geoestacionário de Defesa e Comunicações, com o objetivo de promover a inclusão digital em todo o território brasileiro. <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/gesac>> Acesso em 25 de maio de 2021

9 O objetivo do Programa de Inovação Educação Conectada, é apoiar a universalização do acesso à internet de alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na Educação Básica. <<http://educacaoconectada.mec.gov.br/o-programa/sobre>> Acesso em 25 de maio de 2021

v) Pesquisa, curagem e escolha de objetos digitais de aprendizagem apropriados à disciplina, série e faixa etária dos estudantes a serem atendidos com o auxílio de TDIC.

Isto levanta o seguinte questionamento: como os recursos computacionais podem auxiliar estudantes na melhoria de sua capacidade leitora?

por meio da manipulação não-linear de informações, do estabelecimento de conexões entre elas, do uso de redes de comunicação e dos recursos multimídia, o emprego da tecnologia computacional promove a aquisição do conhecimento, o desenvolvimento de diferentes modos de representação e de compreensão do pensamento. (ALMEIDA, 2000, p.12)

Dessa forma, a apropriação – não só por parte de estudantes, mas também de professores – dos recursos trazidos pelas TDIC para os equipamentos como televisão, computador, tabletes e, principalmente, smartphones poderão contribuir positivamente para melhoria da capacidade leitora dos estudantes da EJA, uma vez que de posse dos textos em seus dispositivos, poderão associar o conhecimento empírico que já trazem de sua realidade, com o sistematizado apresentado a eles pela escola.

As tecnologias não agem sozinhas, elas necessitam de um humano para operá-las. Os estudantes por sua natureza “novidadeiros” estão abertos às inovações incorporadas ao ensino pelas TDIC, não se preocupam com os possíveis riscos dessa imersão desmedida das tecnologias digitais em suas vidas e nem precisam, porque acreditam que os mais velhos já fazem isto por eles. Querem mesmo é se apropriar delas para não ficarem deslocados do grupo digital de que fazem parte.

Aos professores cabe se apropriar de tais TDIC para torná-las suas aliadas no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo no que tange à leitura. Levando os estudantes a se apropriar de diferentes estratégias que levem à compreensão e interpretação eficientes do texto lido. Isto porque de acordo com Almeida (2002), a inclusão de recursos tecnológicos como metodologias educacionais, nos mais diferentes níveis de escolaridade, mostram resultados promissores no que tange à melhoria da capacidade de leitura, escrita e interpretação dos estudantes observados. Isto se configura como uma alternativa possível para inserir o estudante no universo das pessoas leitoras e a não apenas de seres capazes de decodificar os símbolos gráficos, balbuciar os sons que eles representam, sem contudo abstrair o significado tal qual o autor pretendia imprimir no texto.

Corroborando com o pensamento da professora Almeida (2002), Anjos; Couto e Oliveira (2011, p. 148) destacam que “é importante observar a nova roupagem da escrita e leitura. O seu corpo está modificado, agora em uma tela, adquirindo configurações,

permitindo atos de interatividade muito maior, além das múltiplas possibilidades de trajetos e modos de leitura”. Isto porque computadores, sobretudo os touch screen, ou seja, aqueles com tela sensível ao toque, tablets e smartphones oportunizam a seus operadores ler os textos abertos em suas respectivas telas de forma diferente àquela disposta no papel. O texto no display do dispositivo – a critério do leitor – pode ser comparado com outros de temáticas afins. Além disso, caso o autor tenha disponibilizado, o texto digital pode conter hiperlinks com páginas de internet, áudio, imagem ou vídeo.

Esta liberdade de ação atribuída ao autor do texto digital, também é estendida a quem lê, ou seja, no ato da leitura ele – o leitor – escolherá ler linearmente o texto como se fosse no papel ou ir abrindo os diferentes hiperlinks proposto pelo autor, complementando as lacunas que porventura tenham surgido em sua compreensão ao longo da leitura. Para tanto, professor e estudantes necessitam de conhecimentos prévios sobre tais possibilidades de leitura e principalmente dominar não só os recursos disponíveis no aplicativo, como estratégias de leitura, pois, uma vez aberta a nova página, aba ou janela, o leitor navegador pode se deixar levar pela curiosidade e inicialmente abrir mão de retornar ao texto original, de tal modo a se perder nos meandros da navegação a ponto de não encontrar o caminho volta, assim como não encontrar as respostas pretendidas no início da viagem virtual.

Para Marcuschi (2001), esta liberdade atribuída propositamente ao leitor do texto digital permeado de hiperlinks, ao mesmo tempo em que lhe permite fazer escolhas da trilha digital a seguir, pode ser um catalisador de stress cognitivo.

Diferentemente do que o texto de um livro convencional, o hipertexto não tem uma única ordem de ser lido. A leitura pode dar-se em muitas ordens. Tem múltiplas entradas e múltiplas formas de prosseguir. Há maior liberdade de navegação pelas informações como se estivéssemos imersos num continuum de discursos espalhados por imensas redes digitais. (MARCUSCHI, 2001, p.86)

Neste sentido, autor e leitor são responsáveis pelo resultado final da informação contida no texto, uma vez que a escolha do caminho a ser seguido cabe aos leitores, inclusive de não enveredar por nenhum. Aos professores, recai a responsabilidade de apropriar-se o máximo possível dos recursos educacionais disponíveis nas TDIC, conhecer minimamente suas fundamentações teóricas e, principalmente, buscar formação continuada. A partir de então, segundo Moran (2000), introduzir paulatinamente os recursos digitais em seu projeto de ensino e metodologia de trabalho. Caso contrário, estarão apenas maquiando uma realidade permeada de novidades tecnológicas, cujos resultados possivelmente serão inglórios, pois ao

serem requisitados pelos estudantes não saberão como proceder para solucionar as dúvidas apresentadas.

“Ensinar com as novas mídias será uma revolução, se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial”. (MORAN, 2000, p. 70). Nessa proposta de trabalho docente mediado pelas TDIC, professor e estudante precisam assumir novos papéis, ou seja, o professor além de responsável pela proposição de atividades relativas à sua área de conhecimento, assumirá também o papel de gerente de projetos inovadores de aprendizagem, orientando seus estudantes na empreitada a que se propuseram no início da atividade. O estudante precisa compreender o fato de ser ele o protagonista de seu aprendizado. Assim, “a melhor aprendizagem ocorre quando o aprendiz assume o comando de seu próprio desenvolvimento intelectual”. (PAPERT,1994, p 29)

Neste ritual de passagem no qual o estudante é parte ativa da aquisição de novos saberes, professores, gestores educacionais, família e as TDIC são partes menores de uma estrutura maior: o saber fazer. Esta ruptura com o paradigma tradicional de educação no qual o professor era o detentor do conhecimento, operando sozinho e soberano na intimidade de sua sala de aula , dá vez e voz ao estudante, abrindo portas e janelas virtuais, não só nas paredes e muros das escolas, como também nos lares desses jovens e adultos. Com isto, o professor não mais será requisitado a orientar apenas durante as aulas presenciais, uma vez que a sala de aula virtual possibilitada pelas TDIC abrirá um canal ininterrupto de contato entre os agentes envolvidos.

Gestores, coordenadores pedagógicos, pais e responsáveis de estudantes – uma vez inseridos nos grupos ou redes sociais da turma – estarão diuturnamente acompanhando as etapas do projeto de aprendizagem, não raro, podem lançar questionamentos, contribuições e/ou críticas ao trabalho docente, inclusive em dias e horários diferentes daqueles em que o professor esteja lotado na escola. E não podem ser abstraídos por ele. A relação espaço-tempo das TDIC, neste contexto é diferente.

Há uma possibilidade cada vez mais acentuada de estarmos todos presentes em muitos tempos e espaços diferentes, quando tanto professores quanto os alunos estão motivados e entendem a aula como pesquisa e intercâmbio, supervisionados, animados, incentivados pelo professor. (MORAN, 2000, p. 68)

Isto se constitui em uma via de mão dupla, pois assim como a coordenação pedagógica da escola, familiares e estudantes podem ter acesso ao professor em qualquer hora através dos

grupos instantâneos de mensagens da turma, o professor também pode democraticamente fazer uso desse expediente para acioná-los de volta, caso as entregas de atividades não sejam feitas nos prazos combinados. Obviamente que acertos precisam ser celebrados em conjunto para que não se extrapolem os limites do aceitável no que tange ao chamamento de professor em qualquer dia e momento. A recíproca é verdadeira quando o sentido da ação é oposta.

O ano letivo de 2020 e o primeiro semestre de 2021 mostraram que o professor Moram (2000) estava certo ao afirmar que com as TDIC rompem-se as barreiras espaciais nas quais estamos acostumados a transitar. Professores e estudantes das redes pública e particular de ensino foram surpreendidos com suspensão das atividades presenciais nas escolas e levados a continuar as atividades escolares com a mediação massiva das TDIC. Os professores tiveram que, às pressas, colocar em prática saberes adquiridos durante as formações continuadas sobre apropriação das TDIC das quais participaram ao longo da carreira, criando espaços virtuais de aprendizagem que apesar de já existirem há algum tempo não eram efetivamente usados. As consequências dessa inserção compulsória e abrupta das TDIC no meio escolar ainda não são conhecidas, são necessárias pesquisas para aferir se foram efetivamente alcançados os resultados planejados.

### **3.3. Do computador ao smartphone - Estratégias de leitura a partir do Construcionismo de Papert.**

Ao se falar em computador, cria-se no imaginário popular a imagem de uma máquina superinteligente, ultramoderna, com capacidade ilimitada de realizar tarefas complexas quase instantaneamente. Além da visão cinematográfica, apocalíptica e ameaçadora, por vezes, apresentada em filmes de ficção científica, na qual são capazes de autoprogramação, para em um futuro não muito distante se opor a seus criadores a ponto de assumir o controle de outras máquinas ligadas à Internet e fazê-las trabalhar em conjunto para varrer da face da Terra o humano, caso ele seja considerado incapaz de conviver harmonicamente com as outras espécies do planeta, ou ainda, se suas decisões forem analisadas como equivocadas por causa da interferência de fatores emocionais. O fato de sistemas computacionais se fazerem presentes nos mais variados campos de atuação profissional contribuem significativamente para esta visão ora verdadeira, ora falsa da presença do computador no nosso cotidiano.

No ambiente educacional, o computador foi introduzido ao mesmo tempo em que foi disponibilizado para uso comercial. (VALENTE, 1999). Inicialmente, apenas um grupo muito restrito de pesquisadores nos Estados Unidos teve o privilégio de desenvolver seus estudos subsidiados pelo computador. Isto porque eram máquinas caras, grandes, consumiam muita energia elétrica, sua manutenção era dispendiosa, havia poucas unidades em funcionamento e pessoas habilitadas para introduzir, retirar e analisar os dados oriundos desses equipamentos. Assim, apenas universidades e conglomerados de empresas, principalmente as da área da economia e de tecnologia como a IBM<sup>10</sup> possuíam computadores, “a ênfase dada nessa época era praticamente a de armazenar informação em uma determinada sequência e transmiti-la ao aprendiz. Na verdade, era a tentativa de implementar a máquina de ensinar idealizada por Skinner.” (VALENTE, 1999, p. 1)

Nas primeiras iniciativas de apropriação dos poucos recursos apresentados pelo computador, os entusiastas da máquina como material didático percebiam nele uma possibilidade promissora de utilizá-lo como instrutor eletrônico. Esta novidade seria um estímulo maior a despertar a curiosidade e o interesse dos estudantes por disciplinas eminentemente abstratas como as das Ciências Exatas, condicionando o estudante a organizar o pensamento de forma lógica tal qual a programação do computador. Viu-se também uma oportunidade de acelerar o processo de aprendizagem, sobretudo, dos que demonstrassem dificuldade em compreender problemas matemáticos.

Ressalta-se também que no início dos anos 90, quando os computadores de fatos começaram a chegar às escolas do Brasil, fossem elas públicas ou particulares, eram um chamariz para atrair primeiramente a atenção dos pais, depois a dos estudantes para o fato de que aquela escola era moderna ou de ponta, uma vez que tinha um laboratório de informática ou aulas de computação. (VALENTE, 1999). Percebe-se nessa discussão apresentada pelo professor José Armando Valente o fato de a inserção do computador no meio educacional ter alterado pouco a forma como professores e estudantes lidavam com o saber-fazer. Estavam ainda muito ligados aos métodos formais de memorização pela repetição. O que se percebia era que os professores de informática ministravam aulas sobre práticas elementares de computação, repetindo às vezes, a metodologia utilizada em cursos livre de informática ministrados ora em universidades, escolas públicas ou privadas, ora em escolinhas de informática.

---

<sup>10</sup> A International Business Machines Corporation (IBM) é uma empresa dos Estados Unidos voltada para a área de informática. <<https://pt.wikipedia.org/wiki/IBM>> Acesso em 21 de junho de 2021.

Outro modelo citado por Valente (1999) era o da máquina instrutora. Neste caso, a máquina rodava programas previamente elaborados, cuja finalidade era instruir o usuário, um estudante – fosse ele estudante universitário, do Ensino Médio ou Fundamental – a realizar escolhas a partir de um escopo de questões selecionadas de forma randômica pelo programa: eram os programas educacionais. O computador era uma máquina de ensinar. (SKINNER, 1972)

Outra realidade observada, era o fato de algumas instituições investirem na elaboração de projetos extracurriculares ou temas transversais, desligados do projeto pedagógico da escola ou do plano de ensino do professor, apesar de demonstrar uma vontade de mudança em relação ao uso do computador como uma máquina a conduzir a aprendizagem e a escolher o melhor caminho para o estudante alcançá-la, continuavam a reproduzir o modelo de apropriação em que a máquina solucionava problemas ou indicava a melhor forma de resolvê-los. Nessa nova abordagem, predominava o ensino dos fundamentos de programação, computação, técnicas de funcionamento da máquina propriamente dita. (VALENTE, 1999)

Nas três investidas iniciais para apropriação dos recursos do computador no meio educacional apontadas por Valente (1999), esqueceu-se do professor em efetivo exercício de sala de aula. As atividades desse profissional permaneceram quase inalteradas, pois a vida diária de docentes com as tecnologias estava restrita àquelas mais antigas como o quadro, o giz, o caderno de apontamentos e o livro didático. As aulas expositivas centradas no professor eram constantes, apesar dos investimentos na aquisição de computadores e programas educacionais a auxiliá-los, eles não eram inseridos no processo de modernização porque a burocracia educacional não os via como atores a integrar este novo mundo imediatamente.

Os cursos oferecidos a eles eram de curta duração, faltavam formadores qualificados para ensiná-los a se apropriarem dos recursos tecnológicos a fim de utilizá-los de forma pedagógica. Quando isto acontecia, o número de professores habilitados era irrisório se comparados ao universo total em atividade naquele momento, alguns poucos que tinham a oportunidade de participar de cursos de formação continuada aos finais de semana, ofertado pelo Ministério de Educação através do Proinfo, ao retornar para a escola, sentiam-se meio constrangidos em elaborar projetos inovadores de aprendizagem, levar os estudantes para o laboratório de informática e fazer diferente. Vencidos pelo receio de danificar os

equipamentos ou até de ser responsabilizados pelo extravio dos mesmos pelos estudantes durante sua estada no laboratório, voltavam a fazer o mesmo de sempre.

O resultado dessa morosidade na apropriação por parte dos professores em relação aos recursos tecnológicos disponíveis – tanto no âmbito escolar, quanto domiciliar – foi que os estudantes foram se apropriando cada vez mais rápido das TDIC, tanto na escola quanto em casa, principalmente aqueles oriundos de famílias mais abastadas que lhes possibilitavam fazer cursos livre de informática onde aprendiam digitar, copiar, colar, navegar na internet, criar contas em redes sociais, blog, sites e até cursos mais específicos relacionados à programação e manutenção de computadores. Obviamente que este processo não se deu de forma homogênea. Há diferenças na realidade observada entre educação pública e privada; e ainda, há disparidades regionais que fazem com que escolas públicas sejam atendidas de maneira diferente por programas de inclusão digital, seja pelo implemento de novas máquinas, seja pela manutenção das já existentes.

Isto contribuiu para acentuar as disparidades tanto entre escola pública e particular, quanto entre as públicas, porque as escolas das regiões mais ricas do país – Sul, Sudeste e Centro-Oeste – foram melhor aparelhadas e puderam partir na frente na corrida rumo a consolidação da introdução dos recursos computacionais telemáticos no cotidiano educacional e conseqüentemente a formação de pessoal em detrimento das escola públicas do Nordeste e do Norte do país. (IBGE, 2021)

A partir da modernização dos aparelhos de telefonia celular, viu-se uma saída para amenizar o problema relacionado à quantidade de computadores na escola estar sempre abaixo da demanda de estudantes que deles poderiam se apropriar. De início, estes “aparelhinhos” causaram um desconforto enorme em sala de aula, sobretudo, para professores, coordenadores pedagógicos e gestores. Isto porque ainda não dominavam plenamente as possibilidades pedagógicas da inserção das TDIC como Internet e computador na realidade pedagógica da escola e tiveram de conviver com esta novidade tecnológica, trazida pelos estudantes. Estava-se diante de um desafio.

A aquisição de aparelhos celulares se parece com a de outros equipamentos tecnológicos como rádio, televisão, telefone fixo e computador, que inicialmente custavam muito caro e não estavam acessíveis às pessoas de baixo poder aquisitivo, mas em questão de décadas, tornaram-se barato e foram incorporados ao cotidiano de todas as classes sociais a ponto de ser raro encontrar um domicílio em que não haja um equipamento desses.

As origens do telefone celular datam da década de 1940 e, assim como o computador, nasceu de uma demanda bélica, uma vez que os chefes militares no teatro de operações necessitavam coordenar suas tropas, enviando e recebendo mensagens de forma contínua e segura, sendo que, a comunicação mediada por fios já não supria as características das guerras modernas. Era muito dispendioso lançar cabos, antenas e vigiá-los para que o inimigo não os cortasse ou ainda interceptasse as mensagens a meio caminho do destino final. (DUTRA, 2016). Aproveitando-se das ondas de rádio em pleno uso, os solicitantes deste novo dispositivo precisavam de um aparelho capaz de estabelecer comunicação sem necessidade de fio e cujo sinal não fosse interceptado facilmente pelo inimigo como uma transmissão convencional de rádio. Dessa necessidade, foram concebidos o aparelho celular e a telefonia móvel

Contudo, o público civil só teve acesso a esta tecnologia cerca de três décadas depois. Várias são as razões motivadoras de tanta demora, pode-se dizer que as principais delas era o preço ser inviável para a população em geral e o peso do aparelho. Um telefone celular pesava aproximadamente 40 kg. (SANCHES, 2011). Não fazia sentido investir na compra de um equipamento móvel de telefonia que necessitava de um veículo para transportá-lo. Mas em 1983 a Empresa Motorola lançou o primeiro celular comercial.

os primeiros celulares DynaTAC produzidos pela Motorola, entre 1983 e 1994, foram considerados, anos mais tarde, como “tijolos”, devido ao tamanho e ao peso. Cada celular media cerca de trinta centímetros e pesava quase um quilo e, em contraste, o nível de bateria era muito reduzido, com durabilidade que não ultrapassava trinta minutos. (DUTRA, 2016, p. 104).

Apesar da vertiginosa redução do peso e do valor, este equipamento ainda era um luxo a ser ostentado por poucos, o apelido tijolos ou tijolão atribuído a ele, sobretudo pelos jovens que não tiveram a oportunidade de usá-los, já demonstra o quanto os aparelhos das gerações posteriores diminuíram de tamanho e peso.

Nos anos seguintes, aos telefones celulares foram embarcados recursos antes dispersos em outros equipamentos. O telefone móvel passou a ser também agenda eletrônica, game, calculadora, tocador de mp3, mp4, máquina fotográfica digital e, finalmente, um computador portátil conectado à internet com o lançamento dos smartphones em 2007. (DUTRA, 2016). Esta profusão de finalidades fez dele um equipamento muito útil e versátil nas mãos de quem se apropriou adequadamente dos recursos computacionais disponíveis ali, na palma da mão ou no bolso, porém como dito anteriormente, tornou-se um problema pedagógico aos professores dos três níveis de escolaridade: Fundamental, Médio e Superior.

Pois a redução dos custos para aquisição de alguns modelos de smartphones fez com que cada vez mais pessoas pudessem adquiri-los.

Sobre a popularização e a quantidade de aparelhos smartphones em funcionamento no Brasil em 2021, a Fundação Getúlio Vargas divulgou em seu site o resultado da 32ª edição da Pesquisa anual sobre o mercado brasileiro de tecnologia da informação que diz: “Em relação aos smartphones, a estimativa é de 242 milhões de unidades em uso no Brasil em junho deste ano, ou seja, mais de um por habitante.” (FGV, 2021). Esta marca não foi alcançada instantaneamente, vem com tendência de alta desde o início da popularização dos dispositivos móveis por volta do ano 2000. Como consequência, crianças jovens e adultos passaram a portar tais equipamentos nos mais diferentes momentos da vida familiar e social, inclusive na escola. O choque de cultura foi inevitável, tanto que legisladores – em todas as esferas de poder – apresentaram propostas de leis a balizar ou barrar completamente o uso de celulares em ambiente escolar.

No âmbito federal, de acordo com Rodrigues (2018) tramitou no Congresso Nacional entre 2007 e 2014 Projeto de Lei que proibia o uso de aparelhos eletrônicos portáteis em sala de aula, não fazendo distinção entre escolas públicas ou privadas. Entretanto, este projeto não se transformou em lei efetivamente porque em 2014 a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados barrou o projeto, argumentando que tais demandas referentes à conduta e objetos a ser portados por estudantes devem ser de competência dos que redigem os regimentos internos das instituições de ensino com participação dos conselhos escolares.

Mesmo assim, os Estados, o Distrito Federal e alguns municípios, entre os anos de 2002 e 2008 legislaram e aprovaram leis proibindo o uso de celulares em ambientes educacionais, dentre eles os Estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Amazonas, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e o Distrito Federal. Já na esfera municipal as cidades de Rio de Janeiro-RJ e Herval d’Oeste-SC. também aprovaram leis semelhantes. (RODRIGUES, 2018). Apesar de não constar no levantamento realizado por Rodrigues (2018) o Estado do Pará e o Município de Santarém-PA também aprovaram leis que regulavam o uso do celular em escolas.

O diário oficial do Estado do Pará no dia 08 de maio de 2009 trouxe como matéria de capa a seguinte manchete:

Lei nº. 7.269/2009, sancionada pela governadora, proíbe o uso de telefone celular, MP3, MP4, PALM e aparelhos eletrônicos congêneres, nas salas de aula das escolas estaduais do Estado do Pará. Ficam compreendidas como sala de aula todas as instituições de ensino, fundamental e médio do Estado. A lei determina a fixação em

local de acesso e nas dependências da instituição educacional, nas salas de aula e nos locais onde ocorrem aulas, placas indicando a proibição. Em caso de menor idade os pais deverão ser comunicados pela direção do estabelecimento de ensino. (PARÁ, 2009, p.5)

De uma forma geral, a lei paraense proibia não apenas o uso de aparelhos celulares como de outros equipamentos, considerados pelo legislador fontes capazes de gerar distração e/ou atrapalhar o bom andamento das aulas como tocadores de mp3, mp4, palm e congêneres. Contudo, a lei não fazia referencia às escolas particulares e municipais, deixando a responsabilidade a cargo de seus respectivos gestores. Outro fator a ser destacado nessa lei é o fato de não fazer menção direta a quem efetivamente caberá fiscalizar o seu cumprimento e em caso de desobediência qual sanção sofreria o infrator.

O município de Santarém no Pará também publicou lei proibindo o uso de celular em sala de aula, porém não fez como lei exclusiva e sim, inseriu a proibição dentre os parágrafos de uma lei maior: o Código de Postura do Município no título V, capítulo II, Artigo 119, parágrafo IV. Contudo, não limitou a proibição apenas à sala de aula, arrolou outros espaços como os locais de divertimento público. “É proibida a utilização de aparelhos de telefones celulares e similares eletrônicos em auditórios, teatros, cinemas, salas de aula e no interior de casas de espetáculos destinadas para a apresentação de artes cênicas”. (SANTARÉM, 2012, p.21)

As duas leis em tela proibiam o uso de celular em sala de aula e não especificavam a quem caberia legalmente fiscalizar seu cumprimento. As similaridades acabam aí. Deferentemente do legislador estadual paraense, o municipal santareno não especificou as salas de aula nas quais estavam proibido o uso de celular. Dessa forma, todas as salas de aula de escolas públicas e particulares jurisdicionadas ao município de Santarém foram alcançadas pela lei. Outra divergência observada entre as leis reside no fato da municipal não recomendar afixação de informe nas escolas sobre a proibição, também não houve informação aos profissionais de educação de que no código de postura do município, há um artigo versando sobre o tema. Por isto, não se veem nas salas de aula das escolas da rede pública municipal de Santarém qualquer referência a esta proibição, quando há, refere-se a Lei estadual.

As leis divergem ainda sobre as penalidades, pois – segundo o anexo tabela base para aplicação de multas do Código de Postura do Município – em caso de descumprimento do artigo 119, a multa será de 160 Unidades Fiscais do Município de Santarém - UFMS.

Conforme a portaria 031 de 1 de julho de 2021 da Secretaria Municipal de Finanças - SEFIN, uma UFMS valerá neste mês R\$3,00. (SANTARÉM, 2021). Caso alguém fosse autuado por descumprir o artigo 119 do código de postura do município, recolheria multa ao cofre público municipal no valor de R\$480,00. Não é um valor a ser desconsiderado pelo usuário de celulares, principalmente os estudantes da EJA cujo poder aquisitivo familiar é menor, se comparado a dos estudantes de outras modalidades de ensino. (IBGE, 2019)

Mesmo com leis estadual e municipal proibindo o uso de celulares em sala de aula, é comum se observar estudantes com fones acoplados aos ouvidos, manipulando o dispositivo, recebendo ou realizando chamada telefônica, de vídeo e mensagens de texto ou voz, via grupos de compartilhamento mensagens como WhatsApp ou Telegram sem qualquer constrangimento nas salas de aula da EJA, principalmente as do noturno nas escolas municipais urbanas de Santarém. Os professores e gestores, por mais que não gostem, preferem fingir não ver a entrar em contenda com os estudantes, não fazendo assim valer a lei.

Não se pode crer que a presença desses dispositivos em sala de aula seja um atropelo completo à ordem e ao bom andamento do processo educacional dos estudantes. Deve-se considerar a possibilidade de torná-los aliados a superar muitos desafios com os quais os professores precisam lidar diariamente como, por exemplo, a dificuldade em convencer os estudantes a trazer para aula livros didáticos entregues pela escola no início do ano; a falta de recursos financeiros da escola e mesmo dos estudantes para adquirir o material apostilado e disponibilizado na reprografia da escola; o tempo gasto para anotação do conteúdo no quadro de giz; a infrequência do estudante da EJA, dentre outros. Com a apropriação dos recursos disponíveis atualmente no smartphone, é possível amenizar estes obstáculos e dar uma finalidade pedagógica e estes dispositivos, porém, é necessário planejamento. (NAGUMO, 2014)

Isto implica em, antes mesmo de começar as atividades propriamente ditas envolvendo os dispositivos móveis dos estudantes, o professor levá-los a compreender aspectos relacionados ao uso “correto” de seus recursos tecnológicos.

O mau uso do celular pelo aluno pode ocorrer, sobretudo, quando não há um prévio e necessário trabalho interdisciplinar de conscientização dos valores éticos e morais para ajudá-lo a compreender as sérias consequências que podem ser geradas a partir do mau uso, fazendo-se referência aos casos popularmente conhecidos que, inclusive, fizeram gerar uma lei para tipificação criminal de delitos informáticos. (LOPES, PIMENTA, 2017, p.60)

Para as autoras o mau uso de dispositivos tecnológicos associados às redes sociais está relacionado à publicação ou compartilhamento de notícias falsas, assim como expor alguém

ao ridículo ou praticar qualquer tipo de discriminação. E casos popularmente conhecidos são os de publicação de imagens ou vídeos contendo cenas da vida privada de pessoas públicas de modo geral em redes sociais sem o devido conhecimento ou autorização das mesmas, isto inclusive ensejou na criação da Lei 12.737, que dispõe sobre a tipificação criminal de delitos informáticos. (LOPES; PIMENTA, 2017)

Segundo Nagumo (2014), ao analisar estudos realizados sobre o uso de celular em sala de aula, há mais vantagens que desvantagens. Uma vez que as justificativas para não adoção do uso do celular como recurso pedagógico apontam hábitos demonstrados pelos estudantes os quais o professor pode contornar com atitudes planejadas. Para o autor, quando o professor afirma ter receio de inserir o celular em seu projeto de ensino porque isto levaria o estudante a navegar por ambientes não autorizados, ou ainda, a compartilhar imagens, mensagens pedindo cola ou as enviado para os colegas de turma ou outros de turmas nas quais o professor leciona, engana-se porque isto já acontece mesmo sem o uso institucionalizado do dispositivo. “Os estudantes tendem a transgredir as proibições e usar seus celulares por terem tempo livre na escola ou estarem entediados com as aulas”. (NAGUMO, 2014, p. 6)

O caminho apontado por Nagumo (2014) é a negociação entre professor e estudante para a apropriação adequada das tecnologias disponíveis em sala de aula ou na escola e o aproveitamento inteligente dos recursos humanos e tecnológicos, gerando, assim, um ambiente atrativo de aprendizagem onde se usufrua de maneira produtiva do tempo de aula e eleve o nível de aprendizagem, aproximando-a da realidade na qual o estudante está inserido, despertando nele a curiosidade e evitando o tédio. Para Lopes; Pimenta (2017), isto será uma constante na escola quando o professor demonstrar segurança nas ações referentes aos usos e apropriações das TDIC. Porém, isto requer treinamento, tempo e principalmente formação continuada. Ao atingir um nível de apropriação do smartphone – por exemplo – próximo ao do estudante, o professor poderá utilizá-lo como recurso didático nas mais diversas situações pedagógicas, principalmente as correlatas à leitura.

A aproximação das TDIC e educação tornam-se mais populares e ganham contornos mais palpáveis para estudantes de ensino básico a partir das propostas apresentadas por Seymour Papert (1928-2016) na década de 1980 no seu livro *A máquina das Crianças*. Papert é como ficou conhecido no meio acadêmico o professor de matemática, nascido em Pretória na África do Sul, depois naturalizado norte-americano. Após sua formação acadêmica, Papert desenvolveu pesquisas ao lado de Jean Piaget (1896-1980) sobre a teoria

Construtivista da aprendizagem. Além de Piaget, “Papert também foi influenciado por educadores como, Lev Vigotsky, Montessori, John Dewey e Paulo Freire.” (SILVEIRA, 2012, p. 120). Tempos depois, percebeu ser esta teoria Construtivista um tanto quanto limitante no que tange às fases de desenvolvimento da inteligência do estudante fosse criança, jovem ou adulto. Papert concorda com Piaget sobre o fato de que o processo de aprendizagem ocorrer a partir de interações sucessivas entre o estudante e o mundo com o qual ele interage, criando acomodações cognitivas, porém discorda haver uma época biológica certa ou idade cronológica para que um determinado aprendizado aconteça. A partir desse pressuposto, o Construcionismo de Papert se separa da teoria piagetiana, uma vez que abarca, além dos aspectos relacionados à cognição, outros ligados à vida social, assim como o envolvimento afetivo do estudante com o ato de aprender. (VALENTE, 1999).

Papert utiliza o computador no processo de aprendizagem da criança, com ênfase para o ambiente logo. Desse sistema surgiu o conceito de “micromundos”, um ambiente que simula operações concretas de uma pessoa no seu mundo real, através de operações abstratas em um programa de computador. (SILVEIRA, 2012, p. 120)

O ambiente logo é uma linguagem de programação criada por Papert para auxiliar os estudantes na aprendizagem de conceitos matemáticos de geometria. Foi pensado para ser manipulado por crianças, porém, o público jovem e adulto também faz uso dele até os dias atuais na execução de projetos cujos resultados são pequenos universos ou “micromundos”, réplicas do que foi pensado pelo estudante. E, neste contexto, o produto resultante pode realmente ser aquilo projetado inicialmente pelo programador estudante, mas não é raro, a realidade frustrar as expectativas. (VALENTE, 1999)

Dessa feita, o erro não é ruim ou motivo para depreciação do estudante, na verdade, é uma oportunidade de aprimoramentos. Para Papert (1985, p. 39), “quando se aprende a programar um computador, dificilmente se acerta na primeira tentativa”. A repetição tanto pode aprimorar a arte de fazer, quanto permitir uma reflexão sobre o que não funcionou conforme o esperado. Para Valente (1999, p. 75), “o processo de achar e corrigir um erro constitui uma oportunidade única para o aprendiz aprender sobre um determinado conceito envolvido na solução do problema ou sobre estratégias de resolução de problemas”. Esta reflexão sobre o erro é parte de uma sequência de passos ou etapas pela qual o estudante naturalmente transita ao realizar um projeto com base na teoria construcionista. São elas: descrição, execução, reflexão e depuração. (VALENTE, 1999)

Assessorado em todas as fases do processo de criação pelo professor, o estudante é desafiado a organizar seu pensamento de forma lógica – tal qual um programador – assim,

ao mesmo tempo em que ensina a máquina a resolver um problema, habitua-se a solucioná-lo de forma computacional, isto é, com ou sem auxílio de um computador, o estudante precisa conhecer o problema e criar um croqui para equacioná-lo (descrição); testar a possível solução e observar o resultado (execução); analisar o resultado e decidir se é satisfatório ou não (reflexão); revisar o processo a fim de corrigir erros ou aprimorar o resultado (depuração) (ALMEIDA, 1999)

Papert (1986) apresenta cinco dimensões fundamentais para a existência de um ambiente de aprendizagem construcionista. São elas: pragmática, sintônica, sintática, semântica e social. Tais dimensões são aplicáveis ao projeto que vise ensinar ao estudante leitura a partir de estratégias de capacidade leitoras, uma vez que se coadunam com o pensamento de Solé (1998), Kleiman (2001), Soares (2002a) e Banberger (2004).

Para Nunes; Santos (2013) a dimensão pragmática está diretamente relacionada à percepção que o estudante tem de estar envolvido em um projeto de aprendizagem cujos resultados terão uma operacionalidade prática na vida dele e de sua comunidade no tempo presente. De maneira semelhante, quando tratam das estratégias de leitura, Kleiman (2001) e Soares (2002a) defendem que os textos a ser lidos pelos estudantes na sala de aula ou fora dela, tanto aqueles em fase de alfabetização e letramento, quanto aos já iniciados neste processo, tragam temas relevantes e ofereçam aos leitores informações facilmente percebidas no meio social ao qual estão inseridos. Dessa feita, poderão interagir com maior eficiência com as informações nele contidas, assim como fazer inferências sobre o dito e o não dito. (PÊCHEUX, 1997)

Partindo desse princípio, um projeto de aprendizagem com fulcro construcionista alcançará a próxima dimensão: a sintônica. De acordo com Maltempo (2004 p. 267), “ao contrário do aprendizado dissociado, normalmente praticado em salas de aula tradicionais, a construção de projetos contextualizados e em sintonia com que o aprendiz considera importante fortalece a relação aprendiz projeto.” Este tipo de metodologia não só coloca o estudante como protagonista de seu aprendizado, como o aproxima dos problemas relacionados ao meio social onde vive, faz se sentir parte da comunidade e corresponsável por uma solução viável dos casos a ele apresentados. Associando isto às estratégias de leitura, Banbarger (2004, p.17) afirma: “ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair o sentido.” O autor se refere à satisfação ou à decepção do estudante ao final da leitura de um texto. Segundo ele, será gratificante ao estudante se

encontrar nas informações apresentadas ou frustrante gastar tempo e energia lendo e no final admitir não saber nada do que ali foi apresentado.

Ao tratar da dimensão sintática, a teoria construcionista se volta para o ferramental com o qual o estudante trabalhará ao desenvolver seu projeto de aprendizagem. Nessa perspectiva, não pode haver qualquer empecilho na manipulação ou adaptação, tampouco, escassez de dispositivos ou periféricos. Burd (1999, p 66) diz que: “para que possam ser apropriados, não basta que os materiais estejam disponíveis e que o aprendiz se identifique com eles. É necessário que estes materiais possam ser manipulados e combinados de acordo com as capacidades físicas e cognitivas dos aprendizes.” Ao citar esta dimensão, Papert (1986) está se referindo não só às peças móveis de montar do Lego<sup>11</sup>, como também faz referência aos comandos do programa Logo Geométrico que faz uma tartaruga se mover na tela do computador, deixando um rastro cujo resultado são formas geométricas. O autor já chamava a atenção para o fato de ser impossível alcançar resultados infinitos dado a limitação de combinações de comandos e de formas a ser construídas com o Lego.

Coincidentemente, a mesma limitação prevista por Papert na dimensão sintática, encontra-se no trabalho com estratégias de leitura, uma vez que para ler texto é necessário o estudante ser iniciado na prática leitora, conhecer minimamente as estratégias, conviver em ambiente cuja leitura seja estimulada e praticada por pais e professores leitores a lhe ensinar não só pela prática, como também pelo exemplo e ter a sua disposição material para desenvolvimento da leitura. A este respeito, Solé (1998, p. 51) afirma que “Muitos alunos talvez não tenham muitas oportunidades fora da escola de se familiarizar com a leitura; talvez não vejam muitos adultos lendo; talvez ninguém lhes leia livros com frequência.” A escola precisa ser um ponto de equilíbrio a suprir a limitação de material e a proporcionar oportunidade de leitura para que as disparidades sociais não sejam replicadas também dentro do ambiente escolar.

A escola não pode compensar as injustiças e as desigualdades sociais que nos assolam, mas pode fazer muito para evitar que sejam acirradas em seu interior. Ajudar os alunos a ler, a fazer com que se interessem pela leitura, é dotá-los de um instrumento de tomada de consciência cuja funcionalidade escapa dos limites da instituição. (SOLÉ, 1998, p. 51)

Além disto proposto por Isabel Solé, os espaços onde se pratica a leitura como sala de leitura ou biblioteca deveriam estar abertos, iluminados, arejados, atraentes, aconchegante propícios

---

<sup>11</sup> O sistema LEGO é um brinquedo cujo conceito se baseia em partes que se encaixam permitindo muitas combinações. Disponível em <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Lego>> Acesso em 22 de julho 2021.

à prática de leitura com locais onde o visitante pudesse sentar, deitar ou literalmente ficar de pernas pro ar, deleitando-se do ócio e aproveitando a leitura. Livros, revistas, jornais, periódicos, computadores e internet deveriam estar livres para o uso dos visitantes. Porém, reside aí uma limitação porque nem toda escola dispõe de estrutura, material e pessoal para manter um local semelhante a este em funcionamento.

Outra dimensão proposta por Papert (1986) é a semântica, nela o estudante se apropriará com maior facilidade dos fundamentos de um dado saber, para manipulá-lo, desconstruí-lo e reconstruí-lo de diferentes formas, compreendo cada parte que constitui o objeto.

refere-se à importância de o aprendiz manipular elementos que carregam significados que fazem sentido para ele, em vez de formalismos e símbolos. Deste modo, através da manipulação e construção, os aprendizes possam ir descobrindo novos conceitos. (NUNES; SANTOS, 2013, p. 4)

A descoberta de novos conceitos é o ponto fulcral dessa dimensão, com ela o estudante se libertará das amarras de um aprendizado tradicional, gestará o conhecimento a seu modo, orientado pelo professor e mediado pelas TDIC. Sobre os materiais usados em projetos construcionistas, Burd (1999, p 66) afirma que “além de serem psicologicamente evocativos para o aprendiz, eles também devem trazer dentro de si conceitos e ideias que sejam representativas do assunto que está sendo estudado” Para o autor estes materiais devem ser polissêmicos, ou seja evocar vários significados.

Os textos ou materiais disponibilizados aos estudantes para se trabalhar com estratégias de leitura devem partir do mesmo princípio da dimensão semântica proposta por Papert (1986). Afinal, o estudante precisará reconhecer no texto as informações contidas nas entrelinhas, além de ser capaz de fazer relações com outros textos lidos ou ouvidos. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais,

formar um leitor competente, supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto (BRASIL, 1998, p. 69)

A escola é a responsável – em grande parte – por criar um ambiente propício ao envolvimento do estudante no processo de aprendizagem, sobretudo no que diz respeito às estratégias de compreensão leitora, pois, os professores em geral, independente da disciplina ministrada, também são corresponsáveis por levar o estudante a adquirir habilidades de leitor competente.

Por fim, Papert (1986) propõe que projetos construcionistas abarquem também uma dimensão social, ou seja, os temas desses trabalhos, os materiais usados para

confeccioná-los e mesmo o produto final deve ser aceito sem dificuldade pela comunidade a quem o projeto servirá como solução de problema. “A dimensão social aborda a relação da atividade com as relações pessoais e com a cultura do ambiente no qual se encontra. O ideal é criar ambientes de aprendizagem que utilizem materiais valorizados culturalmente.” (NUNES; SANTOS, 2013, p. 4)

Caso não se configure dessa forma, o projeto tenderá a satisfazer uma vontade política de gestão, porém perderá em utilidade e praticidade posto que não cumprirá sua função social, porque o cidadão comum não se verá contemplado naquele arranjo. Não adiantará investir com instrumentos e programas de computador para composição musical se esta for uma atividade desprestigiada pela comunidade. Além de gerar preconceito profissional, não chamará atenção dos estudantes para participar do projeto. (BURD, 1999)

Com esta mesma dimensão devem ser os textos cujo objetivo seja ensinar estratégias de leitura. Seu conteúdo precisará estar vinculado a temas relacionados à vida da comunidade na qual o estudante e seus pares estão inseridos, que apresente propostas exequíveis e de baixo custo a solucionar os problemas vivenciados no cotidiano das pessoas. “A leitura do mundo precede a leitura da palavra [...] a posterior leitura dessa não possa prescindir da continuidade da leitura daquele.” (FREIRE, 2008, p.9)

Neste sentido, ao ler o texto disponibilizado pelo professor o estudante poderá associar fatos percebidos na comunidade onde mora a outros citados no texto, de modo a usá-los como base para buscar uma possível solução dos problemas reais, percebidos por ele no seu meio social. Afinal aprendemos a ler não apenas lendo, mas também vivendo. (MARTINS, 1986)

Portanto, o tema do texto ou o material a ser trabalhado em atividade de treinamento de estratégias leitora não pode estar dissociado dessa realidade constatada pelo estudante em seu dia a dia.

## 4. ESTRATÉGIAS DE LEITURA

### 4.1 Algumas considerações sobre leitura.

O Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf-Brasil-2018) do Instituto Paulo Montenegro divulgou em fevereiro de 2019, resultado de pesquisa sobre os índices de alfabetismo funcional no Brasil das pessoas com idade a partir de 15 anos. Os dados apontam que 29% dos pesquisados foram considerados analfabetos funcionais. Analisando estes dados Farias (2019, p. 5) afirma que “a proporção de analfabetos funcionais no Brasil totaliza 38 milhões de pessoas. O volume dessa população é maior que quase todos os estados brasileiros, só perde para o total de residentes no Estado de São Paulo: 41,2 milhões”. Estes brasileiros são considerados alfabetizados para o IBGE por conta de assinar o próprio nome, juntar sílabas e decodificar frases curtas, porém, estão em um nível rudimentar de compreensão leitora por que são incapazes de ao final da leitura concatenar as ideias sobre o que leram, assim como realizar cálculos matemáticos elementares.

Leitura, de acordo com Kleiman (2011), arrola saberes relacionados não só ao campo da linguística, como também aos ligados ao conhecimento, considerados uma ação tanto cognitiva envolvendo memória, raciocínio lógico, percepção de mundo, linguagem e pensamento; quanto metacognitiva, isto é, às ligadas ao ato de aprender a aprender. A autora afirma também que a leitura tem dois momentos: o primeiro fundamentado no significado e o segundo, na integração dos conhecimentos. Ao teorizar sobre leitura, Fischer (2006, p 7) afirma: “a leitura é para a mente o que a música é para o espírito”.

Dessa feita, quem a domina tem em suas mãos a possibilidade de acessar no texto informações relativas aos mais diferentes campos do conhecimento humano, das ciências humanas às exatas, ou seja, todo o conhecimento cultural, acumulado pela humanidade ao longo de sua história, pode ser acessado por meio da leitura. Com o intuito de esclarecer o paralelismo entre leitura e música, mente e espírito, o autor usa os seguintes tropos de linguagem, “a leitura é como um barco sobre a água [...] é como um raio de luz iluminando um poço escuro e profundo”. (FISCHER, 2006, p 7)

Esta feliz comparação do ato de ler a um barco, chama a atenção por conta das múltiplas direções a seguir e das incontáveis viagens que a leitura pode proporcionar ao leitor, sem considerar a questão do espaço e tempo. Assim como – através dessa leitura – conhecer personalidades, lugares, culturas dentre outras possibilidades, a outra comparação, faz

referência às descobertas possibilitadas pela leitura. Neste caso, o conhecimento é comparado à luz a desbravar a escuridão metafórica da ausência de saber.

Com uma visão menos romântica Martins (1994, p. 30) afirma ser leitura “um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem”, inclusive as novas formas de leitura cunhadas a partir do advento das TDIC que permitem ao usuário a leitura de textos na tela de dispositivos, como smartphones, por exemplo, ou a de hipertextos com seus links associados a outros textos. Isto leva o leitor a ativar não apenas o sentido da visão para ler o texto, mas também outros como audição. Aliás, a autora reconhece haver ao menos três patamares básicos concorrendo de forma simultânea quando se realiza a leitura, a saber: o sensorial, o emocional e o racional.

Segundo Morais (2015, p 49), “a leitura sensorial envolve a visão, o tato, a audição, o olfato e a gustação”. Estes sentidos são ativados sobretudo ao contato com textos acolhidos pelo descrito, já que o objetivo desse tipo textual é levar o leitor a visualizar a forma, textura, som, cheiro e até sabor quando a coisa descrita é um alimento.

O nível emocional da leitura traz à tona emoções esquecidas há tempo, desperta a fantasia, faz o leitor se sentir representado na fala da personagem, alegra-o ou o deprime. (MORAIS, 2015). Diferentemente do nível sensorial, o emocional está mais afeito ao gênero lírico, dada às características dessas composições poéticas que buscam aludir múltiplos sentidos em seu conteúdo, aflorando – a depender do estado de espírito em que se encontra o leitor – diferentes sentimentos.

O terceiro patamar é o racional, nele o leitor é conduzido a trabalhar questões associadas à racionalidade, a atribuir sentido prático às informações contidas no texto, delas abstrair as informações objetivadas no início da leitura e refletir sobre os seus possíveis resultados ou implicações no mundo concreto. Os textos dissertativos com seus temas multifacetados que cobram do leitor posicionamento em relação aos argumentos e conclusões do autor, em geral, carregam em si esta capacidade de despertar no leitor tal comportamento.

Neste contexto em que se teoriza sobre a leitura, Amorim; Lima (2017), fundamentadas em Kato (1993), apresentam três concepções diferentes de leitura: a estruturalista, construtivista e reconstrutora. As autoras defendem haver na concepção estruturalista uma manifestação oralizada do leitor em relação ao texto, ou seja, fazer a leitura em voz alta para a partir de então cotejar as informações, utilizando-se de recursos tipográficos. Desse modo, o leitor necessariamente ouve o som da própria voz, para então

captar as informações do texto em um processo contínuo de estímulo resposta. Por conta disso, alguns leitores menos experientes ao ser interrompidos durante a leitura, necessitam voltar ao início do parágrafo ou mesmo do texto para compreensão global do que leram. (KATO, 1993)

A concepção construtivista de leitura é fundamentada na ideia de que o leitor, seja ele experiente ou não, traz consigo um conjunto de informações prévias e saberes vividos ao longo de sua jornada pessoal que se juntaram às contidas no texto, formando assim conhecimento novo. Neste processo, a questão da leitura dos códigos linguísticos é secundária, há uma maior valoração ao contexto. “Nessa concepção, a leitura é organizada em estruturas cognitivas, esquemas ou roteiros, que o próprio leitor utiliza para interpretar e fazer um confronto entre a leitura literal e os conhecimentos anteriores sobre o assunto”. (AMORIM; LIMA, 2017, p 129). Assim, à medida em que o leitor faz tais associações, adquire habilidade e competência para compreender fatos, opiniões, acontecimentos e teses com os quais jamais teve contato anteriormente.

Segundo Kato (1993), a concepção reconstrutora de leitura baseia na possível interação do leitor com o autor a partir de pistas deixadas no caminho a ser trilhado no ato da leitura, a ponto de leitor e autor alcançar a mesma conclusão. “A abordagem reconstrutora está mais interessada em fazer o leitor captar por que o escritor está dizendo e o que o texto está dizendo.” (KATO,1993, p. 72). Neste sentido, o leitor é peça essencial no processo de construção do enredo textual.

Esta é uma posição cujas bases estão centradas na interação entre os elementos constitutivos do texto escrito. É uma concepção, via de regra, interacionista na qual o leitor se apropria dos esquemas mentais adquiridos a partir da vivência em sociedade, para então formar juízo de valor e reconstruir o sentido global do texto, confiando na sua experiência de mundo e nas informações novas apresentadas pelo texto.

Os autores Kato (1993), Leffa (1999) e Kleiman (2011) concordam com a existência de três modelos de processamento de leitura: o ascendente ou bottom-up, o descendente ou top-down, e o interacional baseado nos dados ou data-driven. O ascendente ou bottom-up é um modelo de processamento que parte do texto para o leitor, ou seja do particular para o geral, primeiro o leitor decodifica os elementos constitutivos das palavras, frases, orações e períodos ou mesmo desenhos, gráficos, mapas etc. num processo gradativo, para então alcançar algum sentido no texto como um todo. (LEFFA, 1999)

Para Kato (1993, p.40), “o processamento ascendente faz uso linear e indutivo das informações visuais, linguísticas e sua abordagem é composicional, isto é, constrói os significados através da análise e síntese do significado das partes,” em outras palavras, a leitura se torna um processo mecânico no qual o leitor é a máquina de ler. A compreensão do texto resulta de um processo automático e inconsciente. Este processamento é uma operação puramente mental, cujos resultados servem para a construção da coerência interna do texto. (KLEIMAN, 2011)

Em oposição a este modelo de processamento, os autores em tela apresentam o descendente ou top-down, no qual o leitor parte de concepções generalistas para alcançar as específicas contidas no texto, assume papel proativo, correlaciona as informações colhidas do texto com outras já conhecidas, levanta possibilidades, completa significados. Um leitor experiente testa e comprova as hipóteses levantadas durante a leitura, aceita-as ou não, ou seja, ele é o juiz a sentenciar como verdadeiro ou falso o resultado de sua busca durante o ato de ler. (KLEIMAN, 2011)

Acerca disso, Kato (1993) chama a atenção para o possível problema de se privilegiar o processamento descendente em detrimento dos outros, pois o leitor pode enveredar para um excesso de adivinhações, crendo mais em suas experiências ou conhecimento enciclopédico do que nas informações de fato entregues pelo texto.

Quanto ao processamento interacional baseado nos dados ou data-driven, é uma abordagem mais recente apresentada por Koch (1992), Kato (1993), Solé (1998) e Kleiman (2011) superando a bipolaridade ascendente & descendente no processamento da leitura. Neste caso, o leitor mais experimentado ao dominar a leitura top-down e bottom-up, atinge este nível de processamento no qual participam ativamente leitor e texto, leitor e autor, o conjunto de saberes pessoais do leitor, assim como outros leitores que podem contribuir com o leitor na formação opinando sobre o texto lido. (KLEIMAN, 2011)

Segundo a autora, a troca de informação entre leitor e texto é uma ação simultânea à leitura e se refere particularmente aos diferentes níveis de conhecimento do leitor. Tais conhecimentos vão desde os mais elementares como o fonético e fonológico até os extratextuais ativados durante o ato de ler. Como se percebe esta terceira via, não anula os dois processamentos mais conhecidos – ao contrário – acolhe-os em um tipo mais plural abarcando outras habilidades e reconhecimento de informação não apenas as literalmente expressas na estrutura superficial do texto ou na memória de curto prazo do leitor.

Ao se posicionar acerca dos processamento de leitura, Kato (1993) esclarece que não se pode esquecer as estratégias usadas pelo leitor no ato da leitura que “como qualquer outro tipo de comportamento, envolve atividades tanto inconscientes – estratégias cognitivas – quanto conscientes – estratégias metacognitivas.” (KATO, 1993, p.6 ). Assim, o tipo de texto a ser lido, ativará no leitor experiente a estratégia que ele julgar mais eficiente para extrair dele as informações de que necessita. Isto porque segundo Leffa (1999), há textos de fácil leitura, mas que requisitam do leitor inferências, testagem e suposições ou diferentes estratégias. Até porque o mesmo texto lido por vários leitores, pode resultar em conclusões diferentes. Fato semelhante pode ocorrer também como um texto se for lidos pelo mesmo leitor em diferentes momentos de sua vida.

#### **4.2. Estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura.**

Conforme a subseção anterior, o ato de leitura requer de quem se propõe a fazê-lo um trabalho minucioso no qual estão envolvidos todos os sentidos, a capacidade de leitura e interpretação de símbolos gráficos, a transformação deles em significado, por conseguinte, em informação e a associação a outras já conhecidas graças a leituras anteriores. Porém, para que este processo se efetive sem maiores dificuldades, o leitor pode requisitar auxílio de diferentes estratégias de leitura. Consideram-se estratégias de leitura um conjunto de ações realizadas pelo leitor ao se deparar com um texto com o objetivo de abstrair dele o maior proveito possível.

“Estratégias são procedimentos conscientes ou inconscientes utilizados pelo leitor para decodificar, compreender, interpretar o texto e resolver os problemas que encontra durante a leitura.” (MENEGASSI, 2010, p.41). Dessa forma, recursos estratégicos apropriados pelo leitor ao longo de sua trajetória podem se tornar automatizados no ato de leitura, alternando a polaridade: consciente ou inconsciente, dependendo do objetivo a ser alcançado, do tipo de texto lido e da experiência do leitor, tal variação resulta, inclusive, em maior competência leitora uma vez que o processamento das informações se torna mais célere.

Kato (1993), por seu turno, considera as estratégias como um conjunto de ações realizadas pelo leitor ao se deparar com um texto com o objetivo de abstrair dele o maior

proveito possível. Solé (1998), apoiada nas ideias defendidas por Coll (1987), afirma serem as estratégias de leitura denominadas como um conjunto de aptidões desenvolvidas pelo leitor a partir de “regra, técnica, método, destreza ou habilidade”. (SOLÉ, 1998, p.68), Assim, o leitor precisa não apenas aprender o passo a passo como também se condicionar a usar as estratégias, tornando-se assim um “perito” em leitura já que domina estas técnicas e lança mão delas para alcançar uma meta.

As estratégias de leitura são apresentadas por Kato (1993), Solé (1998) e Kleiman (2011) ora como cognitivas ora metacognitiva. As estratégias cognitivas são ações que ele realiza para atingir algum objetivo de leitura sem estar plenamente ciente dos fenômenos ali imbricados, tanto que estas operações acontecem de forma estratégica e não através de regras e concentram-se em atividades de interpretação. As metacognitivas ocorrem quando o leitor se mostra competente para obter conhecimento, controle e regulação de seu próprio saber.

as estratégias cognitivas de leitura regem os comportamentos automáticos, inconscientes, do leitor, e o seu conjunto serve essencialmente para construir a coerência local do texto, isto é, aquelas relações coesivas que se estabelecem entre elementos sucessivos, sequenciais no texto. (KLEIMAN,2011, p.50)

As estratégias cognitivas, portanto, são responsáveis por auxiliar o leitor a acessar partes internas do texto, retirando delas as informações de que ele necessita para criar relações de pequeno alcance dentro do texto através da coesão, ao mesmo tempo em que as relações metacognitivas buscam harmonizar termos de longo alcance fora do texto com as informações ali apresentadas, ora em estrutura de superfície ora em estrutura profunda.

Assim sendo, o leitor pode não perceber o trabalho cerebral demandado pelo ato de ler, uma vez que está bastante ocupado com a leitura e com a descoberta de informações sobre o que lê, sem se preocupar com a forma como lê. Ou seja, estão aí presentes estratégias cognitivas. Para Kato (1993), nos casos de não entendimento por parte do leitor, há o descarte do automatismo próprio de uma estratégia cognitiva e adoção de estratégias metacognitivas, conferindo e depurando mais atentamente detalhes contidos no texto. Segundo a autora, as estratégias cognitivas não se limitam aos aspectos sintáticos constitutivos da oração, vão além disto, podendo se apresentar como alguns princípios mais gerais a reger não só os princípios sintáticos como também os semânticos.

Do ponto de vista da análise sintática do texto, Kato (1993, p 105) afirma “em sintaxe, a ordem natural é sujeito-verbo-objeto, assim como a oração principal antes da subordinada”. A autora chama esta observação estratégica de princípio da canonicidade. Há, portanto, uma ordem cristalizada na memória do leitor e ele busca reconhecê-la no ato da

leitura. Além desses termos oracionais no período simples ou da ordem das orações no período composto, o leitor espera se deparar também com estruturas conhecidas como o artigo determinante antes do nome, o complemento após o verbo, adjuntos adverbiais no final da oração, dentre outros aspectos da sintaxe oracional. Quanto aos aspectos semânticos, Kato (1993, p.105) diz que: “teríamos o animado antes do inanimado, o agente antes do paciente, a causa antes do efeito, o positivo antes do negativo, a tese antes da antítese etc.” Como se percebe, o leitor espera, ao fazer uso dessas estratégias de leitura, encontrar um texto com os elementos sintáticos distribuídos de forma regular, atendendo ao princípio da lógica sintática, partindo de estruturas oracionais menores até maiores como o corpo do texto.

Segundo Agar; Hobbs (1982) apud Kato (1993), outro princípio geral que rege nosso comportamento diante do texto é a coerência. Ela afirma que a coerência influencia não apenas a forma como se lê o texto, assim como também a de como é produzido, uma vez que o autor deve se valer desse princípio na hora de escrever. A coerência é concebida em três níveis: o global, local e temático. Considerando o fato de que o autor tem em mente seu futuro leitor, dirige-se a ele com objetivos muito claros. A coerência a nível global reside no fato de que o autor busca com suas ideias promover algumas inquietações no leitor a ponto de convencê-lo a acompanhá-lo em suas ideias e com isto ser agente de transformação no meio em que vive. A coerência local está diretamente relacionada às informações internas do texto, neste caso o autor guia seu leitor às próximas informações como forma de mantê-lo interessado na leitura, dando pistas do porvir no texto. Por fim, o nível temático de coerência ocorre quando o autor recorre a um tema específico do texto, faz retomadas acrescentando informações novas.

Para Goodman (1976) apud Dania (2018), as estratégias cognitivas podem ser classificadas como estratégia de seleção, predição e inferência. A estratégia de seleção ocorre quando o leitor filtra as informações, realizando a escolha de fatos considerados efetivamente importantes para compreensão global do texto. A predição está relacionada à capacidade desenvolvida pelo leitor de associar as informações dadas no texto com outras já sabidas por ele de outras leituras, hipotetizando a cerca de possíveis resultados vindouros no decorrer da leitura. A inferência é a estratégia de leitura responsável pela ativação dos conhecimentos de mundo, cuja finalidade é a reconstrução de significados, visando o preenchimento de lacunas encontradas no corpo de texto, que foram propositadamente deixadas ali pelo autor com vistas a dialogar com o seu leitor imaginário. Acerca disso, Marcuschi (1996, p.73) afirma que “as

inferências são atividades cognitivas que realizamos quando reunimos algumas informações conhecidas para chegarmos a outras informações novas.” Para leitores experientes, essa estratégia acontece quase naturalmente, mas para aqueles com pouca habilidade isto necessita de ser ensinado.

Em Solé (1998), são apresentadas atitudes estratégicas necessárias de ser adotadas ao se deparar com um texto. Desse modo, para a autora, estas ações são atividades cognitivas que contribuem para habilitar o leitor a ler com competência e habilidade. Como se perceberá nas ações elencadas abaixo, ela não distingue as estratégias tal qual Kato (1993) e Kleiman (2011) em cognitivas e metacognitivas. Mas denomina-as simplesmente de atividades cognitivas de capacidade leitora. São elas: i) compreensão dos propósitos da leitura tanto os visivelmente exposto na superfície do texto quanto os propositadamente alocados nas entrelinhas; ii) busca ativa e relacionamento da leitura aos conhecimentos prévios relacionados ao conteúdo lido; iii) direcionamento da atenção ao ponto central das informações contidas no texto, em detrimento das banalidades; iv) avaliação da consistência interna do conteúdo expressado pelo texto e sua compatibilidade como conhecimento prévio e o sentido comum; v) comprovação, continuamente, se a compreensão ocorre mediante a revisão, a recapitulação periódica e a autointerpretação; vi) elaboração e constatação de inferências de diversos tipos, como interpretações, hipóteses, previsões e conclusão

O resumo, ou mais precisamente a prática de fazê-lo, também é uma atividade cognitiva que deve ser considerada. “A elaboração de resumos está estritamente ligada às estratégias necessárias para estabelecer o tema de um texto, para gerar ou identificar sua ideia principal e seus detalhes secundários.” (SOLÉ,1998, p143). Um leitor, ao demonstrar a capacidade de resumir objetivamente o que leu, compreendeu plenamente o texto. Isto faz do resumo uma das mais importantes estratégias para a identificação de outros elementos textuais como tema, ideias secundárias e principais. Neste sentido, a autora afirma ser leitura a compreensão e esta por sua vez, um processo gradativo de aquisição de habilidades e competências capazes de levar o leitor a extrair do texto lido as informações e categorizá-las em em diferentes níveis de relevância, levando em conta os objetivos traçados anteriormente para esta leitura.

Em Brown (1984) apud Jou (2001), as estratégias metacognitivas se fazem presentes nas ações do leitor quando ele se apropria conscientemente das ações cognitivas. Ao agir dessa maneira, lê eficientemente, lançando mão de várias estratégias que domina,

assegurando a compreensão global do lido. O autor apresenta uma sequência de estratégias consideradas metacognitivas as quais o leitor eficiente não dispensa. Dentre elas, merecem destaque: o entendimento do objetivo da leitura e construção de significado, ou seja, o leitor experimentado vai ao texto a procura de uma resposta para um questionamento específico, motivador da leitura e a partir dela elabora suas conclusões; atenção especial às informações nucleares contidas no texto, pois elas serão fontes importantes a garantir a compreensão das demais informações; avaliação constante das conclusões intermediárias resultantes da leitura parcial do texto, estas podem ser canceladas ou descartadas pelo leitor; por fim esse leitor se policia com relação às estratégias citadas acima para se certificar de que está fazendo uma leitura produtiva.

### **4.3. Estratégias de compreensão para antes da leitura.**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1998) definem o leitor experiente como alguém competente o bastante para filtrar, entre as modalidades de textos disponíveis no meio social do qual faz parte, os que podem servir de algum modo a seus propósitos pessoais ou profissionais. Noutras palavras, pode-se dizer que este leitor é capaz de utilizar estratégias apropriadas com fulcro no alcance de seus objetivos de leitura. O documento destaca ainda um aspecto referente à alfabetização desse leitor, visto que, após sua iniciação no mundo das letras, ele seja capaz de demonstrar compromisso não somente com o ler, mas também seja capaz de aprender a ler o que está escrito; de identificar informações ocultas no corpo do texto; perceber nexos entre o texto que está lendo e outros lidos; justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos constitutivos do texto.

Para este trabalho de lapidação do leitor, fez-se necessária a presença constante de um orientador, seja ele o professor ou um adulto com experiência em leitura, assim como a disponibilidade de textos cujos os temas se coadunem com a vida desse leitor, seus familiares ou amigos e seja percebido, por ele, como algo a colaborar para seu crescimento intelectual e pessoal. Esta ação não é simples, nem rápida, envolve atividades práticas e simuladas com atividades de leitura a despertar a vontade de aprender a partir do permanente contato com variados gêneros textuais, envolve também a oportunidade de possuir livros completos na forma impressa ou digital, tantos os clássicos da literatura universal, quanto livros menos conhecidos de autores nacionais, quijá regionais. Este contato desde muito cedo com o texto,

seja na escola, seja no meio social e familiar, pode proporcionar a assimilação de diferentes estratégias de leitura. (KRAMER, 1998)

Segundo Solé (1998), caso esse leitor mais experimentado se depare, durante a leitura, com algum problema significativo que o atrapalhe na compreensão do texto, ele ativará conhecimentos estratégicos e passará a operar com o objetivo de suprimir os obstáculos apresentados pela escassez de informação no texto, ora preenchendo com tentativa acerto e erro as lacunas ali presentes, ora com informações advindas de outros enredos, colhidos ao longo de sua trajetória como leitor. Isto se caracteriza como estratégias de leitura. Essas ações são próprias do leitor proativo que não aceita passivamente as informações trazidas pelo texto, assim, dialoga não só com o texto, mas também com o autor e torna-se parte da construção da coerência textual. Para a autora, estas competências não são inatas, precisam, portanto, ser ensinadas aos aspirantes a leitores. Aos professores das mais variadas disciplinas, cabe lembrar que suas atividades envolvem quase sempre textos e se os estudantes foram devidamente habilitados com estratégias de leitura, entenderão melhor os textos estudados. Obviamente esta responsabilidade é mais encarada pelos professores de Língua Portuguesa, tanto por conta dos objetivos inerentes à disciplina, quanto por sua formação acadêmica.

Além do exposto acima, Solé (1998) também chama a atenção de professores a cerca da forma como devem ensinar a seus estudantes as estratégias de leitura, uma vez que não devem considerá-las uma sequência didática com passos predefinidos ou com ações hierarquizadas nas quais uma pode ser mais importante do que outra, ensinada primeiro para somente então ensinar a próxima. Para ela, não é o conhecimento de múltiplas estratégias que assegurará ao leitor inexperiente a compreensão global do texto, mas a habilidade de lançar mão de estratégias conhecidas nos momentos oportunos, já que no ato da leitura, esse leitor se apropriará das mais diferentes estratégias, tanto as de antes, quanto as de durante e até as de depois da leitura. Isto também estará associado diretamente às motivações da leitura e dos problemas dela advindos. Contudo, por uma questão didática, as estratégias serão apresentadas aqui seguindo uma ordem cronológica, ou seja, primeiro as de antes da leitura, seguida das utilizadas durante e por fim as associadas às estratégias para após a leitura.

Em seu livro *Estratégias de Leitura*, a professora Izabel Solé chama a atenção para o fato de que antes da leitura o professor que se arvora a ensinar estratégias relacionadas a ela deve considerar, sobretudo, os seguintes elementos a serem observados no texto: “as ideias

gerais, motivação para a leitura; revisão e atualização do conhecimento prévio; estabelecimento de previsões sobre o texto e formulação de perguntas sobre ele” (SOLÉ, 1998, p. 89)

Ao discorrer sobre as ideias gerais a cerca de leitura, Solé (1998) elenca um conjunto de atitudes a serem assumidas pelo professor como preparação para a atividade propriamente dita. Dentre elas pode-se destacar que a ideia geral mais relevante repousa sobre as concepções pessoais do professor relativas à leitura, posto que isto fará com que suas experiências pessoais se reflitam tanto nas contribuições a complementar as ideias expostas no texto, quanto a balizar as conclusões de seus estudantes no final da leitura. Para a autora: “ler é muito mais que possuir um rico cabedal de estratégias e técnicas, é sobretudo uma atividade voluntária e prazerosa” (SOLÉ, 1998, p.90). Para se alcançar sucesso nessa atividade é necessário motivação, pois além de demandar esforço mental dos atores envolvidos, gasta-se tempo e energia em sua realização.

Tanto Solé (1998) quanto Kleiman (2002) concordam que uma parte da motivação que faz com que um leitor inexperiente se interesse por ler um texto qualquer vem do entusiasmo demonstrado por quem já leu o material – neste caso o professor – assim como da forma como ele apresenta o texto ao estudante; a outra recai sobre os possíveis desafios propostos ao estudante, ora pelo professor ora pelo próprio texto. “Assim parece mais adequado utilizar textos não conhecidos, embora sua temática ou conteúdo deveriam ser mais ou menos familiares ao leitor.” (SOLÉ, 1998, p.91). Seguindo nessa mesma linha de pensamento, Kleiman (2002) afirma que:

na aula de leitura é possível criar condições para o aluno fazer predições, orientado pelo professor, que além de permitir-lhe utilizar seu próprio conhecimento, supre eventuais problemas de leitura do aluno, construindo suportes para o enriquecimento dessas predições e mobilizando seu maior conhecimento sobre o assunto. (KLEIMAN, 2002, p.52)

Se o estudante de fato estiver com as expectativas em alta é possível que se dedique com bastante afinco à tarefa de ler, pois estará disposto a superar os desafios apresentados não apenas pelo texto, mas também pelas novas descobertas a se fazer sobre um tema amigável, isto é, que não lhe seja completamente estranho porque fazem parte de sua realidade.

Com os estudantes motivados para realizar a leitura de um material impresso ou digital, seja ele extenso ou curto é necessário esclarecer-lhes ou fazer-lhes perceber as razões pelas quais farão a leitura, ou seja, qual ou quais os objetivos de tal empreitada. “Os objetivos dos leitores com relação a um texto podem ser muito variados, e ainda que os enumerássemos

nunca poderíamos pretender que nossa lista fosse exaustiva”. (SOLÉ,1998, p. 93) Assim, a autora chama atenção para o fato de os objetivos da leitura variarem conforme a experiência do leitor, o momento da leitura e o texto a ser lido.

Solé (1998) e Kleiman (2002) baseadas nos fundamentos de Brown (1984), esclarecem que se lê buscando alcançar os seguintes objetivos: obter informação precisa; seguir instruções; obter uma informação de caráter geral; aprender; revisar um escrito próprio; por prazer; comunicar um texto a um auditório; praticar a leitura em voz alta e verificar o que se compreendeu. As autoras enfatizam que estes objetivos são genéricos, cuja presença pode ser significativa na vida adulta do leitor, podem ser ensinados na escola, porém não estão elencados seguindo uma ordem de importância, ou seja, todos são igualmente relevantes e devem ser trabalhados em situações de aprendizagem.

Outra estratégia a ser considerada pelo professor ao se dispor a entregar textos para leitura com seus estudantes é a ativação dos conhecimentos prévios de que eles possuem sobre o tema a ser discutido durante a leitura. Para Solé (1998), a questão do conhecimento prévio é tão significativa que, se o leitor em início de carreira não o tem, não poderá entender, interpretar, criticar, utilizar, recomendar ou rejeitar um pensamento apresentado pelo autor. Porém, a autora chama atenção para “ se o expectador já conhece tudo o que estou contando, ou se aborrece mortalmente ou tem grande espírito de sacrifício, porque a graça não reside em saber o que o texto diz, mas o que é necessário saber para saber mais a partir do texto”. (SOLÉ, 1998, p 103)

A questão aqui apresentada comprova que quanto mais o leitor conhecer sobre o tema a ser discutido a partir da leitura, terá mais condições de debater e apresentar contrapontos quando solicitado, assim como emitir opinião sobre o texto e relacioná-lo com outros textos. Paulo Freire afirma que o não saber nos oportuniza saber. Contudo, para procurar saber é necessário estímulo, curiosidade e aplicabilidade real ao saber adquirido.

Para despertar nos estudantes esse conhecimento prévio, o professor deve, antes de recomendar a leitura, avaliar se a temática nele tratada é adequada tanto à faixa etária de seu público, quanto à série. Uma vez que o julgamento do seja importante no texto e as conclusões a que um leitor inexperiente chega após a leitura, diferem-se das de um adulto com anos de escolarização. (SOLÉ, 1998)

Por conta disso, é necessário que o professor crie um cenário no qual esclareça de forma genérica aos leitores sobre o que será lido, auxiliando-os a criar sinapses com fatos

conhecidos. Assim como, alertando-os sobre aspectos tipográficos ou pictóricos presentes no texto como um todo. Tais detalhes aparentemente irrelevantes para leitores iniciantes poderão servir de ponte para se alcançar informações relevantes no texto a ser lido ou advindas de outros contextos. É importante também o incentivo à participação do estudante neste processo de busca por hiperlinks com outros textos, para tanto precisam ter assegurado pelo professor sua vez e voz neste momento de reconhecimento textual. Estes aspectos são responsáveis tanto para ativar os conhecimentos já sabidos pelos leitores quanto para estabelecer previsões sobre o conteúdo a ser explorado no texto.

Toda a leitura é um processo contínuo de formulação, verificação de hipóteses e previsões sobre o que se sucede no texto, segundo Solé (1998, p.107), para estabelecer tais previsões “nos baseamos nos mesmos aspectos do texto que já mencionamos: superestrutura, títulos, ilustrações, cabeçalhos, etc.” Além disto, o estudante precisa ser levado a relacionar estas informações com outras de sua própria experiência não somente como leitor, mas também como ouvinte, expectador de programas de televisão, cibercidadão membro de grupos virtuais e ser político e social que convive com pessoas mais experientes. Dessa forma, prever a partir das pistas deixadas no texto pelo autor, possíveis desfechos.

Faz-se necessário que o professor reserve um tempo em seu plano de aula para as perguntas dos estudantes sobre o texto que lerão, afinal, isto permitirá ao professor avaliar se eles estão no caminho certo em relação aos conhecimentos prévios ativados na etapa anterior da estratégia a partir das observações dos elementos pré-textuais; para os estudantes, o feedback do professor sobre a pertinência das perguntas são imprescindíveis uma vez que lhes assegurarão que suas previsões estão corretas ou que precisam de ajustes. Concluído este processo em que o estudante se apropria o máximo possível das informações que o texto pode lhe oferecer antes da leitura propriamente dita, é hora de dar um próximo passo: a leitura das palavras.

#### **4.4. Estratégias de compreensão para durante a leitura.**

A atividade de leitura é um processo altamente complexo que envolve elementos ópticos, ou seja aqueles em que a mecânica dos olhos trabalham para garantir que as informações sejam escaneadas corretamente a partir de observação das partes mínimas constitutivas do texto, associadas às neuro visuais, responsáveis por fazer chegar ao cérebro, estímulos nervosos capazes de criar na mente do leitor correlação entre o significado e

significante das palavras observadas e decodificadas no texto, assim como os cognitivos, diretamente ligados aos conhecimentos do leitor adquiridos socialmente ao longo de sua existência. Durante a leitura, o estudante em formação necessita de exemplos de como se comportar para garantir que tal processo se efetive com o máximo de aproveitamento. A leitura compartilhada é uma estratégia apresentada por Solé (1998) para garantir êxito neste processo de aprendizagem.

“Ler é um procedimento e se consegue ter acesso ao domínio dos procedimentos através de sua exercitação compreensiva.” (SOLÉ, 1998, p. 117). Ainda de acordo com Izabel Solé (1998), estudantes menos acostumados a este exercício de leitura precisam de ser iniciados e testados gradativamente neste processo de construção e confirmação de hipóteses levantadas sobre o texto. Daí a leitura compartilhada é uma oportunidade para que o professor mostre a seus estudantes como proceder a leitura de modo a buscar durante este processo as confirmações das expectativas geradas na observação do texto antes da leitura, assim como oportunizar aos próprios estudantes lapidar suas hipóteses, confirmá-las, descartá-las e recriá-las ao longo da atividade de leitura.

Como se percebe nessa estratégia de leitura compartilhada, professor e estudante assumem papel ativo, tanto que após a execução da leitura de um período ou parágrafo, seja em voz alta ou em silêncio, entra em cena o moderador, em geral o professor que toma a palavra e conduz os demais rumos a quatro estratégias básicas apresentadas abaixo:

Primeiro se encarrega de fazer um resumo do que foi lido para o grupo e solicita a sua concordância. Depois pode pedir explicações ou esclarecimentos sobre determinadas dúvidas do texto. Mais tarde formula uma ou algumas perguntas. Depois estabelece suas previsões sobre o que ainda não foi lido. (SOLÉ. 1998, p. 119)

Este procedimento deve ser implementado de forma cíclica, assim, ao reiniciar a leitura, resumo, anuência e previsão um outro moderador – desta vez um estudante – estará responsável por conduzi-lo, sempre com a supervisão do professor. A própria professora Solé (1998) recomenda que esta sequência seja alternada e que variações da própria estratégia seja reformulada pelo professor até que os estudantes estejam familiarizados com o fato de que a separação dos momentos preparatórios, durante e após a leitura não são estanques e o passar de um a outro não necessariamente representa o abandono do primeiro em detrimento dos demais momentos, mas que são dinâmicos e, portanto, o leitor deve se apropriar deles e colocá-los em prática sempre que o texto requisitar.

Passado o primeiro momento de leitura compartilhada, é hora de praticar o aprendizado sobre a estratégia e realizar a leitura independente, o ambiente precisa ser apropriado para a leitura, pode ser a própria sala de aula, a biblioteca, sala de leitura, pátio da escola ou mesmo a casa do estudante. Ele deve descobrir o seu próprio ritmo de leitura e o que lhe traz maior conforto. Em geral, na escola a leitura é realizada na posição sentado, tanto nas salas de aula, quanto nas bibliotecas, mas quando em casa, há quem prefira ler deitado ou ouvindo música relaxante a ler nessas posições mais tradicionais e em silêncio. Há também leitores cuja concentração se faz maior quando leem em voz alta. Para Solé (1998, p.120), “este tipo de leitura em que o leitor impõe seu ritmo e trata o texto para seus fins, atua como uma verdadeira avaliação para a funcionalidade das estratégias trabalhadas”.

Este é o tipo mais verdadeiro e produtivo de leitura, seja ela motivada pela simples satisfação e deleite ou para fins de realização de tarefas específicas, por isso deve ser incrementada por todos os professores, independente da disciplina que lecionam, e não somente pelos de língua materna. (SOLÉ, 1998)

Em um terceiro estágio, as atenções estratégicas do estudante devem mirar a compreensão gradual e progressiva das informações dadas pelo texto até aquele momento, considerando sempre aspectos micro e macro textuais, identificados antes da leitura, contudo é válido ressaltar que leitores inexperientes podem dar excessiva atenção a este aspecto e truncar a progressão da leitura de modo a ficar retornando ao ponto inicial de incompreensão numa espécie de loop infinito, imprimindo nele a sensação de incompetência leitora. Neste ponto, é importante o assessoramento do professor, pois, experiente na arte de ler, deve mostrar-lhe que estas falhas momentâneas de compreensão global são previsíveis, mas que poderão ser preenchidas com informações contidas nos segmentos ainda não lidos do texto.

Solé (1998, p.125), citando Markman (1981) afirma que “o conhecimento que temos sobre nosso grau de compreensão é um subproduto da própria compreensão”, isto é quando alguém se dispõe a ler um texto, dependendo do objetivo da leitura, não fica se policiando o tempo inteiro se está compreendendo completamente as informações ali apresentadas, sobretudo se lê apenas para se informar sobre um tema qualquer ou por deleite. A cobrança pessoal de compreensão se faz com maior exigência, por exemplo, quando se lê uma bula de remédio cuja dosagem errada pode implicar consequências à saúde do paciente ou um contrato de financiamento de imóvel cuja quitação se dá a longo prazo. Se o leitor se

monitorar continuamente sobre a sua própria compreensão do texto há de encontrar falhas ou lacunas no processo de compreensão. (SOLÉ, 1998)

Tais falhas fazem parte de um conjunto maior que envolve o processamento da leitura, a compreensão geral do texto, os objetivos da leitura e, principalmente, a experiência do leitor, visto que a partir delas, decisões estratégicas precisam de ser tomadas para continuidade da leitura, aliás, estas lacunas são importantes porque indicam ao leitor se as expectativas e os conhecimentos ativados previamente antes da leitura estavam corretos ou não, levando-o à manutenção deles ou à sua reformulação parcial ou completa.

a questão do erro e do que se faz quando são detectados é da maior importância, pois nos informam sobre o que o leitor compreendeu, sobre o que ele sabe ou não sabe que compreendeu e sobre sua possibilidade de tomar decisões adequadas para resolver o problema. (SOLÉ, 1998, p. 125)

Leitores iniciantes precisam ser orientados que o erro de interpretação ou lacunas de compreensão é um acontecimento a ser encarado com naturalidade, depurados, corrigidos e processados novamente até o alcance de uma conclusão plausível. Espera-se também que o professor auxilie seus estudantes de modo suprir em um primeiro momento dessa dificuldade que surge sobretudo no momento de atividades de leitura coletiva em voz alta na sala de aula. Crianças, jovens e mesmo adultos quando são expostos a uma situação dessa natureza, caso não tenham o hábito de fazê-la, podem ser traídos pelo nervosismo, não é raro trocar as letras, pular as linhas, confundir a prosódia e ortoepia das palavras. É neste momento que as lacunas de compreensão se tornam mais frequentes, levando o leitor a quase incompreensão completa do que leu, a ponto de ao final do período não ser hábil o suficiente para elaborar uma paráfrase ou mesmo fazer uma síntese.

Estudantes com poucas habilidades como leitores, precisam de balizamento no ato da leitura, contudo, os jovens e adultos devem saber que este aspecto de interpretação das palavras e fluidez se adquire com o tempo e o hábito de ler, vez ou outra o professor precisa orientá-los sobre a pronúncia correta de uma palavra silabada de forma inadequada, mas a pronúncia correta das palavras ou a declamação de textos não são os objetivos finais do exercício de leitura em sala de aula, principalmente os feitos para que todos acompanhem e ouçam. Por isto, o professor não deve interromper frequentemente a sequência de leitura dos estudantes, principalmente os menos experimentados nessa faina.

Parece que os leitores que não conseguem ler com fluidez porque ainda estão demasiadamente ligados ao texto, deparam-se com numerosas interrupções que as levam a prestar a atenção e a confiar exclusivamente no texto para poder resolver o

problema. (...) a leitura vai se transformando cada vez mais em dizer o que está escrito em vez de ser uma construção de significado. (SOLÉ, 1998, p. 126)

Estes leitores podem acreditar ser imprescindível falar corretamente as palavras de um conjunto de sintagmas para abstrair dalas sentido, porém como alerta Solé (1998, p 126-127) “essa tendência leva à interrupção sistemática cada vez que o leitor erre, para lhe pedir mais da mesma coisa, isto é, pedir que o decodifique corretamente”. A correção é bem-vinda, mas não precisa ser constantemente empregada pelo professor nem para todos os desvios de pronúncia. Há que se deixar o estudante descobrir por si só os deslizos cometidos e que a partir do contexto da leitura, possa ir gradativamente aprimorando a estratégia de correção e preenchimento de lacunas advindas da leitura ou, a seu critério, recorrer ao professor para esclarecimento acerca tanto da pronúncia de palavras desconhecidas, quanto do seu significado naquele contexto específico.

#### **4.5 Estratégia de compreensão para após a leitura.**

Ao término da leitura, seja ela silenciosa ou em voz alta, é hora de o leitor revisar alguns passos traçados antes da leitura para assegurar se foram confirmados durante sua realização, assim como traçar estratégias para continuar a coleta de informação e aprendizado a partir do texto lido. Dentre elas destacam-se a identificação da ideia central do texto, a elaboração de síntese e formulação de questionamentos. (SOLÉ, 1998)

A ideia principal de um parágrafo ou mesmo de um texto como um todo, reside no objetivo que o autor deseja alcançar, publicando aquela informação específica. Porém, leitores mais experimentados podem nomear isto de diferentes formas, por exemplo: essência, interpretação, palavra-chave, resumo seletivo, diagrama seletivo, tópico, título, tema, assunto, frase temática, tese, dentre outros. (SOLÉ, 1998). Na sala de aula, ao ensinar esta estratégia de identificação da ideia principal, é necessário que o professor esteja seguro do que está apresentando ao estudante, uma vez que há tantos nomes para ideia principal.

Para Solé (1998, p 135), “a ideia principal informa sobre o enunciado mais importante que autor utiliza para explicar o tema” que por sua vez, é o assunto de que trata o texto e pode ser encontrado tanto em uma palavra, quanto num sintagma oracional. E a ideia principal, pode estar diluída ao longo do texto, explícita em um trecho específico ou mesmo implícita nas entrelinhas, esperando que o próprio leitor a encontre. Além disto, o professor precisa considerar que leitores jovens e adultos tendem considerar no texto como ideia

principal, informações diferentes do que seria principal para crianças do Ensino Fundamental menor. (SOLÉ, 1998)

Assim, o que pode ser considerado importante para um leitor jovem, pode não ser para um adulto dadas as experiências já vividas e as expectativas geradas pelas observações do texto antes e durante a leitura. Para Winograd e Bridge (1990) apud Solé (1998, p.137), “bons leitores jovens têm dificuldade para diferenciar a relevância textual da contextual e tendem a recordar mais aspectos interessantes e gráficos de um texto em vez dos considerados importantes pelos adultos”. Segundo os autores, há distinção individual e evolutiva na compreensão do que pode ser entendido por jovens ou adultos como informação a qual se deva atribuir importância no texto, contudo não se quer afirmar que crianças e jovens sejam desprovidos da capacidade de abstrair por conta própria tais informações a partir da leitura. Em resumo, os autores afirmam que:

i- os leitores jovens assim como os adultos, tendem a recordar informações importantes; ii- os leitores jovens, mesmo quando podem reconhecer ou identificar o importante tem dificuldade de explicar as causas de sua atribuição; iii – os leitores jovens não percebem da mesma maneira os sinais de relevância textual utilizados pelos autores; além disso, possuem um menor conhecimento de mundo e experiência social, que contribuem para complicar a tarefa de julgar a importância da informação; iv – um dos aspectos em que bons e maus leitores diferenciam-se de forma clara é precisamente na habilidade de identificar e utilizar a informação importante; v – as diferenças entre bons e maus leitores adultos e jovens variam conforme o texto e a atividade em que se envolvem durante e depois da leitura. (WINOGRAD e BRIDGE, 1990 apud SOLÉ, 1998, p.137)

Leitores adultos são mais independentes que os jovens, porém ambos necessitam da ajuda de um leitor experiente, sobretudo no início de sua carreira como leitores autônomos a lhes indicar o tipo de texto que oferecerá uma estrutura mais amigável em relação à descoberta da ideia principal. Winograd e Bridge (1990), citados por Solé (1998), recomendam a apropriação de textos com predominância narrativa para atividades de ensino de estratégias de leitura com estes estudantes. Isto porque involuntariamente eles convivem diariamente com a estrutura desse tipo textual. Pois ouvem, leem e contam histórias de curta extensão com muita frequência.

Passada esta primeira fase de apropriação, é hora de trabalhar com um tipo textual mais complexo: o texto argumentativo. Este tipo textual trabalha questões relacionadas à defesa de um ponto de vista e exposição de ideias, o leitor precisa aprender a filtrar as informações de tal maneira que descarte as amenidades e fixe sua atenção nas informações importantes, a tal ponto de retirar dessas informações a ideia principal do texto. Este processo de aprendizagem não acontece de uma hora para outra, requer treino e principalmente

exemplo do professor, mostrando o passo a passo de como se faz para alcançar com sucesso o objetivo pretendido com a leitura.

Brown e Day (1983), Aulls (1990), Cooper (1990) e Van Dijk (1993), citados por Solé (1998) apresentam algumas recomendações do que o professor deve mostrar a seus estudantes quando pretende trabalhar as estratégias de leitura. A primeira delas é a regra de seleção na qual o leitor identifica a ideia principal do texto, caso ela esteja na superfície textual. Do contrário, o leitor colocará em ação a segunda, denominada de regra de elaboração, assim chamada porque será cunhada pelo próprio leitor a partir das informações entregues pelo texto e pelos objetivos elaborados antes da leitura. Além dessas, há também a regra de omissão ou supressão, responsáveis por guiar o leitor na dispensa do que não é importante no texto, ou seja as trivialidades ou redundâncias.

A professora Izabel Solé chama a atenção para o fato de que ensinar estas regras estratégicas aos estudantes não garante sucesso de apropriação efetiva no momento de aplicação real, faz-se necessária a demonstração de modelos, sobretudo a jovens com pouca experiência de leitura. (SOLÉ, 1998) O professor precisa explicitar ao estudante o que é a ideia principal do texto e para que serve encontrá-la ou elaborá-la. Deve atualizar os estudantes dos objetivos da leitura do texto a eles apresentado; assim como esclarecer o tema do texto que será lido e demonstrar os links como os objetivos da leitura a ser feita. Precisa ler o texto com a turma e paulatinamente apontar o que de fato é importante e se coaduna com os objetivos traçadas para ela. Para finalizar, deve refletir com os estudantes o processo para depurar as possíveis falhas de compreensão e corrigi-las.

Encontrada a ideia principal, assim como o tema, o leitor precisa aprender a resumir o texto já que o resumo, ou mais precisamente a prática de fazê-lo, também é uma estratégia que deve ser ensinada. Segundo Solé (1998, p.143), “a elaboração de resumos está estritamente ligada às estratégias necessárias para estabelecer o tema de um texto, para gerar ou identificar sua ideia principal e seus detalhes secundários.” Um leitor jovem ou adulto capaz de resumir objetivamente o que leu, demonstra compreensão parcial ou global do texto. Isto faz do resumo uma ferramenta estratégica importante a se somar às outras já explicitadas neste trabalho para a identificação elementos textuais - como tema, ideias secundárias e principais.

Porém, diferentemente das outras estratégias de compreensão leitora, o resumo pressupõe escrita, ou seja, o estudante precisa registrar suas conclusões parciais ou finais

acerca do texto lido, produzindo outro texto cujo tema será o mesmo, todavia traduzido para uma linguagem quase coloquial próxima àquela de uso cotidiano do leitor. Outro fator a ser destacado com relação a esta estratégia é o fato de que “diferentes falantes elaboram resumos diferentes do mesmo texto” (VAN DIJK, 1983, p 59). Isto não é surpreendente, posto que após a leitura de um texto, seja ele referencial ou poético, os diferentes leitores e ouvintes também podem discordar em um primeiro momento sobre os pontos relevantes nele apresentados. Após os comentários do leitor mais experimentado, em geral o professor, as ideias começam a se ajustar de tal modo que a maioria chega ao consenso em relação às informações de fato importantes veiculadas pelo texto.

Este processo mental de compreensão do texto cujo produto final é o resumo resulta de macrorregras. (VAN DIJK, 1983). Ou seja, de regras gerais ou convencionais observadas pelo leitor no corpo do texto que dão conta não apenas do tema, mas também dos pormenores nele tratados, construídas a partir do cotejo de informações presentes na estrutura superficial do texto com outras informações trazidas de textos com os quais o leitor teve contato anteriormente. Surgindo assim, segundo o autor, as macroproposições, responsáveis por suscitar no leitor, ao longo da leitura, os possíveis caminhos interpretativos a ser seguindo para retirar do texto as informações objetivadas antes da leitura.

O resumo é uma estratégia de leitura como as demais tratadas neste trabalho, isto é, pode e deve ser ensinada em sala de aula, porém não há receita pronta para tal, contudo Solé (1998) apresenta algumas sugestões de atividades a serem desenvolvidas pelo professor para demonstrar a seus estudantes como se faz resumo: primeiro o professor deverá ensinar como faz para encontrar o tema de um parágrafo. Depois a encontrar e descartar as informações sem importância ou redundantes. Em um terceiro momento, ensina a identificar o tópico frasal do parágrafo ou a criá-lo a partir as informações nele presentes. E parte para o ensino de outra estratégia de compreensão: a formulação de perguntas.

Este é um procedimento realizado em sala de aula quase exclusivamente pelo professor e o objetivo é sempre avaliativo ou retórico, porém para uma efetiva compreensão de um texto lido em silêncio ou voz alta, coletiva ou autonomamente, faz-se necessário elaborar perguntas, posto que “o leitor capaz de formular perguntas pertinentes sobre o texto esta mais capacitado para regular seu processo de leitura.” (SOLÉ, 1998, p. 155). Além disto, lerá o texto com mais objetividade uma vez que saberá de antemão com qual objetivo iniciou o processamento da leitura. Estará também mais apto a responder questões propostas a partir

da leitura, não só as de cunho avaliativas pagas pelo professor, como seus próprios questionamentos, levantados na preparação antes da leitura.

Para Solé (1998), deve-se considerar que há pelo menos três tipos de perguntas que podem ser formuladas após a leitura de um texto: perguntas puramente de compreensão, ou seja, aquelas cujas respostas devem ser copiadas ou lidas literalmente assim como foram escritas. Este tipo de pergunta exige a penas a capacidade de decodificar as palavras, escanear as frases e a encontrar a resposta que satisfaça o que foi perguntado.

Um segundo tipo são as perguntas interpretativas, estas requerem do leitor um nível de concentração maior, pois precisa recorrer a diferentes elementos internos do texto, inclusive com atribuição de inferências para se chegar a uma definição sobre o dito no texto.

Por fim, perguntas de cunho pessoal que tratam o texto como exemplo referencial, mas cuja resposta exige do leitor experiência de mundo e, principalmente, o conhecimento de textos diversos.

## **5. SUGESTÃO DE ATIVIDADES.**

As atividades interventivas apresentadas neste projeto têm como público alvo estudantes jovens e adultos matriculados na EJA, sobretudo os que frequentam o turno noturno. Uma vez que estes estudantes obrigatoriamente estão na faixa etária igual ou superior a 15 anos, parte deles está inserida no mercado de trabalho formal ou informal.

O tema gerador das atividades é cidadania. Isto para que os estudantes se percebam enquanto cidadãos não apenas de direito, mas também de fato, além de levá-los a refletir sobre o exercício pleno de sua cidadania não apenas na exigência de direitos, mas também no cumprimento de deveres.

Busca-se com estas atividades alcançar o objetivo principal traçado para esta dissertação: desenvolver a competência leitora nos estudantes da EJA do Ensino Fundamental a partir da aplicação de estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura, apropriadas pelo smartphone. Além de capacitar professores para criar contas de e-mail pessoal para os estudantes; criar sala de aula virtual no App Google sala de aula e levar os estudantes a se apropriar pedagogicamente dos aplicativos disponíveis no smartphone.

## 5.1 Procedimentos metodológicos.

O professor deverá apresentar o projeto aos estudantes. Nessa apresentação explicar-lhes a metodologia a ser utilizada, a duração e os recursos tecnológicos necessários para realização das atividades.

A metodologia consiste em orientar os estudantes que não possuem contas de e-mail do Gmail para criarem-nas<sup>12</sup>, uma vez que possibilitam acesso a um pacote de serviços gratuitos da Google que disponibiliza ao usuário acesso ao Google Sala de Aula, Google Drive, Youtube, Google Meet, Google Formulários, Google Agenda, Google Documentos, Planilhas Google, Google Apresentação, Google Site, dentre outros. Faz-se necessário também esclarecer que, para se apropriar de cada um destes aplicativos Google, os estudantes passarão por um momento de formação no laboratório de informática da escola ou não havendo disponibilidade de tempo para isto, tal formação acontecerá de modo híbrido presencial e on-line, sendo que as primeiras orientações sobre o Google Sala de Aula acontecerão presencialmente na escola.

Com as contas de e-mail criadas, o professor criará uma sala de aula virtual<sup>13</sup>, enturmará os estudantes e criará as atividades, assim como disponibilizará material de apoio, conforme orientação dos anexos III e IV respectivamente.

As atividades serão desenvolvidas preferencialmente nas aulas cujos tempos sejam de 3 horas aulas. O projeto será dividido em 8 semanas e as atividades serão semanais. Contando-se a criação das contas de e-mail dos estudantes, a sala de aula virtual e enturmação dos estudantes como a Semana 1 do projeto.

### 5.1.1 Semana 2: Pesquisa sobre dados relativos ao exercício da cidadania

Duração: 3h/a de 40 minutos.

Objetivo: Ativar o repertório prévio dos estudantes sobre o tema cidadania a fim de prepará-los para as informações veiculadas através do texto. Tal preparação se faz necessária porque como afirma Solé (1998), em sua obra *Estratégias de Leitura*, quando um leitor se depara com um texto, os elementos que o compõem geram nele expectativas em diferentes níveis de maneira que a informação que se processa a partir da observação dos elementos tipográficos agem como start que o leva ao próximo nível de percepção.

---

12 As orientações de criação de contas de e-mail Gmail via smartphone estão disponíveis no Anexo I.

13 As orientações de criação de sala de aula virtual via smartphone estão disponíveis no Anexo II.

**Antes da leitura:**

A música Cidadão ficou nacionalmente conhecida após ser gravada por Zé Ramalho em 1992, no disco Frevoador, porém seu autor é Lúcio Barbosa e já havia sido gravada antes por Zé Geraldo. Como o título da canção se refere a um cidadão e, por conseguinte, remete ao exercício da cidadania, o professor iniciará uma conversa com a turma sobre o conceito da palavra cidadania e solicitará que verbalizem acerca da compreensão que têm sobre como o exercício da cidadania poderá influenciar em suas vidas como membros pertencentes a um grupo social, sobre como eles percebem a prática da cidadania na comunidade escolar, no bairro, no trabalho, na cidade e até no país.

Após as contribuições dos estudantes sobre suas experiências do que concebem ser um cidadão e o exercício da cidadania em casa, escola e no trabalho, devidamente balizados pelos comentários do professor, deve-se postar no ambiente virtual da turma o arquivo contendo a letra da música cidadão e solicitar que, de posse de seus dispositivos móveis, abram o arquivo e observem os seguintes elementos: o título, autoria, e estrutura do texto. Isto para que percebam que a letra da música se estrutura de forma diferente do texto em prosa, cunhado sobre parágrafos com qual estão mais familiarizados. A letra de uma música, por sua vez, apresenta-se em estrofes em vez de parágrafos, e as estrofes são compostas por versos em vez de linhas.

O professor solicitará que verifiquem quantas são as estrofes que constituem este texto e quantos versos há em cada uma das estrofes, se são sempre a mesma quantidade de versos em todas elas. Solicitará que observem se há rima no final dos versos. Na existência delas, se há repetição de rima com a mesma frequência e na mesma posição em outras estrofes, que observem se há palavras desconhecidas no texto, caso existam, observem se o contexto ajuda a decifrar o significado.

**Texto Base para Atividade Prática**

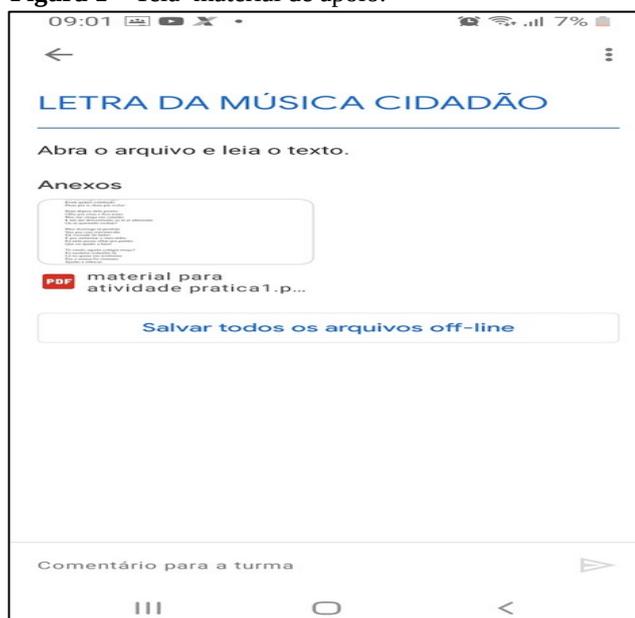
<p style="text-align: center;"><b>Cidadão</b> <b>Letra:</b> Lúcio Barbosa.</p> <p>Tá vendo aquele edifício moço? Ajudei a levantar Foi um tempo de aflição Eram quatro condução Duas pra ir, duas pra voltar     Hoje depois dele pronto     Olho pra cima e fico tonto     Mas me chega um cidadão</p>	<p>E me diz desconfiado, tu tá aí admirado Ou tá querendo roubar? Meu domingo tá perdido Vou pra casa entristecido Dá vontade de beber E pra aumentar o meu tédio Eu nem posso olhar pro prédio Que eu ajudei a fazer     Tá vendo aquele colégio moço?     Eu também trabalhei lá     Lá eu quase me arrebento</p>
---	---

Pus a massa fiz cimento  
 Ajudei a rebocar  
 Minha filha inocente  
 Vem pra mim toda contente  
 Pai vou me matricular  
 Mas me diz um cidadão  
 Criança de pé no chão  
 Aqui não pode estudar  
     Esta dor doeu mais forte  
     Por que que eu deixei o Norte  
     Eu me pus a me dizer  
     Lá a seca castigava mas o pouco que eu  
     plantava  
     Tinha direito a comer  
 Tá vendo aquela igreja moço?  
 Onde o padre diz amém  
 Pus o sino e o badalo  
 Enchi minha mão de calo  
 Lá eu trabalhei também

Lá sim valeu a pena  
 Tem quermesse, tem novena  
 E o padre me deixa entrar  
 Foi lá que cristo me disse  
 Rapaz deixe de tolice  
 Não se deixe amedrontar  
 Fui eu quem criou a terra  
 Enchi o rio fiz a serra  
 Não deixei nada faltar  
 Hoje o homem criou asas  
 E na maioria das casas  
 Eu também não posso entrar  
     Fui eu quem criou a terra  
     Enchi o rio fiz a serra  
     Não deixei nada faltar  
     Hoje o homem criou asas  
     E na maioria das casas  
     Eu também não posso entrar

A letra da música será disponibilizada para os estudantes na turma virtual no Módulo 1 como material de apoio. Para isto, o professor deverá salvá-la em um documento de texto, extensão editável ou .PDF e orientar os estudantes sobre como acessar a turma, o Módulo 1, baixar e abrir o arquivo lá disponibilizado. Recomenda-se que crie tutorial em vídeo e disponibilize aos estudantes para facilitar a compreensão do passo a passo das atividades. Após a postagem do material no módulo, o estudante a visualizará, conforme figura 1.

**Figura 1** – Tela material de apoio.



Fonte: <https://classroom.google.com/u/5/w>

Após o estudante visualizar e fazer download da letra da música, o professor disponibilizará na turma digital em formato editável as seguintes questões.

**1) Pesquise no dicionário on-line significado da palavra cidadão. Selecione, copie e cole como resposta aqui.**

**Resposta:**

**2) Faça uma pesquisa no Google - [www.google.com](http://www.google.com) - sobre a trajetória de vida do compositor Lúcio Barbosa, buscando as seguintes dados:**

**a) De que região do Brasil ele é?**

**Resposta:**

**b) Lúcio Barbosa também compôs outras músicas. Selecione, copie e cole aqui o nome de cinco delas.**

**Resposta:**

**c) Alguma delas têm um título sugestivo de tema social como cidadão? Qual? Selecione, copie e cole aqui**

**Resposta:**

**3) Faça uma pesquisa no Youtube, encontre e ouça a música Cidadão de Lúcio Barbosa.**

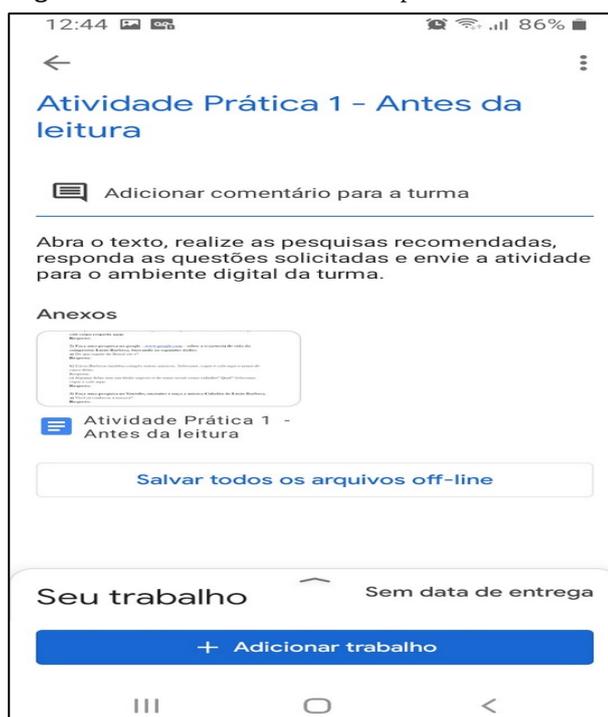
**a) Você já conhecia a música?**

**b) Você se identifica de alguma forma com esta música? Por quê?**

**c) Você considera essa música atual? Por quê?**

Ao acessar a turma digital o estudante verá a atividade conforme a figura 2.

**Figura 2** - Tela inicial da atividade prática 1



**Fonte:** <https://classroom.google.com/u/5/w>

### 5.1.2 Semana 3: Leitura do texto Cidadão.

Duração: 3h/a de 40 minutos

Objetivos:

Exercitar a leitura de texto em verso;

Confirmar ou descartar inferências produzidas antes da leitura;

Produzir resumo sobre o texto lido.

#### **Durante a leitura:**

É hora de ler o texto da música cidadão. O professor realizará a leitura em voz alta, para que os estudantes se apropriem da pronúncia das palavras e percebam que no caso do texto em verso pontuação e pausas não se diferem da leitura do texto em prosa, porém a cadência e entonação são diferentes, posto que, neste caso específico, a leitura é uma declamação e tem suas características peculiares. Não é raro estudantes com pouca experiência de leitura acreditar que a cada verso necessita fazer uma pausa como se fosse a marca sintática do fim de uma frase, oração ou período.

Apresentado o texto aos estudantes, o professor os convidará para uma segunda leitura, dessa vez mais com a participação deles. A critério do professor, cada estudante pode ler um conjunto de versos ou mesmo uma estrofe completa, porém, ao longo da leitura das estrofes, o professor fará interrupções para tecer comentários resumitivos do que foi informado na estrofe lida, de modo a suscitar nos estudantes a inquietação sobre o enredo e perceberem-se como um personagem ali, também representados no texto ou se discordam do posicionamento do eu lírico em relação ao tema. Questioná-los se, em algum momento de sua atividade profissional, já vivenciaram uma situação como a apresentada no texto. Estimulá-los a falar sobre os acontecimentos narrados e em que os eventos se parecem ou se destoam da realidade vivida por eles no meio profissional em que estão inseridos.

Passados esses dois momentos iniciais, o estudante será convidado a fazer uma leitura individual e silenciosa, o professor deverá orientá-los a buscar no texto a confirmação das expectativas produzidas antes da leitura, quando ainda estavam pesquisando sobre o conceito da palavra cidadão, aspectos relativos ao autor, ao meio social em que ele vivia quando escreveu o texto e o contexto histórico, social e político em que o texto foi escrito.

**Após a leitura:**

Passado este momento de leitura e comentários, o professor disponibilizará na turma digital em forma de perguntas, questionamentos relativos ao conteúdo do texto para que os estudantes respondam usando seus dispositivos móveis diretamente no App Google Sala de Aula.

**PERGUNTA – 1:** Qual a ideia principal do texto?

**PERGUNTA – 2:** Considerando a pesquisa que você fez sobre a palavra cidadão, a personagem principal do texto é um cidadão?

**PERGUNTA – 3:** O texto Cidadão apresenta uma ordem cronológica de acontecimentos como se fosse uma história, ou seja, um texto narrativo. Diga qual evento é o início, quais os do meio e qual é o fim dessa história?

O estudante visualizará a pergunta 1, conforme a figura 3 abaixo. De maneira semelhante visualizará as perguntas 2 e 3.

**Figura 3 –** Tela atividade pergunta.

09:51 09:51 72%

←

**PERGUNTA –  
1: Qual a ideia  
principal do texto  
Cidadão?**

Adicionar comentário da turma

Digite sua resposta diretamente no espaço abaixo,  
depois toque em Entregar

Sua resposta (visível para outros alunos) Sem data de entrega

Digite sua resposta

Entregar

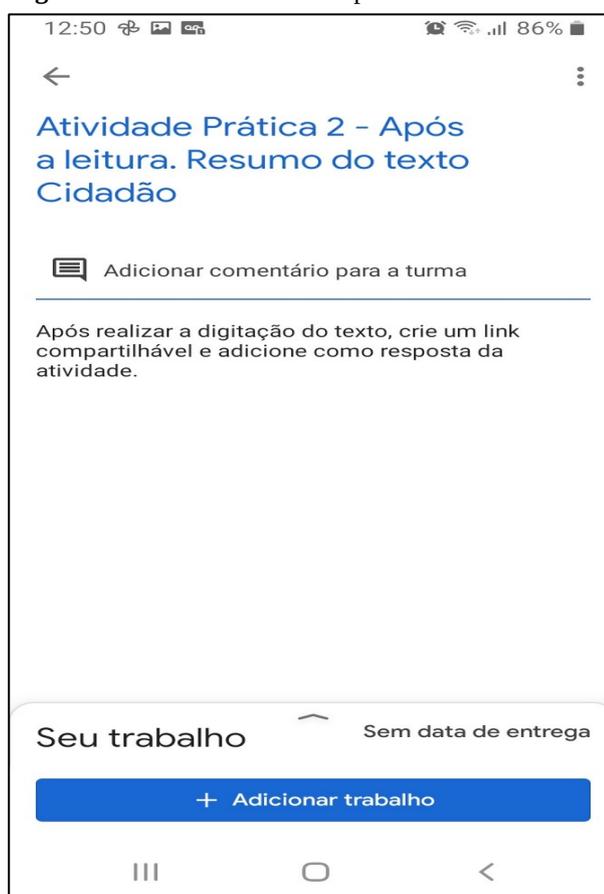
Comentário particular

Fonte: <https://classroom.google.com/u/5/w>

Respondidas as três perguntas, o professor orientará os estudantes para que elaborem um resumo do texto Cidadão. Esse resumo deverá ser primeiramente manuscrito como um texto em prosa e entregue ao professor para uma primeira correção. Feita esta primeira correção, o professor devolverá aos estudantes para que procedam os ajustes recomendados. Após estes ajustes, os estudantes entregarão ao professor para uma segunda correção.

Estando os textos conforme as recomendações, o professor devolverá novamente aos seus respectivos autores para que os transformem em textos digitados. Para tal atividade, os estudantes necessitarão de um App de digitação de texto como o Documentos Google. O professor criará esta atividade na turma digital, salvará com o título de Atividade Prática 2 – Após a leitura. Resumo do texto cidadão e gravará vídeo tutorial de orientação sobre como os estudantes realizarão a tarefa proposta e como farão a postagem do link do texto digitado. Após criado o espaço na turma digital, os estudantes visualizarão a atividade conforme figura 4 abaixo.

**Figura 4:** Tela inicial atividade prática 2.



**Fonte:** <https://classroom.google.com/u/5/w>

### 5.1.3 Semana 4 – Leitura do texto Cidadania

Duração: 3h/a de 40 minutos.

Objetivos:

Exercitar a leitura de texto em prosa;

Estimular a geração de inferências a partir de fatos conhecidos sobre o autor do texto;

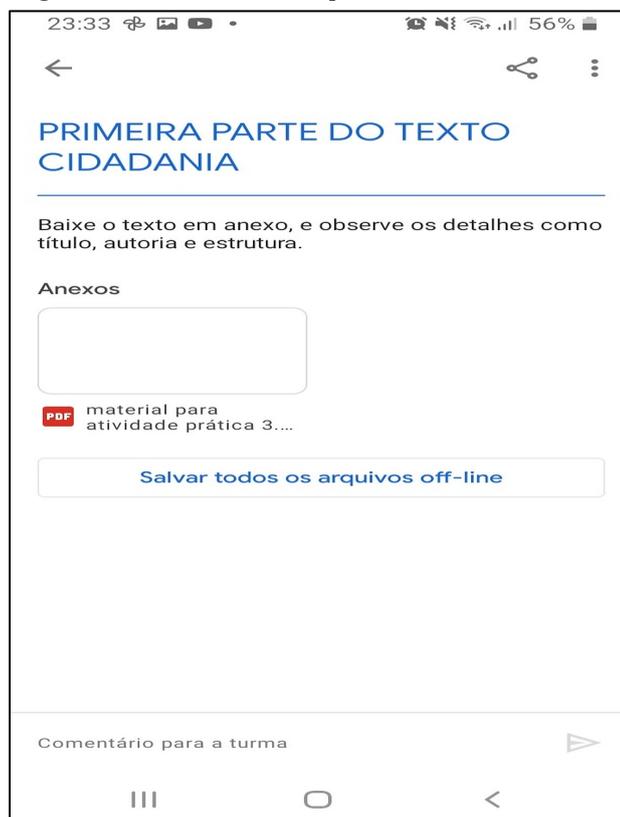
Oportunizar a oralidade dos estudantes;

Apropriar dos recursos disponíveis no App Google Sala de Aula a partir dos smartphones dos estudantes.

#### Antes da leitura.

Para esta atividade, o professor disponibilizará na turma digital um arquivo de texto em formato PDF, contendo apenas o título, autoria e o primeiro parágrafo do texto Cidadania escrito por Gilberto Dimenstein. Solicitará aos estudantes que baixem o arquivo em seus dispositivos móveis, abram e observem o título, nome do autor e estrutura textual. Na turma digital, o arquivo aparecerá para os estudantes conforme mostrado na figura 5

**Figura 5** – Tela material de apoio



Fonte: <https://classroom.google.com/u/5/w>

Aberto o arquivo, os estudantes terão acesso ao fragmento de texto abaixo:

**TEXTO: Cidadania.**

Autor: Gilberto Dimenstein.

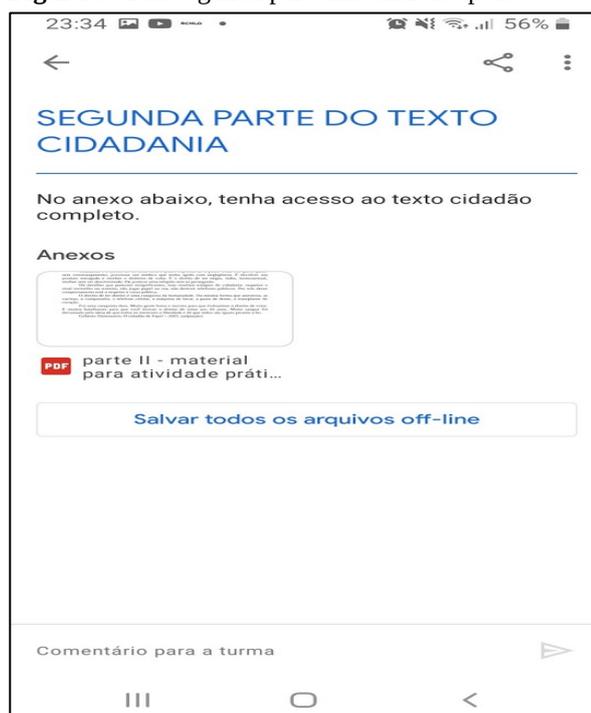
*É muito importante entender bem o que é cidadania. Trata-se de uma palavra usada todos os dias, com vários sentidos. Mas hoje significa, em essência, o direito de viver decentemente e o dever de contribuir para que todos vivam melhor.*

O professor questionará os estudantes para que respondam oralmente as perguntas abaixo:

- Considerando as informações coletadas na pesquisa feita para cumprir a **Atividade Prática 1**, pode-se afirmar que o título deste texto Cidadania tem relação de significado com o da letra da música Cidadão? Explique sua resposta.
- O autor deste texto era jornalista, e o autor de Cidadão é músico e compositor. O que você espera encontrar de igual e de diferente, ao término da leitura completa deste texto quando comparada à leitura de Cidadão.
- Quanto à estrutura, este texto se difere do Cidadão. Explique a diferença?

Exauridos os questionamentos, o professor disponibilizará na sala digital o texto completo. Os estudantes visualizarão conforme a figura 6

**Figura 6:** Tela segunda parte material de apoio



**Fonte:** <https://classroom.google.com/u/5/w>

Ao abrir o arquivo, os estudantes visualizarão o texto completo, semelhante ao constante abaixo:

**TEXTO: Cidadania.**

*Autor: Gilberto Dimenstein.*

*É muito importante entender bem o que é cidadania. Trata-se de uma palavra usada todos os dias, com vários sentidos. Mas hoje significa, em essência, o direito de viver decentemente e o dever de contribuir para que todos vivam melhor.*

*Cidadania é o direito de ter uma ideia e poder expressá-la. É poder votar em quem quiser sem constrangimento, processar um médico que tenha agido com negligência. É devolver um produto estragado e receber o dinheiro de volta. É o direito de ser negro, índio, homossexual, mulher sem ser discriminado. De praticar uma religião sem se perseguido.*

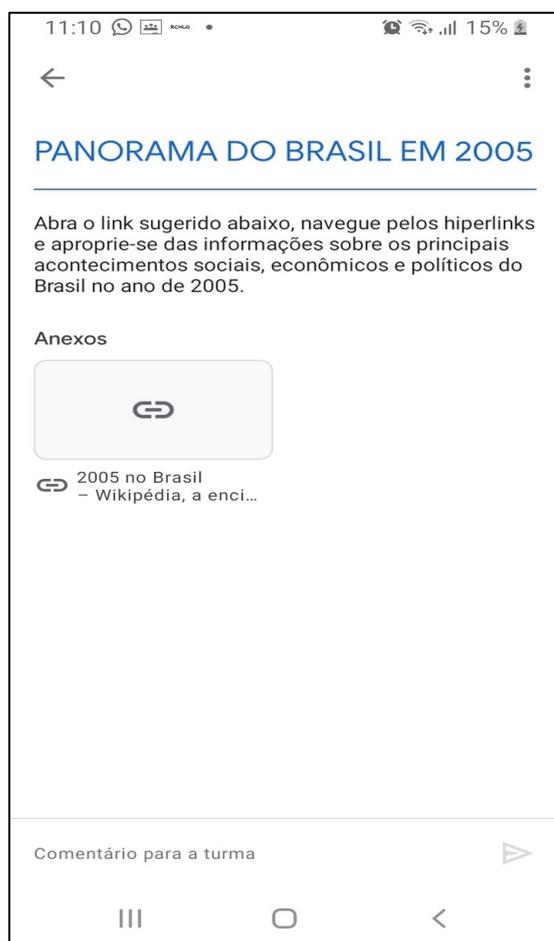
*Há detalhes que parecem insignificantes, mas revelam estágios de cidadania: respeitar o sinal vermelho no trânsito, não jogar papel na rua, não destruir telefones públicos. Por trás desse comportamento está o respeito à coisa pública.*

*O direito de ter direito é uma conquista da humanidade. Da mesma forma que anestesia, as vacinas, o computador, o telefone celular, a máquina de lavar, a pasta de dente, o transplante de coração.*

*Foi uma conquista dura. Muita gente lutou e morreu para que tivéssemos o direito de votar. E muitos batalharam para que você tivesse o direito de votar aos 16 anos. Muito sangue foi derramado pela ideia de que todos os merecem a liberdade e de que todos são iguais perante a lei.*

*Gilberto Dimenstein. O cidadão de Papel – 2005. (adptação)*

Após os estudantes acessarem o texto completo, o professor recomendará que formem duplas e continuem a observação dos elementos que o constituem. Disponibilizará link ([https://pt.wikipedia.org/wiki/2005\\_no\\_Brasil](https://pt.wikipedia.org/wiki/2005_no_Brasil)) na turma digital para que os estudantes naveguem no site indicado, apropriando-se de informações sobre o cenário político, econômico e social da época em que o autor publicou o texto. Disponibilizará também um arquivo de vídeo cuja temática será cidadania. Ao abrir a atividade na turma digital, os estudantes visualizarão conforme a figura 7. e 8.

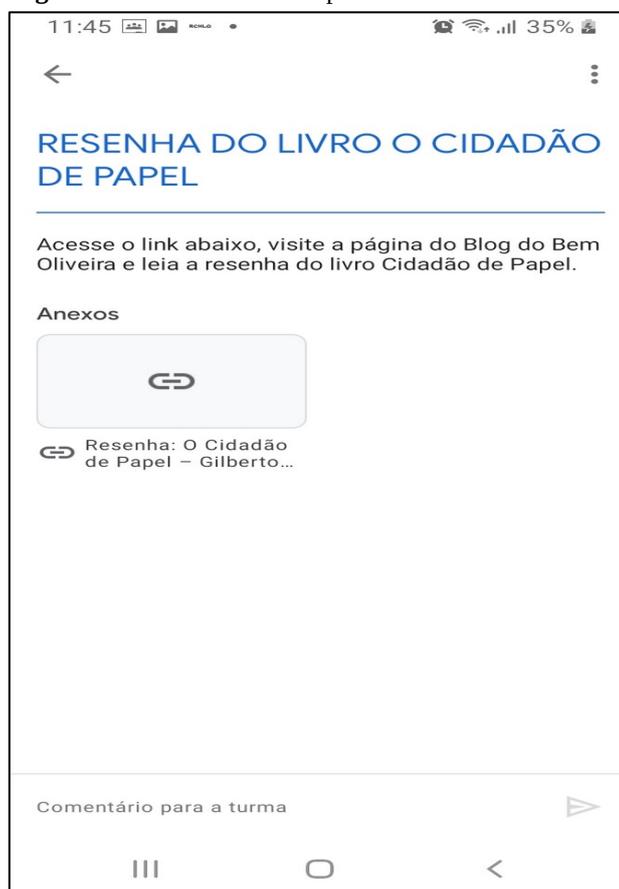
**Figura 7** – Tela material de apoio - link

**Fonte:** <https://classroom.google.com/u/5/w>

**Figura 8** – Tela material de apoio- vídeo

**Fonte:** <https://classroom.google.com/u/5/w>

Terminada a visita virtual aos links indicados nos materiais de apoio Panorama do Brasil em 2005 e Vídeo de Apoio, o professor disponibilizará na turma virtual, um terceiro material, constituído pelo link do blog do Bem Oliveira: <http://www.benoliveira.com/2014/06/resenha-o-cidadao-de-papel-gilberto-dimenstein.html>. Isto porque o Cidadão é uma adaptação do texto publicado no livro Cidadão de Papel do mesmo autor, editado em 1990. Nessa visita virtual, os estudantes – ainda em dupla – terão acesso à resenha do livro cuja leitura deverá ser feita. Visualizarão na turma virtual conforme a figura 9.

**Figura 9** – Tela material de apoio - resenha

Fonte: <https://classroom.google.com/u/5/w>

#### **5.1.4 Semana 5 – Esta atividade é continuação das atividades desenvolvidas na 4ª semana.**

Duração: 3 h/a de 40 minutos.

Objetivo:

Oportunizar o protagonista dos estudantes durante um atividade de leitura compartilhada.

#### **Durante a leitura.**

O professor solicitará aos estudantes que se juntem a ele para uma leitura compartilhada do texto Cidadão. Solicitará o voluntariado de quatro estudantes para assumirem o papel de moderadores. Estes terão tarefas específicas ao final da leitura de cada parágrafo.

MODERADOR 1: Lerá o primeiro parágrafo e fará oralmente um resumo do que foi lido e testará se os demais concordam com sua síntese. Caso não concordem, o professor entra em cena para permitir réplica ao moderador e tréplica aos discordantes, caso não haja

consenso, o professor emite opinião final e prossegue a estratégia, dando vez ao segundo moderador.

MODERADOR 2: Solicitará aos demais estudantes explicação sobre um ponto chave previamente localizado por ele no parágrafo. Casos os estudantes não consigam encontrar tal ponto, emitirá sua opinião. Havendo discordância, o professor emite opinião final e prossegue a dinâmica.

MODERADOR 3: Elaborará duas perguntas sobre o que se tratou no parágrafo em questão, tais perguntas serão respondidas pelos demais estudantes com a supervisão do professor.

MODERADOR 4: Estabelecerá previsão sobre o tema das duas perguntas que o terceiro moderador fará no próximo parágrafo. Previsões estas que serão confirmadas ou descartadas no final da leitura de cada parágrafo, assim sucessivamente até o final da leitura. Cada moderador lerá um parágrafo em voz alta e os demais acompanharão silenciosamente a leitura. Após cada bateria de atividades do parágrafo, o processo reinicia até que se finde a leitura do texto.

### **Após a leitura.**

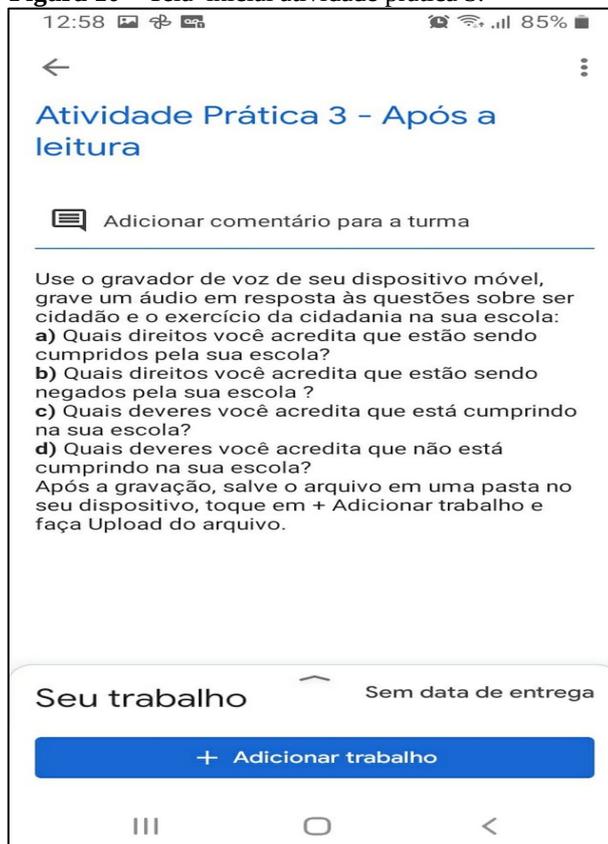
O professor criará na sala virtual a Atividade Prática 3 – Após a leitura, cuja resposta será um arquivo de áudio no formato MP3. Solicitará aos estudantes que em suas casas, de preferência em um local fechado, como seu quarto – por exemplo – gravem um áudio, usando o gravador de voz de seus dispositivos móveis em resposta às questões abaixo. Depois enviem o arquivo para a espaço devido na turma digital, conforme orientação do professor:

**Em relação a ser cidadão e ao exercício da cidadania responda em forma de áudio as perguntas abaixo:**

- a) Quais direitos você acredita que estão sendo cumpridos pela escola?
- b) Quais direitos você acredita que estão sendo negados pela escola?
- c) Quais deveres você acredita que está cumprindo na escola?
- d) Quais deveres você acredita que não está cumprindo na escola?

Os estudantes visualizarão na turma digital conforme a figura 10:

**Figura 10** – Tela inicial atividade prática 3.



Fonte: <https://classroom.google.com/u/5/w>

### 5.1.5 Semana 6: Leitura de texto em plataforma digital.

Duração: 3 h/a de 40 minutos.

Objetivos:

Exercitar a leitura de texto em plataforma digital;

Conhecer os principais documentos que possibilitam o exercício da cidadania.

O professor disponibilizará na turma digital os links abaixo para que os estudantes visitem, naveguem e se apropriem das informações contidas nas páginas.

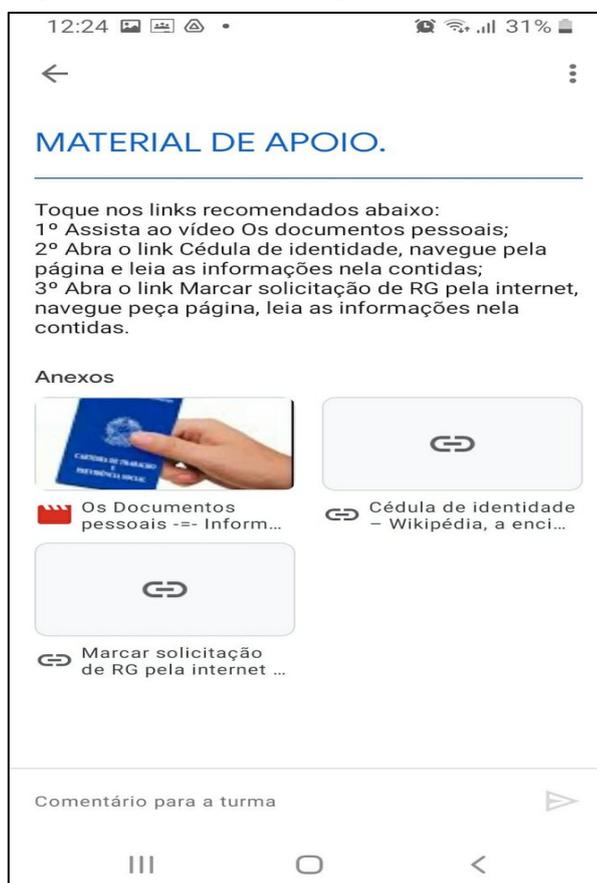
1º <https://www.youtube.com/watch?v=rLYP9OMTUKs>

2º [https://pt.wikipedia.org/wiki/C%C3%A9dula\\_de\\_identidade](https://pt.wikipedia.org/wiki/C%C3%A9dula_de_identidade)

3º <http://www.segup.pa.gov.br/noticias/marcas-solicita%C3%A7%C3%A3o-de-rg-pela-internet-facilita-vida-dos-cidad%C3%A3os-paraenses>

Os estudantes visualizarão na turma digital conforme figura 11:

**Figura 11** – Tela material de apoio



**Fonte:** <https://classroom.google.com/u/5/w>

Após a navegação pelas páginas sugeridas acima e leitura de seu conteúdo, o professor disponibilizará na turma digital um Google Formulários, com o título Atividade Prática 4, contendo imagens de modelos de documentos pessoais e um conjunto de perguntas conforme apresentadas abaixo:

**Após a leitura.**

#### **Atividade Prática 4**

**1 – Observe atentamente as imagens dos modelos de documentos pessoais abaixo:**

**a) CERTIDÃO DE NASCIMENTO****Figura 12 – Modelo de certidão de nascimento**

REPUBLICA FEDERATIVA DO BRASIL  
REGISTRO CIVIL DAS PESSOAS NATURAIS

## CERTIDÃO DE NASCIMENTO

NOME

MATRÍCULA  
999999 99 99 9999 9 99999 999 9999999 99

DATA DE NASCIMENTO POR EXTENSO  DIA  MÊS  ANO

HORA  MUNICÍPIO DE NASCIMENTO E UNIDADE DA FEDERAÇÃO

MUNICÍPIO DE REGISTRO E UNIDADE DA FEDERAÇÃO  LOCAL DE NASCIMENTO  SEXO

FILIAÇÃO

AVÓS

GÊMEO  NOME E MATRÍCULA DO(S) GÊMEO(S)

DATA DO REGISTRO POR EXTENSO  NÚMERO DA DECLARAÇÃO DE NASCIDO VIVO

OBSERVAÇÕES AVERBAÇÕES

Fonte: <https://centraldascertidoes.com.br/>

## b) CARTEIRA DE IDENTIDADE – RG

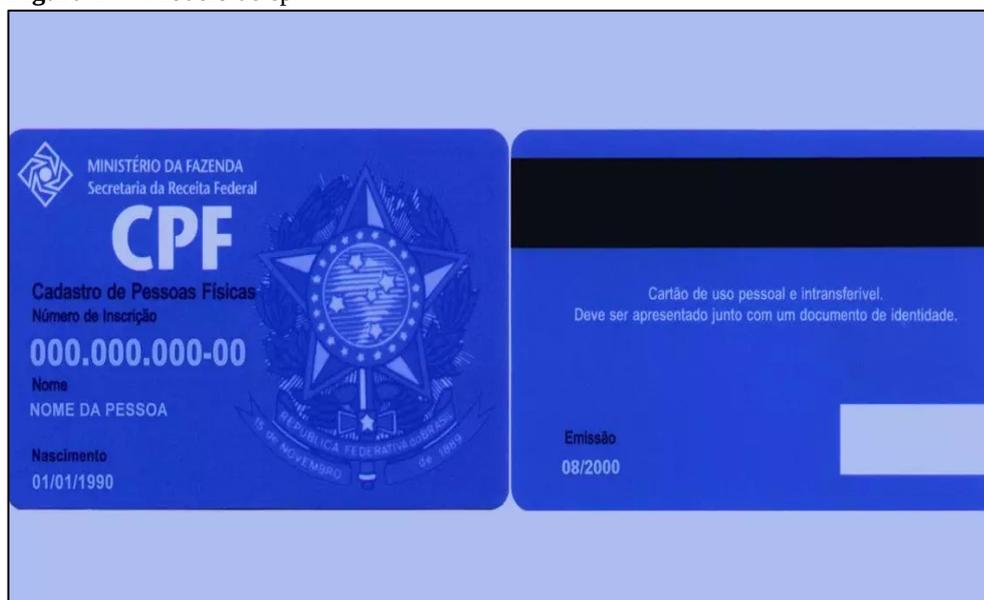
**Figura 13** – Modelo de carteira de identidade - Estado do Pará



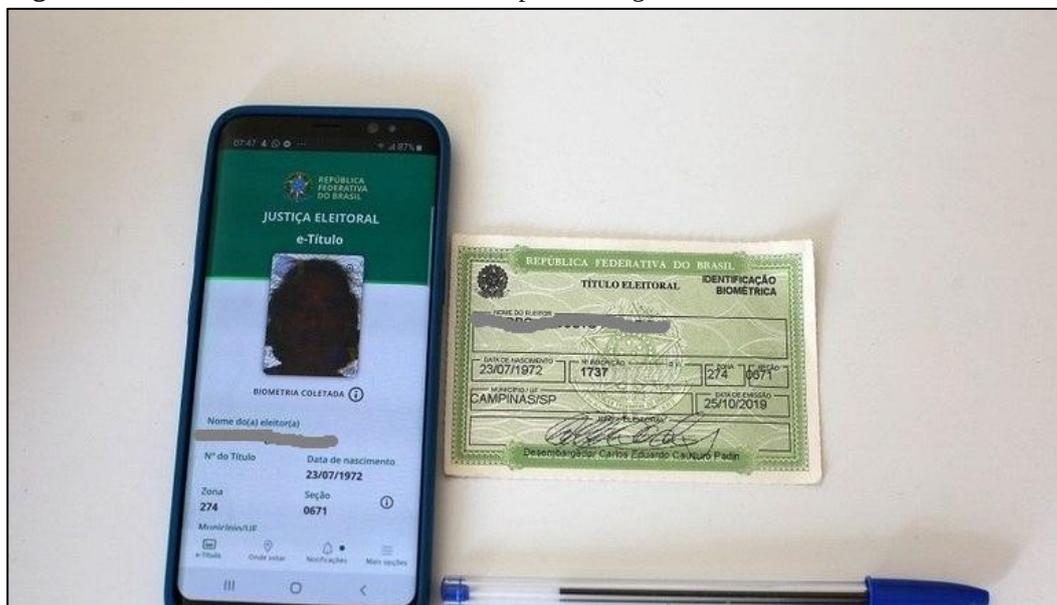
Fonte: <https://g1.globo.com/pa/para/noticia/2019/06/09>.

## c) CADASTRO DE PESSOA FÍSICA – CPF

**Figura 14** – Modelo de cpf



Fonte: <https://drd.com.br/informal-deve-regularizar-cpf>

**d) TÍTULO DE ELEITOR – VERSÃO IMPRESSA E DIGITAL.****Figura 15** – Modelo título de eleitor versão impressa e digital.

Fonte: <https://zipix.com.br/aplicativos/aplicativo-e-titulo-permite-justificar-o-voto/>

**f) CAPA DA CARTEIRA DE TRABALHO E PREVIDÊNCIA SOCIAL – CTPS****Figura 16** – Capa da carteira de trabalho.

Fonte: <https://www.ufrgs.br/ingresso/faqwd/que-cuidados>

### g) CONTRA CAPA DA CARTEIRA DE TRABALHO E PREVIDÊNCIA SOCIAL – CTPS.

Figura 17 – Imagem ilustrativa página 1 da carteira de trabalho.

**TRABALHADOR**

Esta é sua **Carteira de Trabalho e Previdência Social - CTPS**, documento obrigatório para o exercício de qualquer emprego ou atividade profissional.

Lorem ipsum dolor sit amet, consectetur adipiscing elit, sed diam nonummy nibh euismod tincidunt ut laoreet dolore magna aliquam erat volutpat quis nostrud exerci tation ullamcorper suscipit lobortis nisl ut aliquip ex ea commodo consequat.

Duis autem vel eum iriure dolor in hendrerit in vulputate velit esse molestie consequat, vel illum dolore eu feugiat nulla facilisis at vero eros et accumsan et iusto odio dignissim qui blandit praesent luptatum zzril delenit augue duis.

CONFECCIONADA COM RECURSOS DO  
FAT - FUNDO DE AMPARO AO TRABALHADOR

ESTA CRTEIRA CONTEM 50 PÁGINAS NUMERADAS

**MINISTÉRIO DO TRABALHO**  
SECRETARIA DE POLÍTICAS DE EMPREGO E SALÁRIO

CARTEIRA DE TRABALHO E PREVIDÊNCIA SOCIAL

PIS/PASEP: XXXXXXXXXXXX

NÚMERO: XXXXXXXX SÉRIE: XXXX UF: XX

ASSINATURA DO TITULAR

FOTO

POLEGAR DIREITO

Created by Laura Pozzi from the Xoun Project

Fonte: <https://www.ufrgs.br/ingresso/faqwd/que-cuidados>

### h) DADOS DO TRABALHADOR NA CARTEIRA DE TRABALHO E PREVIDÊNCIA SOCIAL - CTPS

Figura 18 – Imagens ilustrativa página 2 e 3 da carteira de trabalho.

**02 QUALIFICAÇÃO CIVIL**

**NACIONALIDADE**

NOME: XXXXXXXXXXXX

LOC. DE NASCIMENTO: XXXXXXXX

FILIAÇÃO: XXXXXXXXXXXX

DOC. APRESENTADO: XXXXXXXXXXXX

ESTADO CIVIL: XXXXXX

LEI Nº 10.405 DE 10 DE MAIO DE 1965

RG: XXXXXXXXXXXX

CPF: XXX.XXX.XXX-XX

LOCAL DA EMISSÃO: XXXXXXXXXXXX

EMISSÃO: XX/XX/XXXX

ASSINATURA DO EMISSOR

**ALTERAÇÃO DE IDENTIDADE 03**

FILIAÇÃO.....

DATA DE NASC. DE ..... PARA .....

DOCUMENTO.....

ASSINATURA E CARIMBO DO SERVIDOR

NOME.....

DOCUMENTO.....

ASSINATURA E CARIMBO DO SERVIDOR

NOME.....

DOCUMENTO.....

ASSINATURA E CARIMBO DO SERVIDOR

NOME.....

DOCUMENTO.....

ASSINATURA E CARIMBO DO SERVIDOR

**LEGENDA**

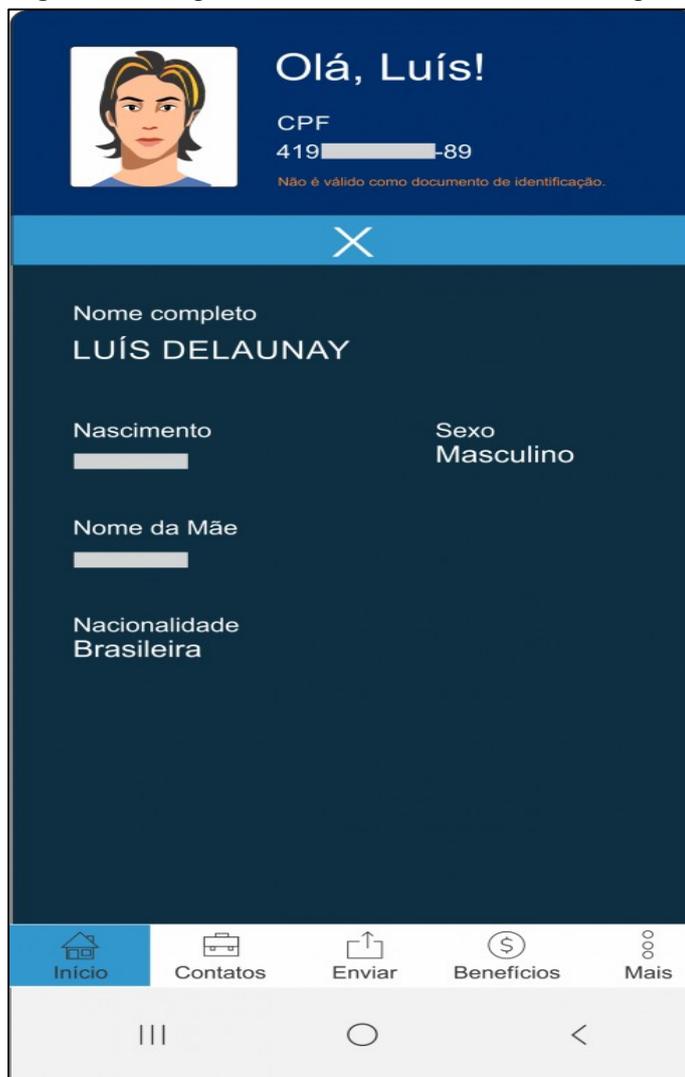
A - CASAMENTO | C - DIVÓRCIO | E - RECONHECIMENTO DE PATERNIDADE | G - DATA DE NASCIMENTO

B - SEP. JUDICIAL | D - ADIÇÃO | F - MUDANÇA VOLUNTÁRIA

Fonte: <https://www.ufrgs.br/ingresso/faqwd/que-cuidados>

## i) VERSÃO DIGITAL DA CARTEIRA DE TRABALHO E PREVIDÊNCIA SOCIAL – CTPS

Figura 19 – Imagem ilustrativa da carteira de trabalho digital.



Fonte: <https://carreirafacil.com/carteira-de-trabalho-digital/>

### RESPONDA AS PERGUNTAS ABAIXO:

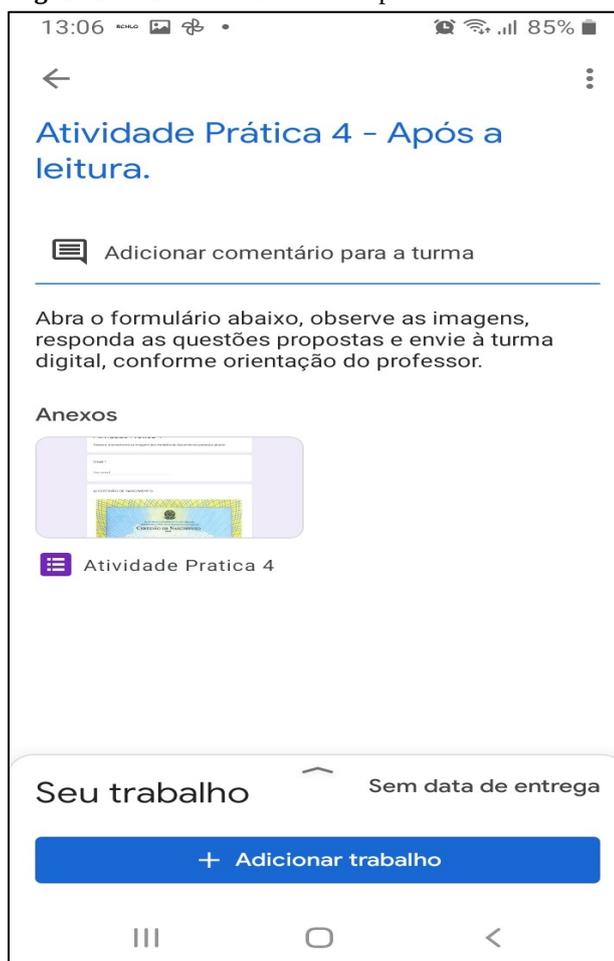
- 1 – Quais informações pessoais são registradas em todos estes documentos apresentados acima?
- 2 – Destes documentos, qual você considera o mais importante. Por quê?
- 3 - Dentre os documentos mostrados acima qual seria o último a ser adquirido? Justifique a sua resposta.
- 4 – Além da Certidão de Nascimento, qual ou quais outros destes documentos oficiais você possui?
- 5 – Você possui outro ou outros além dos apresentados acima?

6 – Caso sua resposta à pergunta anterior seja sim, diga qual ou quais documentos oficiais além destes você possui.

7 – Considerando os textos que leu, os sites que visitou nas atividades anteriores, qual a relação destes documentos com o exercício da cidadania?

Os estudantes visualizarão na turma digital conforme figura 20.

**Figura 20** – Tela inicial atividade prática 4



Fonte: <https://classroom.google.com/u/5/w>

#### 5.1..6 Semana 7: Usando a câmera do smartphone.

Duração: 3 h/a de 40 minutos.

Objetivo:

Mostrar aos estudantes que o exercício da cidadania não está apenas em exigir direitos, mas também em cumprir deveres.

**Antes da leitura.**

O professor postará na turma digital este fragmento de texto abaixo, contendo o título, autor e os dois parágrafos iniciais do texto.

**TEXTO: Cuidar do Meio ambiente - Uma prática cidadã.**

Rev. Natanael Garcia Marques

*O que é ser um cidadão? Entre outras coisas, é respeitar os outros; em casa na rua ou na escola e lutar pelos direitos de receber educação, alimentação, saúde e moradia. As conquistas desses direitos e das melhorias das condições de vida tem sido um grande desafio, exigindo a dedicação de várias pessoas ao redor do mundo. Mesmo não sendo uma missão fácil, com o esforço de cada um de nós em exercer a cidadania pode ser possível a construção de um mundo melhor e mais humano.*

*Um outro ponto para nossa reflexão: O que é cidadania? Nosso planeta é muito grande e tem mais de 6 milhões de pessoas, umas diferentes das outras. Todos nós temos uma série de direitos para nos proteger e ao mesmo tempo deveres a cumprir. Fazer valer nossos direitos e agir de acordo com nossos deveres é o que nos torna cidadãos. Mas o ser humano só chegou a essa situação a medida que foi percebendo que precisava viver junto com outras pessoas, em sociedade. A vida em sociedade exige o cumprimento de certas regras, que são os deveres. Afinal, do mesmo modo que têm direitos, todas as pessoas têm também obrigações. Respeitar as outras pessoas, suas escolhas e opiniões é uma delas. Jogar lixo nos lugares apropriados, preservar a natureza também são deveres de todos nós.*

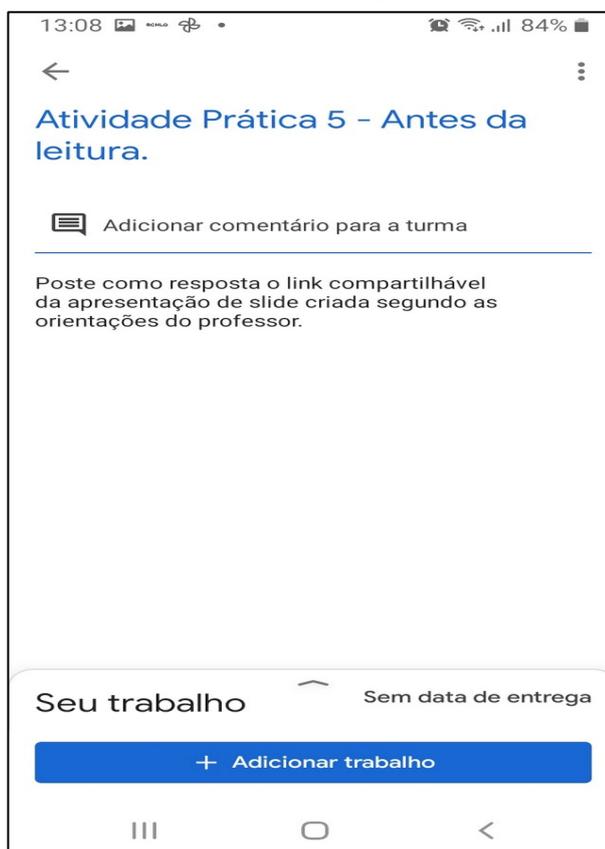
Recomendará aos estudantes que abram o arquivo e observem o título, a autoria, as perguntas que introduzem os dois parágrafos. Convidará para que baseados nas leituras feitas nas atividades anteriores façam oralmente comentário respondendo com suas próprias palavras o que é ser um cidadão? E o que é cidadania? Após os comentários dos estudantes, solicitará que observem o último período do segundo parágrafo. Deixará a seguinte pergunta no ar, inclusive solicitará que os estudantes não respondam agora. ***Será que estamos dando a destinação apropriada para nosso lixo?***

Solicitará aos estudantes que usem as câmeras de seus dispositivos móveis e registrem através de fotos – no máximo 4 – a sua própria sala de aula antes e depois das atividades diárias, registrando como a sala estava e como ficou após a aula em relação a presença de lixo tanto os depositados na lixeira quanto os espelhados pelo chão. Estas imagens também podem ser coletadas em outras turmas, tomando sempre o devido cuidado para não fotografar a si mesmo, outros estudantes, professores ou funcionários. Após a limpeza, fotografar o local para onde os funcionários levaram o lixo, também com no máximo 4 imagens.

Os estudantes farão o mesmo registro em suas casas, fotografando o acondicionamento do lixo e o momento da coleta. Nessas imagens – no máximo 4 – também não poderá registrar a si mesmo ou aos moradores da casa. Os garis e o carro coletor de lixo, caso queira fotografá-los, haverá de ser sempre de longe de modo que não seja possível a identificação. O professor organizará com os estudantes uma visita ao aterro sanitário da cidade para onde o lixo doméstico coletado é levado. Feitos os acordos com a gestão da escola, administração do aterro sanitário, pais ou responsáveis, o professor deverá adequar o dia e horário que melhor atenda à disponibilidade tanto dos estudantes trabalhadores quanto da administração do aterro sanitário. O objetivo é conhecer e registrar com imagens o local da destinação do lixo doméstico e de outros resíduos coletados pelos garis. O estudante deve selecionar no máximo 4 imagens.

Na turma digital, o professor criará uma atividade na qual os estudantes postarão como resposta o link compartilhável de uma apresentação de slides criada com as 12 imagens, divididas em 3 conjuntos. O lixo na escola; O lixo em casa; O lixo no aterro sanitário. Os estudantes visualizarão conforme a figura 21.

**Figura 21** – Tela inicial atividade prática 5



Fonte: <https://classroom.google.com/u/5/w>

## **Durante a leitura.**

O professor disponibilizará na turma digital, como material de apoio o texto completo:

### **TEXTO: Cuidar do meio ambiente - Uma prática cidadã.**

Rev. Natanael Garcia Marques

*O que é ser um cidadão? Entre outras coisas, é respeitar os outros; em casa na rua ou na escola e lutar pelos direitos de receber educação, alimentação, saúde e moradia. As conquistas desses direitos e das melhorias das condições de vida tem sido um grande desafio, exigindo a dedicação de várias pessoas ao redor do mundo. Mesmo não sendo uma missão fácil, com o esforço de cada um de nós em exercer a cidadania pode ser possível a construção de um mundo melhor e mais humano.*

*Um outro ponto para nossa reflexão: O que é cidadania? Nosso planeta é muito grande e tem mais de 6 milhões de pessoas, umas diferentes das outras. Todos nós temos uma série de direitos para nos proteger e ao mesmo tempo deveres a cumprir. Fazer valer nossos direitos e agir de acordo com nossos deveres é o que nos torna cidadãos. Mas o ser humano só chegou a essa situação a medida que foi percebendo que precisava viver junto com outras pessoas, em sociedade. A vida em sociedade exige o cumprimento de certas regras, que são os deveres. Afinal, do mesmo modo que têm direitos, todas as pessoas têm também obrigações. Respeitar as outras pessoas, suas escolhas e opiniões é uma delas.. Jogar lixo nos lugares apropriados, preservar a natureza também são deveres de todos nós.*

*No Antigo Testamento a justiça (sedaqad) e o direito (michipat) não andam sozinhas, com eles caminha: a fidelidade, a fé, a confiança, a bondade, a graça, a honradez, a correção, a paz, a vida plena, o estatuto, a instrução e a integridade.*

*O povo de Deus no Antigo Testamento, estava visivelmente preocupado com a presença da justiça no dia-a-dia. Para eles e elas a implementação da ordem do mundo acontecia através da sedaqad (justiça), michipat (direito), hesed (bondade), emunah (fidelidade), chalom (paz, vida plena), aplicados em cada âmbito da sociedade. A preocupação com a justiça foi comum aos historiadores, sábios, legisladores, profetas e o povo simples que experimentavam a fé, seja no culto, seja nas crises do dia-a-dia.*

*O que vimos acima foram exemplos de como é possível trabalhar a partir da Bíblia o tema atual dos Direitos Humanos, da prática da justiça, do desejo de vida digna e abundante. Existem muitas possibilidades quando partimos deste eixo, porque esse é tema central na Bíblia.*

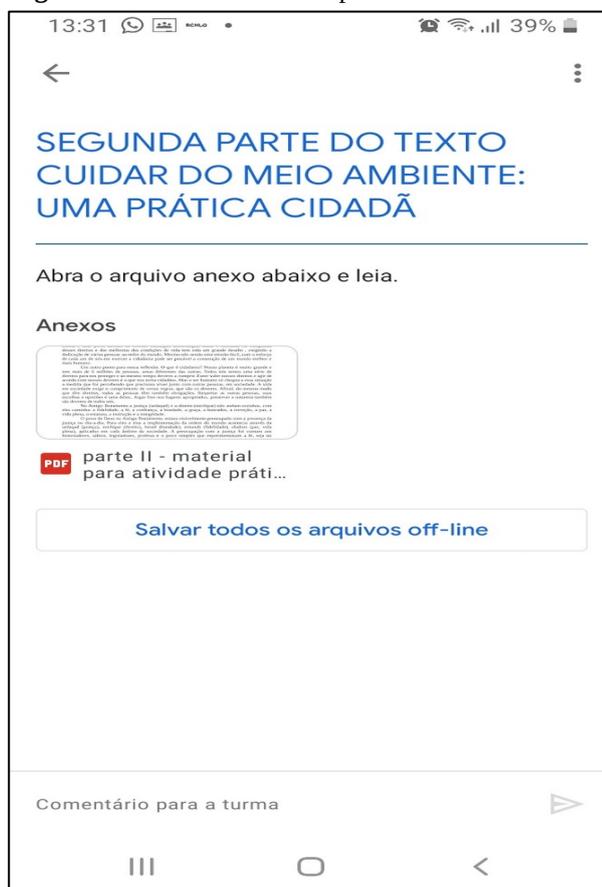
*A consciência universal sobre a importância do cuidado com o meio ambiente. Nunca se proclamaram tão alto esses cuidados e ao mesmo tempo nunca foram tão sistematicamente violados como nos nossos tempo. A luta para conservá-las firmemente na consciência dos indivíduos e dos povos passa obrigatoriamente pelo processo educativo.*

*A confessionalidade Metodista destaca o processo educativo que desperta nas pessoas a inconformidade com as situações degenerativas da vida, seja por meio da destruição do meio ambiente, da miséria, da exploração do trabalhador/a, da desintegração de valores como a solidariedade e a justiça e de tantas outras situações aviltantes à vida.*

*A responsabilidade pelas outras pessoas, pela sociedade, pela natureza, implica na organização de um mundo com vida saudável. A identidade desta organização se constrói prioritariamente com propósito público. Ou seja, não haverá sobrevivência da sociedade humana sem uma ética, sem uma experiência de coletividade, voltada para o bem estar de todas as pessoas e do planeta.*

*Leonardo Boff ao ser convidado a falar na cerimônia da Conferência Nacional do Meio Ambiente realizada no dia 05 de junho de 2003, dia mundial do meio ambiente, disse essas poucas palavras: “O Brasil é uma das províncias mais bem-aventuradas do Planeta vivo, a Terra. Como mãe generosa, ela nos legou uma riqueza ecológica que representa para todos nós grave responsabilidade. Queremos estar à altura dela. Dispomo-nos a preservar essa riqueza pelo valor que possui em si mesma, pela alegria que sua beleza nos propicia e sobretudo porque ela garante a sustentabilidade de nosso povo e de nosso desenvolvimento. Essa riqueza é para nós e para toda a família humana da qual somos membros, junto com outros companheiros e companheiras da comunidade de vida, animais e plantas que precisam dela para continuarem a viver e a co-evoluir e que formam conosco a grande democracia socio-cósmica. Só em mantermos de pé a floresta amazônica com os benefícios que traz para o equilíbrio da biosfera, oferecemos gratuitamente à humanidade 14 bilhões de dólares anuais. Os países poluidores precisam saber disso” Temos que ter um cuidado todo especial com nosso planeta, pois só o temos para viver e morar. Portanto, cada ser humano precisa descobrir-se como parte do ecossistema e desenvolver uma consciência coletiva que pesa sobre o nosso belo planeta e BOFF(1999) diz que para cuidar do planeta precisamos passar por uma alfabetização ecológica e rever nossos hábitos de consumo e ao mesmo tempo desenvolver uma ética do cuidado.*

Fonte: <http://portal.metodista.br/pastoral/reflexoes-da-pastoral/cuidar-do-meio-ambiente-uma-pratica-cidada>

**Figura 22** – Tela material de apoio

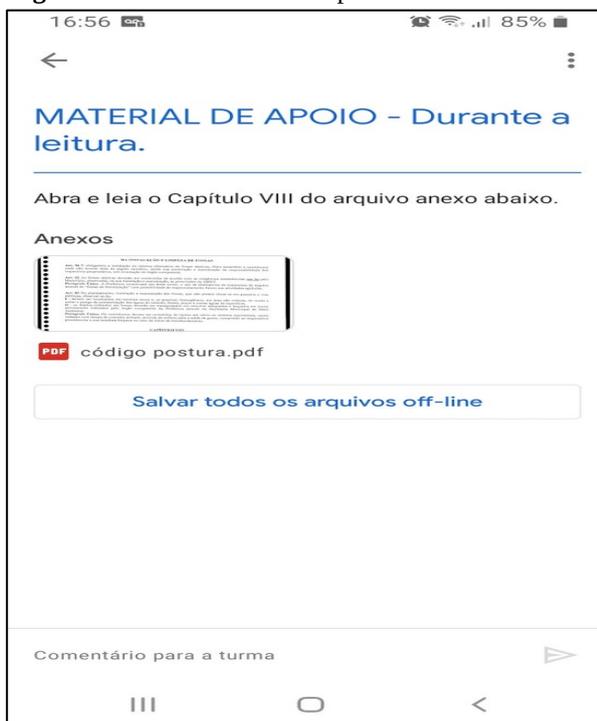
**Fonte:** <https://classroom.google.com/u/5/w>

O texto Cuidar do meio ambiente: Uma prática cidadã tem nove parágrafos, por isso o professor convidará nove voluntários para realização da leitura em voz alta na turma. Esses convidarão outros nove estudantes que serão seus parceiros de leitura. O professor sorteará que dupla lerá cada parágrafo. As duplas combinarão entre si quem começa e quem termina a leitura do parágrafo. Encerrada a primeira rodada de leitura, iniciar-se-ão as explanações das duplas sobre os principais aspectos veiculados no parágrafo que leu. Tais como: informação principal, esclarecimento sobre as palavras desconhecidas pelos leitores e outras questões levantadas tanto pela turma quanto pelo professor. A dupla será responsável por elaborar uma pergunta à dupla seguinte que será respondida ao fim da leitura do próximo parágrafo. A dinâmica se repete até o nono parágrafo. A dupla do último parágrafo lançará sua pergunta à dupla que leu o primeiro.

O professor disponibilizará na turma digital, como material de apoio, um arquivo com fragmento de texto do código de postura do município que versa sobre o acondicionamento e coleta do lixo. Neste caso, o fragmento foi retirado da Código de Postura

do Município de Santarém no Pará - Lei Nº 19.207/2012. Os estudantes visualizarão na turma digital conforme figura 23.

**Figura 23** – Tela material de apoio



Fonte: <https://classroom.google.com/u/5/w>

Ao abrir o arquivo, o estudante terá acesso a este texto abaixo:

**PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTARÉM  
GABINETE DA PREFEITA  
LEI Nº 19.207 DE 28 DE DEZEMBRO DE 2012**

**DÁ NOVA REDAÇÃO AO CÓDIGO DE POSTURA  
DO MUNICÍPIO DE SANTARÉM E DÁ OUTRAS  
PROVIDÊNCIAS.**

A Prefeita Municipal de Santarém, usando de suas atribuições legais, faz saber que a Câmara Municipal de Santarém aprovou e ela sancionou a seguinte Lei:

(...)

**CAPÍTULO VIII  
DO ACONDICIONAMENTO E DA COLETA DE LIXO**

**Art. 84** Compete ao órgão responsável pela limpeza urbana estabelecer normas e fiscalizar seu cumprimento quanto ao acondicionamento, à coleta, ao transporte e ao destino do lixo.

**Art. 85** É obrigatório o acondicionamento do lixo em recipientes adequados para sua posterior coleta.

§ 1º O lixo acondicionado deverá permanecer no interior do imóvel, em local apropriado, sendo colocado no passeio no horário previsto para sua coleta, sendo proibida sua alocação no canteiro central da via, sob pena do pagamento de multa, conforme tabela em anexo;

§ 2º As lixeiras dos edifícios, quando existentes, deverão ser mantidas limpas e asseadas pelos proprietários, não sendo permitida, nesses casos, a manutenção de lixos fora delas;

§ 3º O lixo hospitalar deverá permanecer, acondicionado em recipientes adequados e identificados, no depósito do próprio hospital e daí transportado diretamente para veículo coletor específico;

§ 4º Os operários responsáveis pelo serviço de acondicionamento e coleta de lixo de qualquer natureza deverão, obrigatoriamente, usar EPIs;

*§ 5º No acondicionamento e coleta de lixo dos laboratórios de análises clínicas e patológicas, dos hemocentros, das clínicas, dos consultórios dentários e dos necrotérios será observado o disposto nos §§ 3º e 4º deste artigo;*

*§ 6º O lixo industrial, assim como o lixo radioativo deverá, quando for o caso, receber tratamento adequado que o torne inócuo, antes de ser acondicionado para coleta;*

*§ 7º Nos estabelecimentos que, por suas características, gerarem grande volume de lixo, este será armazenado no interior do edifício, até que se realize a coleta;*

*§ 8º Os contêineres e recipientes equivalentes, de propriedade públicas ou particulares, destinadas à coleta de lixo ou entulhos, deverão ser fechados e sinalizados com faixas reflexivas que permitam sua identificação e localização a distância;*

*§ 9º O lixo composto de baterias de eletro-eletrônicos inutilizados deverá ser depositado em postos de recolhimento devidamente autorizados pelos órgãos responsáveis pela limpeza urbana, devendo ser acondicionado adequadamente para sua posterior coleta;*

*§ 10º O órgão responsável pela limpeza urbana promoverá a coleta de todo o lixo considerado reciclável produzido no Município, disponibilizando à população os contêineres seletivos, visando o seu reaproveitamento, sendo que, para fins de cumprimento deste dispositivo, poderá firmar convênios com cooperativas, associações comunitárias e entidades de assistência social.*

*Art. 86 Na execução de coleta e transporte de lixo, serão tomadas as precauções necessárias no sentido de se evitar a queda de resíduos sobre os logradouros públicos.*

*Art. 87 O destino do lixo de qualquer natureza será sempre o indicado pela Prefeitura, ouvidos os órgãos técnicos. Parágrafo Único. O lixo hospitalar, deverá ser imediatamente incinerado.*

*Art. 88 O Poder Executivo Municipal deverá promover, sempre que necessário, campanhas públicas, destinadas a esclarecer a população sobre os perigos que o lixo representa para a saúde, incentivando, inclusive, a separação do lixo orgânico, e manter a cidade em condições de higiene satisfatória.*

***Parágrafo Único – Depositar e/ou jogar lixo no leito da rua ou deixá-lo na via fora dos dias e horários estabelecidos para coleta, incidirá aplicação de multa, conforme tabela em anexo.***

*Fonte: <https://sapl.santarem.pa.leg.br/norma/64>*

A turma fará a leitura compartilhada do texto extraído do Código de Postura do Município e à medida em que os artigos e parágrafos forem lidos, o professor deverá esclarecer caso haja dúvida dos estudantes.

### **5.1.7 Semana 8 - Continuação das atividades desenvolvidas na 7ª semana.**

**Duração:** 3 h/a de 40 minutos.

**Objetivo:**

Mostrar aos estudantes que o exercício da cidadania não está apenas em exigir direitos, mas também em cumprir deveres.

#### **Após a leitura.**

O professor orientará os estudantes para formarem grupos de até quatro pessoas. E explicará a metodologia para resolução das tarefas abaixo:

**TAREFA 1:** Reúnam-se e revejam as imagens postadas na turma digital no formato apresentação de slide. Escolham três imagens para cada evento registrado. (sala de aula – em casa – aterro sanitário) Criem em um dos dispositivos dos estudantes da equipe uma apresentação de slide para apresentar à turma.

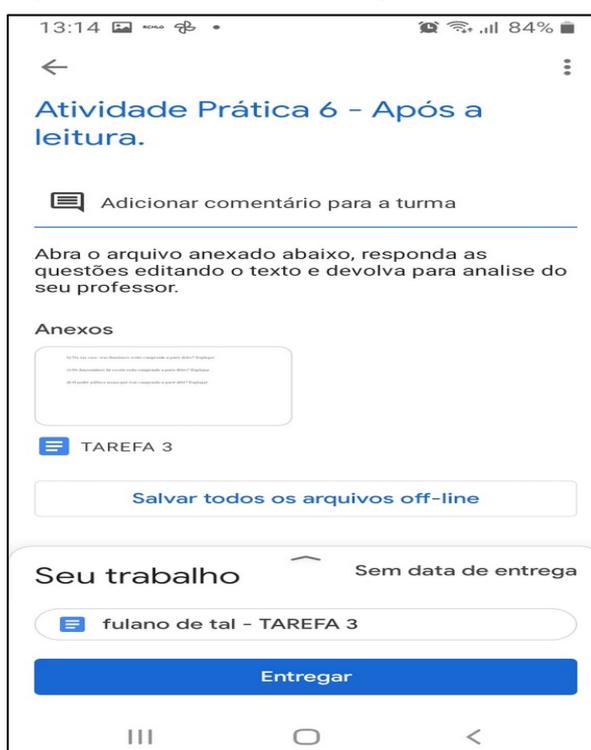
**TAREFA 2:** Escolham dois membros da equipe para apresentar os slides à turma, explicar as razões de escolher aquelas imagens. Relacionar as imagens com a leitura do texto Cuidar do meio ambiente: uma prática cidadã e com o fragmento de texto do Código de Postura do Município.

**TAREFA 3:** Na turma digital, o professor criará a Atividade Prática 6. A equipe deverá responder a partir do dispositivo móvel de um dos estudantes às perguntas abaixo:

- a) Você estudante está cumprindo o seu papel de cidadão na escola em relação ao cuidado com meio ambiente? Explique.
- b) Na sua casa, seus familiares estão cumprindo a parte deles? Explique.
- c) A escola está cumprindo a parte dela? Explique.
- d) O poder público municipal está cumprindo a parte dele? Explique.
- e) Será que estamos dando a destinação apropriada para nosso lixo? Explique.

Os estudantes visualizarão na turma digital conforme a figura 24:

**Figura 24** – Tela inicial atividade prática 6



**Fonte:** <https://classroom.google.com/u/5/w>

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudante da EJA é um guerreiro persistente. Por esta persistência deve ser acolhido de forma diferenciada pela escola e pelos professores que convivem com ele, jamais pode ser tratado como um derrotado, falido ou coitadinho, mas como um estudante com características diferenciadas dos que frequentam as turmas regulares. E necessita aprender os mesmos assuntos ensinados aos estudantes da série regular equivalente, mas por conta da idade, deve ser ensinado de forma diferente, com recursos didáticos adaptados a sua faixa etária, respeitando suas limitações como aprendiz e suas necessidades como cidadão, até porque este estudante, em geral, está inserido no mercado de trabalho seja formal ou informal e lá, assim como na sociedade, precisa exercitar esses saberes adquiridos e principalmente a sua cidadania.

Há duas razões básicas pelas quais um estudante chega às turmas de EJA. A primeira delas – a mais frequente – é o insucesso escolar nas turmas regulares que o leva a sucessiva permanência na mesma série ano após ano até que se complete a idade mínima – quinze anos – para “ascender” ou “decair” às turmas de EJA. A segunda, é o fato de na idade apropriada para frequentar a escola nas séries iniciais, este estudante não foi matriculado, em geral porque nas localidades interioranas onde morava não foi possível estudar.

Como se viu na segunda seção desta dissertação, desde o período colonial este público se faz presente no sistema educacional, tanto que ao longo da História da educação no Brasil, diversos programas e projetos foram criados com a finalidade de reduzir a massa de brasileiros que se enquadravam como analfabetos ou alfabetizados com idade despadrionada em relação a dos demais estudantes. Mesmo com todos esses projetos ou programas voltados à alfabetização de jovens e adultos ou aceleração da aprendizagem, não foi possível zerar os números do analfabetismo no Brasil, nem equalizar as estatísticas de modo que todos os estudantes do Ensino Fundamental frequentem a escola na idade certa conforme preconizado na LDB/9394/96.

Estes estudantes se matriculam todos os anos, parte deles abandonam a escola ainda no primeiro semestre do ano letivo e voltam no ano seguinte. Isto demonstra que a escola de alguma forma representa uma possibilidade de liberdade ou quebra de ciclo social de exclusão. Como todo adolescente, estes estudantes também estão conectados ao mundo virtual, possuem smartphones relativamente modernos, pertencem a grupos de WhatsApp, Telegram e outras redes sociais.

É possível se apropriar dos recursos tecnológicos como câmera digital e gravador de voz instalados nos dispositivos móveis dos estudantes, assim como outros disponíveis em nuvem como navegador de internet, contas de e-mail dentre outros apps e realizar atividades nas quais eles se sintam participantes protagonistas e façam sentido pra eles, uma vez que terão utilidade prática real no meio social onde convivem.

O App Google Sala de Aula se mostra como uma ferramenta digital viável para apropriação de estudantes e professores, porque além de gratuita e de fácil manipulação, simula no virtual um ambiente real de sala de aula ou turma. As vantagens de apropriação deste aplicativo são diversas, podendo-se enumerar as seguintes:

O professor que criar a turma digital poderá convidar outros professores para trabalhar conjuntamente com ele as atividades ou projetos a serem desenvolvidos de forma multidisciplinar. Estes professores convidados poderão gerenciar todas as tarefas da turma, tal qual o professor titular, exceto arquivar a turma.

É permitido ao professor criar temas e nomeá-los de forma a dividir as atividades em módulos ou bimestres, assim como criar diretamente no App três diferentes tipos de atividades: a Atividade, Atividade com teste ou Pergunta e incorporá-las ao tema. Ao mesmo tempo em que é possível configurar tais atividades, atribuindo uma pontuação de zero a cem ou rubrica; data e hora limite, tanto para publicação na turma, quanto para a entrega pelo estudante; assim como, devolvê-la corrigida, acompanhada da nota e do comentário feedback.

Ao criar a Atividade, o professor poderá anexar o arquivo contendo um documento texto com o conjunto de questões subjetivas ou objetivas de múltipla escolha que o estudante deverá fazer download – baixar – para seu dispositivo, editar, salvar e fazer upload – subir – para o ambiente virtual da turma ou o professor criará o documento com as questões que deseja ser respondidas pelos estudantes diretamente no Drive e postar o link como anexo da Atividade. Neste caso, o estudante ao abrir o link, será direcionado para o App Documentos Google e nele fará edição do documento, as alterações serão salvas automaticamente pelo App. Ao finalizar a Atividade, poderá enviar uma copia do arquivo editado para o ambiente virtual da turma e correção por parte do professor.

A segunda opção é a Atividade com teste, caso a escolha, o professor criará, automaticamente, anexo à Atividade um documento no App Formulário Google e neste formulário, inserirá as questões de acordo com o planejamento do exercício. Conforme

configurações prévias, o formulário poderá ser aplicado como um teste cuja correção será feita automaticamente pelo App.

A última opção de atividade é a Pergunta. Com ela, o professor poderá solicitar que os estudantes respondam diretamente no ambiente virtual uma pergunta. A critério do professor, esta atividade além das demais configurações já mencionadas anteriormente, poderá ser respondida de forma subjetiva ou objetiva com múltiplas alternativas.

Quando o professor cria uma atividade qualquer na turma digital, posta um material de apoio ou corrige a atividade, o App Google Sala de Aula dispara imediatamente para o e-mail do estudante uma mensagem, informando tal movimento na turma, da mesma forma quando o estudante entrega a atividade na turma, uma mensagem é disparada para o e-mail do professor.

À medida que as atividades são criadas, o App armazena esses dados e permite ao professor gerar uma planilha com campos contendo o nome dos estudantes, e-mail, as atividades postadas pelo professor, as entregues pelos estudantes e se corrigidas, as notas individuais, assim como o percentual geral alcançado tanto pelo estudante, quanto pela turma nas atividades propostas.

O App Google Sala de Sula permite ainda a integração de diferentes ferramentas Google como E-mail, Youtube, Google Meet, Google Drive, Documentos Google, Google Apresentações, Planilhas Google, Google Mapas, Google Fotos, Formulários Google, Google Sites, dentre outros.

Como tudo tem dois lados, há pontos negativos a ser considerados caso o professor se proponha a trabalhar a proposta sugestionada nesta dissertação. O primeiro deles é que para inserir um estudante na turma digital, ele necessariamente precisa de um e-mail válido do Gmail; segundo, para o estudante receber e entregar as atividades ele precisa de acesso um dispositivo conectado à internet.

Comparadas as vantagens às desvantagens, vejo mais àquelas do que estas. Assim sendo, ao mesmo tempo em que se pode ensinar e aprender estratégias de leitura de forma prática com atividades nas quais o estudante participe efetivamente da construção de seu aprendizado, será possível dar utilidade pedagógica ao smartphone, fazendo um hiperlink entre as habilidades adquiridas pelo estudante por ter se apropriado dos aplicativos nativos de seu dispositivo a temas importantes como estratégias de leitura nas aulas de Língua Portuguesa.

## REFERÊNCIAS.

AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf Brasil 2018): Resultados Preliminares. São Paulo: Ação Educativa; IPM, 2018. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1ez-6jrlrRRUm9JJ3MkwxEUffltjCTEI6/view>> Acesso em: 10/03/2020.

ALMEIDA, K. N. C. DE; MELO, C. N. DE. **Educação e desenvolvimentismo no Pará: as políticas “redentoristas” do governo de Zacarias de Assumpção – 1951 a 1956.** Revista HISTEDBR On-line, v. 16, n. 69, p. 76-86, 23 fev. 2017.

ALMEIDA, M.E.B. **Informática e Formação de Professores.** Coleção Informática para mudança na Educação. MEC/ SEED/ ProInfo, 1999.

\_\_\_\_\_. **A informática e a Formação de Professores.** Série Estudos Educação a Distância - MEC. Brasília. 2000.

\_\_\_\_\_. **Tecnologia de informação e comunicação na escola: aprendizagem e produção da escrita.** Série “Tecnologia e Currículo” - Programa Salto para o Futuro, Novembro, 2001.

\_\_\_\_\_. **Tecnologias de informação e comunicação na escola: novos horizontes na produção escrita.** Puc/SP. Mimeo. 2002.

\_\_\_\_\_. **Educação a Distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem.** Educação e Pesquisa, v. 29, n. 2, São Paulo, 2003

AMORIM, G.S; LIMA, M.D. **Reflexões teóricas sobre as estratégias de leitura e produção de textos.** Revista Porto das Letras, Vol. 03, Nº 01. 2017. Disponível em <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/4580>> Acesso em 12 de agosto de 2021.

ANJOS, R. M. P; COUTO, E. S; OLIVEIRA, M. C. **Leitura e escrita on-line.** Salvador: EDUFBA, 2011, p. 145-162. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/qfgmr/pdf/bonilla-9788523212063-09.pdf>> Acesso em 15 de junho 2021.

BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito de leitura.** São Paulo: Ática, 2004.

BARRA, D. C. C.; NASCIMENTO, E. R. P.; MARTINS, J. J.; ALBUQUERQUE, G. L.; ERDMANN, A. L. **Evolução histórica e impacto da tecnologia na área da saúde e da enfermagem.** Revista Eletrônica de Enfermagem, v. 08, n. 03, p. 422 – 430, 2006.

BOMENY, Helena. Fundação Getúlio Vargas – FGV-CPDOC. Disponível em: <<https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas2/artigos/EleVoltou/Educacao> > Acesso em 21/06/2020.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Agenda 21 – C&T para o desenvolvimento sustentável.** Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento sustentável. Projeto

PNUD BRA/94/016. Brasília, junho de 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados Federais. Decreto nº 91.980, de 25 de Novembro de 1985. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91980-25-novembro-1985-442685-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 25/06/2020.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3 ed. Brasília. 2001

BURD, L. **Desenvolvimento de software para atividades educacionais**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP.1999.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. A era da informação: economia, sociedade e cultura. Tradução: MAJER, Roneide Venâncio. 6ª. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CATELLI JR., Roberto. **Alfabetização de jovens e adultos: de programa em programa**. In: Maria do Rosário Longo Mortatti; Isabel Cristina Alves da Silva Frade. (Org.). Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos? 1ed. São Paulo: UNESP, 2014, p. 91.108.

CANTO, S. Atuação do Mobral em Santarém – 1978. blog do Padre Sidney Canto, Santarém, 15 de outubro de 2018. Disponível em: < <http://sidcanto.blogspot.com/2018/10/atuacao-do-mobral-em-santarem-1978.html> > Acesso em 27/10/2020.

CHERVEL, André; COMPÈRE, Marie-Madeleine. As humanidades no ensino. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 25, n. 2, p. 149-170, jul/dez,1999.

COELHO, M. O. **A escola primária no Estado do Pará (1920 - 1940)**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. doi:10.11606/T.48.2008.tde-30012009-165255.

COLARES, A. A. **Sociedade e educação em Santarém/Pa: estudo do período em que o município de Santarém foi área de segurança nacional (1969-1984)**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 1998.

COLARES, M.L.I.S. **As Políticas Educacionais da Secretaria Municipal de Educação de Santarém (1989 a 2002)** – Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas. SP. 2005.

\_\_\_\_\_. **Panorama da Educação em Santarém**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.23, p. 95 –113, set. 2006. Disponível em < [https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4932/art07\\_23.pdf](https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4932/art07_23.pdf) > Acesso em 11/09/2020.

CORRÊA, Arlindo Lopes. Educação de massa e ação comunitária. Editor: Mobral. Rio de Janeiro, 1979.

COSTA, C. K. V; BRESOLIN, F. Caderno Intersaberes - v. 8 n. 14 – 2019. Disponível em: <<https://www.uninter.com/cadernosuninter/index.php/intersaberes/article/download/940/938>> Acesso em 21/06/2020.

COSTA, G. **Ciência, tecnologia e sustentabilidade socioambiental**. Revista Científica Hermes. vol. 1, julio-diciembre. 2009.

\_\_\_\_\_, **Analfabetismo resiste no Brasil e no mundo do século 21**. Empresa Brasileira de Comunicação-EBC. Publicado em 08/09/2019. Disponível em <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-09/analfabetismo-resiste-no-brasil-e-no-mundo-do-seculo-21>> Acesso em 29/07/2021.

CRUZ, A. C. S. **EJA: A Formação Docente e seus Desafios na Preparação do Aluno para o Mundo Moderno**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 03, Ed. 03, Vol. 01, p 5-17, Março 2018.

CUNHA, J.C. **A Opinião dos Alunos do Ensino Fundamental e Médio sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Centro de Educação de jovens e Adultos (CEEJA) de Santarém-Pará/Brasil**. Dissertação de mestrado – Universidade Fernando Pessoa – Porto – Portugal. 2018.

DANIA, R. C. **Processamento em leitura, estratégias metacognitivas e ensino: revisitando os temas**. Signo, Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 77, p. 125-142, jul. 2018. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/12022>> Acesso em 23 de agosto 2021.

DUTRA, F. **A história do telefone celular como distinção social no Brasil**. Da elite empresarial ao consumo da classe popular. Revista Brasileira da História da Mídia. Vol 5. Nº3. 2016.

E-COMMERCEBRASIL, 2021 <https://www.ecommercebrasil.com.br/noticias/usuarios-ativos-na-internet-somaram-59-da-populacao-mundial/> <acesso em de maio de 24/05/2021>

FERREIRA, A.B.H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2ª edição. Editora Nova Fronteira. Rio de Janeiro – RJ. 1986.

FERREIRA, J.E.L **A evolução do Sistema Educativo Brasileiro (1549-2017) e sua aplicação nas escolas estaduais de santarém (zona urbana) questão de cidadania**. Dissertação de mestrado – Universidade Fernando Pessoa – Porto – Portugal. 2018

FISCHER, S. R. **História da leitura**. Trad.: Cláudia Freire. São Paulo:UNESP, 2006.

FONSECA, W. D. **A educação em Santarém: breve notícia histórica**. Santarém/Pa: UFPA, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

\_\_\_\_\_, **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_, **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 49ª ed, São Paulo: Cortez, 2008.

GOCH, G. J. F. **Políticas educacionais da Secretaria Educacional de Educação de Santarém no período de 2003 a 2016**. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém-Pa, 2017.

HADDAD, S; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n.14, 2000.

HAYNE,L.A; WYSE, A.T.S. **Análise da evolução da tecnologia: uma contribuição para o ensino da ciência e tecnologia**. Revista Brasileira de Ensino de Tecnologia. nº 3. v11 – 2018 Disponível em <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/5947>> Acesso em 8 de dezembro de 2020.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. Disponível em <<https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=225477>> Acesso em 11/09/2020.

\_\_\_\_\_, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – **Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio – PNAD-2019**. <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html>> . Acesso em 16/06/2021.

JOU, G.I As Habilidades Cognitivas na Compreensão da Leitura: Um Processo de Interação no Contexto Escolar. Tese de Doutorado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre-RS – 2001.

KALINKE, M.A. **Para não ser um professor do século passado**. Curitiba: Gráfica Expoente, 1999.

KATO, M. A. **No mundo da escrita, uma perspectiva psicolinguística**. 4. ed. – São Paulo: Ática, 1993.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. Série Prática Pedagógica. Editora Papirus. Campinas-SP. 2003.

KLEIMAN, A B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

\_\_\_\_\_, **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 14. ed. Campinas: Pontes Editores, 2011.

\_\_\_\_\_, . **Oficina de leitura**. Teoria e prática. 9ª edição. Editora Pontes. Campinas – São Paulo. 2002.

KRAMMER, S. **Leitura e escrita de professores:** da prática de pesquisa à prática de formação. Revista Brasileira de Educação. Nº 07.1998.

LEFFA, V. J. **Perspectivas no estudo da leitura: Texto, leitor e interação social.** In: LEFFA, V. J; PEREIRA, A. E. (Orgs.) O ensino da leitura e produção textual. Pelotas: Educat, 1999.

LOPES, P.A ; PIMENTA, C.C. **O uso do celular em sala de aula como ferramenta pedagógica: Benefícios e desafios.** Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica, v. 3 , n. 1 , p . 5 2- 6 6 , Recife-PE. 2 0 17.

MARCUSCHI, L. A. **O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula.** Linguagem & Ensino, Vol. 4, No. 1, 2001 (79-111)<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15529> <Acesso em 16 de junho de 2021>

\_\_\_\_\_, **Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua?** Em aberto, Brasília, v.16, n. 96, p. 63-82, 1996.

MARTINS, M.H. **O que é leitura.** 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MEDEIROS, A. **Humanização versus Desumanização:** reflexões em torno da *Pedagogia do Oprimido.* Revista Reflexões, ano 2, n. 3, p. 127-137, jul./dez. 2013.

MEIRELLES, F. S. **Pesquisa Anual do Uso de TI.** FGVCia. 32ª Edição, 2021.  
<<https://eaesp.fgv.br/producao-intelectual/pesquisa-anual-uso-ti>> Acesso em 28/06/2021.

MENEGASSI, R. J. **Leitura e Ensino.** 2.ed. – Maringá: Eduem, 2010.

MORAES, F.T & COSTA, R.P **Educação como sacerdócio: Formação de professores no Pará Republicano (1891-1904)** - Rev. bras. hist. educ., Maringá-PR, v. 14, n. 3 (36), p. 123-150, set./dez. 2014.

MORAIS, M.R. Conexão e visualização: Estratégias metacognitivas de leitura. XIX Congresso Nacional de Linguística e Fonologia. Rio de Janeiro-RJ. 2015. Disponível em <[http://www.filologia.org.br/xix\\_cnlf/cnlf/09/005.pdf](http://www.filologia.org.br/xix_cnlf/cnlf/09/005.pdf)> Acesso em 12 de agosto de 2021.

MORAN, J. M. **Mudar a forma de ensinar e aprender com tecnologias.** Interações, vol. V, núm. 9, pp. 57-72 Universidade São Marcos São Paulo, Brasil. 2000.

MOURA, Maria da Gloria Carvalho. Educação de Jovens e Adultos: um olhar sobre sua trajetória histórica. Curitiba: Educarte, 2003.

NAGUMO, E. **O uso do aparelho celular dos estudantes na escola.** Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de Brasília. Brasília-DF. 2014.

NEGROPONTE, N. 1995. **A vida digital.** 2 ed. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

NUNES, S.C; SANTOS, R.P. **O Construcionismo de Papert na criação de um objeto de aprendizagem e sua avaliação segundo a taxionomia de Bloom.** Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC Águas de Lindóia, SP. 2013. Disponível em <[http://abrapecnet.org.br/atas\\_enpec/ixenpec/atas/resumos/R1200-1.pdf](http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/ixenpec/atas/resumos/R1200-1.pdf)> Acesso em 22/07/2021

PARÁ (Estado). Mensagem dirigida pelo Senr. Governador Dr. Lauro Sodré ao Congresso do Estado do Pará em sua primeira reunião, em 30 de outubro de 1891. Belém: Typ. do Diário Oficial, 1891.

PAPERT, S. **Logo: Computadores e Educação** . São Paulo .Brasiliense. A Máquina das Crianças: Repensando a Escola na era da Informática. Porto Alegre. Artes Médicas. 1994.

PARA. **Diário Oficial do Estado do Pará – IOEPA.** Nº 31.914 – Belém-PA- 2009. Disponível em <[http://www.ioepa.com.br/pages/2009/05/08/2009.05.08.DOE\\_1.pdf](http://www.ioepa.com.br/pages/2009/05/08/2009.05.08.DOE_1.pdf)> Acesso em 14 de julho de 2021.

PÊCHEUX, M. **Análise automática do discurso.** In: GADET, Françoise; HAK, Tony. Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de M. Pêcheux. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997.

PORFÍRIO, F. **"Paulo Freire"; Brasil Escola.** Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/biografia/paulo-freire.htm>. >Acesso em 13/11/ 2020.

REZENDE, C. **História econômica geral.** Editora Contexto. 4 a edição. São Paulo. 1999.

REZENDE, T. V. F. **A conquista e a ocupação da Amazônia brasileira no período colonial: a definição das fronteiras.** Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo – 2006.

RODRIGUES, E.M. **Audição radiofônica em uma comunidade rural na amazônia paraense.** Revista Exitus, Santarém-PA, Vol. 9, Nº 1, p. 340 – 366, - 2019.

RODRIGUES, P. S, (orgs.). **A universidade e a pesquisa:** o público e o privado. UFRJ/ICB. Sonda; IURME/CASPAM. Rio de Janeiro. 1997.

RODRIGUES, F.S; SEGUNDO, G.L; RIBEIRO, L.M.S. **O Uso do Celular na Sala de Aula e a Legislação Vigente no Brasil.** CTRL+E. Cultura Maker na escola. Fortaleza- CE – 2018. Disponível em <[http://ceur-ws.org/Vol-2185/CtrlE\\_2018\\_paper\\_32.pdf](http://ceur-ws.org/Vol-2185/CtrlE_2018_paper_32.pdf)> Acesso em 14 de julho de 2021.

SANCHES, R. **O primeiro celular da História.** Disponível em <<https://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2011/07/o-primeiro-celular-da-historia.html>> Acesso em 28 de junho de 2021.

SANDRONI, P. (Org.). **Dicionário de economia.** Ed. Best Seller, 2 a edição, São Paulo. 1989.

SANTARÉM, **Código de Postura do Município de Santarém.** Lei 19.207 – Santarém-PA- 2012.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico e Proposta Curricular da Educação de jovens e adultos do município de Santarém para as escolas da rede municipal de ensino.** Santarém-PA 2014.

\_\_\_\_\_, **Portaria 031/2021-SEFIN-GAB.** Secretaria Municipal de Finanças. Santarém-PA-2021. Disponível em <<https://transparencia.santarem.pa.gov.br/portal/documentos/portaria-no-0312021-sefingab-santarem-pa-1o-de-julho-de-2021-60ddec1573fca>> Acesso em 15 de julho de 2021.

SANTOS, M. R. P. **Nos caminhos do Membeça: educação formal e informal às margens do rio Amazonas** Disponível em <[http://www.encontro2018.historiaoral.org.br/simposio/view?ID\\_SIMPOSIO=4](http://www.encontro2018.historiaoral.org.br/simposio/view?ID_SIMPOSIO=4)> Acesso em 26/10/2020.

SANTOS, P.R. **Tupaiulândia:** 4ª edição. Imprensa oficial do Estado – Belém. 2019.

SCHUMPETER, J. A. **História da análise econômica.** Ed. Fundo de Cultura S. A., Rio de Janeiro, 1964.

SILVA, G.L & MOREIRA, M.I.I. **Saberes Significativos e Temas Transversais: Uma concepção de cidadania no currículo da EJA.** CEFET-CE. 2007.

SILVEIRA, J.A. **Construcionismo e inovação pedagógica:** Uma visão crítica das concepções de Papert sobre o uso da tecnologia computacional na aprendizagem da criança. Revista Themis. Escola Superior da Magistratura do Estado do Ceará (Esmec) Volume 10. Fortaleza -CE 2012.

SKINNER, B.F. **Tecnologia do ensino** - tradução de Rodolfo Azzi. São paulo-SP: USP, 1972.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2 ed. Autêntica. Belo Horizonte MG: 2002a.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura;** trad. Cláudia Schilling. 6 ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

VALENTE, J. A (org.). **O computador na sociedade do conhecimento.** Campinas, UNICAMP, 1999.

VAN DIJK, T. A **La ciencia del texto.** Barcelona: Paidós. 1983.

VALLEJO, L. R. **Ecodesenvolvimento e o mito do progresso.** Terra Livre 4. 2015.

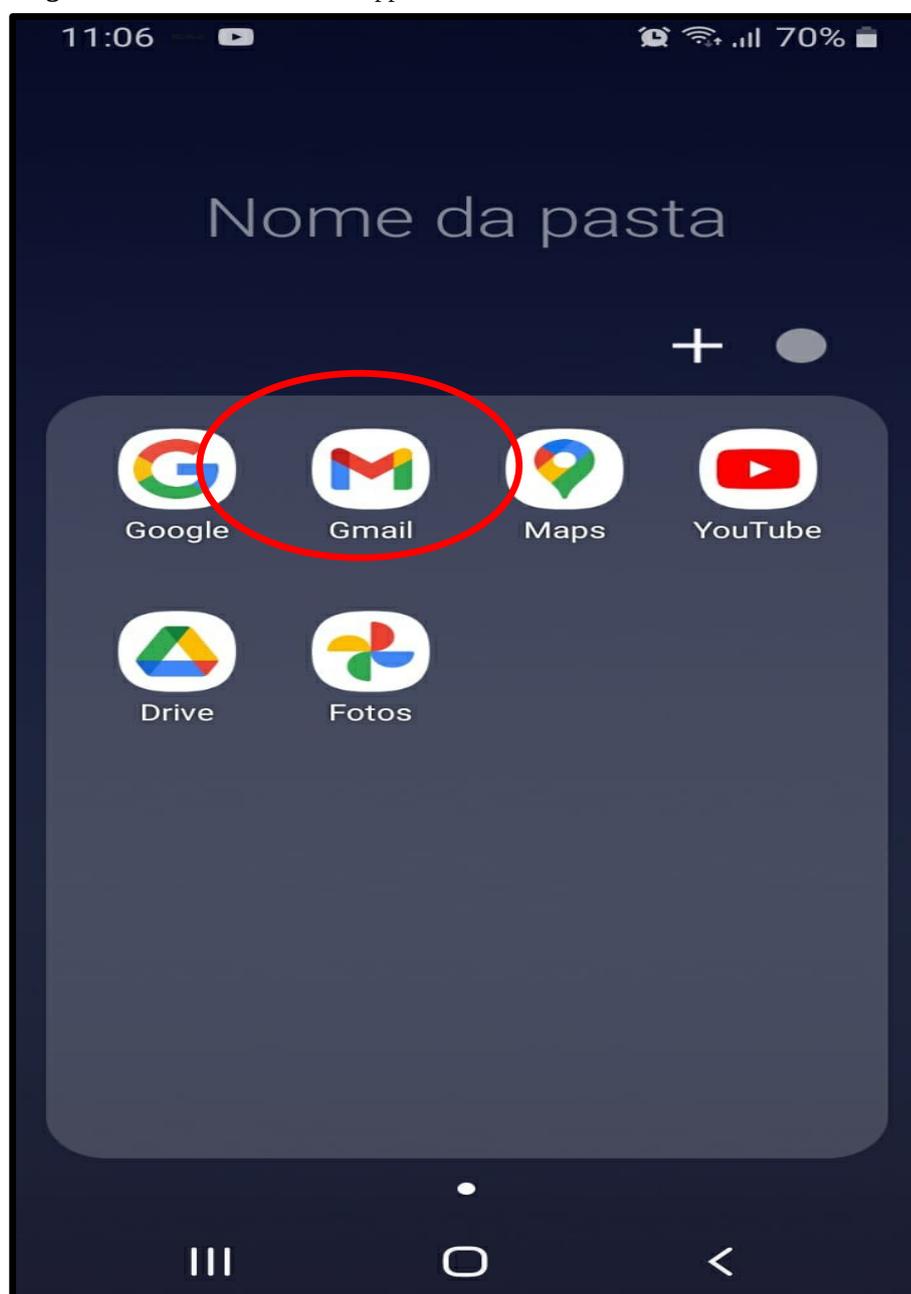
VERASZTO, E.V; DA SILVA, D; MIRANDA, N.A; SIMON, F.O. **Tecnologia: buscando uma definição para o conceito.** Prisma.com. Revista de Ciência e tecnologia da Informação nº8 – 2009. Disponível em < <https://ojs.letras.up.pt/index.php/prismacom/article/view/2065>> Acesso em 7/12/2020.

## ANEXO I

### Criar conta de e-mail via smartphone.

1 - Para criar uma conta de e-mail Gmail, a partir de um smartphone é necessário que o equipamento esteja conectado à internet e tenha o aplicativo Gmail instalado em seu sistema operacional. Por padrão, este App já vem instalado conforme figura 25. Toque no ícone circulado abaixo e aguarde que o App carregue.

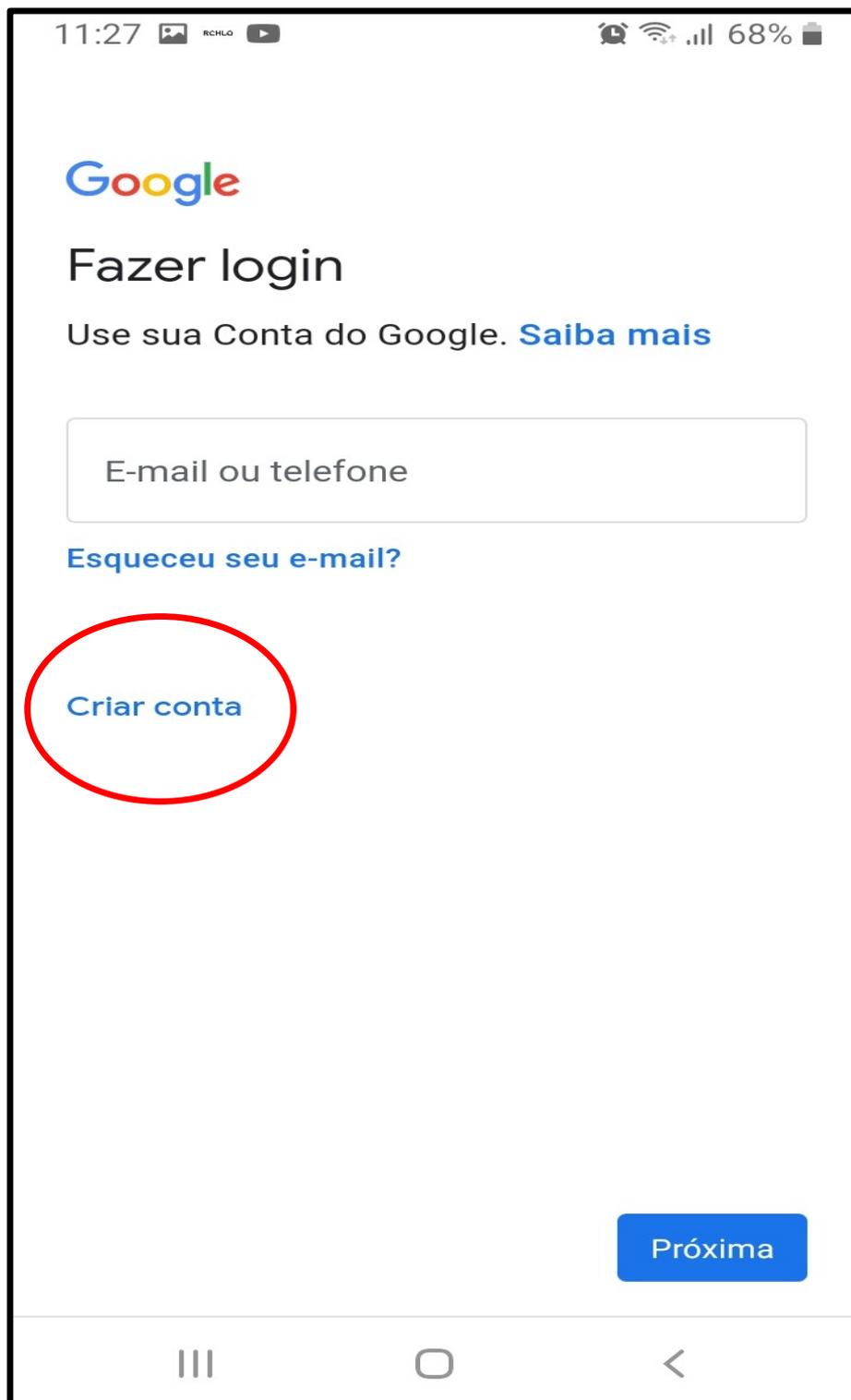
Figura 25 –Tela com ícone do App Gmail



Fonte: Moraes (2022)

2 – Carregado o App, toque em **Criar conta** conforme indicado na figura 26

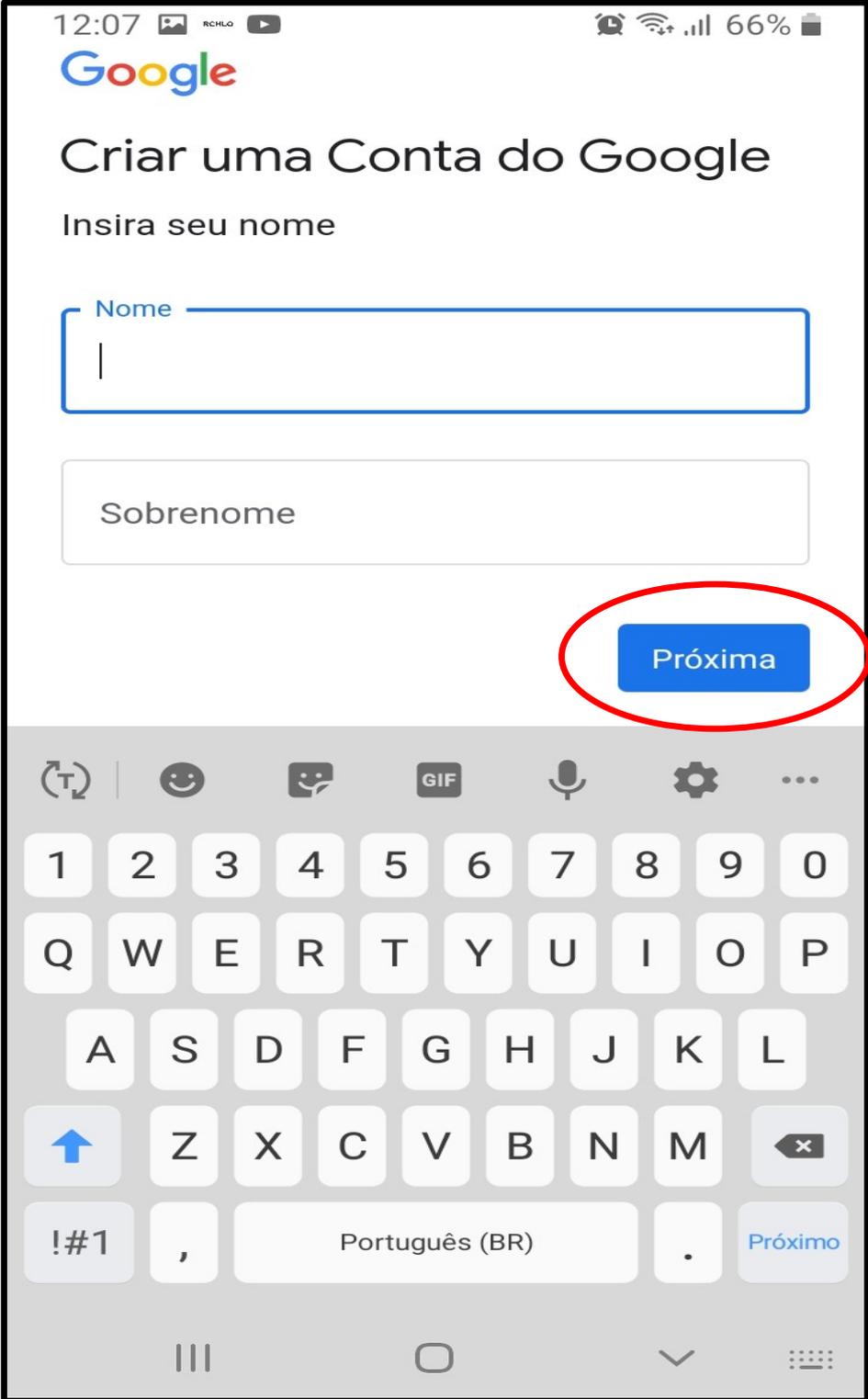
Figura 26 – Tela criar conta do App Gmail



Fonte: <https://accounts.google.com/AddSession/identifier?hl=pt-BR>

3 – Digite seu nome e sobrenome nos campos indicados na figura 27. Depois, toque em **Próximo**.

Figura 27 – Tela inserir nome de usuário do App Gmail



12:07       66% 

Google

## Criar uma Conta do Google

Insira seu nome

Nome

Sobrenome

**Próxima**

!#1 , Português (BR) . Próximo

Fonte: <https://accounts.google.com/AddSession/identifier?hl=pt-BR>

4 – Digite dia, mês e ano de seu nascimento, informe o gênero nos campos indicados na figura 28. Toque em **Próximo**.

Figura 28 – Tela informações do usuário

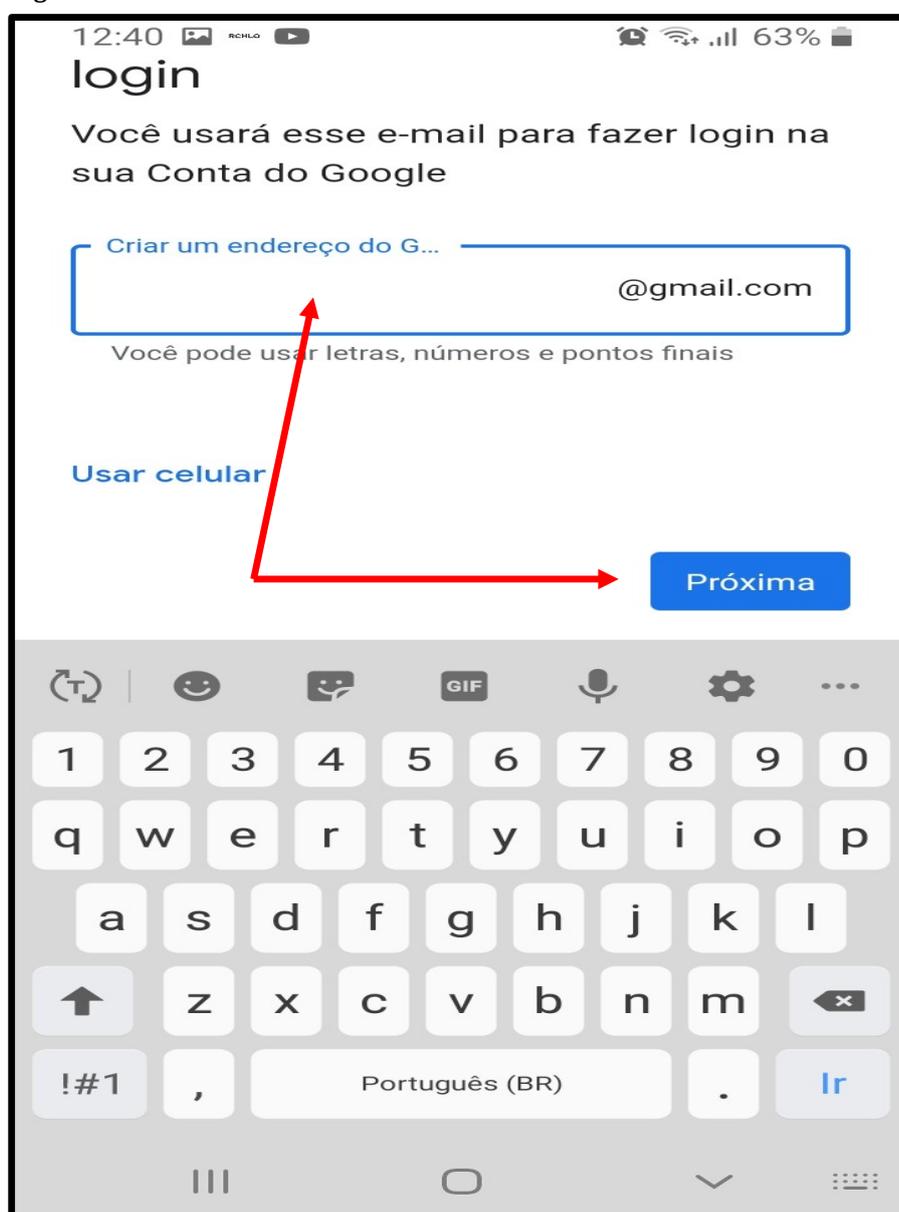


The image shows a mobile phone screen with the Google logo at the top. Below the logo, the text reads "Informações básicas" and "Digite sua data de nascimento e gênero". There are four input fields: "Dia", "Mês" (with a dropdown arrow), "Ano", and "Gênero" (with a dropdown arrow). These fields are enclosed in a red rounded rectangle. At the bottom right, there is a blue button labeled "Próxima", which is also circled in red. The phone's status bar at the top shows the time 12:39, signal strength, Wi-Fi, and 63% battery. The Android navigation bar is visible at the bottom.

Fonte: <https://accounts.google.com/AddSession/identifier?hl=pt-BR>

5 – Digite um nome que será usado como endereço de seu e-mail. Lembre-se de que os endereços de e-mails são únicos. É possível que seu nome já esteja em uso por uma outra pessoa cujo nome seja igual ao seu, caso isto ocorra, o App informará que o nome está em uso. Para solucionar este problema, insira um dado diferente ao seu nome como o ano, a abreviatura da cidade. Por exemplo: fulanodetal2022@gmail.com ou fulanodetal-stm@gmail.com. Se o nome pretendido estiver disponível, o App informará. Você também pode usar como nome de e-mail o número do seu celular. Conforme mostrado na figura 29. Toque em **Próximo**.

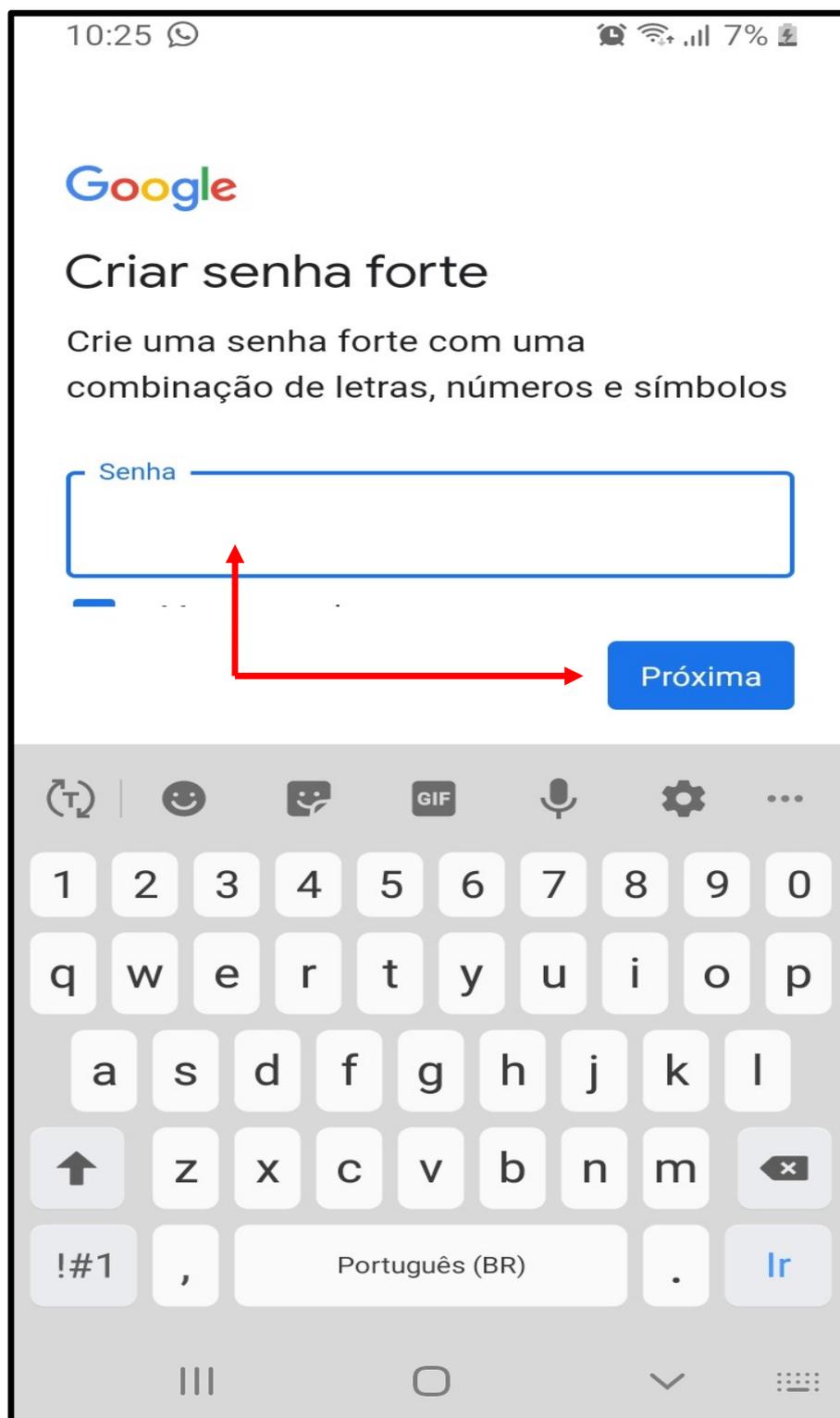
Figura 29 – Tela criar nome de e-mail



Fonte: <https://accounts.google.com/AddSession/identifier?hl=pt-BR>

6 – Digite uma senha que será usada para acesso a sua conta conforme mostrado na figura 30. Toque em **Próximo**.

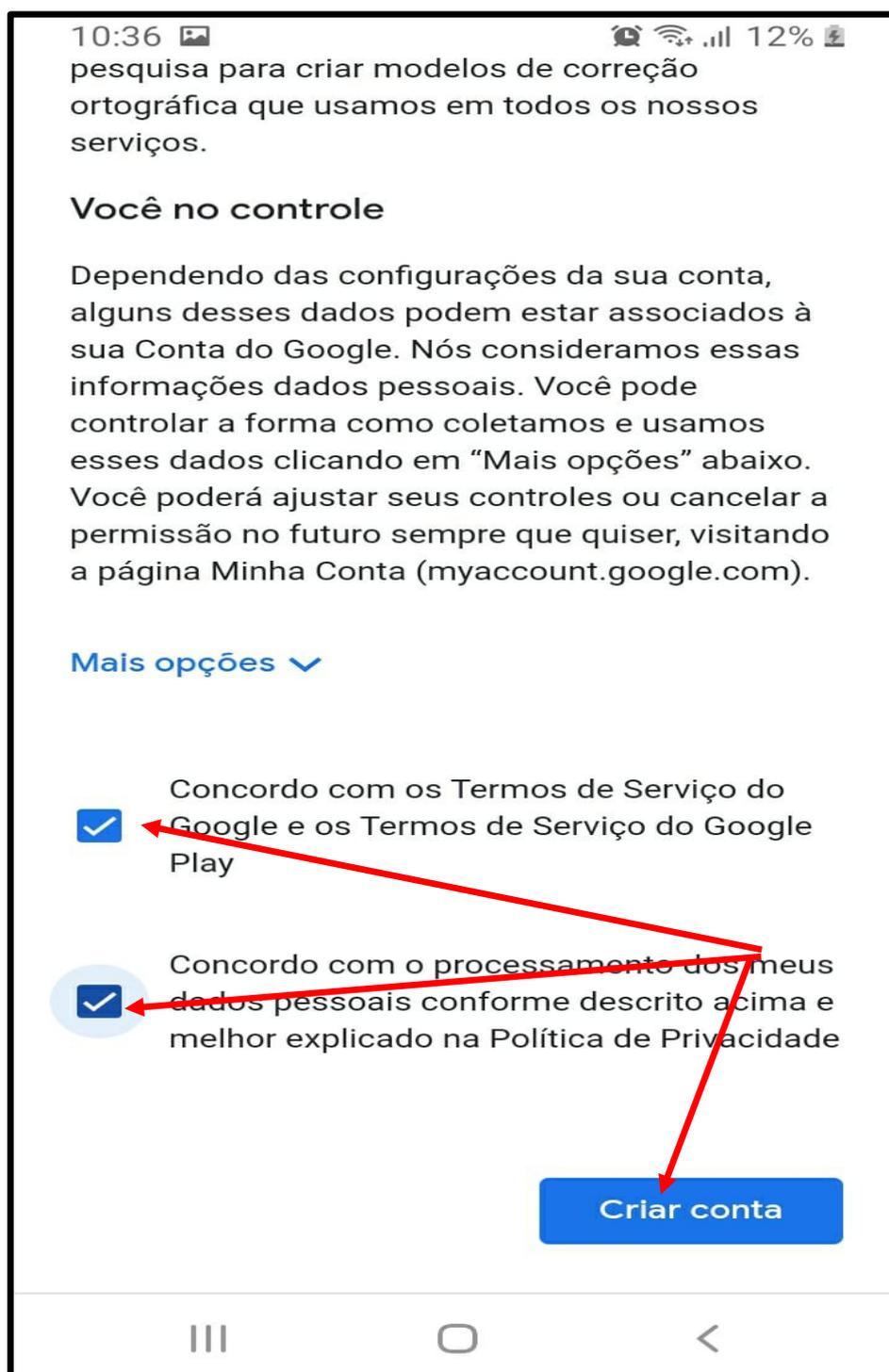
Figura 30 – Tela criar senha.



Fonte: <https://accounts.google.com/AddSession/identifier?hl=pt-BR>

7 – Habilite os campos concordando com os Termos de Serviços do Google Play e com o processamento de seus dados pessoais conforme mostrado na figura 31. Toque em **Criar conta**.

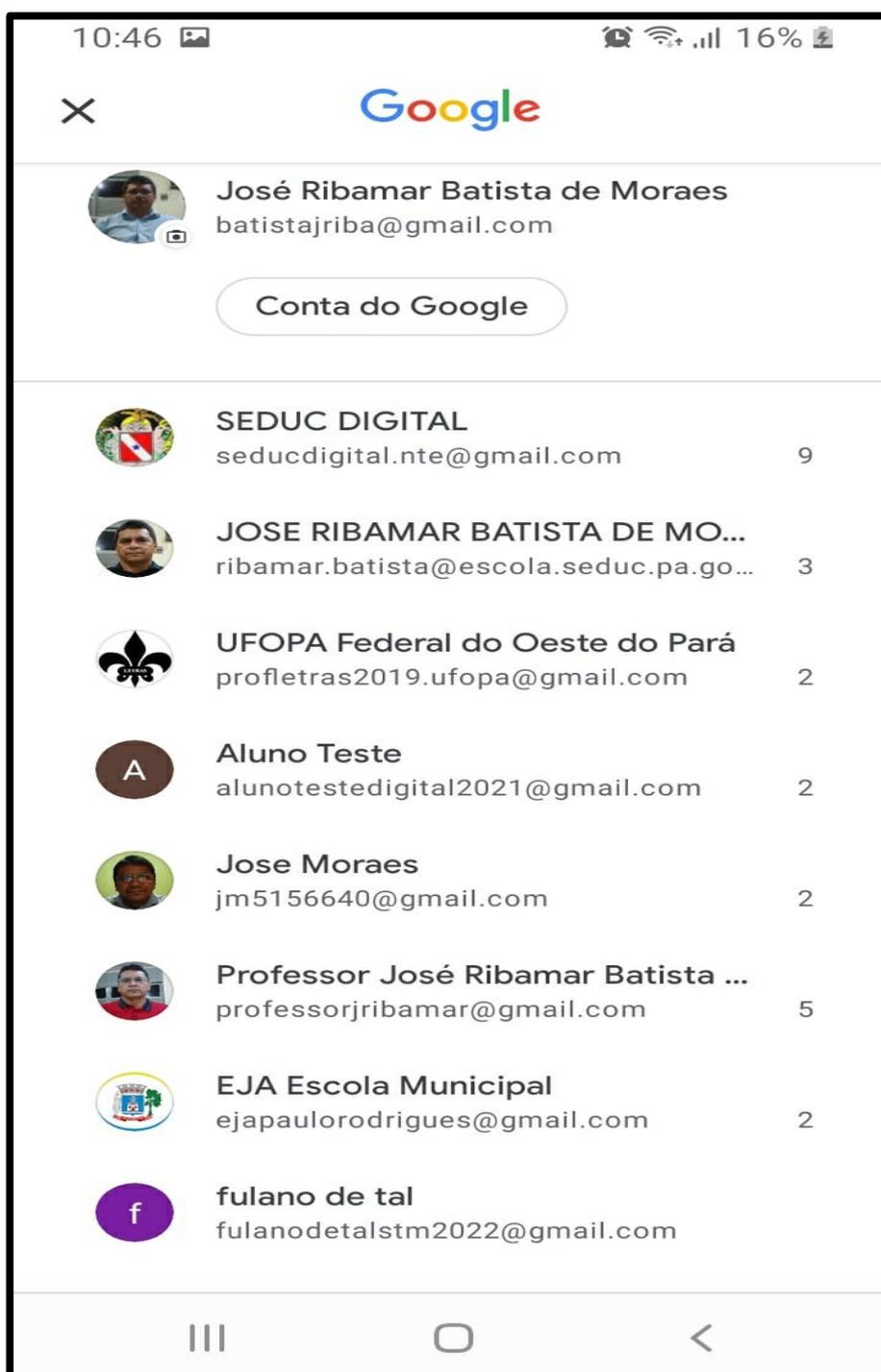
**Figura 31** – Tela concordo com termo de serviços



**Fonte:** <https://accounts.google.com/AddSession/identifier?hl=pt-BR>

8 – A conta estará criada e sincronizada ao smartphone conforme mostrado na figura 32. Para abri-la, toque nela.

Figura 32 – Tela opções de conta de e-mail



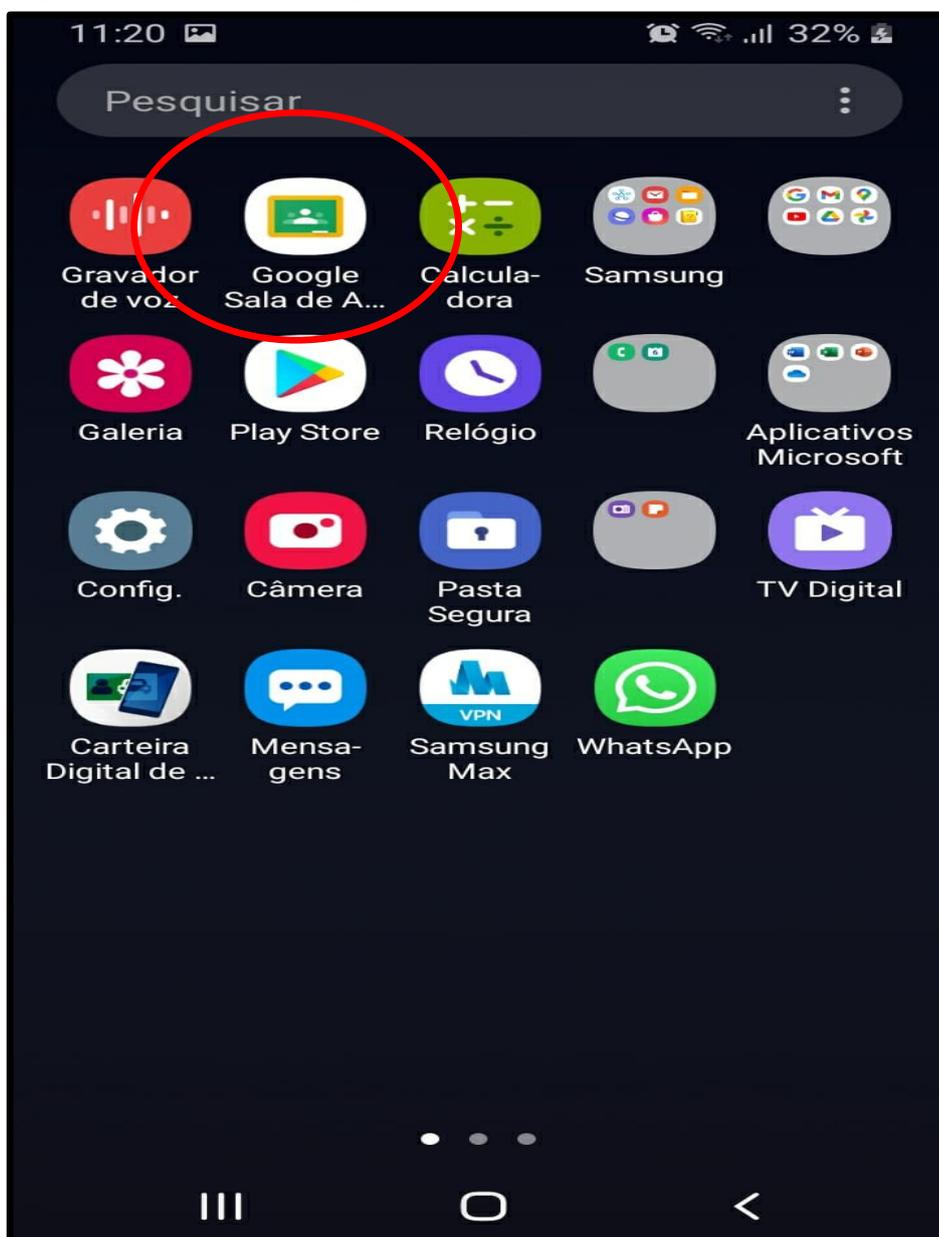
Fonte: <https://accounts.google.com/AddSession/identifier?hl=pt-BR&continue>

## ANEXO II

**Criar uma sala de aula digital no App Google Sala de Aula via smartphone.**

9 – O equipamento ideal para criação de sala de aulas digitais, material de apoio ou mesmo atividades é o computador. Como esta é uma atribuição do professor, o estudante não precisa criá-la. Mas, caso o professor necessite criar e não tenha um computador disponível, poderá fazê-la a partir do smartphone. Para tanto, toque no icone do App Google Sala de Aula conforme mostrado na figura 33 e aguarde que o App carregue.

**Figura 33** – Icone do App Google Sala de Aula



Fonte: Moraes (2022)

**10** – Toque no sinal de **positivo**, conforme mostrado na figura 34. Na janela de diálogo aberta, toque em **Criar turma**.

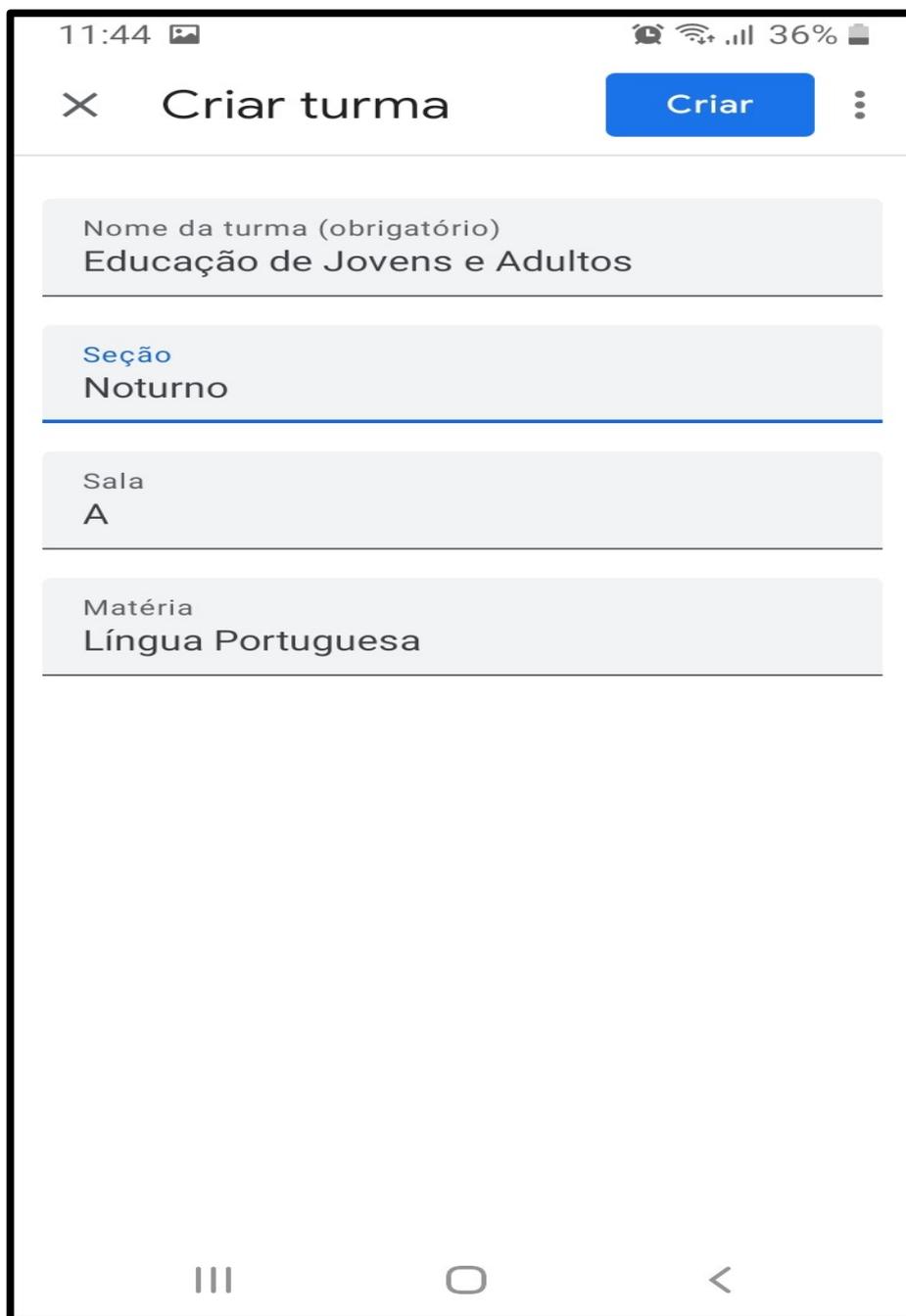
**Figura 34** – Tela criar turma.



**Fonte:** <https://classroom.google.com/u/5/>

**11** – No campo nome da turma, digite o nome que deseja atribuir à turma – este é o único obrigatório – mesmo assim, é editável e pode ser alterado depois. No campo **Seção**, informe o turno em que a turma realmente funciona. No campo **Sala**, informe o código da sala em que a turma funciona. No campo **Matéria**, informe a disciplina. Observe o exemplo da figura 35. Toque em **Criar**.

**Figura 35** – Tela Dados da turma



The screenshot displays the 'Criar turma' (Create Class) interface. At the top, the time is 11:44 and the battery level is 36%. The title bar shows a close icon, the text 'Criar turma', and a blue 'Criar' button. Below the title bar, there are four input fields, each with a label and a value:

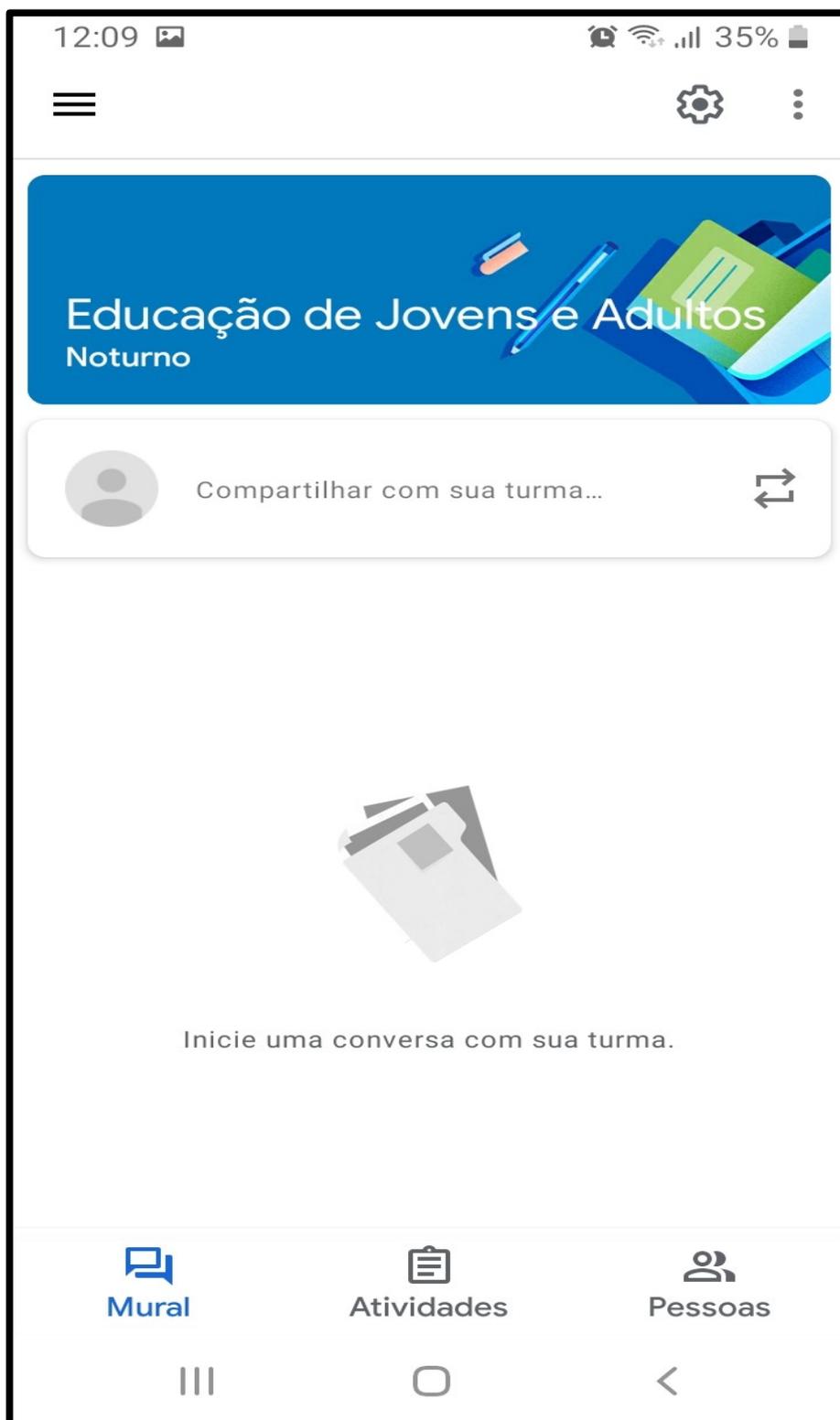
- Nome da turma (obrigatório)**: Educação de Jovens e Adultos
- Seção**: Noturno
- Sala**: A
- Matéria**: Língua Portuguesa

At the bottom of the screen, there are three navigation icons: a hamburger menu, a home button, and a back arrow.

**Fonte:** <https://classroom.google.com/u/5/>

12 – A turma criada terá um layout semelhante ao da figura 36.

Figura 36 – Tela layout da turma.



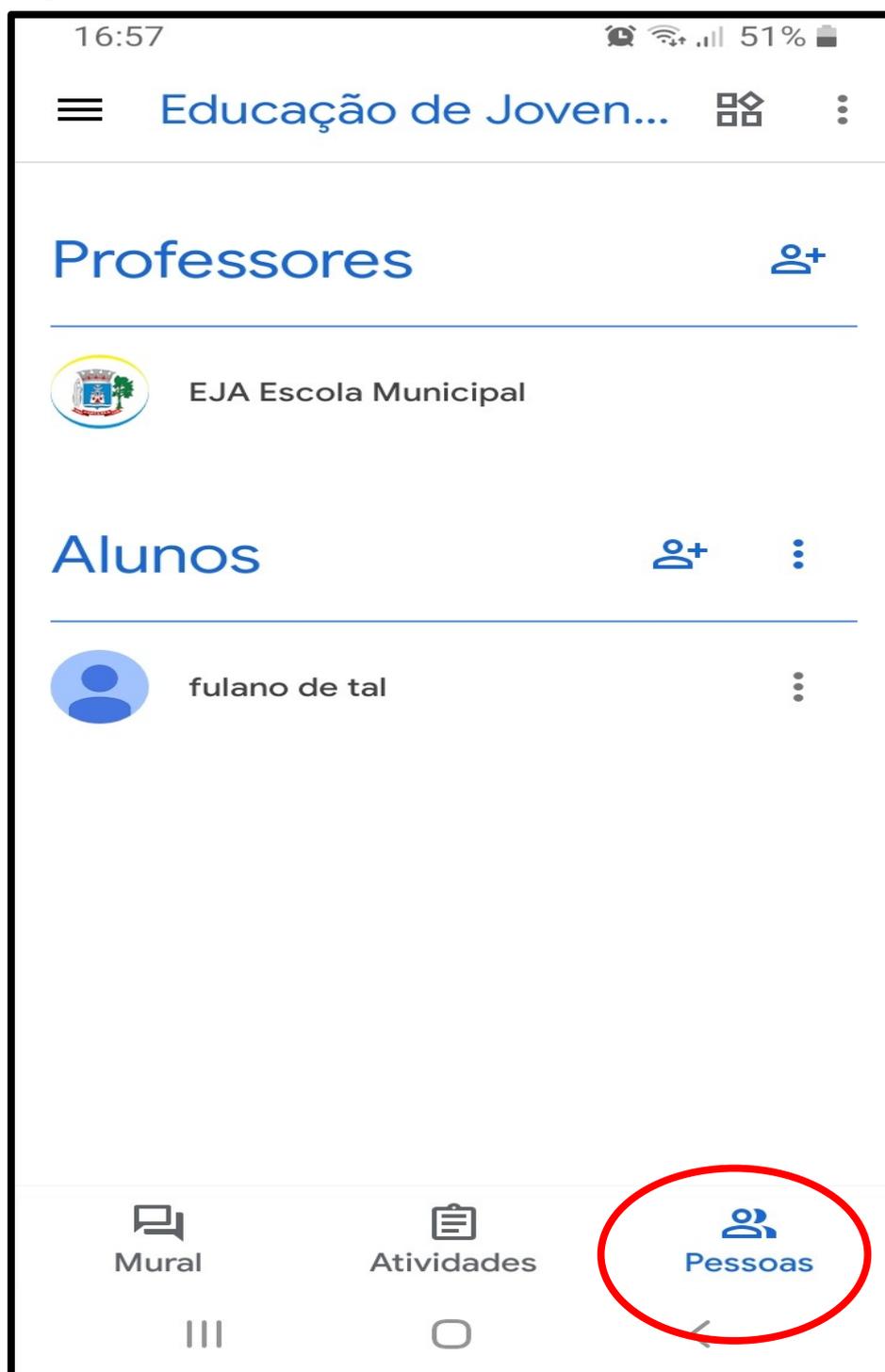
Fonte: <https://classroom.google.com/u/5/>

## ANEXO III

## Matricular estudantes na turma digital via smartphone.

13 – Para inserir estudantes na turma, toque em **Pessoas** conforme mostrado na figura 37.

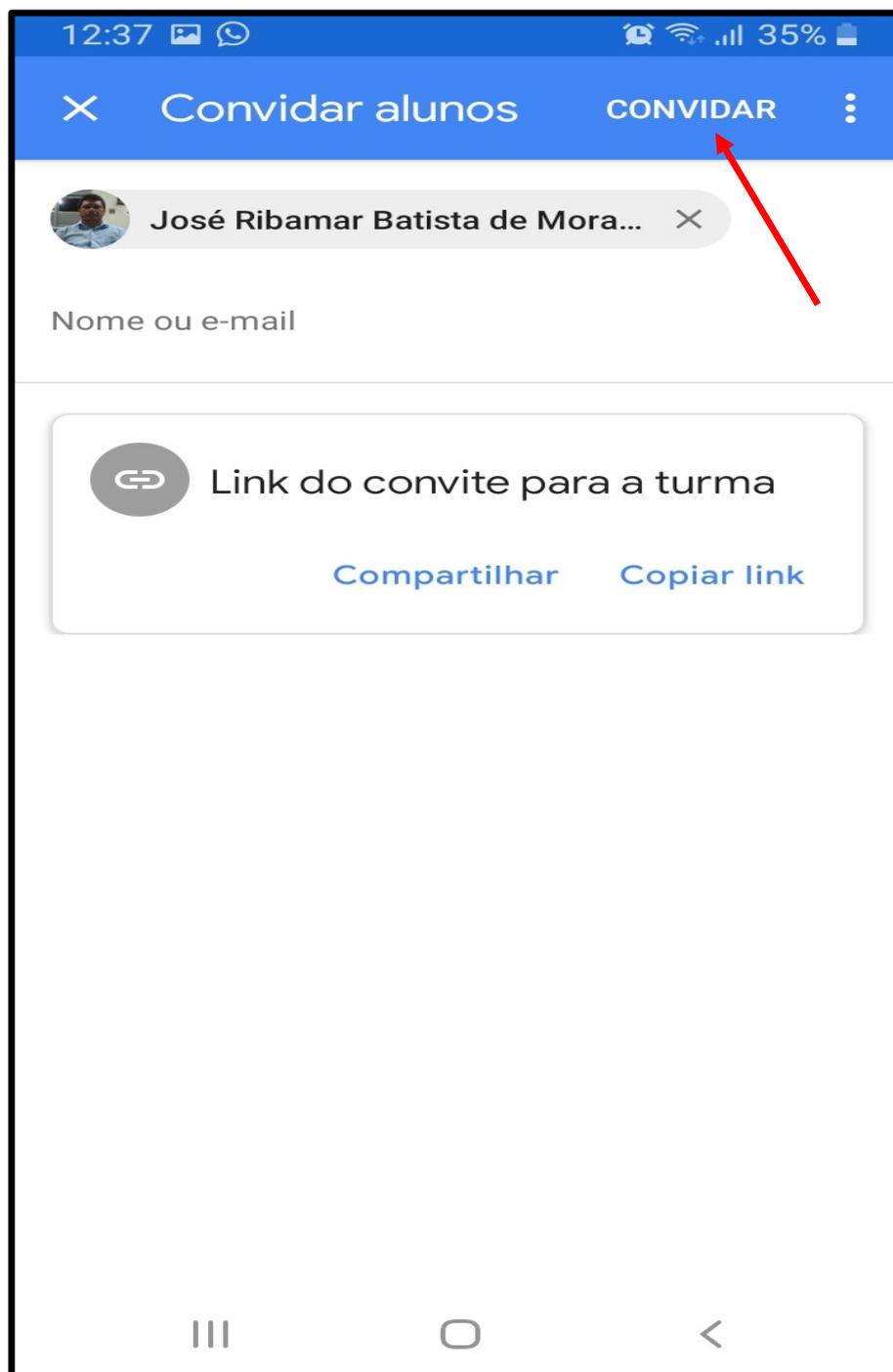
Figura 37 – Tela inicial convidar estudante.



Fonte: <https://classroom.google.com/u/5/>

14 – A inserção dos estudantes na turma digital se faz de diferentes formas: Uma delas é enviar o convite para a conta de e-mail do estudante. Para isto é necessário digitar a conta de e-mail do estudante, selecioná-la e tocar em **CONVIDAR**. Outra forma é compartilhar o link do convite para turma no grupo de WhatsApp da turma ou apenas copiar o link e colar em uma mensagem para o grupo conforme figura 38.

Figura 38 – Tela final convidar estudante.

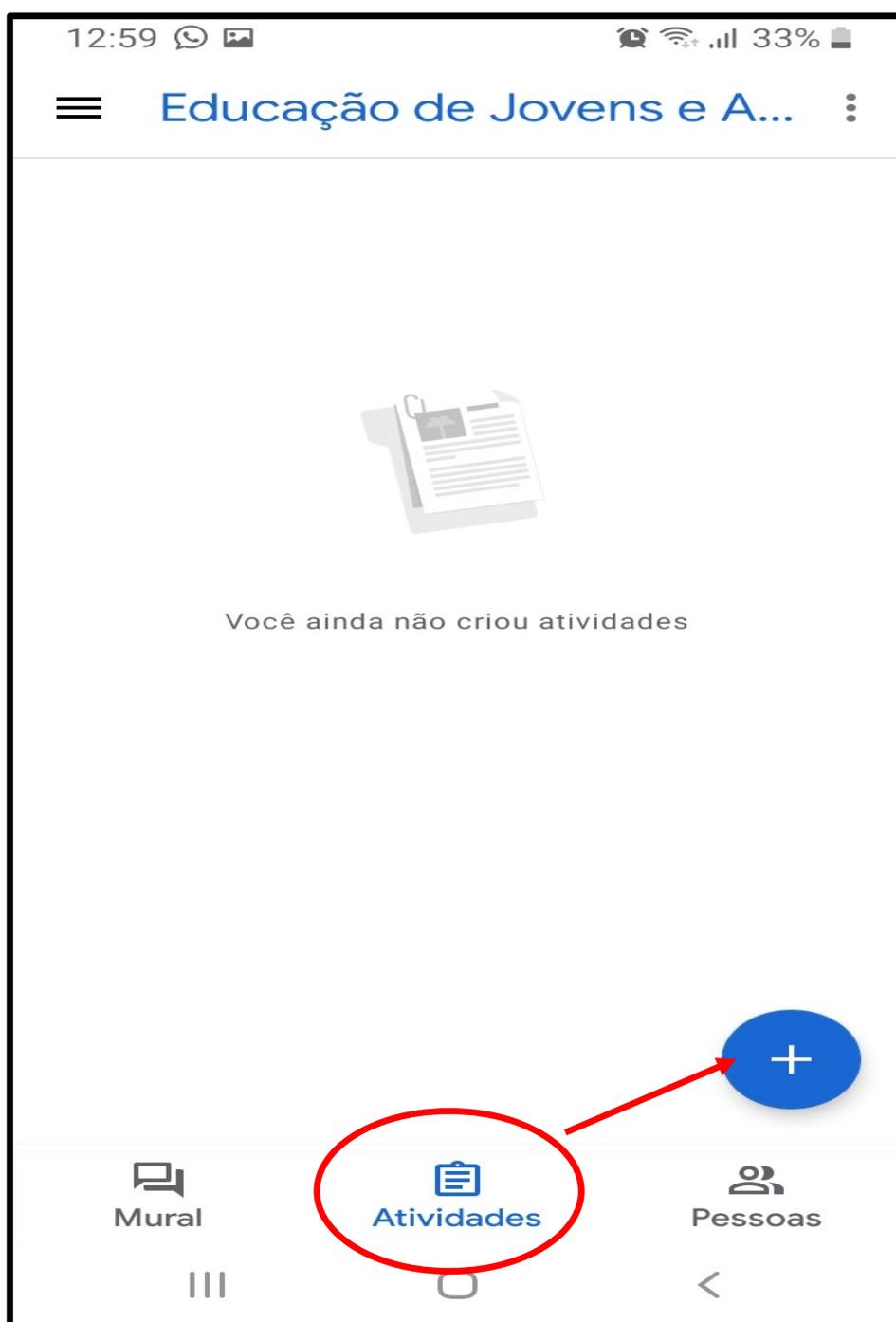


Fonte: <https://classroom.google.com/u/5/>

**ANEXO IV****Criar atividade na turma digital via smartphone.**

15 – Para criar uma atividade na turma digital, toque em **Atividades**, depois no sinal de positivo conforme figura 39.

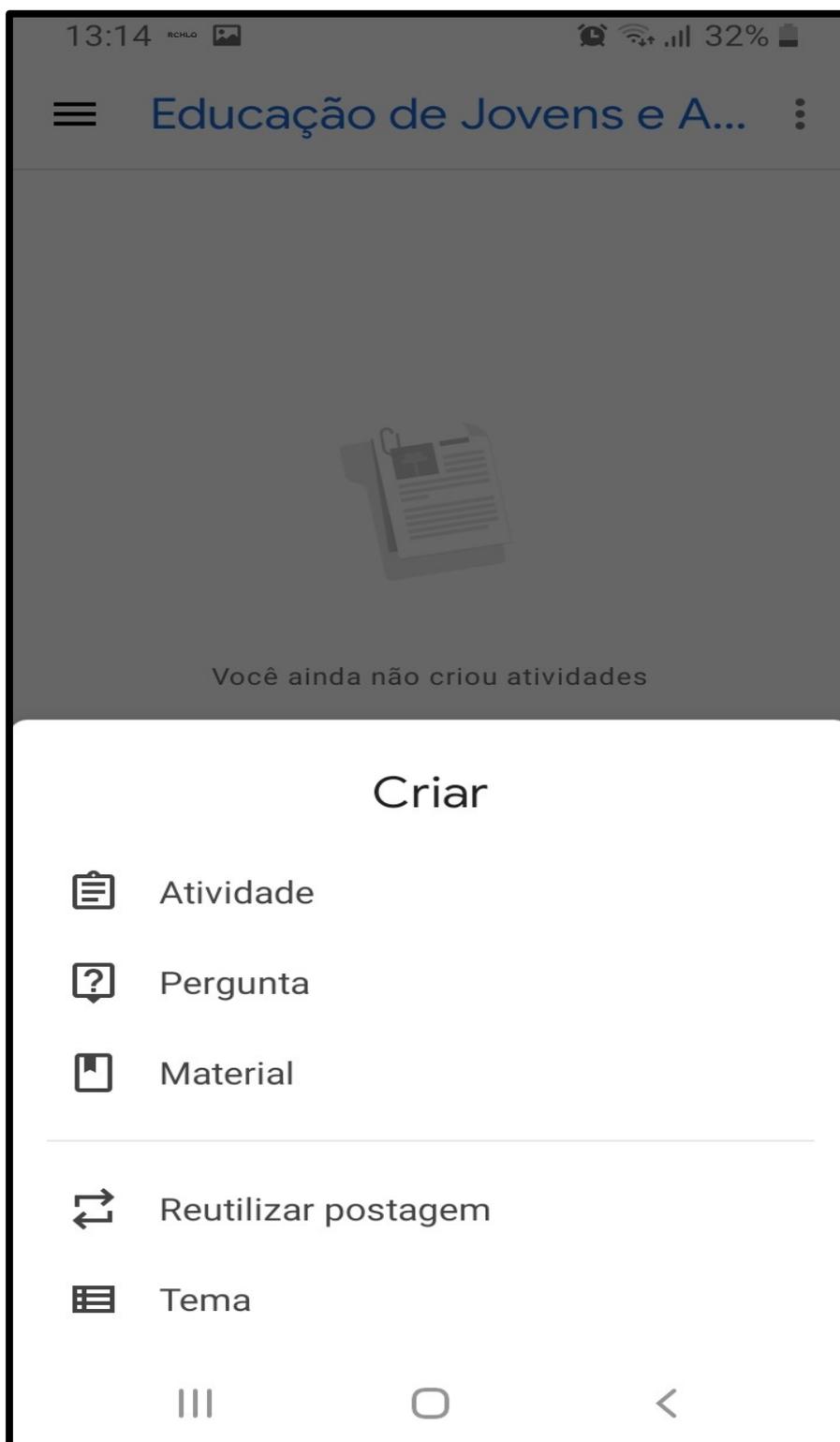
**Figura 39** – Tela inicial criar atividade.



Fonte: <https://classroom.google.com/u/5/>

16 – Escolha o tipo de Atividade que deseja criar conforme figura 40.

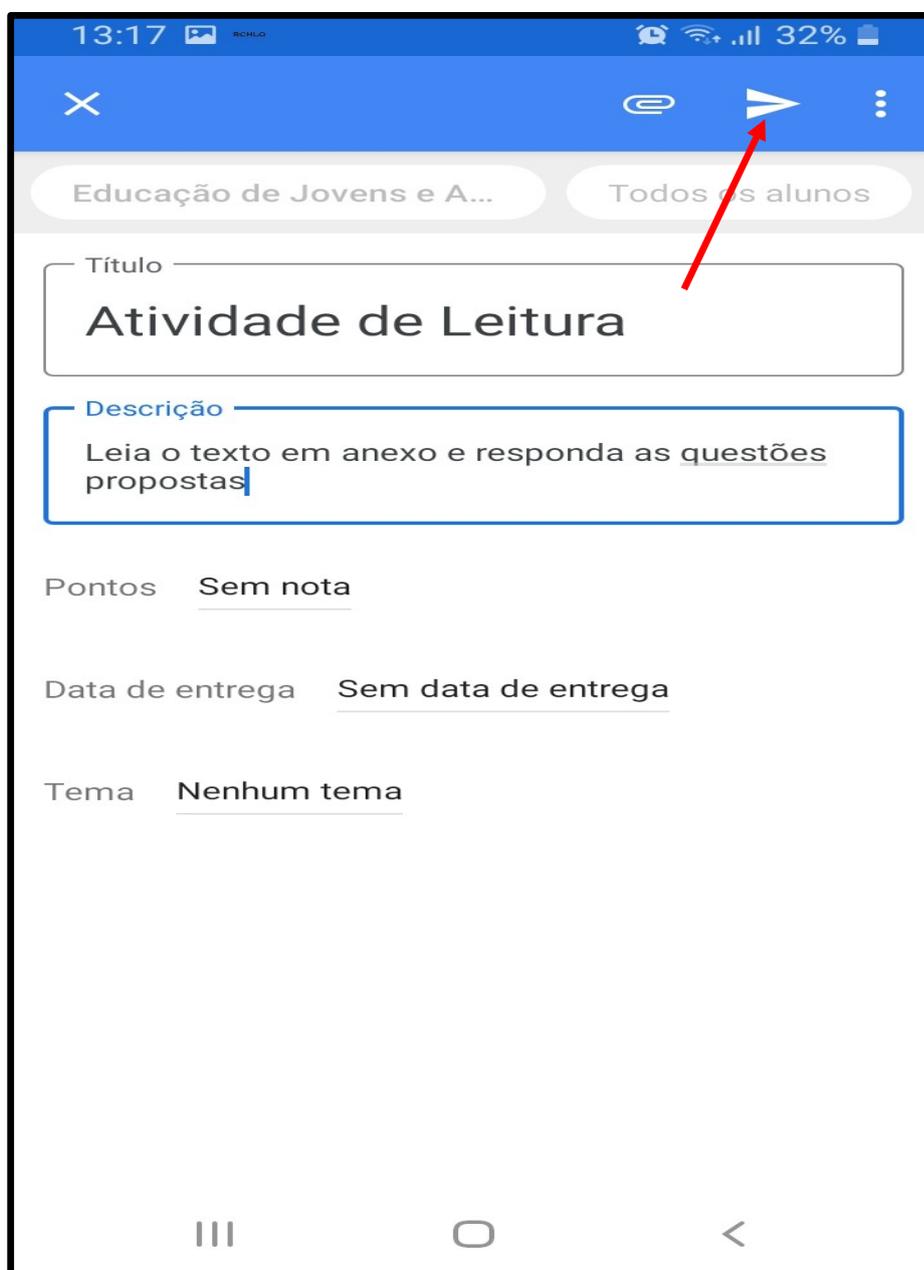
Figura 40 – Tela tipos de atividade.



Fonte: <https://classroom.google.com/u/5/>

17 – No campo **Título**, digite o título da atividade. No campo **Descrição** digite uma descrição daquilo que o estudante encontrará e necessitará fazer na atividade. No campo **pontos**, caso queira pontuar a atividade, informe quantos pontos ela valerá. No campo **Data de entrega**, selecione uma data limite para estudante entregar a atividade. Para anexar o arquivo de texto, toque no ícone circulado conforme figura 17. Faça upload do arquivo. Salve as alterações tocando no ícone indicado com a seta na figura 41.

Figura 41 – Tela configurar atividade.

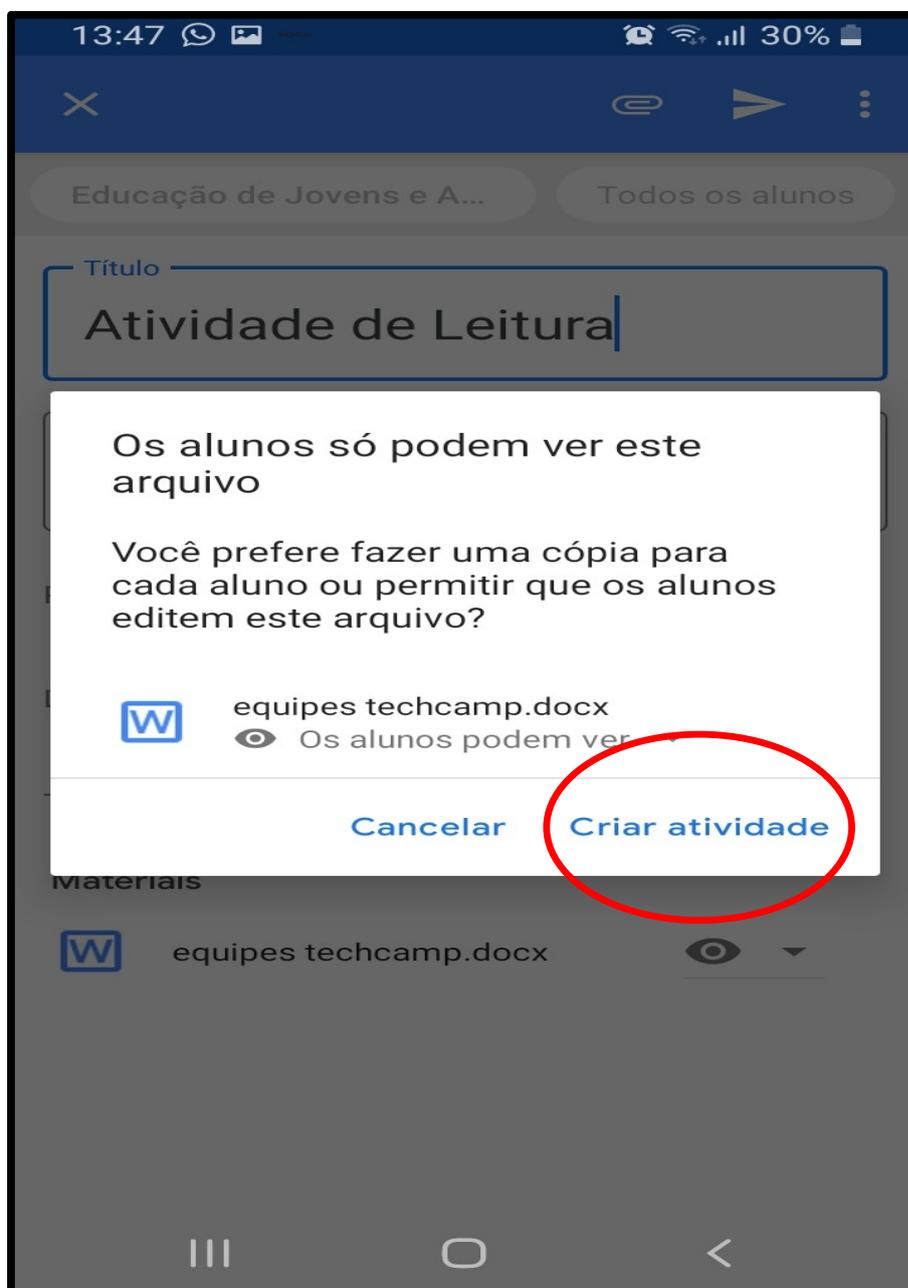


The screenshot shows the configuration screen for a classroom activity. At the top, there is a blue header with a close icon (X), a link icon, a save icon (a right-pointing triangle), and a menu icon (three dots). Below the header, there are two tabs: 'Educação de Jovens e A...' and 'Todos os alunos'. The main content area has several fields: 'Título' with the text 'Atividade de Leitura', 'Descrição' with the text 'Leia o texto em anexo e responda as questões propostas', 'Pontos' with the value 'Sem nota', 'Data de entrega' with the value 'Sem data de entrega', and 'Tema' with the value 'Nenhum tema'. A red arrow points to the save icon in the top right corner.

Fonte: <https://classroom.google.com/u/5/>

**18** – Para finalizar o processo, toque em **Criar atividade** conforme figura 42. Processo semelhante é usado para criar Pergunta e disponibilizar material de apoio aos estudantes. Feito isto, o App disparará para conta de e-mail dos estudantes uma mensagem informando que o professor criou uma nova atividade, pergunta ou material de apoio. Disponibilizará na mensagem de e-mail um link para acesso rápido à nova postagem. Em **mural**, no próprio App se cria um atalho para a nova atividade, pergunta ou material.

**Figura 42** – Tela final criar atividade.



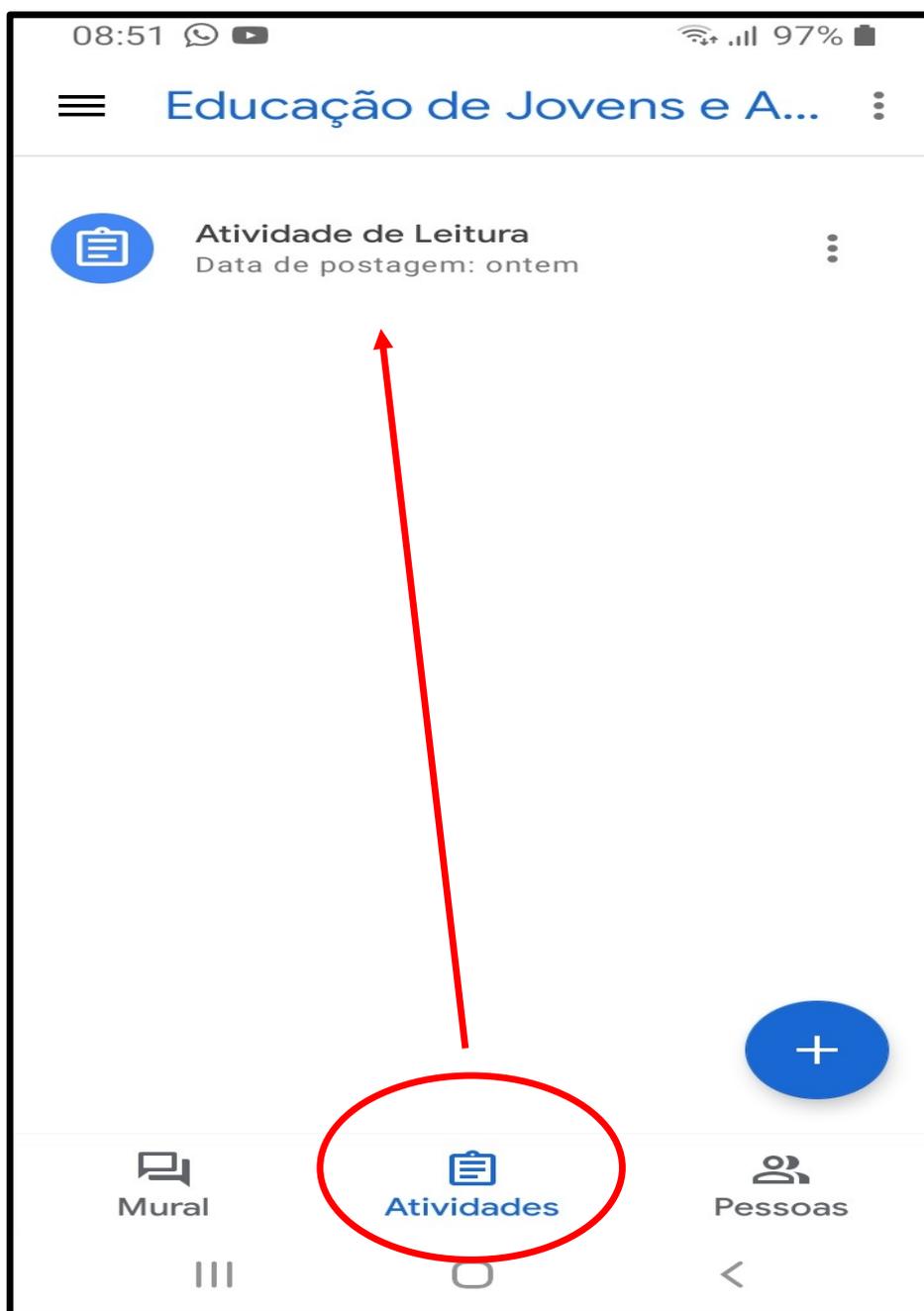
**Fonte:** <https://classroom.google.com/u/5/w/NDQ0NDM0MTIxMzgw/t/all>

## ANEXO V

**Corrigir atividade na turma digital via smartphone.**

19 – Após a realização e envio da atividade pelo estudante, o professor poderá corrigi-la usando seu smartphone. Para tanto, deverá tocar em **Atividades**. Depois, tocará na atividade que deseja corrigir conforme figura 43.

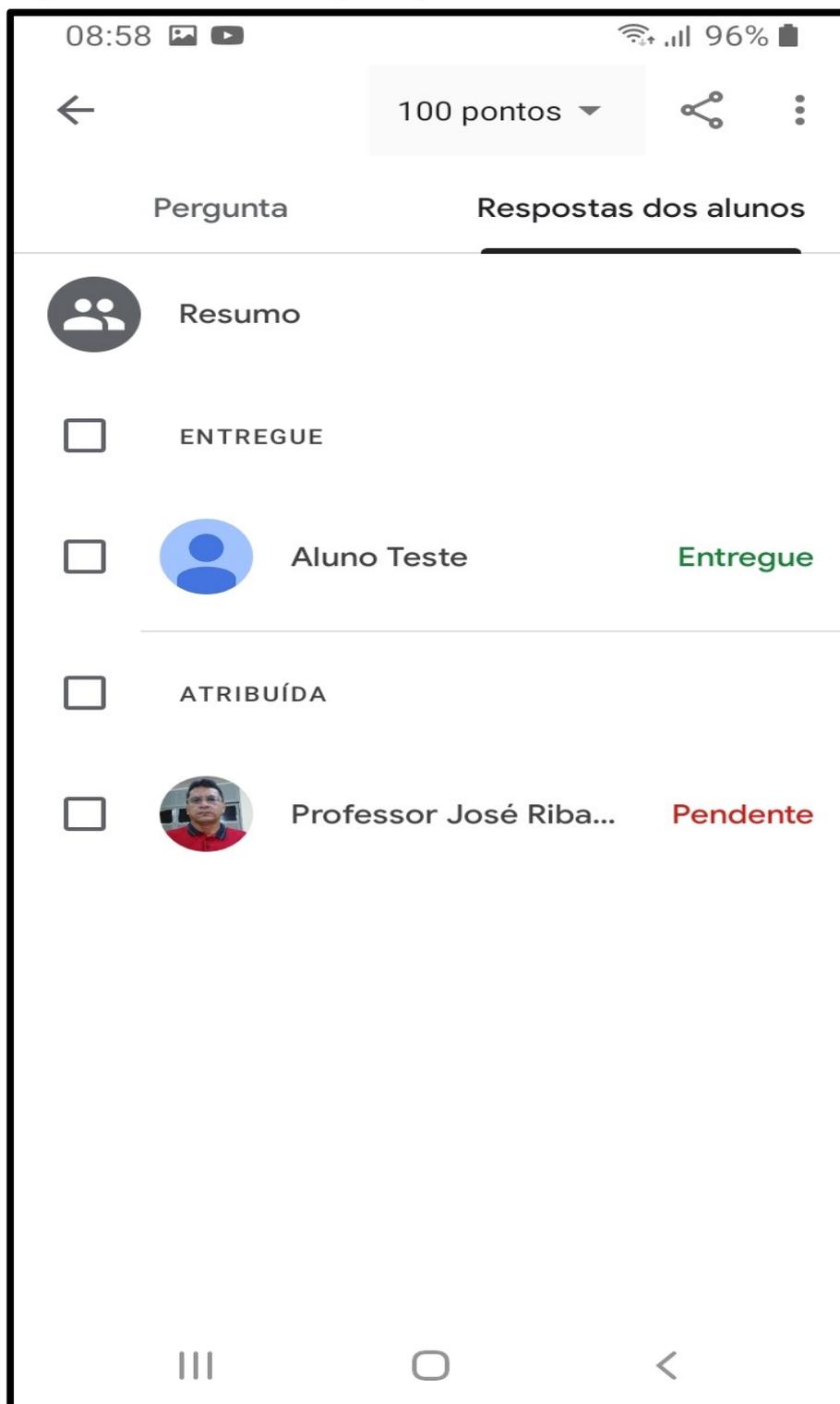
**Figura 43** – Tela inicial corrigir atividade.



**Fonte:** <https://classroom.google.com/u/5/w/NDQ0NDM0MTIxMzgw/t/all>

20 – Aberta a Atividade, em **Respostas dos alunos**, o professor visualizará os nomes dos estudantes que devolveram a atividade como **Entregue**, os demais como **Pendentes**. Para corrigir a atividade, basta tocar sobre o nome do estudante conforme figura 44.

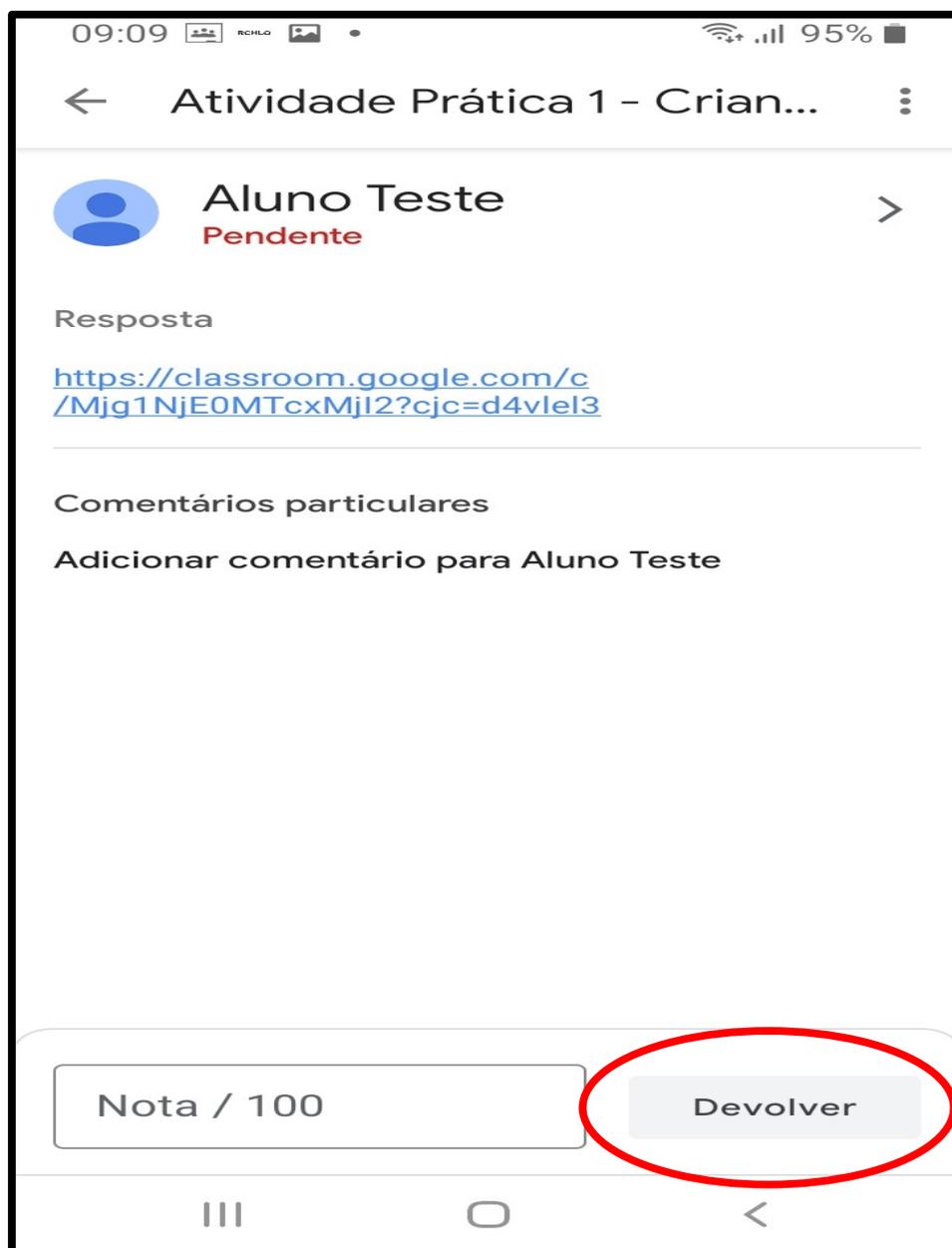
Figura 44 – Tela atividade entregues ou pendentes



Fonte: <https://classroom.google.com/u/5/w/NDQ0NDM0MTIxMzgw/t/all>

21 – Após abrir o documento enviado pelo estudante como resposta, neste caso exemplo, é um link, o professor fará as correções necessárias. A critério do professor, poderá atribuir um comentário, dando feedback sobre a atividade do estudante. Caso valha pontos, atribuirá a nota e tocará em Devolver conforme figura 45. O App disparará para a e-mail do estudante uma mensagem de que a atividade foi corrigida, assim como apresentará o comentário feedback e a nota atribuída.

Figura 45 – Tela devolver atividade ao estudante.



Fonte: <https://classroom.google.com/u/5/w/NDQ0NDM0MTIxMzgw/t/all>