GOVERNO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO CÂMPUS UNIVERSITÁRIO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS

MÁRCIA APARECIDA MORAES DOMICIANO

POST: MOTIVAÇÕES PARA A VIDA E PARA A APRENDIZAGEM DE EDUCANDOS DA EJA NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS

SINOP – MT
2020

MÁRCIA APARECIDA MORAES DOMICIANO

POST: MOTIVAÇÕES PARA A VIDA E PARA A APRENDIZAGEM DE EDUCANDOS DA EJA NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS

Trabalho de conclusão apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Profletras, da Universidade do Estado de Mato Grosso/Sinop, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Letras – Língua Portuguesa.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Orientadora: Profa. Dra. Ângela Rita Christofolo de Mello

SINOP – MT
2020

CIP – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

D669p DOMICIANO, Márcia Aparecida Moraes.
Post: motivações para a vida e para a aprendizagem de educandos da EJA na perspectiva dos Multiletramentos / Márcia Aparecida Moraes Domiciano. – Sinop, 2020.
100 f. ; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim).

Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação *Stricto Sensu* (Mestrado Profissional) Profletras, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Sinop, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2020.

Orientadora: Dra. Ângela Rita Christofolo de Mello.

1. Leitura e Escrita. 2. Multiletramentos. 3. EJA. 4. Post Motivacional. I. Mello, Ângela Rita Chistofolo, Dra. II. Título. III. Título: motivações para a vida e para a aprendizagem de educandos da EJA na perspectiva dos Multiletramentos.

CDU 811:37

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Luiz Kenji Umeno Alencar - CRB1 2037.

MÁRCIA APARECIDA MORAES DOMICIANO

POST: MOTIVAÇÕES PARA A VIDA E PARA A APRENDIZAGEM DE EDUCANDOS DA EJA NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS

Trabalho de conclusão apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Profletras, da Universidade do Estado de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Sinop, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Letras – Língua Portuguesa, julgado pela Banca composta dos membros:

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Ângela Rita Christofolo de Mello – UNEMAT/Juara

TITULARES

Profa. Dra. Maria Aparecida Resende Ottoni – UFU/Uberlândia

Profa. Dra. Albina Pereira de Pinho Silva - UNEMAT/Sinop

Aprovada em: 13/03/2020.
Local da defesa: Sala 5 – Bloco H – Câmpus Universitário de Sinop – Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT.

Família é tudo: amor, alegria, motivação para viver e continuar o caminho ...

À minha amada filha, Ana Clara, amor incondicional.

Ao meu amado esposo, Mário Sérgio, companheiro, compreensivo, sempre.

AGRADECIMENTOS

Acima de tudo, a Deus, pois, sem Ele, não teria chegado até aqui. Amém.

Ao meu esposo, Mário Sérgio, que sempre foi compreensivo durante toda esta jornada.

À minha filha, Ana Clara, por ter suportado a ausência da mãe e, a cada sorriso, ter incentivado-me a continuar.

À minha mãe, Jacira, que ajudou a cuidar de minha filha, deu-me incentivo, orando por cada viagem, por cada trabalho a entregar, ou seja, sempre cuidou de mim.

Ao meu pai, Sebastião, que sempre me incentivou a estudar e a nunca desistir.

Aos meus irmãos, Ana Paula e Marcel, por ajudarem, seja para levar minha filha à escola ou para alegrar os finais de semana.

Aos meus familiares e amigos, pela torcida, por estarem sempre presentes e me acolherem nos momentos de descontração.

Às gestoras, Joelma e Aline, aos funcionários, especialmente, Nair e Cleonice, e a todos os professores da escola municipal que trabalho, pelo apoio durante minhas ausências para participar das aulas do mestrado e no desenvolvimento de trabalhos com os alunos da instituição. Especialmente, aos alunos do 9º ano, nesse ano de 2020, que se dedicaram e se empenharam de maneira colaborativa em todos os trabalhos desenvolvidos com eles.

À gestão, aos funcionários e aos professores do centro para jovens e adultos, no qual desenvolvi o projeto de intervenção, pelo apoio. Especialmente, à professora Rosangela, por colaborar na aplicação das atividades.

Aos educandos da turma Global A, 1º segmento da Educação Fundamental, pelo empenho e colaboração no desenvolvimento do projeto de intervenção.

Aos professores, que ministraram aulas na turma 5 do Profletras da Unemat, que compartilharam seus conhecimentos e contribuíram para que eu melhorasse profissionalmente.

Aos colegas do Profletras da turma 5, que trouxeram contribuições para meu aprendizado, com suas experiências, além de momentos inestimáveis de companheirismo.

Às amigas, Iraci e Marciana, companheiras de viagem, de quarto, de estudos, que fizeram desse período muito mais alegre e feliz.

À Prof.ª Dra. Ângela Rita Christofolo de Mello, por acreditar no meu potencial. E, principalmente, pela amizade e companheirismo que nasceu entre nós. Pessoa maravilhosa!

Às professoras avaliadoras, Prof.ª Dra. Albina Pereira de Pinho Silva e Prof.ª Dra. Maria Aparecida Resende Ottoni, pelas contribuições que enriqueceram esse trabalho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de estudos e apoio financeiro.

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.

Paulo Freire

RESUMO

Esta dissertação apresenta os resultados de uma intervenção realizada com educandos da Educação de Jovens e Adultos em fase de alfabetização. A intervenção foi motivada por ter sido verificado pela professora-pesquisadora que os educandos apresentavam dificuldades na leitura e na escrita, pois, como mencionado, ainda não estavam alfabetizados, no entanto tinham facilidade de compreensão textual, emitindo opinião e reflexão oral de textos com mensagens motivacionais, quando estas eram lidas por outra pessoa. Com o objetivo de analisar como as leituras realizadas, pelos educandos da EJA, nas mídias digitais, principalmente de *post* motivacional, podem ser trabalhadas nas salas de aulas; com vistas a promover o aprendizado da língua materna, desenvolveu-se uma intervenção pautada nos parâmetros da pesquisa qualitativa com os procedimentos da pesquisa-acão fundamentada em Thiollent (1986), Bogdan e Biklen (1994). As informações geradas, a partir dos episódios vivenciados no decorrer da intervenção, foram descritas e analisadas de forma interpretativa, como fundamenta Bortoni-Ricardo (2008). Desse modo, a partir do planejamento de uma Sequência Didática fundamentada em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), realizou-se a intervenção, que teve como objeto de estudo: o gênero discursivo *post* com tema motivacional. Autores como Schueler e Magaldi (2008), Haddad e Di Pierro (2000), Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), Di Pierro (2008), Dantas (2015) e Mello (2018) compuseram o quadro teórico, que fundamentou a pesquisa sobre Educação de Jovens e Adultos: aspectos históricos, legais e conceituais; Solé (1998), Baldi (2009) e Di Pietri (2009) fundamentaram as concepções de leitura e estratégias para a aprendizagem; Soares (2004), Kleiman (2007/2008), Rojo (2012) e Coscarelli e Kersch (2016), letramento e multiletramentos, bem como as diferenças entre alfabetização e letramento e os multiletramentos, e a semiótica; Marcuschi (2010), Coscarelli e Novais (2010), Rojo e Barbosa (2015), Lorenzi e Pádua (2012), Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), Araújo (2000) e BNCC (BRASIL, 2017), as tecnologias digitais, textos multimodais e textos das mídias digitais, como o uso de texto verbal, de imagem e de som, também expõem sobre letramento digital e cultura digital; Soares (1993), Souza (2009), Ribeiro (2015), Rojo e Barbosa (2015) e Bakhitin (2016), os Gêneros do discurso e digitais e gênero *post*; Kramer (2010), PCN (BRASIL,1999), Freire (2011/1996) e Proposta Curricular para EJA – 1º Segmento (BRASIL,2001), a leitura e os multiletramentos articulados aos conceitos abordados anteriormente em relação a EJA e suas especificidades. Durante o desenvolvimento das atividades, os educandos leram, escreveram e produziram *posts* com o tema voltado à "Vida". Os *posts* produzidos por eles e *posts* em vídeos produzidos pela professora-pesquisadora, com os textos verbais e as ideias deles, foram acrescidos de imagens e de sons. Estes *posts* estão publicados nas redes sociais: *Facebook* e *Whatsapp*. Concluiu-se que o estudo com *posts* motivacionais pode sim ser conteúdo pedagógico para o processo de ensino e de aprendizagem de educandos da EJA, pois favorece a aprendizagem da leitura, da compreensão e da produção de textos multimodais, publicados em meios digitais.

Palavras-chave: Leitura e escrita. Multiletramentos. EJA. *Post* motivacional.

ABSTRACT

Presents the final work of the Professional Master's Degree in Literature - Profletras, promoted by the University of the State of Mato Grosso - UNEMAT, campus of Sinop-MT, class five, which results from the intervention project carried out with EJA students, enrolled in the Ceja Ariosto da Riva of Alta Floresta-MT. The intervention was motivated by the fact that the students presented difficulties in reading and writing, however, they were easy to understand textually, emitting opinion and oral reflection of texts with motivational messages. With the objective of analyzing how the readings performed by EJA students in the digital media, mainly post motivational, can be worked in classrooms, in order to promote the learning of the mother tongue, an intervention was developed based on the parameters of action research, based on Thiollent (1986), qualitative approach, as noted by Bogdan and Biklen (1994). The information collected from the episodes experienced during the intervention was described and analyzed in an interpretative manner, as Bortoni-Ricardo (2008) states. Thus, from the planning of a Didactic Sequence based on Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), the intervention was carried out, which had as object of study: the post discursive gender with motivational theme. Authors such as Schueler and Magaldi (2008), Haddad and Di Pierro (2000), Di Pierro, Joia and Ribeiro (2001), Di Pierro (2008), Dantas (2015) and Mello (2018) composed the theoretical framework that founded the Education of Youth and Adult: historical, legal and conceptual aspects; Solé (1998), Baldi (2009) and Di Pietri (2009) based the concepts of reading and strategies for learning; Soares (2004), Kleiman (2007/2008), Rojo (2012) and Coscarelli and Kersch (2016), literacy and multilements, as well as the differences between literacy and multilements, which involve semiotics; Marcuschi (2010), Coscarelli and Novais (2010), Rojo and Barbosa (2015), Lorenzi and Padua (2012), Dudeney, Hockly and Pegrum (2016), Araújo (2000) and BNCC (2017), digital technologies, multimodal texts and digital media texts, which involve the use of writing, image and sound, also expose about digital literacy and digital culture; Soares (1993), Souza (2009), Ribeiro (2015), Rojo e Barbosa (2015) and Bakhitin (2016), the Genres of discourse and digital and gender post; Kramer (2010), PCN (1999), Freire (2011/1996) and Curricular Proposal for EJA - 1st Segment (2001), the reading and the multilements articulated to the concepts previously discussed in relation to EJA and its specificities. During the development of the activities, the students read, wrote and produced posts with thematic content focused on "Life". The posts produced by them and video posts produced by the research teacher, with their texts and ideas, were added with images and sounds. These posts are published on Facebook and Whatsapp social networks. It is concluded that the study with motivational posts can be pedagogical content for the teaching and learning process of EJA students, because it favors the learning of reading, understanding and production of texts, both verbal and multimodal, published in digital media.

Keywords: Reading and writing. Multilingual. EJA. Motivational post.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Estrutura Sequência Didática 34
Figura 2: Educandos estudando após a escolha do conteúdo temático "Vida" 38
Figura 3: *Post* 1 apresentado aos educandos "Admiro pessoas simples de coração..." 39
Figura 4: *Post* 2 apresentado aos educandos "Otimismo" 40
Figura 5: Produção inicial, gênero *post* 41
Figura 6: Produção inicial, gênero *post* 42
Figura 7: Produção inicial, gênero *post* 42
Figura 8: Produção inicial, gênero *post* 43
Figura 9: Produção inicial, gênero *post* 44
Figura 10: Produção inicial, gênero *post* 44
Figura 11: Produção inicial, gênero *post* 45
Figura 12: Produção inicial, gênero *post* 46
Figura 13: Produção inicial, gênero *post* 47
Figura 14: Educandos no momento da produção inicial 49
Figura 15: Educandos e pesquisadora em momento de atividades com gênero *post* "Otimismo" 51
Figura 16: Questões e respostas sobre o texto verbal do gênero *post* "Otimismo" 52
Figura 17: *Post* 3 apresentado aos educandos "Vida e Rosa" 53
Figura 18: Educandos estudando o *post* "Vida e Rosa" 54
Figura 19 a 22: Questões e respostas sobre o *post* "Vida e Rosa" 55
Figura 23 e 24: Questões e respostas sobre o *post* "Vida e Rosa" 56
Figura 25 e 26: Questões e respostas sobre o *post* "Vida e Rosa" 56
Figura 27 e 28: Atividade de ditado de palavras do *post* "Ventos da vida" 58
Figura 29 a 32: Atividade de compreensão leitora do *post* "Ventos da vida" 60
Figura 33 e 34: Educandos em duplas para produção de *post* 62
Figura 35 a 45: Produções de *posts*, pelos educandos, com tema "A vida é um aprendizado" 63
Figura 46: *Post* 4 apresentado aos educandos "Mensagem para hoje" 67
Figura 47: *Post* 5 apresentado aos educandos "Sabedoria dos mestres" 68
Figura 48 a 55: Produções de *posts* dos educandos e a reescrita dos mesmos 69
Figura 56 a 59: Produções finais de *posts* pelos educandos na sala dos professores 73

Figura 60: *Post* produzido pelos educandos 75
Figura 61: *Post* produzido pelos educandos 76
Figura 62: *Post* produzido pelos educandos 77
Figura 63: *Post* produzido pelos educandos 78
Figura 64 e 65: *Posts* produzidos pelos educandos 79
Figura 66 a 73: Depoimentos dos educandos a respeito das atividades trabalhadas na SD 83

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNER – Campanha Nacional de Educação Rural

CNEA – Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo

CAAE – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FLUL – Faculdade de Letras de Lisboa

FNEP – Fundo Nacional para o Ensino Primário

LDBN – Lei de Diretrizes e Bases Nacional

MEC – Ministério da Educação

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras

SD – Sequência Didática

SECAD – Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

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

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 13

2 FUNDAMENTAR É PRECISO: RESPALDOS TEÓRICOS PARA UMA PESQUISA-AÇÃO 17

2.1 Educação de Jovens e Adultos: aspectos históricos, legais e conceituais..... 17

2.2 Concepções de leitura 20

2.3 Letramento e multiletramentos 23

2.4 Tecnologias digitais e textos multimodais 24

2.5 *Post*: um gênero discursivo/digital 27

2.6 Leitura, escrita e os multiletramentos na EJA 28

2.7 Aspectos de uma pesquisa qualitativa com procedimentos da pesquisa-ação 32

2.8 O trabalho com a sequência didática na perspectiva de Dolz, Noverraz e Schneuwly 34

3 O *POST* COMO INSTRUMENTO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM 36

3.1 Apresentação da situação: conhecendo o gênero *post* 36

3.2 A produção inicial do gênero *post*: produzir para aprender 38

3.3 O primeiro módulo: refletindo e aprendendo com o gênero *post* 49

3.4 O segundo módulo: colaborar é preciso, lendo, ouvindo e produzindo o gênero *post* . 57

3.5 O terceiro módulo: reconhecendo e produzindo o gênero *post* 65

3.6 O quarto módulo: o *post* e a interação com computadores conectados à *internet* 69

3.7 O quinto módulo e a produção final: o reconhecimento de um trabalho realizado 80

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS 85

REFERÊNCIAS 90

ANEXO A 94

ANEXO B 98

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa faz parte do trabalho de conclusão do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), ofertado pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), câmpus de Sinop-MT.

Durante as aulas do mestrado, surgiram diversas ideias para o trabalho de conclusão de curso, em consonância com as proposições de trabalhos que envolvessem o ensino e a aprendizagem de leitura e de produção textual na perspectiva dos multiletramentos, acrescida do uso das tecnologias digitais. Desse modo, tendo uma turma de educandos do primeiro segmento da Educação Fundamental, matriculados na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), como público-alvo, optou-se por um trabalho, que contemplasse os interesses dos educandos e que lhes proporcionasse a possibilidade de ler, compreender e produzir textos, tanto no papel, como em suporte dos meios digitais. Este trabalho pautou-se nos princípios educativos e alfabetizadores defendidos por Freire, ao postular que:

> [...] as palavras com que organizar o programa da alfabetização deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos. Deveriam vir carregadas da significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador. (FREIRE, 2011, p. 30).

Com essa compreensão, para que o trabalho atendesse aos interesses dos educandos e ainda estivesse em consonância com o nível de aprendizagem em que estão, foram selecionados textos do gênero discursivo/digital *post*, pela professora-pesquisadora, que deixou o conteúdo temático da produção final para os educandos decidirem. De acordo com a Proposta Curricular para o Primeiro Segmento da EJA, no processo de alfabetização, "para favorecer a leitura compreensiva e motivar os jovens e adultos que se iniciam no mundo da escrita, é fundamental selecionar textos significativos e interessantes" (BRASIL, 2001, p. 57). Diante da recomendação, a seleção textual fundamentou-se na composição dos textos digitais multissemióticos que envolvessem, além do texto verbal, a imagem e o som.

Dessa maneira, o gênero discursivo *post*, voltado à motivação, foi escolhido, pois configura-se em textos curtos, de fácil leitura, compreensão e produção textual, além de fazer parte do cotidiano dos educandos, como observou-se: a maioria tinha acesso às redes sociais como *WhatsApp* e *Facebook*, principais meios de divulgação do gênero discursivo *post*. Com

isso, também se considerou a necessidade de que o trabalho tivesse foco nos multiletramentos e no uso das tecnologias digitais, visto que o *post,* também conceituado como gênero digital, envolve, em sua produção, o texto verbal, a imagem e, por vezes, o som.

Decidido o gênero discursivo a ser trabalhado, buscaram-se respaldos científicos a respeito do mesmo. Todavia, ressalta-se que, quando se pesquisou sobre o trabalho educativo com o gênero do discurso, ou mais apropriado, gênero digital *post,* poucas pesquisas foram encontradas na área científica. Uma destas, mais próxima ao que nesta proposta se pretendeu, visto que há diversos tipos de *posts,* é a tese de mestrado defendida na Faculdade de Letras de Lisboa/Portugal (FLUL), intitulada "Gêneros discursivos e atos de fala no *facebook*: uma análise de *posts* e memes relacionados às eleições para a presidência do Brasil em 2014", de Camila Belizário Ribeiro (2015).

Dessa forma, pretendeu-se, com este trabalho, apresentar nova possibilidade de abordar o gênero digital *post* com foco em motivações, ou seja, *posts* que, ao serem lidos, motivassem o leitor a sentir-se melhor. Quanto ao conteúdo temático desta proposta de motivações, o mesmo foi decidido com os educandos, visto que, ao tê-los observado na Turma Global do 1º segmento – Educação Fundamental da Educação de Jovens e Adultos (EJA), notou-se que havia diversos motivos para terem retornado à sala de aula. Dentre estes, um motivo, que eles tinham em comum, é o interesse em buscar, além dos conhecimentos escolares, a interação junto aos colegas de sala e da escola. Observou-se também que eles necessitavam falar das próprias vidas e ouvir palavras de incentivo.

Diante do contexto observado, decidiu-se pelos *posts* com mensagens de reflexão e o tema motivacional escolhido pela turma foi "Vida". Dessa forma, todas as produções elaboradas no decorrer da intervenção, realizadas em sala, até a produção final.

Para fundamentar este estudo, buscou-se respaldo em: Schueler e Magaldi (2008), Haddad e Di Pierro (2000), Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), Di Pierro (2008), Dantas (2015) e Mello (2018), a respeito da Educação de Jovens e Adultos: aspectos históricos, legais e conceituais; Solé (1998), Baldi (2009) e Di Pietri (2009), sobre concepções de leitura e estratégias para sua eficácia; Soares (2004), Kleiman (2007/2008), Rojo (2012) e Coscarelli e Kersch (2016), a respeito de letramento e multiletramentos; Marcuschi (2010), Coscarelli e Novais (2010), Rojo e Barbosa (2015), Lorenzi e Pádua (2012), Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), Araújo (2000) e BNCC (BRASIL, 2017), sobre tecnologias digitais e textos multimodais em suporte das tecnologias digitais, que envolvem o uso de texto verbal, imagem e som, também expõem sobre letramento digital e cultura digital; Soares (1993), Souza (2009), Ribeiro (2015), Rojo e Barbosa (2015) e Bakhitin (2016), a respeito de gêneros do discurso e

digitais e gênero *post*; Kramer (2010), PCN (1999), Freire (2011/1996) e Proposta Curricular para EJA – 1º Segmento (2001), que expõem sobre leitura, multiletramentos, que ligam os conceitos abordados anteriormente à Educação de Jovens e Adultos e dispõem sobre as especificidades dos educandos da EJA.

Desse modo, decidiu-se por uma pesquisa que acolhesse o gosto dos educandos e lhes proporcionasse o aprendizado ao mesmo tempo. Assim, este trabalho versou de leituras e de produções de textos motivacionais, principalmente textos colhidos e em circulação nos meios digitais. Além disso, os educandos tiveram acesso a computadores, para lerem e produzirem textos com texto verbal, imagem e som e postarem em redes sociais.

Dessa forma, o questionamento que impulsionou a realização desta pesquisa-ação foi: Como o *post*, um gênero textual multimodal, pode ser utilizado em propostas intervencionistas de leitura e de escrita, sob a perspectiva dos multiletramentos no contexto da EJA? A partir deste questionamento, elaborou-se o objetivo geral, que consistiu em analisar como as leituras realizadas pelos educandos da EJA, em suporte das redes sociais na *internet*, principalmente de *post* motivacional, podem ser trabalhadas nas salas de aulas com vistas à promoção da aprendizagem da língua materna. Como produto gerado, incluiu-se o planejamento de uma sequência didática, que poderá auxiliar professores na ampliação e diversificação da aprendizagem dos educandos da EJA, no contexto dos multiletramentos, e, assim, proporcionar-lhes novos conhecimentos a partir da leitura e da produção de *posts* motivacionais. Como produto final incluiu-se também os *posts* produzidos pelos educandos que estão em circulação nas redes sociais.

Para responder à pergunta de pesquisa, alcançar os objetivos que constam no projeto de intervenção e chegar aos produtos finais, esta dissertação foi dividida, de forma a facilitar a leitura e a compreensão de todo o trabalho desenvolvido, desde as leituras iniciais que fundamentaram o objeto de estudo em questão, ao desenvolvimento do projeto de intervenção, sistematização e análise das informações produzidas no processo.

Assim, após a Introdução, há a seção Fundamentar é preciso: respaldos teóricos para uma pesquisa-ação, com as subseções: Educação de Jovens e Adultos: aspectos históricos, legais e conceituais, que dispõe sobre o histórico da EJA no Brasil; Concepções de leitura, que conceitua leitura e estratégias com vistas a aprendizagem na EJA; Alfabetização e letramento, que conceitua as diferenças entre alfabetização e letramento e adentra aos multiletramentos, que envolvem a semiótica; Tecnologias digitais e textos multimodais, que discorre acerca dos textos das mídias digitais, que envolvem o uso de escrita, de imagem e de som, também expõe sobre letramento digital e cultura digital; *Post*: gênero discursivo/digital, que o conceitua;

Leitura, escrita e os multiletramentos na EJA, que articula os conceitos abordados anteriormente e dispõe sobre as especificidades dos educandos da EJA; Aspectos de uma pesquisa qualitativa com os procedimentos da pesquisa-ação, que conceitua esse tipo de pesquisa como aquela em que há participação tanto do pesquisador como dos pesquisados, unindo investigação e prática. Isto significa que, além dos estudos teóricos, na coleta de informações empíricas, há a participação dos envolvidos, ao colocar em prática ações, que levam ao desenvolvimento do conhecimento e da compreensão; O trabalho com a sequência didática na perspectiva de Dolz, Noverraz e Schneuwly.

A seção, O *post* como instrumento de ensino e de aprendizagem, descreve todo o desenvolvimento do projeto de intervenção, a partir do planejamento de uma Sequência Didática (SD), realizada em uma turma multisseriada, primeiro segmento da Educação Fundamental da EJA.

As Considerações Finais resumem o desenvolvimento da pesquisa-ação realizada e apresentam os seus resultados. Para tanto, discorrem acerca dos objetivos alcançados, bem como das dificuldades superadas, que vislumbraram nas produções dos educandos, concluídas satisfatoriamente.

2 FUNDAMENTAR É PRECISO: RESPALDOS TEÓRICOS PARA UMA PESQUISA-AÇÃO

A fundamentação teórica, aqui apresentada, constitui-se das seções Educação de Jovens e Adultos: aspectos históricos, legais e conceituais que dispôs um breve histórico da EJA no Brasil; Concepções de leitura, que a conceituou e destacou estratégias adequadas para um bom trabalho na EJA; Alfabetização, letramento e multiletramentos, que conceituou as diferenças entre os referidos termos, com destaque aos multiletramentos, que envolvem a semiótica; Tecnologias digitais e textos multimodais, que adentrou aos textos das mídias digitais, que envolvem o uso de escrita, de imagem e de som, também expôs sobre letramento digital e cultura digital; *Post*: um gênero discursivo/digital, conceituou o gênero digital *post*; Leitura, escrita e os multiletramentos na EJA, articulou os conceitos abordados anteriormente à EJA e dispôs sobre as especificidades dos educandos que estudam nesta modalidade educativa; e as seções que conceituam o método abordado para o desenvolvimento da intervenção: Aspectos e uma pesquisa qualitativa com procedimentos da pesquisa-ação; O trabalho com a sequência didática na perspectiva de Dolz, Noverraz e Schneuwly.

2.1 Educação de Jovens e Adultos: aspectos históricos, legais e conceituais

Como afirma Mello (2018), desde que se iniciou o processo educacional no Brasil, existiram escolas pensadas para as pessoas privilegiadas em detrimento às trabalhadoras. Neste sentido, apenas em 1824, a Constituição Imperial fundou o ensino primário e gratuito para todos os cidadãos, o que possibilitou o acesso de jovens e adultos à escola. No entanto, manteve-se a dualidade educacional e a elite continuou com acesso, para frequentarem as melhores escolas. Além disso, é importante destacar que a oferta da educação formal sempre esteve a serviço dos interesses ideológicos do Estado, aos quais inclui-se formar mão de obra qualificada para atender aos imperativos do mercado de trabalho.

Em 1889, com a Proclamação da República, houve novas intenções ideológicas para a escolarização da classe popular, no entanto, por falta de orçamento, não chegaram a ser colocadas em funcionamento (SCHUELER; MAGALDI, 2008).

A Constituição de 1891 proibia pessoas analfabetas de votarem (HADDAD; DI PIERRO, 2000), o que gerou um problema de ordem política, pois era preciso aumentar o eleitorado, ou seja, era preciso alfabetizar os jovens e adultos. Mesmo assim, não houve melhorias nesse campo. Intenções de combate ao analfabetismo continuavam, pois, na década de 1910, ligas nacionalistas lutavam para que esse quadro mudasse, já que o progresso desejado pelos republicanos não estava ocorrendo. Neste contexto, criou-se, em 1915, a Liga Brasileira de Combate ao Analfabetismo (SCHUELER; MAGALDI, 2008), sendo tal pensamento estendido para a década de 1920. E, em 1924, instituiu-se a Associação Brasileira de Educação (ABE) (SCHUELER; MAGALDI, 2008).

Entretanto, na década de 1920, trinta anos após a instalação da República, ainda havia 72% de brasileiros em idade escolar, que continuavam analfabetos (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Esse descaso com a EJA se estendeu até a década de 1930. Como tentativas de melhorias, ocorreram alguns eventos, como a Conferência Interestadual no Rio de Janeiro, em 1921, em que se criaram escolas noturnas para adultos, com duração de um ano, para que os trabalhadores pudessem estudar. Também, com a Lei Rocha Vaz ou Reforma João Alves, em 1925, criaram-se escolas noturnas de Ensino Primário para adultos.

Com a Constituição de 1934, a Educação de Jovens e Adultos teve ascensão, ao implantarem, nos anos de 1936 e 1937, o Plano Nacional de Educação, que obrigava a gratuidade do ensino primário integral, inclusive para adultos (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Conforme afirmam Ferreira e Cunha (2014), nos anos 1940, foram realizadas diversas tentativas para acabar com o analfabetismo, como o Decreto - Lei que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); em 1945, o Decreto 19.513 instituiu a dotação orçamentária de 25% de cada auxílio federal à Educação Primária de Adolescentes e Adultos analfabetos; o Decreto - Lei 8.529 de 1946 instituiu a Lei Orgânica do Ensino Primário e criou o curso primário supletivo; e, em 1946, a Constituição reconheceu a educação como direito de todos e o ensino primário oficial gratuito para todos. Ainda, Lourenço Filho promulgou a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), para que se utilizassem 25% do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP) para a Educação de Adultos.

Na década de 1950, houve movimentos populares como: a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA). No entanto, de acordo com Di Pierro (2008), no final dos anos de 1950, houve críticas a respeito da Campanha de Educação de Adultos, ao observarem falhas na administração, nas finanças e no pedagógico.

Na década de 1960, houve inspiração na proposta de Paulo Freire, para alfabetizar adultos, o que levou ao surgimento de novos movimentos: Movimento de Educação de Base; Movimento de Cultura Popular do Recife Paulo Freire; Centro Popular de Cultura da UNE; o movimento De Pé no Chão também se aprende a ler, em Natal; Programa Nacional de Alfabetização do MEC. No entanto,

> O golpe militar de 1964 interrompeu os preparativos para o início das ações do Plano Nacional de Alfabetização que o educador pernambucano coordenava a convite do governo, e a repressão que se abateu sobre os movimentos de educação popular acabou levando Paulo Freire ao exílio, [...]. (DI PIERRO, 2008, p. 22).

Em 1967, com a Ditadura, o governo controlava os programas de Alfabetização de Adultos e transformou-os em assistencialistas e conservadores. Nesse período, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que se estendeu até a década de 1980. Nessa mesma década, foi criado o Ensino Supletivo (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Nos anos de 1980, o MOBRAL deixou de existir e a Fundação Educar foi criada para dar apoio financeiro a iniciativas conveniadas a ela. Em 1986, foi aprovado o Estatuto Fundação EDUCAR. Segundo Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), em 1988, a Constituição Federal reconheceu a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade educativa. Desse modo:

> A história da Educação de Jovens e Adultos do período da redemocratização, entretanto é marcada pela contradição entre a afirmação no plano jurídico do direito formal da população jovem e adulta à educação básica, de um lado, e sua negação pelas políticas públicas concretas, de outro. (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 13).

Em 1990, a Fundação EDUCAR também deixou de existir. De acordo com Di Pierro (2008), o governo federal se eximiu da responsabilidade com a EJA. No entanto, alguns estados e municípios se responsabilizaram por continuar ofertando essa modalidade de educação, mas de forma precária. Ainda em 1990, na Tailândia - Jomtiem, a UNESCO promoveu a Conferência Mundial de Educação para Todos e foram estabelecidas Diretrizes planetárias para a Educação de Crianças, Jovens e Adultos. Diretrizes que foram ignoradas pelo governo brasileiro vigente na época. Nessa década, de 1990, foi instituído o ensino profissional.

Em 1997, na Alemanha – Hamburgo, ocorreu a V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos, promovida pela UNESCO, representando um importante marco, pois vinculou a Educação de Jovens e Adultos ao desenvolvimento sustentável e equitativo da

humanidade. Contudo, mais uma vez, no Brasil, o que foi estabelecido mundialmente ficou esquecido.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) n. 9.394/96 dispõe de dois artigos que reafirmam a obrigatoriedade e a gratuidade da educação para todos que não tiveram acesso na idade certa. Mesmo com as leis, pouco se avançou a respeito da modalidade de EJA. Com isso:

> Embora o direito à educação esteja declarado e assegurado na Constituição de 1988, a Educação de Jovens e Adultos vai passar por inúmeros percalços. Desde a década de 1990, [...] assistiu-se a opção, nos documentos e nas ações, por políticas educacionais voltadas prioritariamente para o atendimento do ensino fundamental para crianças e adolescentes, evidenciando o caráter excludente dessas políticas educacionais, ao deixar de lado outras faixas etárias. (DANTAS, 2015, p. 2).

Em 2000, foi aprovado um parecer que tratou das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, numa tentativa de amenizar o descaso com essa modalidade de ensino. Com tal descaso, surgiram os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos e o primeiro foi o Fórum EJA/RJ (DI PIERRO, 2008).

Em 2003, segundo Di Pierro (2008), criou-se o Programa Brasil Alfabetizado, com parcerias entre o governo e instituições públicas e privadas. Em 2004, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), pelo MEC. Conforme afirma Di Pierro (2008, p. 157), a SECAD criou "o Departamento de Educação de Jovens e Adultos; o Departamento de Educação para Diversidade e Cidadania; o Departamento de Desenvolvimento e Articulação Institucional; o Departamento de Avaliação e Informações Educacionais".

Atualmente, os Fóruns da EJA vêm se aperfeiçoando e se fortalecendo, para estabelecer resistência ao descaso do direito à Educação (DANTAS, 2015, p. 3). Dentre estes direitos, Mello (2018) destaca, o direito a alfabetização como primeira condição para que os demais direitos de aprendizagem formal sejam apreendidos. A alfabetização compreende a consolidação da aprendizagem da leitura, da interpretação, da oralidade, da estruturação da língua e da produção textual de diferentes gêneros, sejam estes orais, escritos ou multimodais. Neste processo, aprender a ler destaca-se como elementar. Com esta compreensão, a seguir conceitua-se a leitura enquanto elemento cultural de uma sociedade grafocêntrica, como é a do Brasil.

2.2 Concepções de leitura

A leitura, segundo Solé (1998, p. 222), sempre é realizada com algum objetivo, ou seja, o leitor tem um propósito para alcançar, quando se propõe a ler, seja para aprender, se informar ou por lazer. Para a autora, "a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tentam-se satisfazer os objetivos que guiam sua leitura". Estes objetivos devem ser alcançados quando o leitor consegue interagir com o texto lido, isto é, quando o mesmo compreende os propósitos contidos no texto. Contudo, de acordo com a autora, a interpretação de um texto depende de cada leitor e dos objetivos que cada um tem a respeito do texto. E afirma que "[...] não se ensina a compreender" (SOLÉ, 1998, p. 35), pois para uma boa compreensão fazem-se necessárias estratégias, ou seja, ensinam-se estratégias de compreensão.

Com esta concepção, a autora ressalta que a leitura não pode ser tratada como simples decodificação, como ocorre, muitas vezes, na escola. É preciso que o leitor compreenda e interaja com o texto. Também afirma que a leitura deve ter diversas finalidades, para que se aprenda que ela "pode ser útil para muitas coisas" (SOLÉ, 1998, p. 42). Assim, se as estratégias de leitura são procedimentos e os procedimentos viabilizam trabalhar os conteúdos, é preciso ensinar estratégias para a compreensão dos textos. Estas não amadurecem, nem desenvolvem, nem emergem, nem aparecem e sim são planejadas e trabalhadas.

Neste sentido, de acordo com Baldi (2009, p. 12), para ensinar leitura, são necessários alguns "princípios e orientações didáticas gerais", como diversificar os gêneros do discurso, as dinâmicas, as estratégias e as metodologias. Também dar continuidade aos trabalhos iniciados, ou seja, não trabalhar cada dia uma coisa sem ligação com a anterior, pois as mesmas práticas devem ser revistas diariamente em um vai e volta, do novo para revisão do passado. Assim, "[...] acreditamos que a escola deve garantir um trabalho competente de leitura que também incorpore sua dimensão lúdica" (BALDI, 2009, p. 160), pois como fundamentado, cada leitor tem seu próprio modo de interagir com o texto e compreender seus propósitos. Dessa forma, inserir atividades lúdicas, mais descontraídas, para se alcançar a interação e compreensão, deverá fazer parte das aulas, com certeza.

Para não se cometer injustiças, ao ensinar leitura na escola, segundo Di Pietri (2009, p.13), "a escolha dos textos a serem lidos numa aula de leitura não pode ser feita antes de se saber quais são os conhecimentos que o aluno traz para o interior da escola". Dessa maneira, destaca-se a importância do diagnóstico realizado junto aos educandos, antes do planejamento das aulas, para assim contemplá-los com gêneros discursivos que os interessem, bem como conteúdos temáticos relacionados com suas culturas e meios sociais, para uma melhor interação leitor/texto.

Segundo Di Pietri (2009), a leitura depende dos aspectos cognitivos, que levarão à compreensão do texto de acordo com os conhecimentos prévios do leitor, pois "a observação das relações do leitor com o texto, segundo essa perspectiva, tem o objetivo de considerá-la enquanto práticas culturais, construídas social e historicamente" (DI PIETRI, 2009, p. 18).

Desse modo, não basta uma leitura fluente de decodificação para ter um bom leitor, pois, como afirma Di Pietri (2009, p. 23), "a imagem de que o bom leitor é aquele que lê o texto de uma só vez, sem hesitações ou interrupções, e rapidamente, sem dificuldades, é uma falsa imagem, que pode levar a inadequações nas atividades de ensino de leitura", visto que, como já afirmado, ler é compreender o texto, ou seja, é o leitor interagir com o texto lido e entender os objetivos do mesmo.

Quando se fala em leitura, também se pensa em gênero discursivo, pois um está ligado ao outro, visto que o gênero discursivo direciona o leitor aos objetivos do texto. Dessa forma:

> A noção de gênero de discurso e o conhecimento das características de um gênero em particular possibilitam estabelecer com mais facilidade o objetivo dos textos que compõem esse gênero: [...] Porém, cada texto, com suas particularidades, pede diferentes estratégias de leitura. Essas estratégias são elaboradas, então, a partir dos elementos que compõem a materialidade do texto em questão. (DI PIETRI, 2009, p. 72).

Destarte, preocupar-se com o ensino de estratégias de leitura, ou de compreensão do texto lido, faz-se importante no processo de aprendizagem, mesmo que se trabalhe com conceitos de gêneros do discurso.

Com esta compreensão, também é importante salientar que "[...] não é possível considerar uma aula de leitura que se limite a apresentar um único texto, isoladamente, sem referências a outros textos. Não é possível considerar uma aula de leitura que se esgote no tempo de uma aula" (DI PIETRI, 2009, p. 86), pois é preciso, dentro de um mesmo gênero do discurso, apresentar aos educandos variados textos, com conteúdos temáticos, que possam se inter-relacionar, ou seja, um texto dar respaldo para o entendimento do outro e, desta maneira, é impossível se trabalhar variados textos em uma única aula. Como anteriormente fundamentado, a aprendizagem da leitura é um vai e volta, até se alcançar os objetivos desejados.

Desse modo, para colocar em prática as concepções de leitura citadas acima, propõe-se aqui uma proposta de intervenção, que desperte nos educandos o interesse pela leitura e também os incentive, pois observa-se que muitos deles já leem em meios digitais, principalmente, o gênero digital *post* com temas motivacionais. A opção por este gênero se dá, justamente, por perceber que a maioria dos educandos gosta de ler e postar mensagens motivacionais em redes

sociais. Estes *posts* chamam a atenção porque apresentam textos escritos curtos, com imagem e, algumas vezes, som e movimento. Mediante a escolha do referido gênero discursivo, para se planejar e realizar a intervenção docente, junto aos educandos do primeiro segmento da EJA, no próximo subitem, conceituam-se letramento e multiletramentos.

2.3 Letramento e multiletramentos

Para discorrer sobre o conceito de letramento, faz-se necessário distinguir alfabetização de letramento, já que são conceitos que se confundem. Alguns autores preferem somente o termo alfabetização para abranger todo o processo de aquisição de conhecimento, que ocorre durante toda a vida do indivíduo, como Paulo Freire, Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que veem a alfabetização no sentido amplo, uma vez que concebem a alfabetização como o processo de ensinar a ler e a escrever, não só no sentido de reproduzir sons em letras, mas na compreensão do que se lê e escreve. Para os referidos autores, uma pessoa alfabetizada sabe se comunicar, nas mais variadas situações; como também sabe ler os diversos gêneros discursivos, que circulam nas diferentes esferas sociais; e se posicionar criticamente, em suas tomadas de decisões.

No entanto, muitos autores apresentam conceitos distintos para alfabetização e letramento. Soares (2004) diferencia, como dois processos em que um depende do outro. Assim, para ela, o termo alfabetização refere-se ao processo de aprender a relação letra/fonema para ler e fonema/letra para escrever. E letramento para denominar o conhecimento que as pessoas adquirem durante a vida toda, ou seja, todo conhecimento inerente à escrita, que se adquire nos espaços de educação formal e informal, é letramento. Uma pessoa letrada é aquela que sabe ler, escrever e, ao mesmo tempo, compreende o que leu e escreveu, como também consegue emitir uma opinião sobre o texto lido ou escrito, ou seja, a pessoa toma posse da escrita, de modo que essa prática passa a fazer parte de sua vida.

De acordo com Kleiman (2007, p. 4), “Os estudos do letramento, [...], partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem”. Também, “no ensino da leitura, por exemplo, visto que os textos hoje são multimodais, outros campos da comunicação não verbal têm muito a contribuir para compreender criticamente os textos que nos rodeiam” (KLEIMAN, 2008, p. 493). Dessa maneira, é enfático a necessidade de se observar com atenção o trabalho

com gêneros discursivos, assim como a importância do contexto, ou seja, da realidade dos educandos. Isto quer dizer que o foco nos textos multimodais é um fato a se considerar.

Todavia, hoje, com a inserção das tecnologias digitais em nosso meio, pode-se abordar os multiletramentos, que, segundo Rojo (2012, p. 13), relacionam-se à "multiplicidade cultural das populações e à multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica", ou seja, a cultura da população está transformada, de acordo com a diversidade de textos digitais existentes na atualidade. Desse modo:

> [...] abrir a sala de aula para o trabalho com multiletramentos contempla duas grandes perspectivas: de um lado, a multiplicidade de formas de comunicação usadas para construção de sentido; de outro, o aumento da diversidade linguística e cultural que caracteriza a sociedade contemporânea. (COSCARELLI; KERSCH, 2016, p. 9).

Por isso, a orientação de se trabalhar os gêneros do discurso e suas respectivas funções sociais, sejam estes verbais, não verbais, multimodais, pois os educandos estão inseridos em diferentes contextos sociais, que exigem deles a leitura e a interpretação desta diversidade de gêneros e modos de organizações textuais.

Dessa maneira, a proposta de intervenção planejada, neste trabalho, buscou enfatizar os multiletramentos, pois focou no uso das novas tecnologias, assim como, na valorização da multiplicidade cultural, comunicativa e semiótica e consistiu na leitura e produção de *post*, que abrangeu a multimodalidade e envolveu, principalmente, o texto verbal e o não verbal, com possibilidade de inclusão de movimento e de som.

Com isto, se insere, no contexto da EJA, a utilização de práticas inovadoras, as quais envolvem os meios digitais, de forma a não deixar os educandos jovens e adultos distantes das novas propostas de aprendizagem, voltadas para as tecnologias digitais, que são conceituadas no próximo item.

2.4 Tecnologias digitais e textos multimodais

Na atualidade, percebem-se as mudanças, que vêm ocorrendo com a presença das tecnologias digitais, que transformaram as maneiras de ler e de escrever textos, pois a cultura impressa está cedendo lugar aos aparelhos eletrônicos, como computadores, celulares, *tablets* etc. Neste contexto, salienta-se que:

> Se a invenção da imprensa, no século XV, possibilitou uma revolução em relação aos modos como nos relacionamos com os textos escritos, outra revolução nas práticas de leitura teria acontecido, no século XX, com a invenção do texto eletrônico, lido num novo suporte: a tela do computador. O texto eletrônico introduziu mudanças e rupturas nos modos como produzimos e lemos textos na cultura impressa. (DI PIETRI, 2009, p. 28).

Diante do uso das tecnologias digitais, principalmente, as que dão acesso à *Internet*, percebem-se muitas mudanças no cotidiano das pessoas, pois já não se consegue mais ter as mesmas rotinas, especialmente nas salas de aulas, onde os educandos usavam somente os livros impressos e os professores as lousas. Nos dias atuais, os educandos preferem atividades que podem ser realizadas com suporte de computares e aparelhos celulares, isso, porque mudaram os hábitos de leituras, as formas de pesquisar, de interagir e de se comunicar. Como afirma Marcuschi (2010, p.16, grifo do autor), "a *Internet* é uma espécie de protótipo de novas formas de comportamento comunicativo. Se bem aproveitada, ela pode tornar-se um meio eficaz de lidar com as práticas pluralistas sem sufocá-las [...]".

Desse modo, percebe-se que uma nova modalidade de textos está invadindo o mundo, ou seja, os textos multimodais, que são, como afirmam Coscarelli e Novais (2010, p. 39), textos que envolvem "imagem, som, movimento, design" que "são categorias de signos organizadas por elementos de natureza diversa, que precisam ser decodificados em unidades que vão contribuir para a construção do sentido". Dessa forma, orienta-se que escolas e professores incluam, em seus planejamentos e metodologias, esses gêneros textuais, pois só assim se conseguirá a atenção e interesse dos educandos. De acordo com Marcuschi, não é difícil entender tal atração por essas novas modalidades textuais, pois:

> Pode-se dizer que parte do sucesso da nova tecnologia deve-se ao fato de reunir em um só meio várias formas de expressão, tais como texto, som e imagem, o que lhe dá maleabilidade para a incorporação simultânea de múltiplas semioses, interferindo na natureza dos recursos linguísticos utilizados. A par disso, a rapidez da veiculação e sua flexibilidade linguística aceleram a penetração entre as demais práticas sociais. (MARCUSCHI, 2010, p. 16).

Quando se refere a texto, som e imagem ao mesmo tempo, remete-se a texto multimodal, que:

> [...] é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição. Língua oral e escrita (modalidade verbal), linguagem corporal (gestualidade, danças performances, vestimentas – modalidade gestual), áudio (música e outros sons não verbais – modalidade sonora) e imagens estáticas e em movimento (fotos, ilustrações, grafismo, vídeos, animações – modalidades visuais) compõem hoje os textos da

> contemporaneidade, tanto em veículos impressos como, principalmente, nas mídias analógicas e digitais. (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 108).

Portanto, acreditou-se que a leitura e a produção de textos, que envolviam o texto verbal, a imagem e o som, seriam de grande incentivo, para que os educandos da EJA desenvolvessem conhecimentos escolares. Lorenzi e Pádua apresentam, também, opinião semelhante ao afirmarem que:

> A presença das tecnologias digitais em nossa cultura contemporânea cria novas possibilidades de expressão e comunicação. Cada vez mais elas fazem parte de nosso cotidiano e, assim como a tecnologia da escrita, também devem ser adquiridas. Além disso, as tecnologias digitais estão introduzindo novos modos de comunicação, como a criação e o uso de imagens, de som, de animação e a combinação dessas modalidades. Tais procedimentos passam a exigir o desenvolvimento de diferentes habilidades, de acordo com as várias modalidades utilizadas, criando uma nova área de estudos relacionada com os novos letramentos – digital (uso das tecnologias digitais), visual (uso das imagens), sonoro (uso de sons, de áudio), informacional (busca crítica da informação) – ou os múltiplos letramentos, como têm sido tratados na literatura. (LORENZI; PÁDUA 2012, p. 37).

Por falar em letramento digital, Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 17) o conceituam como "habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital". Com esta mesma compreensão, Araújo (2000, p. 442) afirma que letramento digital "[...] significa a aquisição de habilidades e competências no uso de novas tecnologias para se comunicar". Todavia, ao ser trabalhado nas escolas, recomenda-se articular a realidade dos educandos ao contexto escolar.

Para se articular a realidade dos educandos ao contexto escolar, é preciso lembrar que hoje a cultura também está transformada, pois já se fala em cultura digital, como descrito na Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

> Há que se considerar, ainda, que a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. [...] os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. (BRASIL, 2017, p. 59).

Por isso, a opção por se trabalhar o gênero *post* motivacional, visto que esse é característico do mundo digital e faz parte da realidade da maioria dos educandos da EJA, incluída na cultura digital, conceituado no próximo item.

2.5 *Post*: um gênero discursivo/digital

Para se trabalhar o letramento digital, deve-se então inserir os gêneros multimodais no processo de aprendizagem. Por que gênero digital? Esta nomenclatura está de acordo com o que foi conceituado sobre letramento digital e cultura digital, visto que o mesmo é lido e produzido em suporte dos meios digitais. Como afirma Soares (1993, p. 18), "[...] os gêneros apresentam mudanças, em sintonia com o sistema da literatura, a conjuntura social e os valores de cada cultura", dessa forma, se a cultura pode ser considerada "cultura digital", pode-se considerar o gênero do discurso como "gênero digital", desde que o mesmo esteja inserido em ambiente digital, como afirma Souza (2009, p. 200), "alguns gêneros foram criados, outros transformados, e outros, ainda, mesclados. Na verdade, são os usos da linguagem nessa esfera de interação verbal que propiciam a existência de gêneros digitais".

Dessa forma, pode-se falar do gênero *post*, o qual consiste de postagens em redes sociais, com diversos temas como motivação, humor etc. Este gênero caracteriza-se por apresentar texto verbal, imagem e, às vezes, som. Ribeiro (2015, p. 84) conceitua o *post* como:

> [...] um gênero virtual, geralmente escrito em primeira pessoa, subjetivo, que trata de assuntos de cunho pessoal do autor (família, amigos, namoro, situações cotidianas etc.), ou opiniões e temas de interesse, a exemplo dos blogs políticos, educacionais etc. O *post* pode ou não dialogar com o leitor, embora subentende-se que é publicado para um determinado público, com intenções específicas – mas, obviamente, está exposto a qualquer leitor virtual, pela liberdade de acesso à Internet. O autor também possui liberdade quanto à linguagem adotada (mais ou menos formal, dependendo de suas intenções comunicativas: jargões, gírias, variedade padrão, ou um *continuum*).

O *post* se configura como gênero, por se tratar de uma forma de comunicação e interação, entre usuários da *internet.* Como apontam Rojo e Barbosa (2015, p. 16), "[...] caracterizamos os gêneros como entidades que funcionam em nossa vida cotidiana ou pública, para nos comunicarmos e para interagir com as outras pessoas [...]". Rojo e Barbosa (2015, p. 28) afirmam ainda que, "tudo o que dizemos, cantamos ou escrevemos/digitamos, tudo o que enunciamos, dá-se concretamente na forma de enunciados ou textos. E todo enunciado articula-se em uma forma relativamente estável de enunciar, que é o gênero".

Para fundamentar o *post* como gênero discursivo, busca-se, também, respaldo nas palavras de Bakhtin, ao declarar que "[...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais se denominam gêneros do discurso" (BAKHTIN, 2016, p. 12), uma vez que:

> A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade. [...] Pode parecer que a heterogeneidade dos gêneros discursivos é tão grande que não há nem pode haver um plano único para o seu estudo. (BAKHTIN, 2016, p. 12).

Assim, o *post* pode ser considerado um gênero do discurso, por fazer parte das atividades humanas, no caso, usuários de *internet*, com propósito comunicativo e interativo. Na categoria textual, o *post* pode ser enquadrado, também como gênero multimodal, por envolver escrita, imagem e som. Como afirmado, no contexto da EJA, os educandos, em sua maioria, são usuários da *internet* e lidam cotidianamente com gêneros digitais, realidade que justifica o trabalho com a leitura e a escrita voltadas aos multiletramentos.

2.6 Leitura, escrita e os multiletramentos na EJA

O trabalho com leitura na EJA, geralmente, acontece na sala de aula. Isso porque o público dessa modalidade educativa trabalha o dia todo e o tempo para se dedicar aos estudos limita-se ao período de aula. Além disso, outros fatores como idade, baixa visão, muito tempo fora da escola, dentre outros aspectos, interferem na autonomia escolar desses educandos (MELLO, 2018).

No entanto, por meio das novas tecnologias e dos novos suportes digitais como *facebook*, *whatsapp* e outros, os educandos realizam diversas leituras fora da escola, pois sempre estão com seus celulares, enviando e/ou recebendo mensagens nas redes sociais, lendo textos variados desde *posts* a notícias. Com esses suportes, os educandos realizam, também, pesquisas dos conteúdos escolares.

Dessa forma, se a intenção é que os educandos leiam para melhorar o desempenho escolar e o acesso ao conhecimento, é importante propiciar-lhes a leitura prazerosa, pois, assim, o desenvolvimento de atividades com leitura poderá despertar maior interesse. Selecionar textos adequados, que chamem a atenção e convidem os educandos à leitura, é um cuidado necessário, pois como ressalta Kramer (2010, p. 195), “em nome de criar o hábito da leitura, as escolas têm gerado aversão pelos livros. No lugar do hábito de ler, então propomos que se busque criar o gosto de ler”.

Contudo, a leitura é necessária no processo de aprendizagem, uma vez que os conhecimentos formais trabalhados nas escolas estão disponíveis sob a forma de textos. Quem lê, proficientemente, aprende melhor e apresenta uma melhor escrita. Desse modo, incentivar o gosto pela leitura, por meio de gêneros do discurso, que provocam prazer, como o *post* motivacional, seria uma boa indicação, no caso dos educandos da EJA. A construção do hábito de leitura é uma necessária responsabilidade da escola, para o desenvolvimento dos educandos, como destacam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

> [...] consciente e responsável, o aluno poderá fazer previsões e escolhas adequadas na fala/escrita, bem como olhar para o texto de forma crítica, ampliando os significados para além da palavra escrita. Poderá ver-se no texto e ver o texto como objeto, dialogar com o "outro" que o produziu, criar seu próprio texto. (BRASIL, 1999, p. 18).

Destarte, orienta-se repensar as aulas, de maneira que os educandos leiam por gostar e por opção própria, além das leituras obrigatórias. Também é fundamental ampliar os conhecimentos acerca dos gêneros discursivos. Em consonância com a leitura, que os educandos já realizam, ou seja, leituras em meios digitais, pode se dizer que, para a atividade de leitura na escola ser bem sucedida, faz-se necessário um trabalho adequado de leitura, de escrita e de compreensão leitora. Estes devem receber atenção aos seus modos de vida e seus conhecimentos prévios, assim como, é necessário levá-los a uma compreensão dos textos que leem e uma interação com eles. Isso porque, é o conhecimento prévio que os estudantes possuem acerca de uma realidade, de um contexto cultural, social, político e econômico, que lhes permitirá estabelecer relações; contrapor pontos de vistas; refletir e analisar acerca do fato estudado; e, com isso, construir novos conceitos, outras compreensões acerca do atual contexto, pois:

> A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 2011, p. 19-20).

Embora o autor não mencione o termo letramento, ele já se fazia no Brasil o precursor da formação leitora numa perspectiva crítica. Ou seja, ele já apontava para a necessidade de pensar a leitura, sob a perspectiva do letramento crítico, compreendido por ele como alfabetização, no sentido pleno na palavra.

Portanto, se o professor pretende uma aprendizagem de qualidade, deve facilitá-la aos educandos. Para tanto, deve estar atento aos seus gostos e conhecimentos prévios, além de estar ciente de que, como afirma Freire (1996), ensinar pressupõe troca de conhecimentos, em que educador e educandos ensinam o que sabem e, com senso crítico, realizam a união desses saberes, para que, assim, o educando possa ter a curiosidade do novo, compreenda a realidade e busque mudanças para aquilo que precisa melhorar na sociedade em que vive. Desse modo, é importante compreender que:

> [...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (FREIRE, 1996, p. 21).

De acordo com Freire (1996, p. 37), o ato de ensinar exige humanidade, pois, para que haja uma relação de aprendizagem, é necessária liberdade de comunicação entre o educador e os educandos, além de diálogo, que ocorra desde a preparação do conteúdo programático, dado que "o fundamental no aprendizado do conteúdo é a construção da responsabilidade da liberdade que se assume". Por isso, quando se pretende educar para a liberdade, para a descoberta da identidade dos educandos e para a construção da autonomia de cada ser humano, é importante valorizar e respeitar o conhecimento de mundo que estes possuem, em especial o público da EJA.

> Daí que sempre tenha insistido em que as palavras com que organizar o programa da alfabetização deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos. Deveriam vir carregadas da significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador. (FREIRE, 2011, p. 30).

Além disso, na aprendizagem da leitura, principalmente na EJA, é preciso que se trabalhe com textos, com vistas a orientar os educandos à leitura de acordo com o contexto em que vivem, ou seja, a cultura, as condições sociais etc. Para facilitar a compreensão, propõem-se textos mais simples e mais curtos como orientado no documento *Educação para Jovens e Adultos: Ensino Fundamental: proposta curricular – 1º segmento*, "o trabalho com a linguagem escrita deve estruturar-se, desde o início, em torno de textos. Para as turmas iniciantes, podem ser selecionados textos mais curtos e simples [...]" (BRASIL, 2001, p. 55). Desse modo, esta orientação justifica a proposição de se trabalhar com o *post* voltado para motivações, que

despertam nos educandos sentimentos e sensações ligadas à realidade em que estão inseridos e, geralmente, constituem-se de textos curtos.

A respeito da leitura, que deve partir dos interesses dos educandos, pensa-se no trabalho com *posts* motivacionais, como já mencionado, visto que de acordo com a Proposta Curricular para EJA – 1º segmento, "para favorecer a leitura compreensiva e motivar os jovens e adultos, que se iniciam no mundo da escrita, é fundamental selecionar textos significativos e interessantes" (BRASIL, 2001, p. 57), pois tal interesse, no caso deste trabalho, se fundamenta na composição dos textos digitais multissemióticos, que envolvem o texto verbal, a imagem e o som.

Segundo a Proposta Curricular para EJA - 1º segmento "os textos que os educandos encontram dentro e fora da escola são os modelos a partir dos quais eles aprendem a escrever" (BRASIL, 2001, p. 58). Assim, atenta-se novamente à questão dos textos de multimídias, os quais pertencem à realidade dos educandos.

Como leitura e escrita estão sempre juntas, em que uma complementa a outra, observa-se que além de ler os textos das multimídias, os educandos também escrevem ou, mais frequentemente, copiam os textos de outras pessoas para postarem em redes sociais. Dessa forma, torna-se necessária uma abordagem não só em relação à leitura, mas também às produções escritas, como enfatiza a Proposta Curricular para EJA – 1º segmento ao citar que:

> Escrever textos significa saber usar a escrita para expressar conhecimentos, opiniões, necessidades, desejos e a imaginação. Nessa aprendizagem entra em jogo a disponibilidade da pessoa de se expor e criar. Para expressar-se por escrito, o educando terá que lançar mão de um sistema de convenções já estabelecido, mas deverá utilizá-lo para expressar suas ideias ou sentimentos, apropriando-se criativamente dos modelos disponíveis. (BRASIL, 2001, p. 58).

Neste sentido, ao trabalhar com o gênero digital *post* com temas motivacionais, deve-se focar a leitura e a produção de texto neste mesmo gênero, porquanto "uma boa forma de organizar o trabalho com a escrita é articulá-lo com a leitura, dentro de uma mesma modalidade textual" (BRASIL, 2001, p. 58).

Em consonância aos objetivos da Língua Portuguesa para a EJA, orientados na Proposta Curricular (BRASIL, 2001), buscou-se realizar aulas, que motivassem os educandos a desenvolver a comunicação a partir de práticas proporcionadas pela professora e que pudessem falar, ouvir, ler e escrever.

Também, para ampliar o letramento digital, destaca-se a importância de os trabalhos dos educandos serem, além de produzidos nos meios digitais, divulgados em redes sociais, por

exemplo, pois como recomenda a Proposta Curricular para EJA – 1º segmento, “O interesse do aluno pela clareza e adequação da produção escrita depende de ele compreender sua função social. Por isso, é sempre interessante que os textos produzidos possam ser lidos por outras pessoas e não só pelo professor” (BRASIL, 2001, p. 75).

Com esta compreensão, juntamente com os educandos, decidiu-se as possibilidades de publicação dos textos que produziram, a partir da intervenção planejada e realizada, pautada nos princípios da pesquisa-ação.

2.7 Aspectos de uma pesquisa qualitativa com os procedimentos da pesquisa-ação

A pesquisa-ação está fundamentada em Thiollent (1986), que a conceitua como uma pesquisa em que há participação, tanto do pesquisador, como dos pesquisados, unindo investigação e prática. Isto quer dizer que, além dos conceitos teóricos, há a participação dos envolvidos, colocando em prática ações que levam ao desenvolvimento do conhecimento e da compreensão. Desse modo, a pesquisa-ação pode ser conceituada como:

> [...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1986, p. 14).

No entanto, de acordo com Thiollent (1986, p. 22), a pesquisa-ação não é apenas formada por ações ou participação, pois é preciso “produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas”. Assim, as informações geradas são divulgadas, tanto para a população pesquisada, como em meios científicos, pois também há pesquisa da teoria.

A pesquisa qualitativa com os procedimentos da pesquisa-ação consiste em algumas características elencadas por Bogdan e Biklen (1994, p. 47), “como o fato de os investigadores ficarem bastante tempo nos locais de investigação”, como uma escola, por exemplo, no caso dessa pesquisa, com vistas a elucidar questões educativas, sendo tais observações registradas em vídeo, áudio ou papel manuscritamente. Os autores também afirmam que esse tipo de investigação é descritivo, pois “os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48). Ainda, de acordo

com Bogdan e Biklen (1994, p. 49), “o interesse maior dos investigadores qualitativos está no processo e não apenas nos resultados ou produtos”.

A natureza descritiva da pesquisa-ação exige que o pesquisador, de certa forma, analise a sua própria atuação enquanto integrante ativo do processo. Para isto, instrumentos adequados que lhe permitam registrar os episódios vivenciados no decorrer de todo processo de pesquisa-ação realizado são necessários. Neste sentido, a observação participante é um dos recursos que a pesquisadora utilizou. Segundo Bortoni-Ricardo (2008), a observação participante é um método empregado na pesquisa qualitativa sob a denominação interpretativista, pois apresenta “um compromisso com a interpretação das ações sociais e com o significado que as pessoas conferem a essas ações na vida social” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34). Consiste em uma pesquisa, em que o pesquisador convive e intervém no meio pesquisado, onde “deve identificar a gama completa de ações relacionadas a seu objetivo de pesquisa” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 78).

Assim a pesquisadora adotou o diário de pesquisa, para registrar todas as experiências vivenciadas a partir das etapas realizadas, no decorrer das intervenções. Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 46), uma maneira do professor-pesquisador “conciliar suas atividades de docência com as atividades de pesquisa” é adotar o diário de pesquisa, pois segundo a autora, “escrever em um diário é uma prática muito familiar aos professores e é possível fazer anotações entre uma atividade e outra, sem que isso tome muito tempo. O diário também é uma antiga prática de letramento bem consolidada em nossas culturas” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46-47).

Neste sentido, no decorrer da realização da intervenção em sala de aula, junto aos educandos da EJA, as observações foram registradas no diário de pesquisa e compuseram o *corpus* de informações, que foram analisadas de forma interpretativa, sob a perspectiva difundida por Bortoni-Ricardo (2008, p. 47), como àquela “que contém interpretações, avaliações, especulações, ou seja, elementos que vão permitir ao autor desenvolver uma teoria sobre a ação que está interpretando”. Esta forma de registro otimizou as possibilidades de detalhar os episódios vivenciados, no decorrer do desdobramento do planejamento, o que resultou em uma melhor composição da redação final do texto.

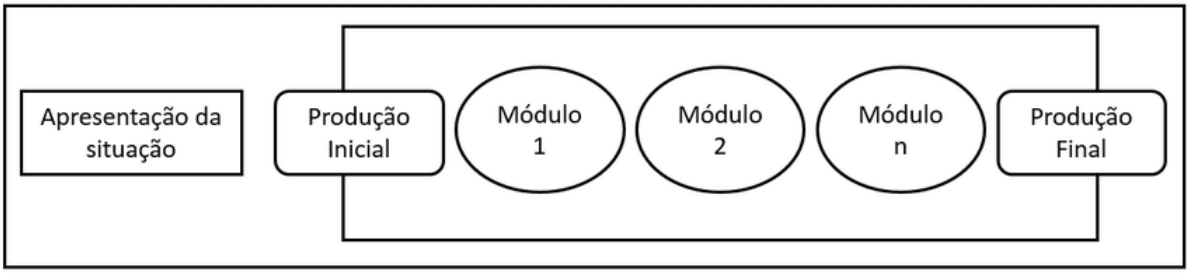
Esta pesquisa-ação foi desenvolvida no município de Alta Floresta – MT, com educandos do 1º Segmento da Educação Fundamental, denominada Turma Global por incluir educandos desde a primeira fase, ou seja, em fase de alfabetização, até ao quinto ano. Constavam matriculados na turma 25 educandos, no entanto, a frequência não era constante, dessa forma, no decorrer da realização da intervenção esse número oscilou entre 8 a 12 educandos.

2.8 O trabalho com a sequência didática na perspectiva de Dolz, Noverraz e Schneuwly

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Sequência Didática (SD) é um conjunto de atividades escolares planejadas para ensinar um conteúdo, sistematicamente, relacionado com um gênero oral ou escrito, que pode ser organizada de acordo com os objetivos que o professor quer alcançar para a aprendizagem. Assim:

> [...] uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; [...]. As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83).

A estrutura de base de uma sequência didática é representada, por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83), como se pode observar na imagem 1.



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83).
Figura 1: Estrutura da Sequência Didática.

Na apresentação da situação, ou seja, na fase inicial, os educandos precisam receber informações que os levem a conhecer o projeto a ser desenvolvido e o gênero a ser produzido. Com isso, terão uma visão do produto final a ser apresentado, onde e como.

A produção inicial é o momento em que o educando irá produzir um texto oral ou escrito, de acordo com o gênero escolhido, com oportunidade de mostrar o que conhece de tal gênero. Esta produção dará subsídios para o pesquisador analisar as dificuldades dos educandos e, assim, organizar as atividades, que serão trabalhadas em cada um dos módulos de desenvolvimento da sequência didática. A produção inicial pode ser simplificada e divulgada entre os próprios educandos, visto que ela tem como fim: diagnosticar o que eles já conhecem

sobre o gênero textual que será estudado. Esta produção inicial, também poderá ser retomada, ao final da SD, e ser comparada ao produto final, para que os educandos possam, eles mesmos, analisar a evolução da sua aprendizagem.

Nos módulos, são trabalhadas as dificuldades encontradas na produção inicial. Assim, a partir do desdobramento do planejamento, o educando conhece as técnicas de produção do gênero escolhido, ou seja, as características que o distingue de outros gêneros e planeja como se dará sua produção final. Para tanto, as atividades deverão ser variadas, como a observação e análise de diversos textos do mesmo gênero, ou seja, nos módulos, o educando será preparado para produzir seu texto final.

Na produção final, o educando irá expor tudo que aprendeu durante os módulos, assim, produzirá um texto do gênero trabalhado, que será divulgado em meios estabelecidos na situação inicial, o que permitirá ao pesquisador avaliá-lo somativamente, isto é, como afirmam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 91), “uma avaliação somativa assentada em critérios elaborados ao longo da sequência é mais objetiva, mas mantém sempre uma parte de subjetividade. [...] A avaliação é uma questão de comunicação e de trocas”.

Com esse desdobramento, a SD, desenvolvida em módulos, envolveu os estudantes da EJA, proporcionando-lhes possibilidades de leitura e produção do gênero digital *post*, por meio do uso de materiais de multimídia para pesquisas e produção, bem como para divulgação de suas produções.

3 O *POST* COMO INSTRUMENTO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

O projeto, para o desenvolvimento da intervenção descrita nesta dissertação, foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT e consta na Plataforma Brasil, sob o número CAAE - 05556818.1.0000.5166, com o parecer aprovado de número: 3.204.208.

Com o gênero discursivo/digital *post*, iniciou-se a sequência didática planejada para a turma Global A, do primeiro segmento, da Educação Fundamental, no período noturno, no período de 02 de setembro a 09 de setembro de 2019, no decorrer de uma semana e um dia, com quatro horas/aula por dia, o que totalizou 24 horas/aula trabalhadas. Durante esse período, compareceram às aulas doze educandos, no entanto houve faltas de alguns, em certos dias. Alguns educandos não foram às aulas, nesse período, por estarem de atestado médico ou por motivos de viagem e/ou trabalho.

Dessa forma, foram apresentadas e desenvolvidas as etapas da SD divididas em seções: Apresentação da situação: conhecendo o gênero *post;* A produção inicial do gênero *post*: produzir para aprender*;* O primeiro módulo: refletindo e aprendendo com o gênero *post*; O segundo módulo: colaborar é preciso, lendo, ouvindo e produzindo o gênero *post*; O terceiro módulo: reconhecendo e produzindo o gênero *post*; O quarto módulo: o *post* e a interação com computadores conectados à *internet*; O quinto módulo e a produção final: o reconhecimento de um trabalho realizado. Houve também a publicação das produções dos educandos em redes sociais.

3.1 Apresentação da situação: conhecendo o gênero *post*

Na primeira etapa, ocorrida no dia 02/09/2019, período noturno, com duração de uma hora/aula, aconteceu a apresentação da situação, com o objetivo de explicitar aos educandos como o trabalho ocorreria e o que eles teriam que produzir ao final da pesquisa. Assim, a professora-pesquisadora expôs o planejamento, que foi trabalhado com a turma durante uma semana e um dia, que totalizaram as 24 horas previstas para a realização da SD; ela fez um breve apanhado a respeito do que os educandos iriam estudar durante esse período.

Após as explicações sobre as atividades a serem desenvolvidas, a professora-pesquisadora pediu que os educandos dissessem o que estavam pensando a respeito da proposta de estudos. Percebeu-se boa aceitação, no entanto ficaram apreensivos quanto ao fato de

produzirem o *post*, pois a ideia de trabalharem em computadores os deixou inseguros, já que o acesso e a utilização do computador não fazem parte do dia a dia deles. Observou-se que isso, nos dias atuais, já não deveria existir, pois segundo Rojo (2012, p. 13) "a cultura da população está transformada, de acordo com a diversidade de textos digitais existentes na atualidade". Por isso, é importante desenvolver atividades como a que aqui se apresenta, pois, conforme Coscarelli e Kersch (2016, p. 9), "ao se trabalhar com os multiletramentos em sala de aula, proporciona a comunicação como construtora de sentido, assim como aumenta a diversidade linguística e cultural da população".

Então, com o consentimento de todos os educandos, para que o planejamento fosse desenvolvido, a professora-pesquisadora conversou com eles a respeito do conteúdo temático, ou seja, qual tipo de motivação seria abordado nas produções dos *posts*. Lembrando que, de acordo com Bakhtin (2016), os gêneros discursivos dependem da necessidade social e cultural de quem os usa. Assim, diante de alguns temas mais utilizados no dia a dia nas postagens em redes sociais, que foram citados pelos educandos, como: religião, humanidade, amor, amizade, vida, otimismo; a maioria votou no tema "vida". Como houve votos consideráveis dos temas "humanidade" e "religião", a professor-pesquisadora orientou aos educandos que esses poderiam ser usados como subtemas, pois estão relacionados ao tema "vida". Observa-se que esse direcionamento está de acordo com os fundamentos de Di Pietri (2009, p. 13), para quem "a escolha dos textos a serem lidos numa aula de leitura não pode ser feita antes de se saber quais são os conhecimentos que o aluno traz para o interior da escola". Com isso, destaca-se que é importante observar e ouvir a opinião dos educandos, para contemplá-los com gêneros discursivos que sejam interessantes a eles, e conteúdos temáticos relacionados as suas culturas e meios sociais, para uma melhor interação leitor/texto e texto/leitor. Também se destaca na Proposta Curricular para EJA – 1º segmento ao afirmar que "os textos que os educandos encontram dentro e fora da escola são os modelos a partir dos quais eles aprendem a escrever" (BRASIL, 2001, p. 58). Dessa maneira, atentou-se à questão dos textos digitais, os quais pertencem à realidade dos educandos.

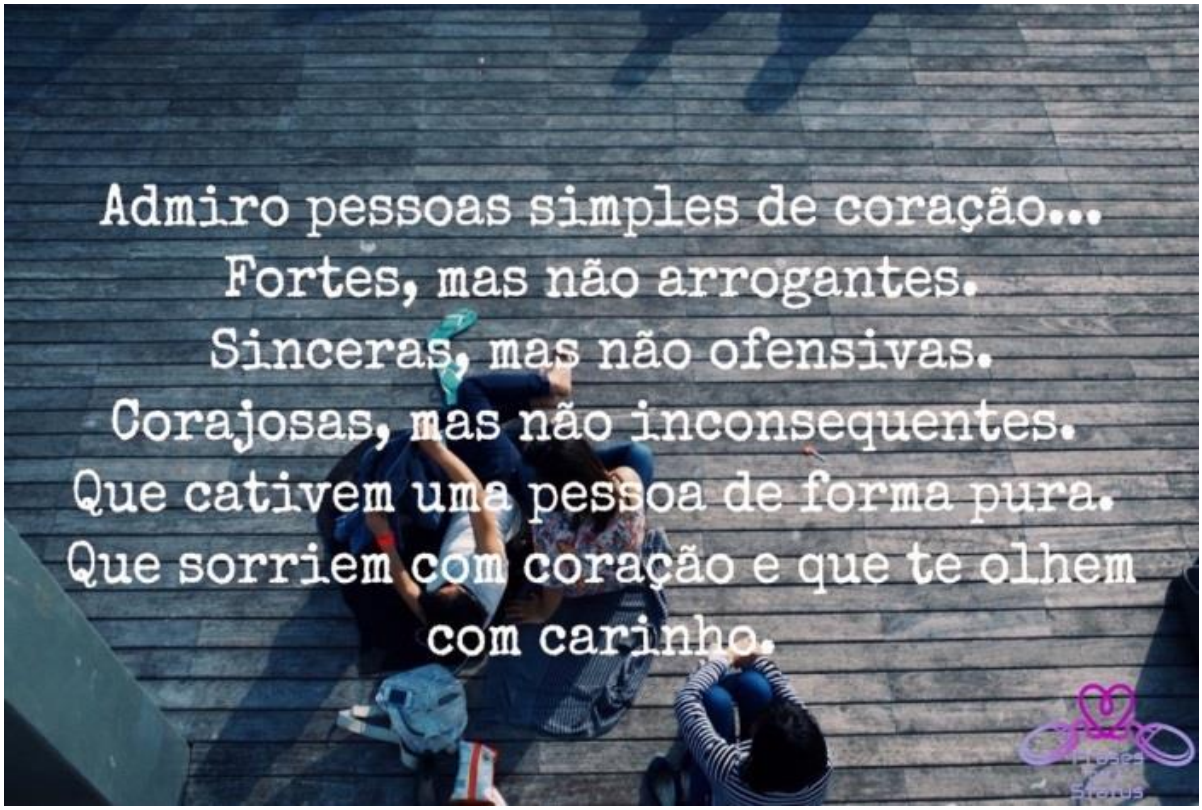
Na figura abaixo, observa-se o momento em que os educandos escolheram o tema da produção final.

Fonte: Pesquisa 2019, arquivo da professora-pesquisadora.
Figura 2: Educandos estudando após a escolha do tema vida.

3.2 A produção inicial do gênero *post*: produzir para aprender

Observa-se que as atividades foram desenvolvidas durante todo o período previsto no planejamento, quatro horas/aulas no decorrer de seis dias. Dessa forma, após a primeira etapa, com a apresentação da situação, seguiu-se a segunda etapa, com a produção inicial, que durou três horas/aulas. Nessa etapa, objetivou-se que os educandos adquirissem os primeiros contatos com o gênero *post*, usando essa denominação, pois a maioria das pessoas que tem acesso às redes sociais já teve contato com este gênero, contudo não o conhecia com essa denominação, tampouco suas características e como produzi-lo. Esclareceu-se então aos educandos, de forma oral, como afirma Ribeiro (2015), que o *post*, na maioria das vezes, é escrito em primeira pessoa, com assuntos pessoais, o qual tem um público-alvo pré-determinado, no entanto, qualquer pessoa pode visualizá-lo, pois a *internet*, assim o possibilita. Dessa maneira, com a finalidade de que os educandos produzissem um texto com as características de um *post*, mesmo que com lápis e papel, foram apresentados, em projetor, dois *posts*, retirados das redes sociais e apresentado nas figuras 3 e 4 a seguir, observa-se que a professora-pesquisadora optou por ela mesma selecionar os *posts* estudados nas aulas. Sabe-se que esse método foge aos parâmetros das SD, no entanto, se assim não fosse feito, os educandos não conseguiriam

produzir os textos, pois disseram não ter ideia do que era um *post*. Portanto, foi apresentado o primeiro *post.*



Fonte: https://frases.eco.br/tag/tristes/
Figura 3: *Post* 1 apresentado aos educandos "Admiro pessoas simples de coração...".

Foi realizada leitura compartilhada pela professora-pesquisadora, depois cada educando realizou, também, leitura compartilhada. Destaca-se, a respeito desse tipo de atividade que:

> Em alguns momentos da rotina da sala de aula, o professor deverá ler textos junto com seus alunos, para que possam inferir e antecipar significados durante a leitura. É interessante que os alunos possam vivenciar na escola situações em que a leitura esteja vinculada ao desfrute pessoal, à desconcentração e ao prazer. A leitura coletiva é fundamental para a socialização de temas importantes a serem trabalhados. (ABREU, 2000, p. 81).

Em seguida, foi pedido para que os educandos comentassem a respeito do *post*. Observou-se que comentaram bastante sobre o tema do texto escrito, mas não fizeram menção à imagem, sendo isso feito somente quando a professora-pesquisadora perguntou a respeito. No entanto, a partir desse comportamento, pode-se afirmar que a imagem do *post* não chamou muito a atenção dos educandos.

Após, foi apresentado o segundo *post.*

Fonte: http://blogdowilliandouglas.blogspot.com/2012/02/imagem-do-dia_08.html
Figura 4: *Post* 2 apresentado aos educandos "Otimismo".

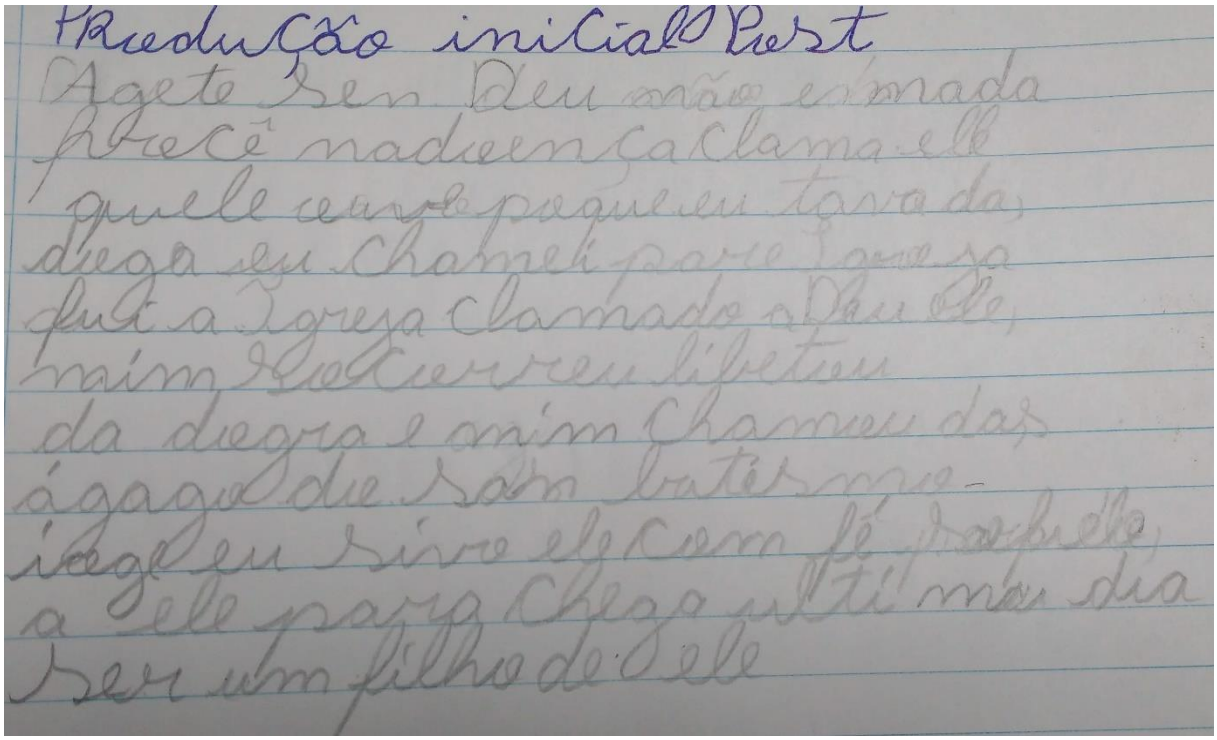
Quanto a esse *post*, os educandos fizeram leitura compartilhada, cada um leu um trecho, além da leitura realizada pela professora-pesquisadora. Houve muitos comentários, com cada um expondo suas ideias sobre o tema. Observou-se que todos se expressaram, no entanto, alguns mais que outros. A imagem desse *post* chamou mais atenção, acredita-se que por ser uma paisagem natural, tipo de paisagem comum na região onde moram, confirmando assim, que "Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto" (FREIRE, 2011, p. 19-20). Dessa forma, fizeram muitos comentários e até imaginaram-se lá. Conseguiram relacionar o texto escrito com a imagem sem dificuldade. Observa-se que esta atividade estava prevista para a terceira etapa, primeiro módulo, no entanto, para melhor compreensão dos educandos sobre o que deveriam produzir, foi antecipada.

Com a noção do que é um *post*, os educandos foram direcionados a produzirem o gênero, com o tema escolhido por eles. Foram orientados que os textos devessem ter motivação e proporcionassem aos possíveis leitores a reflexão. Também foram motivados a indicarem, em forma de desenho, ou mesmo por escrito, a imagem que comporia o texto produzido por eles.

Dessa forma, produziram os textos, todavia demonstraram dificuldade na escrita. Observou-se que a maioria dos educandos, conforme conceitua Soares (2004), ainda está em processo de alfabetização, na fase alfabética, pois acreditam que a escrita seja a transcrição da fala. Observou-se, contudo, que mesmo ainda não estando alfabetizados, os educandos jovens e adultos apresentaram determinados conhecimentos de mundo e compreenderam os textos lidos por outra pessoa, por meio dos conhecimentos adquiridos ao longo de suas vidas. Assim:

> Não é correto afirmar que o universo da leitura e da escrita seja totalmente desconhecido para os jovens e adultos que começam tardiamente a frequentar a escola. Mesmo sem serem alfabetizados, no sentido estrito do termo, muitas vezes eles aprenderam a estabelecer relações de significado com a palavra escrita. O processo de alfabetização dos jovens e adultos parte destes princípios, sem desconsiderar a "vida vivida" destes sujeitos. (MELLO, 2010, p. 52).

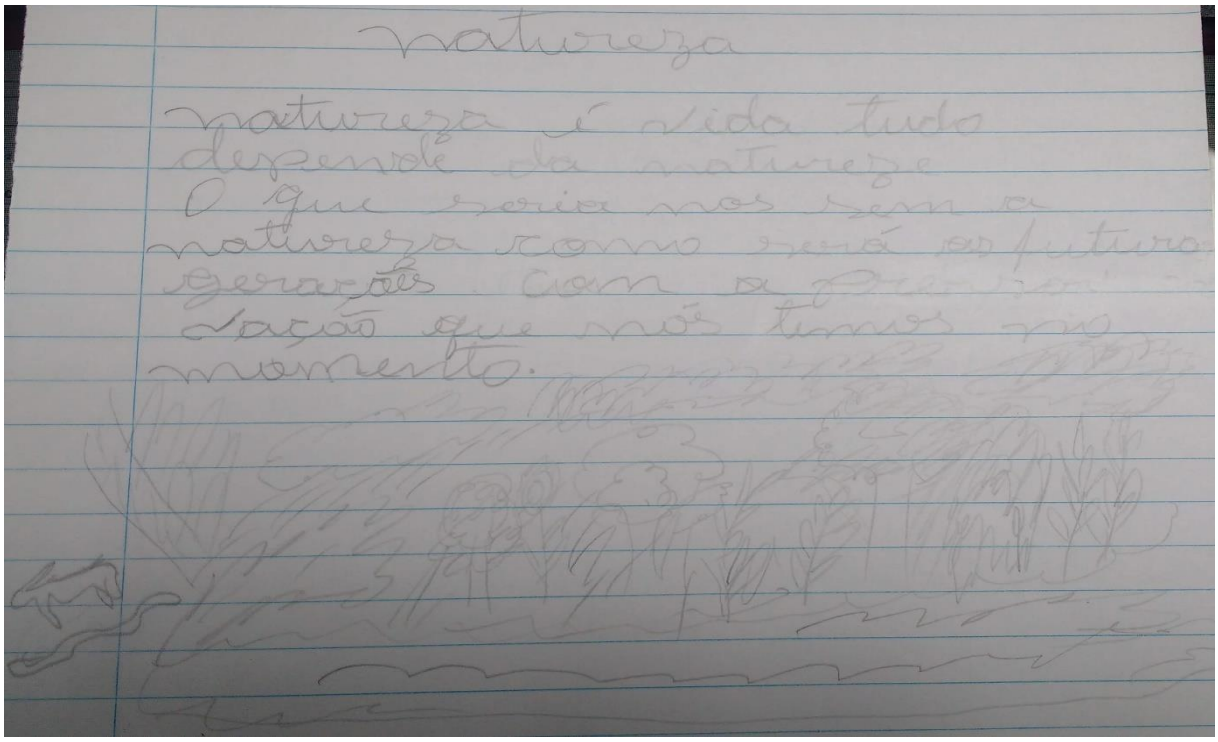
Eles também desenharam imagens que comporiam o texto verbal para a produção do *post.* Neste momento, não foram realizadas correção e reescrita como se visualiza a seguir:



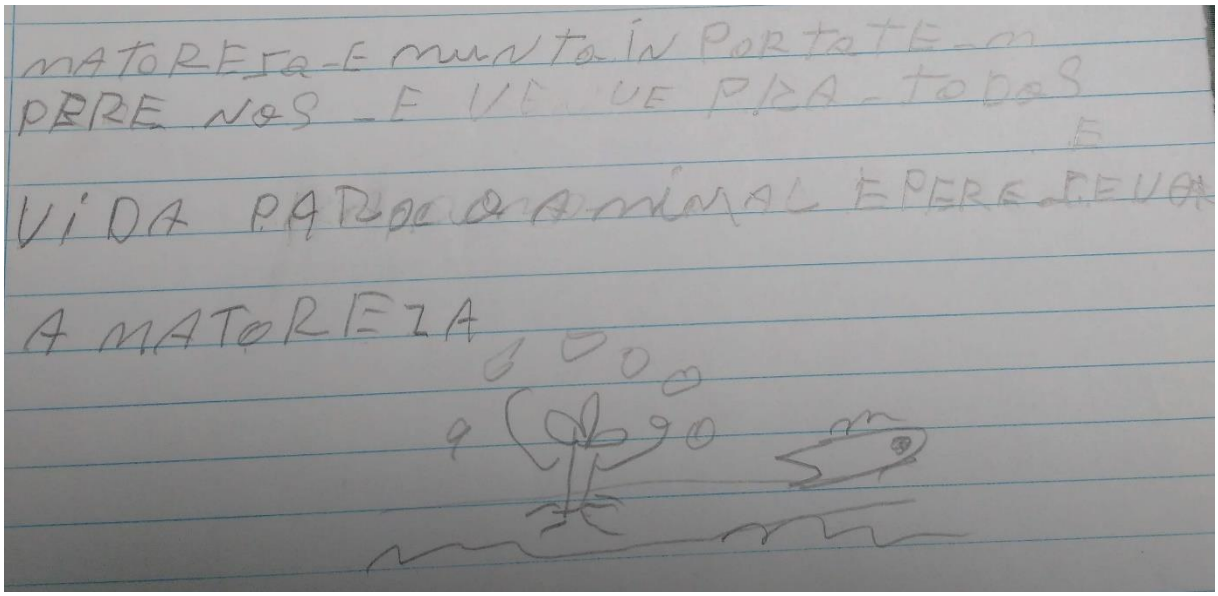
Fonte: Pesquisa 2019, arquivo da professora-pesquisadora.
Figura 5: Produção inicial, gênero *post*.

Na produção da figura 5, o educando contou sua própria história, sua vida e a salvação que alcançou, libertando-se das drogas, ao ir para a igreja, assim escreveu que “Sem Deus, não somos nada”. Nesta produção, não houve indicação de imagem pelo educando.

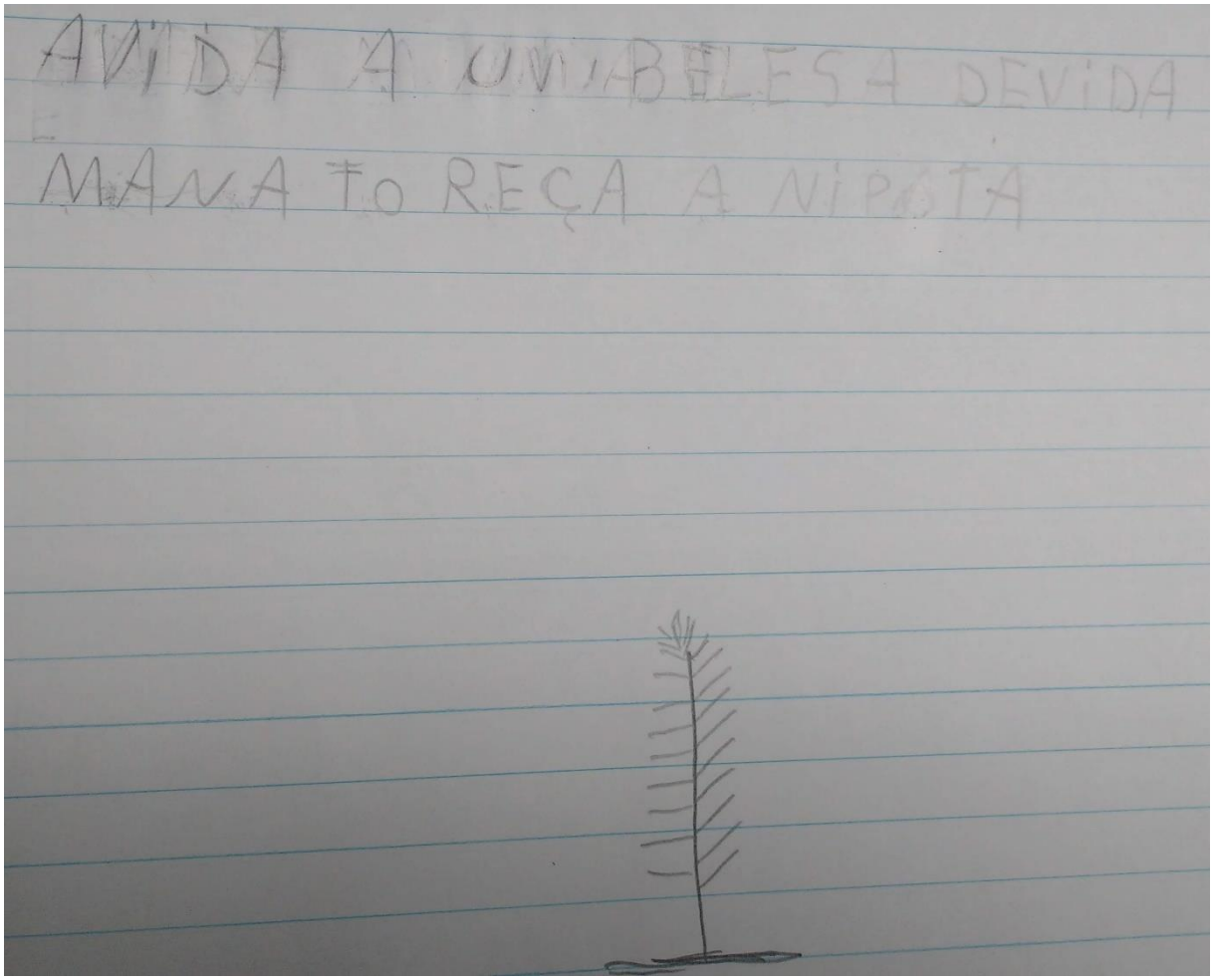
Os *posts* que seguem, também foram produzidos por educandos da EJA, no início da SD trabalhada.



Fonte: Pesquisa 2019, arquivo da professora-pesquisadora.
Figura 6: Produção inicial, gênero *post*.



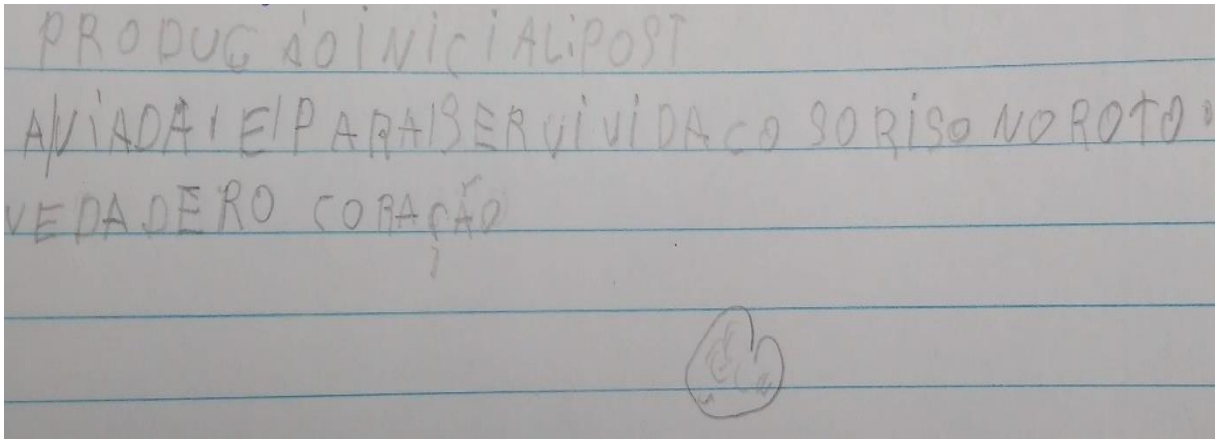
Fonte: Pesquisa 2019, arquivo da professora-pesquisadora.
Figura 7: Produção inicial, gênero *post.*



Fonte: Pesquisa 2019, arquivo da professora-pesquisadora.
Figura 8: Produção inicial, gênero *post*.

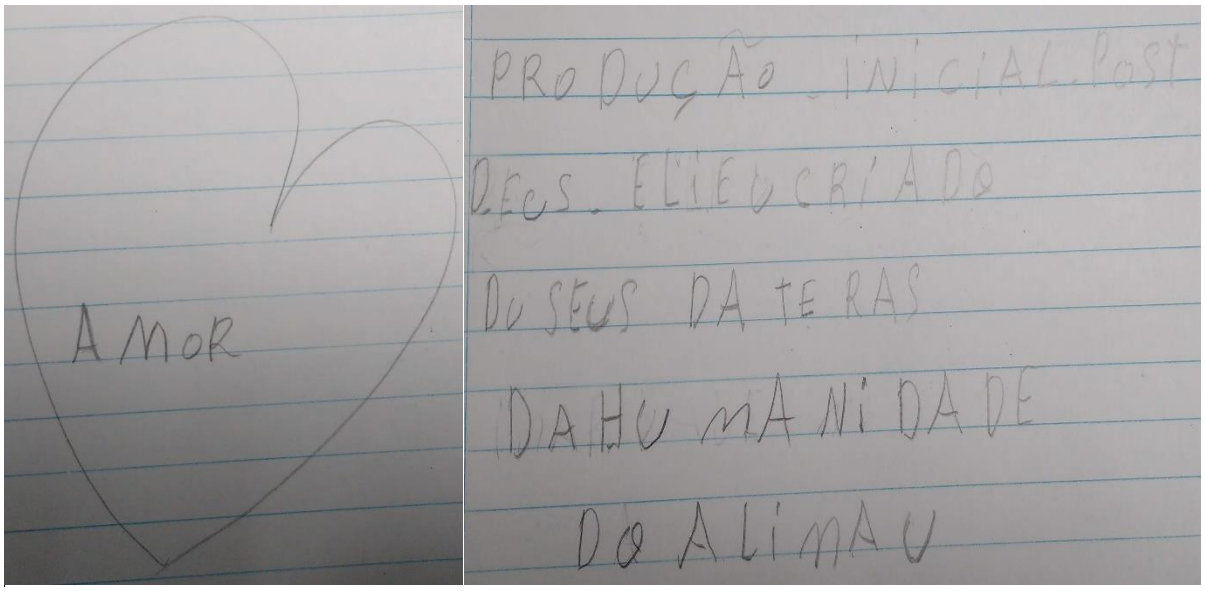
Como se observa nas figuras 6, 7 e 8, apesar da dificuldade de escrita, os educandos expressaram preocupação com a preservação da natureza, articulando-a a vida. Assim, produziram textos e desenharam imagens, que representam elementos da natureza como árvores, animais na floresta e peixes nos rios. Ou seja, esses educandos não estavam apenas decodificando/codificando um texto, mas comunicando algo, que faz parte de suas vidas, visto que, no contexto da região onde moram, há bastante contato com a natureza. Isso pode ser explicado por Soares (1985, p. 22), ao definir que no processo de alfabetização

> [...] não pode considerar a língua escrita meramente como um meio de comunicação 'neutro' e não contextualizado; na verdade, qualquer sistema de comunicação escrita é profundamente marcado por atitudes e valores culturais e pelo contexto social e econômico em que é usado.



Fonte: Pesquisa 2019, arquivo da professora-pesquisadora.
Figura 9: Produção inicial, gênero *post.*

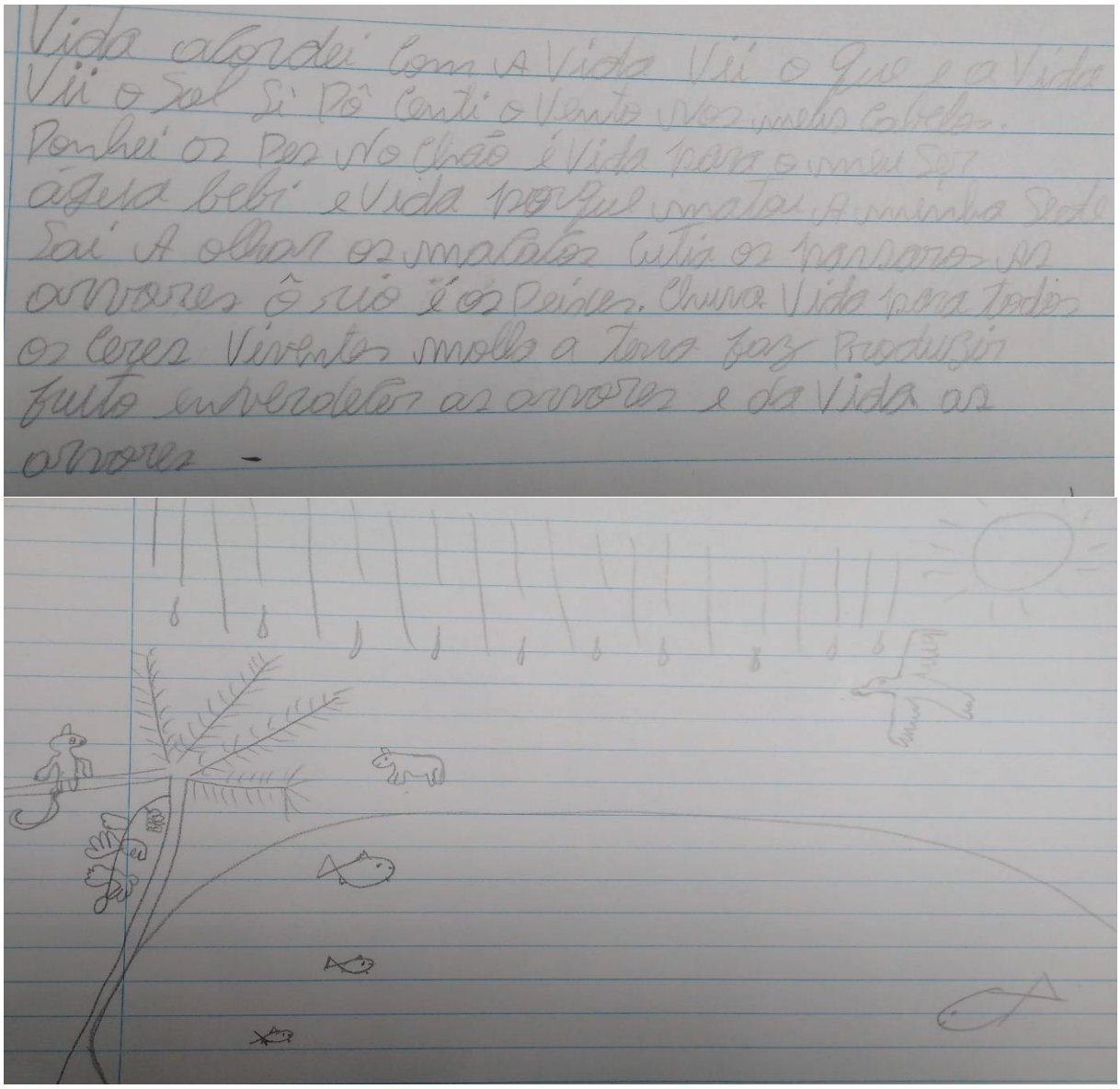
A figura 9 traz uma produção em que o educando incentivou os leitores a uma vida de alegria, tanto no aspecto exterior: "sorriso no rosto", quanto no interior: "ser verdadeiro no coração". A imagem, escolhida para o texto escrito, foi um coração. Desse modo, compreendeu-se que o lado emotivo/psicológico do educando deve ser valorizado no processo de alfabetização, assim como o seu contexto social e cultural, pois se observou, na produção analisada, que o educando expôs um sentimento de valorização das coisas boas da vida, de acordo com a cultura em que vive. Esse contexto é confirmado por Soares (1985, p. 230) ao afirmar que "[...] à natureza complexa do processo de alfabetização, com suas facetas psicológicas, psicolinguística, sociolinguística e linguística, é preciso acrescentar os fatores sociais, econômicos, culturais e políticos que o condicionam".



Fonte: Pesquisa 2019, arquivo da professora-pesquisadora.
Figura 10: Produção inicial, gênero *post.*

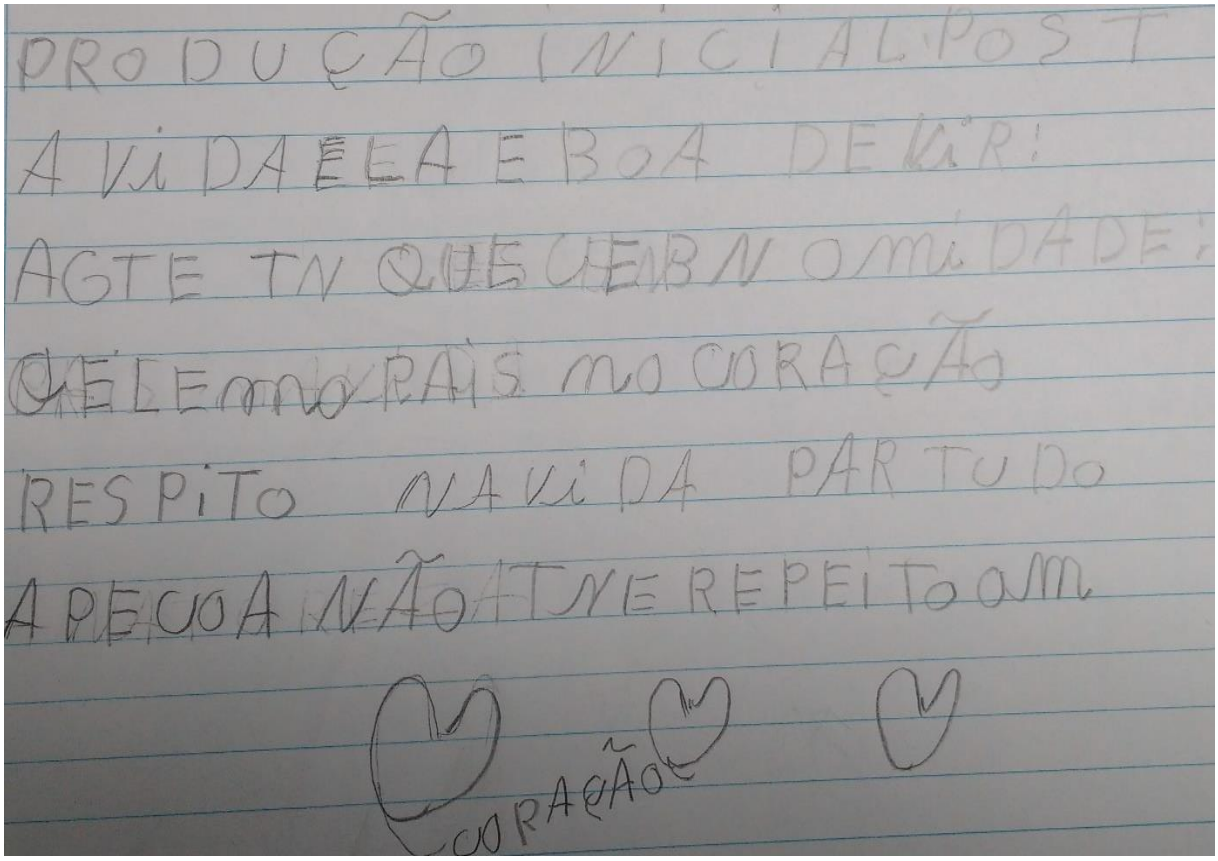
Nesta produção inicial da figura 10, notou-se uma clara demonstração de fé em Deus. A imagem que transmite a fé em Deus como o "criador dos céus e da terra, da humanidade de dos animais" é um coração, que representa o Amor. Como já mencionado a respeito da produção da figura 9, os fatores psicológicos e o contexto sociocultural dos educandos devem ser observados no processo de alfabetização, pois esses fatores estão sempre evidentes. Assim:

> [...] uma preparação do professor que o leve a compreender todas as facetas (psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística) e todos os condicionantes (sociais, culturais, políticos) do processo de alfabetização, que o leve a saber operacionalizar essas diversas facetas (sem desprezar os seus condicionantes) em métodos e procedimentos de preparação para a alfabetização [...]. (SOARES, 1985, p. 24).



Fonte: Pesquisa 2019, arquivo da professora-pesquisadora.
Figura 11: Produção inicial, gênero *post*.

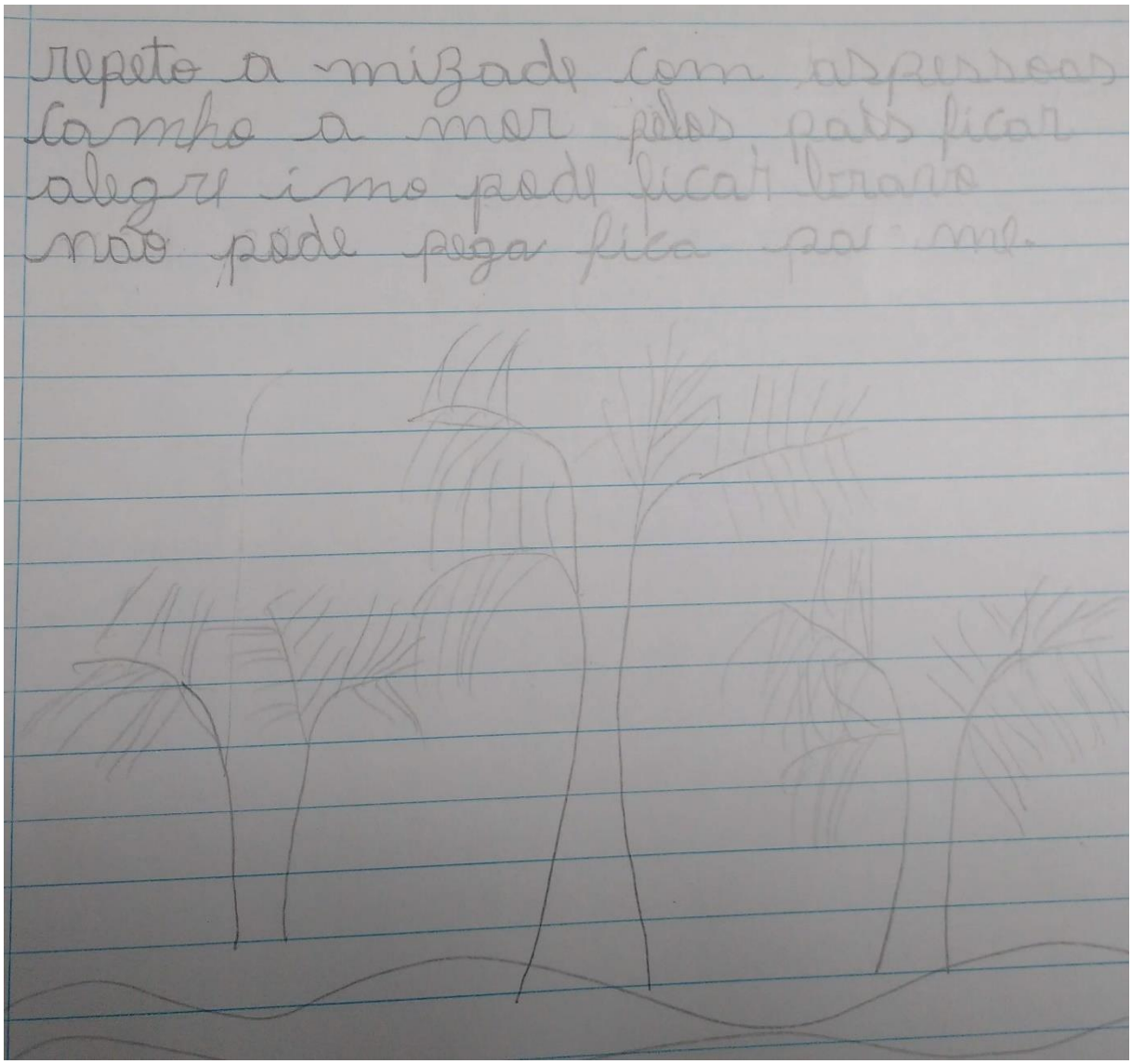
O que diferencia a produção da figura 11das demais é que o educando escreveu um texto poético, com o tema voltado para a vida e a natureza. Percebeu-se em seu desenho os elementos da natureza, como sol, chuva, árvore, animais da terra, do ar e da água. É interessante observar que o educando, mesmo não correspondendo às regras ortográficas adequadas, apresentou conhecimentos de outro gênero discursivo, o poema. Com a análise dessa produção pode-se perceber o quanto é importante trabalhar com gêneros discursivos e suas funções sociais, como afirma Marcuschi (2010, p. 19), os gêneros "[...] são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia".



Fonte: Pesquisa 2019, arquivo da professora-pesquisadora.
Figura 12: Produção inicial, gênero *post*.

Na produção da figura 12, o educando expôs sobre a vida ser boa e destacou a importância da humanidade ter paz no coração e respeito pelos outros. Mais uma vez, o coração representou o texto escrito, neste caso foram três corações. Observou-se que houve bastante dificuldade na escrita. Para resolver esse problema, é necessário continuar com atividades como esta, que proporcionam ao educando: inserir-se no mundo letrado; onde pode expor sua opinião

e sentimentos de forma escrita; mesmo que a sua produção escrita, ainda, não esteja adequada às normas ortográficas. De acordo com Oliveira, Tinoco e Santos (2014, p. 103), "para a inserção de nossos alunos em múltiplas práticas letradas, a experiência em situações vivenciais, sempre mediadas pela linguagem (sobretudo a linguagem escrita na sociedade grafocêntrica em que vivemos), é o que pode fazer toda a diferença".



Fonte: Pesquisa 2019, arquivo da professora-pesquisadora.
Figura 13: Produção inicial, gênero *post*.

Na produção acima, destacou-se o respeito e a amizade pelas pessoas e, principalmente, pelos pais. E mesmo não havendo menção à natureza, foram árvores, as imagens, que representaram o texto verbal na composição do *post* deste educando. Novamente, observou-se que há dificuldade na escrita das palavras, no entanto ao ser trabalhado o gênero *post*, que é um

gênero discursivo próximo à realidade desse educando, o mesmo conseguiu expor seus sentimentos e opinião a respeito do tema abordado. Desse modo, compreendeu-se que:

> Um sujeito que não domina a escrita alfabética possivelmente se envolve em práticas de leitura e escrita por meio da mediação com pessoas alfabetizadas e, nessas práticas, desenvolve uma série de conhecimento sobre os inúmeros gêneros textuais que circulam na sociedade. Porém, o domínio do sistema alfabético não garante que sejamos capazes de ler e produzir todos os gêneros de textos. Desta forma, é importante que os alfabetizandos possam vivenciar na escola situações reais de leitura e produção de diferentes textos que possibilitem uma ampliação de suas experiências de letramento. (MELLO, 2010, p. 51).

A partir da produção inicial, percebeu-se que a maioria dos educandos apresentou dificuldade na escrita das palavras, pois ainda está em fase de alfabetização, como já mencionado. Observou-se que eles ficaram presos ao tema dos *posts* apresentados como modelos, mesmo para decidirem o tema da produção final. Temas estes que são: vida, fé, os sentimentos da humanidade e da natureza no sentido de preservação. Ainda assim, houve expressões pessoais da natureza, da vida e a preservação de tudo que é bom no mundo. Observou-se que, talvez por terem visto os modelos de *posts*, antes da produção inicial, produziram textos que levam as pessoas a pensarem na vida e a se motivarem a viver bem, em paz consigo mesmas e com a natureza, assim alcançando os objetivos dos *posts* motivacionais. Como afirma Ribeiro a respeito do gênero *post* que é:

> [...] geralmente escrito em primeira pessoa, subjetivo, que trata de assuntos de cunho pessoal do autor (família, amigos, namoro, situações cotidianas etc.), ou opiniões e temas de interesse, a exemplo dos blogs políticos, educacionais etc. O *post* pode ou não dialogar com o leitor, embora subentende-se que é publicado para um determinado público, com intenções específicas – mas, obviamente, está exposto a qualquer leitor virtual, pela liberdade de acesso à Internet. O autor também possui liberdade quanto à linguagem adotada (mais ou menos formal, dependendo de suas intenções comunicativas: jargões, gírias, variedade padrão, ou um *continuum*). (RIBEIRO, 2015, p. 84).

Fonte: Pesquisa 2019, arquivo da professora-pesquisadora.
Figura 14: Educandos no momento da produção inicial.

Como previsto no planejamento da SD, os educandos seriam motivados a ler seus textos verbais e os colegas fariam consideração a respeito dos mesmos. No entanto, diante do curto tempo da aula, tais atividades não foram realizadas. Infelizmente, uma falha comum nas salas de aula, pois foi priorizado a escrita, não sobrando tempo para a oralidade dos educandos, sendo esta uma atividade essencial no desenvolvimento da aprendizagem. Como afirma Alves (2013, p. 183), "[...] a organização da oralidade em sala de aula é um andaime que deve ser construído pelo professor na tentativa de clarificar e dar mais acolhida ao conhecimento prévio do aluno".

Observa-se que houve, também, dificuldade na leitura dos *posts* apresentados como modelos. Estas dificuldades podem ter sido agravadas pelo tamanho da fonte das letras e por não ser em caixa alta. Assim, houve necessidade de um olhar mais atento a esses educandos, como afirma Vygotsky (1983), o educando com dificuldade visual precisa de materiais e metodologias diferenciados dos demais educandos.

3.3 O primeiro módulo: refletindo e aprendendo com o gênero *post*

A segunda etapa, primeiro módulo, trabalhado no dia 03/09/2019, com duração de quatro horas/aula, teve como objetivos identificar o conteúdo temático em *posts* e refletir a respeito dos mesmos, bem como praticar a leitura e a compreensão textual. Destaca-se que ao

atingir os objetivos de praticar a leitura, esperava-se que o educando também atingisse o objetivo de compreender o texto, dando-lhe sentido, isso porque:

> Para poder ler e escrever, o aluno precisa reconhecer e usar componentes relativos ao domínio do código, como a segmentação em palavras e frases, as correspondências regulares de som-letra, as regras ortográficas, o uso de maiúsculas, assim como componentes relativos ao domínio textual, tais como o conjunto de recursos coesivos de conexão, de relação temporal, de relação causal. Nada disso seria relevante se o aluno não conseguisse também atribuir sentidos aos textos que lê e escreve [...]. (KLEIMAN, 2007, p. 6).

Em consideração as ponderações da autora, foi projetado novamente o *post* "Otimismo" e, em seguida, entregou-se o mesmo *post* impresso para cada um dos educandos. A professora-pesquisadora realizou a leitura compartilhada e os educandos acompanharam e observaram a composição das palavras ao serem lidas. Esta atividade foi importante, pois permitiu que a consciência fonológica fosse trabalhada, com vistas a superar as dificuldades de leitura e de escrita, conforme afirma Mello (2018).

De acordo com o planejamento da SD, os educandos deveriam produzir um texto com comentário reflexivo sobre o texto escrito; em seguida deveriam ler os textos que produziram para os colegas da turma, em que os demais colegas fariam considerações a respeito das produções. Após, seria realizada a correção e reescrita dos textos. No entanto, diante da observação das dificuldades de leitura e de escrita dos educandos, pois, como já mencionado anteriormente, estavam em processo de alfabetização, houve alteração destas atividades. Dessa maneira, foi elaborado um questionário sobre o texto e, o mesmo, assim como as questões, foram digitados em caixa alta e fonte 16. Mesmo assim, observaram-se dificuldades para compreenderem o texto e responder às questões. Segundo Mello (2018), muitos educandos da EJA têm problemas de baixa visão e ampliar a fonte da letra é sempre uma boa alternativa. Todavia, além da baixa visão, geralmente provocada pela idade avançada e falta de condições de comprarem óculos, os educandos esbarraram na dificuldade de ortografia e de estruturação linguística.

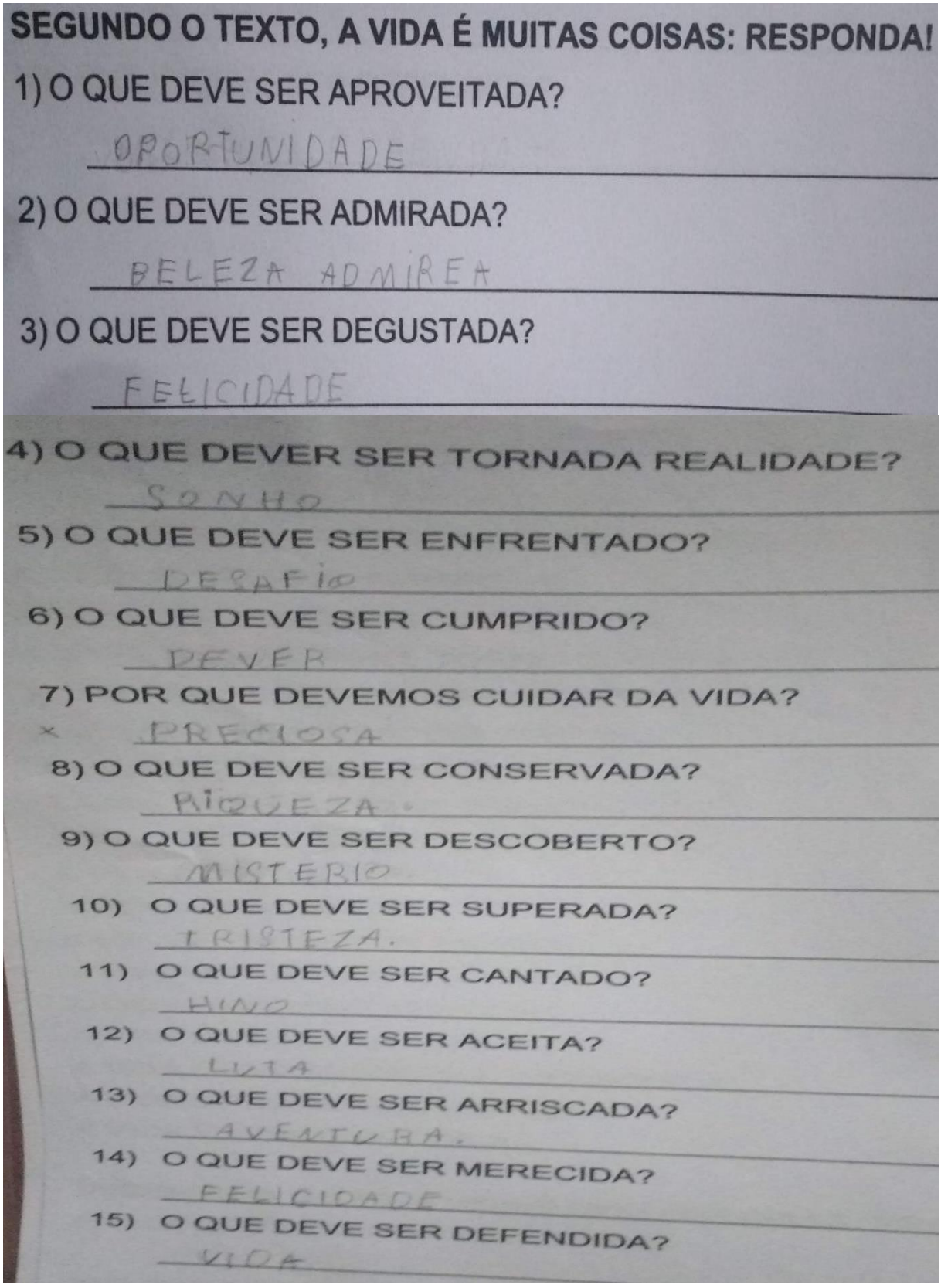
No entanto, a professora-pesquisadora auxiliou os educandos na leitura das questões e na escrita das respostas, observa-se que alguns compreendiam quando a professora-pesquisadora lia o texto para eles, mas não conseguiam escrever as respostas. Após a conclusão das respostas, os questionários foram recolhidos para arquivo da professora-pesquisadora, visto que por terem sido auxiliados na escrita das respostas, não houve necessidade de correção e reescrita. Como afirmado por Oliveira:

> Nesse processo de interiorização do conhecimento, a ajuda do professor é transacional na medida em que é retirada gradualmente, esperando-se que, com a resolução do problema cognitivo e, naturalmente, a internalização do conhecimento, o aluno se torne independente ou responsável pelo controle metacognitivo da atividade que realiza, ficando habilitado a enfrentar novos ciclos de aprendizagem. (OLIVEIRA, 2010, p. 45).

A seguir imagem dos educandos em estudo, realizando atividades sobre o texto "Otimismo".

Fonte: Pesquisa 2019, arquivo da professora-pesquisadora.
Figura 15: Educandos e pesquisadora em momento de atividades com o gênero *post* "Otimismo".

Segue um exemplo da atividade e destaca-se que as demais não são apresentadas aqui, devido a todas terem sido corrigidas e estarem com as respostas iguais.

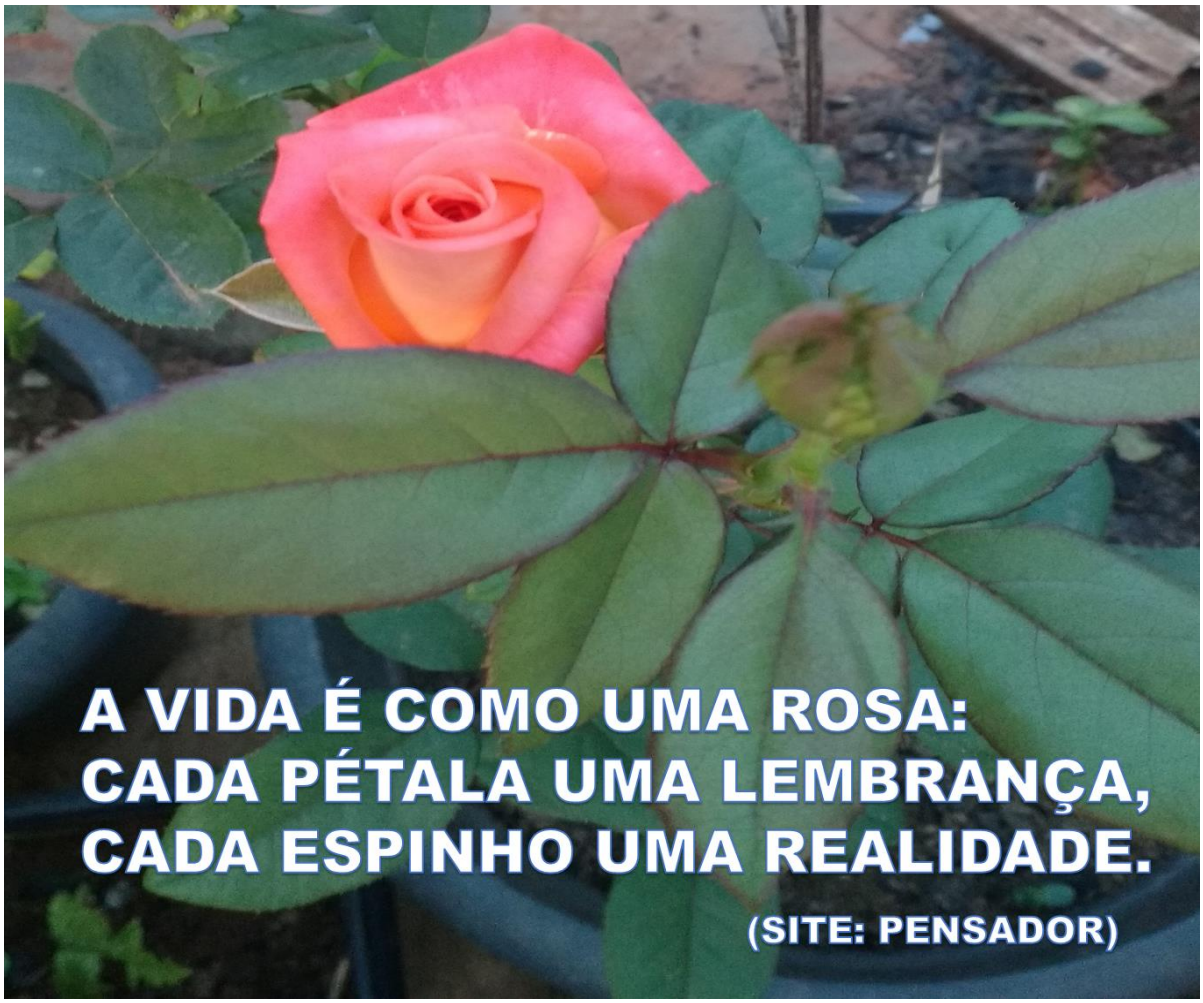


Fonte: Pesquisa 2019, arquivo da professora pesquisadora.

Figura 16: Questões e respostas sobre o texto verbal do gênero *post* "Otimismo".

Após a atividade de questionário sobre o texto “Otimismo”, de acordo com a SD, seria a discussão para decidir a respeito do tema, no entanto, este fora decidido na etapa anterior, como mencionado. Então, abriu-se uma discussão, para decidir como as produções finais seriam divulgadas. Após, estabeleceu-se que os *posts*, produzidos pelos educandos, seriam expostos no *Facebook* da escola e em um grupo de *WhatsApp*, criado para esse fim, com a professoras-pesquisadora e os educandos participantes das atividades, como membros. Essa divulgação está de acordo com a Proposta Curricular para EJA – 1º segmento, uma vez que “[...] é sempre interessante que os textos produzidos possam ser lidos por outras pessoas e não só pelo professor” (BRASIL, 2001, p. 75). Além disso, publicizar as produções, dos educandos, é uma forma de valorizar o trabalho por eles realizado.

Para o encerramento da aula do primeiro módulo, foi apresentado o *post* “Vida e Rosa”, adaptado pela professora-pesquisadora no intervalo entre um dia letivo e outro, para atender às necessidades dos educandos, quanto à escrita com fonte maior e caixa alta.



Fonte: Pesquisa 2019, imagem: arquivo da professora-pesquisadora; texto *site* “Pensador”.
Figura 17: *Post* 3 apresentado aos educandos “Vida e Rosa”.

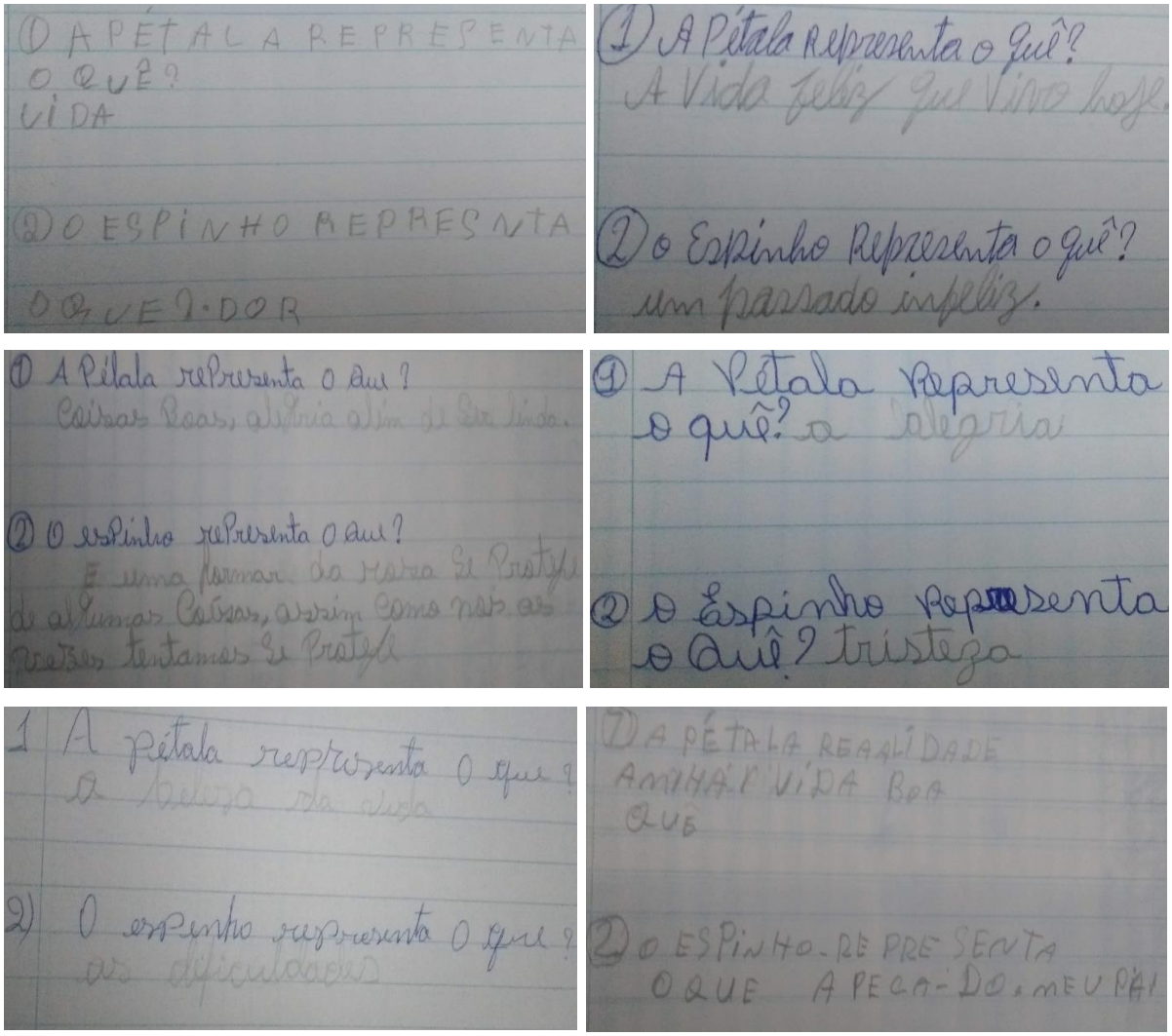
Após a leitura realizada pela professora-pesquisadora e pelos educandos, como forma de praticar a leitura, solicitou-se para que comentassem oralmente o texto verbal e a imagem. Notou-se que, nos momentos de reflexões sobre os textos, houve maior interação, pois todos falaram e expuseram suas opiniões e sentimentos despertados pela mensagem do *post*.

Fonte: Pesquisa 2019, arquivo da professora-pesquisadora.
Figura 18: Educandos estudando o *post* "Vida e Rosa".

Após o momento de exibição e leitura, os educandos copiaram o *post* e duas questões, que responderam, a respeito do texto verbal:

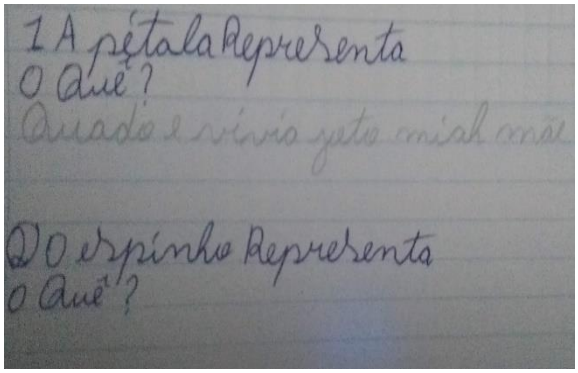
1) A pétala representa o quê?
2) O espinho representa o quê?

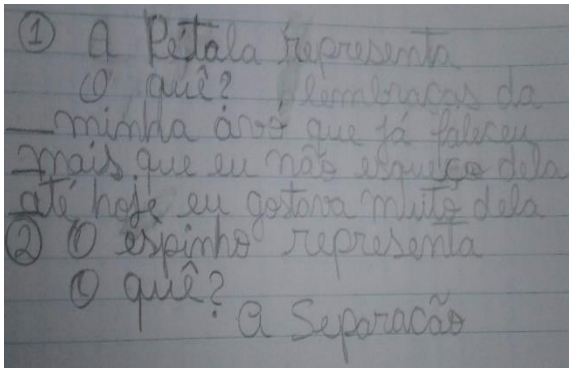
Conforme os educandos respondiam, a professora-pesquisadora escrevia, no quadro-branco, os comentários, para que todos pudessem, além de ouvir, ler o que os colegas comentaram. As respostas dos educandos explicitaram diferentes interpretações do gênero trabalhado, como se pode observar nos exemplos a seguir:



Fonte: Pesquisa 2019, arquivo da professora-pesquisadora.
Figuras 19 a 22: Questões e respostas sobre o *post* "Vida e Rosa".

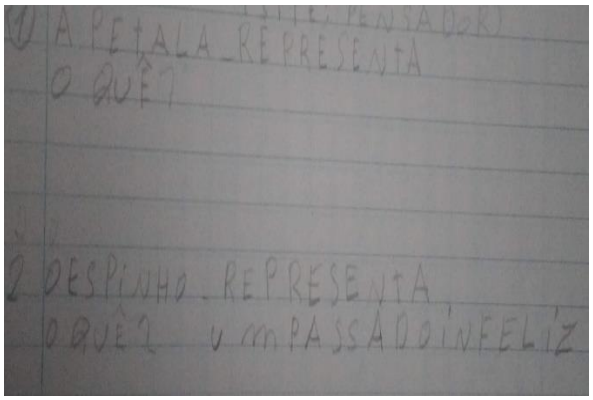
Observa-se, nas respostas, que os educandos viram nas pétalas de rosa o lado bom da vida, ou seja, tudo que é bom, como a alegria. Já nos espinhos, viram coisas ruins como dificuldades, tristeza, dor, infelicidade, a perda de um ente querido e a necessidade de criar espinhos para se proteger do mal. Notou-se, nesses textos, que os educandos revelaram certa infelicidade, como, por exemplo, o sentimento de serem excluídos, por não terem estudado no tempo certo. Todavia, ressaltou-se que este é um sentimento recorrente entre o público da EJA. Como afirma Mello (2010, p. 17), "diante do acelerado desenvolvimento científico e tecnológico que abrange todos os espaços sociais, ser analfabeto em pleno século XXI significa permanecer excluídos de um direito legítimo de participação ativa em todos os âmbitos da sociedade".

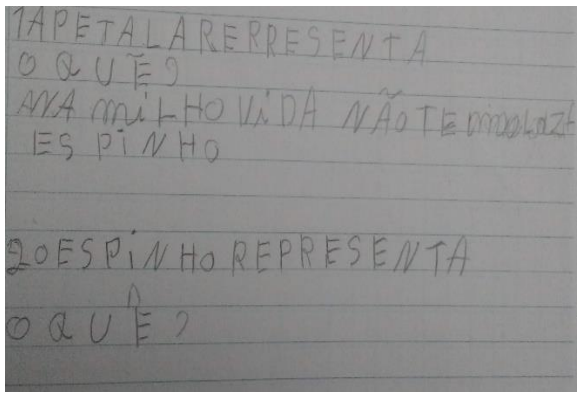




Fonte: Pesquisa 2019, arquivo da professora-pesquisadora.
Figuras 23 e 24: Questões e respostas sobre o *post* "Vida e Rosa".

Nessas produções, os educandos manifestaram sentimentos de lembranças de entes queridos que partiram, ligando-os ao simbolismo da beleza da pétala, como algo bom em suas vidas. Na figura 23, o educando não respondeu o que significa o espinho, deduz-se que, para ele, não há espinhos em sua vida. Já, o educando, da figura 24, diz que o espinho em sua vida foi a separação, mesmo não estando escrito, ele disse que foi a separação da esposa. Com a realização desta atividade, foi possível conhecer alguns aspectos emocionais, que marcaram a vida dos estudantes, condição importante, que poderá ajudar o professor no planejamento de outras SD. Para além da demonstração dos sentimentos de cada um, esse tipo de atividade poderá ajudar os educandos a superarem suas dificuldades de produção, pois de acordo com Alves (2013, p. 182), "[...] o que a EJA deve fazer pelos sujeitos que tardiamente buscam aprender a ler e escrever é ensiná-los a fazer uso dessas habilidades em suas práticas cotidianas e em função de suas necessidades sociais".





Fonte: Pesquisa 2019, arquivo da professora-pesquisadora.
Figuras 25 e 26: Questões e respostas sobre o *post* "Vida e Rosa".

Conforme demonstram as produções das figuras 25 e 26, os educandos expressaram os espinhos da vida, como uma vida de infelicidade e dificuldade. Eles não comentaram a beleza representada pelas pétalas, como os demais educandos. Geralmente, o público da EJA carrega as marcas de uma vida de sofrimento, marcada por inúmeras dificuldades e lutas pela própria sobrevivência. Compõem, esse público,

> Pessoas simples que não ingressaram na escola ou que tiveram o ingresso garantido, mas nela não puderam permanecer, basicamente, pelo fator da sobrevivência. Entre continuar estudando e trabalhar para ajudar a família a se sustentar, essas pessoas priorizaram o trabalho. Demandam um direito, demandam a responsabilidade da sociedade por algo a que não tiveram acesso, não por vontade própria, mas por não encontrarem condições sociais e econômicas de realizar esse direito. A oralidade para muitos desses sujeitos foi, em um passado muito próximo, o único instrumento de comunicação, daí ser possível imaginar o esforço que fazem para estar em sala, revisitando conhecimentos e histórias de vida. (ALVES, 2013, p. 180).

Por isso, valorizar os conhecimentos de cada um, respeitar os seus limites, compreender suas necessidades, sua timidez, suas dificuldades, sua baixa autoestima e tentar, de todas as formas possíveis, encorajá-los a seguir em frente e a concluir, pelo menos a Educação Básica, deveria ser tarefa de todos os professores, que atuam nesta modalidade educativa, pois este público precisa de todo apoio e confiança para seguir em frente e superar suas dificuldades de aprendizagem.

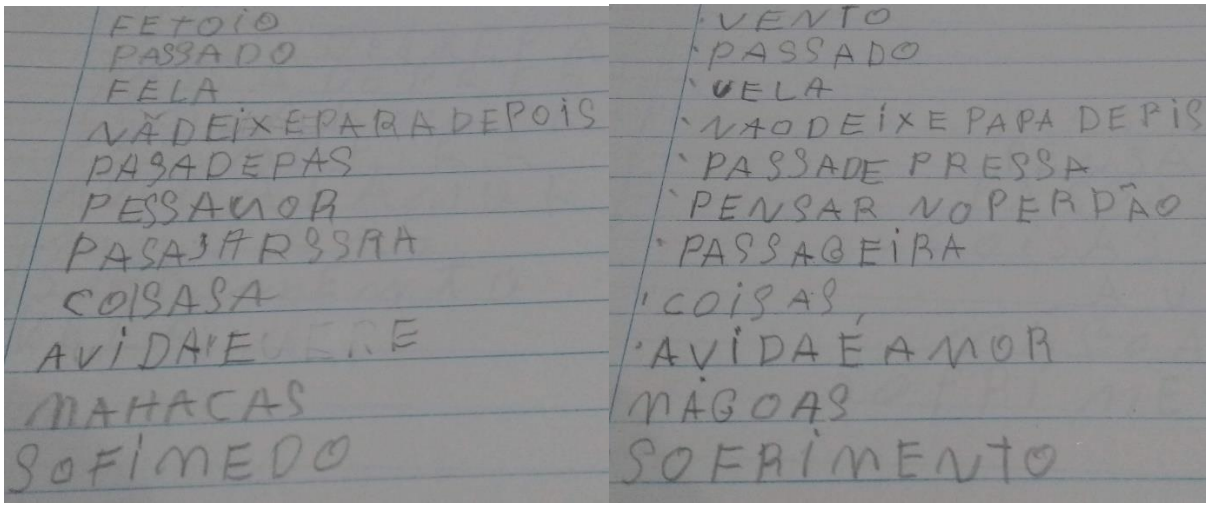
3.4 O segundo módulo: colaborar é preciso, lendo, ouvindo e produzindo o gênero *post*

O segundo módulo, trabalhado no dia 04/09/2019, com quatro horas/aula de duração, teve como objetivos o desenvolvimento das habilidades de aprender a ouvir, a ler, a escrever e a produzir textos; e, ainda, a identificar o conteúdo temático do texto, refletir sobre este, bem como trabalhar colaborativamente em grupo, numa interação entre professora-pesquisadora/educandos e educandos/educandos. Segundo Alves (2013) ao trabalhar estas habilidades o educando percebe-se como participante do processo de aprendizagem. Desse modo:

> A posição de aprendiz do professor, assim como o prestígio dado ao conhecimento trazido pelo aluno, possibilita uma rica atmosfera em que os sujeitos percebem-se como construtores do próprio conhecimento. O aluno adulto precisa perceber-se como participante do diálogo da sala de aula e entender que a troca de experiências é o caminho para o avanço de seus limites. (ALVES, 2013, p. 181).

Dessa forma, foi exibido o *post* "Os ventos da vida" no projetor multimídia[1]. Após a primeira exibição, sem interrupção, apenas para observar e ler, foi exibido uma segunda vez com a professora-pesquisadora realizando leitura compartilhada. Em seguida, foi pedido para que os educandos expressassem o que sentiram ao ler/ouvir o *post.* Eles destacaram que mais gostaram da frase "viver um dia de cada vez". Depois, solicitou-se que realizassem observações a respeito dos recursos semióticos contidos no *post*. Eles perceberam primeiro o texto escrito, segundo o movimento e, em seguida, o som. Lembrando que estes recursos semióticos estão relacionados ao texto multimodal, citado por Rojo e Barbosa (2015, p. 108), como "[...] aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição".

A atividade seguinte deu-se com cada educando expressando uma palavra do texto, que mais fez sentido para ele. Essas palavras foram escritas por todos em seus cadernos e, em seguida, escritas pela professora-pesquisadora no quadro-branco, para que pudessem conferir e corrigir, caso tivessem escrito inadequadamente. Observou-se que alguns educandos ditaram frases em vez de palavras, o que enriqueceu a atividade; outros educandos fugiram um pouco das palavras expressas no texto, mas ditaram palavras de acordo com o tema, como se pode observar nas imagens a seguir, que apresentam a primeira escrita e depois a reescrita.



Fonte: Pesquisa 2019, arquivo da professora-pesquisadora.
Figuras 27 e 28: Atividade de ditado de palavras do *post* "Os ventos da vida".

Novamente, observa-se, nesta atividade, a dificuldade de escrita dos educandos. Alguns apresentaram maior e outros, menor dificuldade, todavia compreende-se que há necessidade de

[1] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ygDRIO6HI0o. Acesso em: 23 de maio de 2018.

um intenso e disciplinado trabalho, com o desenvolvimento de planejamentos, com vistas a superar estas dificuldades. Como afirmam Shiraishi e Carreiro (2013, p. 130), "é preciso que o professor transforme cada momento do planejamento num tempo de reflexão, de pesquisa, de ensino e aprendizagem, de reorientação do fazer pedagógico e que utilize os resultados como suporte para tomada de decisões".

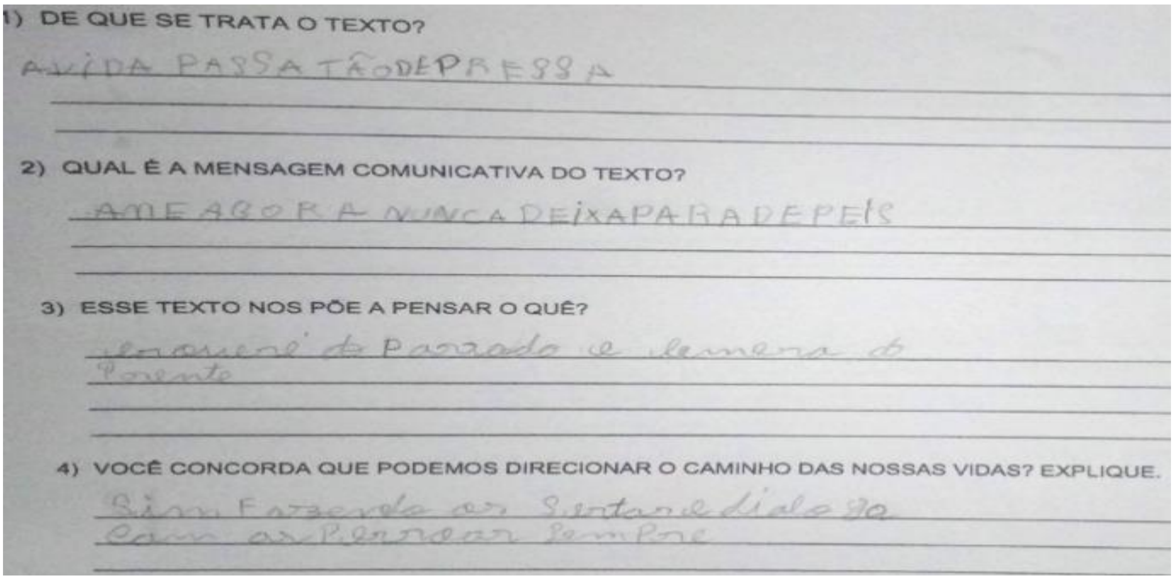
Em seguida, foi entregue aos educandos o *post* impresso, digitado pela professora-pesquisadora. A partir desse texto, foram elaboradas questões de compreensão textual, que os educandos responderam na folha impressa que lhes foi entregue. As questões digitadas em caixa alta, para facilitar a leitura dos educandos foram:

1) De que se trata o texto?
2) Qual é a mensagem comunicativa do texto?
3) Esse texto nos põe a pensar o quê?
4) Você concorda que podemos direcionar o caminho das nossas vidas? Explique.

Alguns educandos apresentaram bastante dificuldade para responder as questões, mesmo com a professora-pesquisadora auxiliando. Já outros educandos tiveram maior facilidade, sendo que esses auxiliaram os colegas com dificuldade na escrita. Este processo colaborativo, Bruner (1983) chama de andaimagem, ou seja, quando alguns educandos estão com dificuldades, outros com conhecimentos mais elevados ajudam.

Os educandos também fizeram leitura compartilhada do texto. Esse tipo de atividade foi importante no sentido de que ao ouvir a leitura um do outro, que também pode ser da professora, os educandos foram aperfeiçoando suas próprias leituras, além de ser uma forma de praticar a decodificação das palavras. Como salienta o documento orientativo para a educação de jovens e adultos:

> Para entrar em contato com os textos, os alunos que não são capazes de ler com autonomia dependerão da ajuda do professor, que deve criar as estratégias para apoiar seus alunos nesse sentido. Uma estratégia fundamental é ler em voz alta para eles. Ouvindo a leitura em voz alta do professor, os leitores iniciantes vão se familiarizando com a estrutura sintática e com o vocabulário que caracteriza as diferentes modalidades de texto. (BRASIL, 2001, p. 56).



1) DE QUE SE TRATA O TEXTO?

AVIDA PASSA TÃODEPRESSA

2) QUAL É A MENSAGEM COMUNICATIVA DO TEXTO?

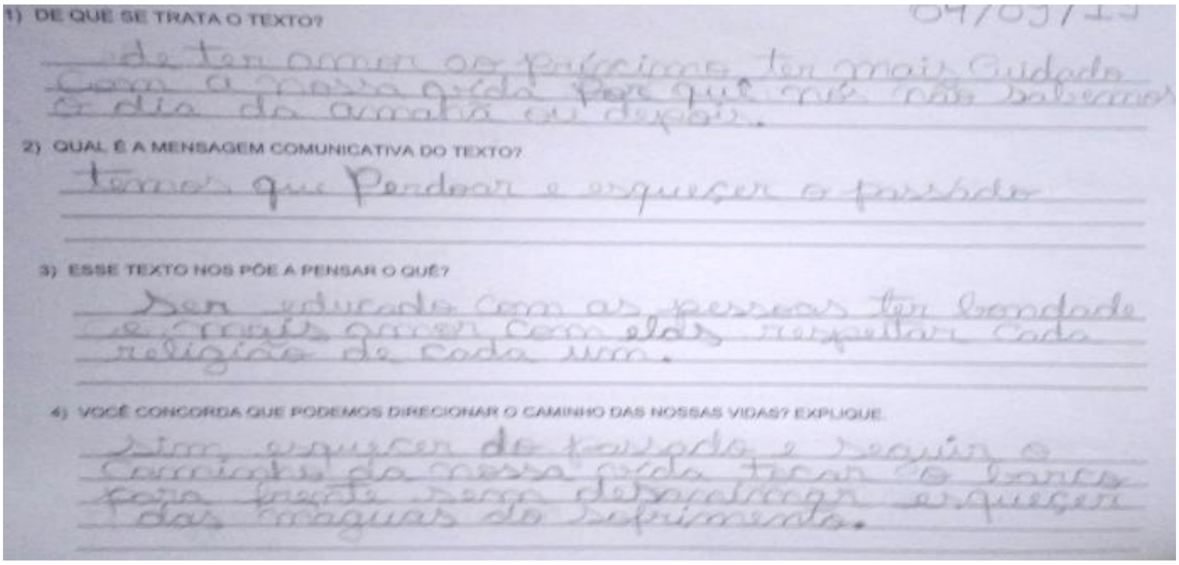
AMEAGORA NUNCA DEIXAPARADEPEIS

3) ESSE TEXTO NOS PÕE A PENSAR O QUÊ?

lembrar do Passado e lembrar do Presente

4) VOCÊ CONCORDA QUE PODEMOS DIRECIONAR O CAMINHO DAS NOSSAS VIDAS? EXPLIQUE.

Sim Fazendo as Sentando dialogo com as Pessoas Sempre



1) DE QUE SE TRATA O TEXTO? 04/09/13

de ter amor ao próximo, ter mais Cuidado Com a nossa vida Por que nós não sabemos o dia da amanhã ou depois.

2) QUAL É A MENSAGEM COMUNICATIVA DO TEXTO?

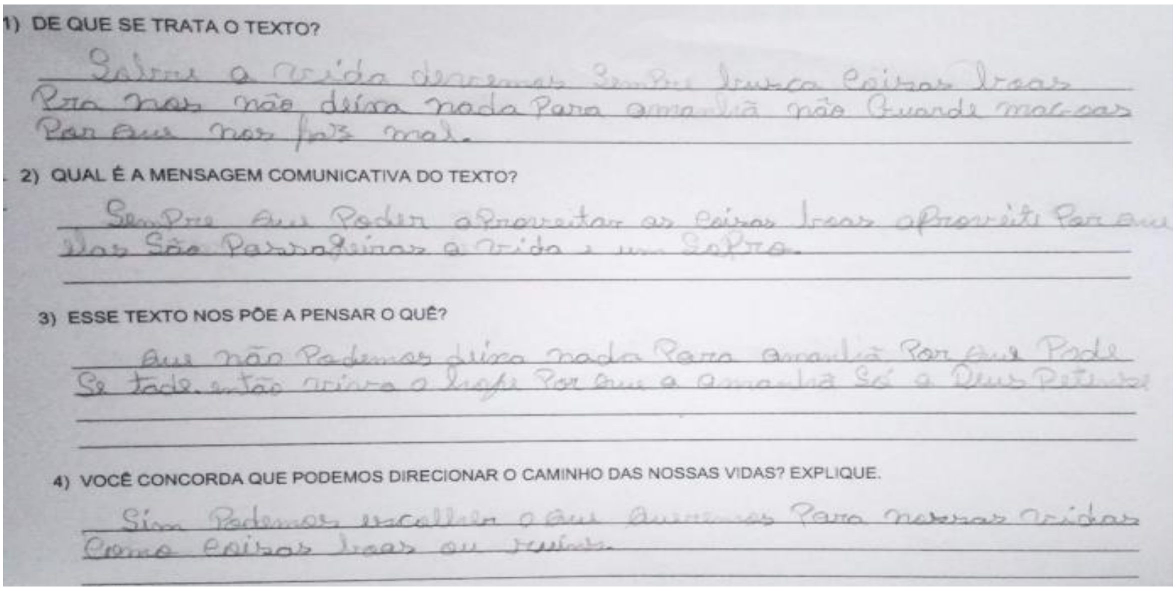
temos que Perdoar e esquecer o passado

3) ESSE TEXTO NOS PÕE A PENSAR O QUÊ?

Ser educado com as pessoas ter bondade e mais amor com elas respeitar Cada religião de cada um.

4) VOCÊ CONCORDA QUE PODEMOS DIRECIONAR O CAMINHO DAS NOSSAS VIDAS? EXPLIQUE.

sim esquecer do passado e seguir o Caminho da nossa vida tocar o barco para frente sem desanimar esquecer das magoas do sofrimento.



1) DE QUE SE TRATA O TEXTO?

Sobre a vida devemos Sempre busca Coisas boas Pra nos não deixa nada Para amanhã não Guarde magoas Por que nos faz mal.

2) QUAL É A MENSAGEM COMUNICATIVA DO TEXTO?

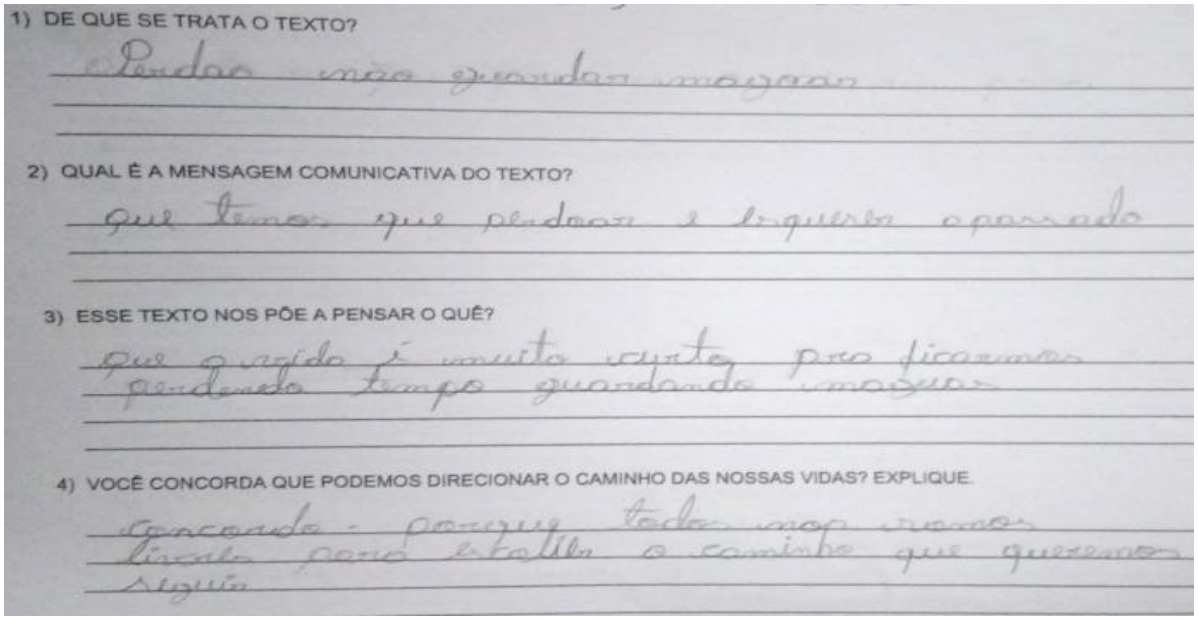
Sempre que Poder aproveitar as Coisas boas aproveite Por que nos São Passageiras a vida e um Sopro.

3) ESSE TEXTO NOS PÕE A PENSAR O QUÊ?

que não Podemos deixa nada Para amanhã Por que Pode Se tarde então viva o hoje Por que a amanhã Só a Deus Pertence

4) VOCÊ CONCORDA QUE PODEMOS DIRECIONAR O CAMINHO DAS NOSSAS VIDAS? EXPLIQUE.

Sim Podemos escolher o que queremos Para nossas vidas Como Coisas boas ou ruins.



Fonte: Pesquisa 2019, arquivo da professora-pesquisadora.
Figuras 29 a 32: Atividade de compreensão leitora do *post* "Os ventos da vida".

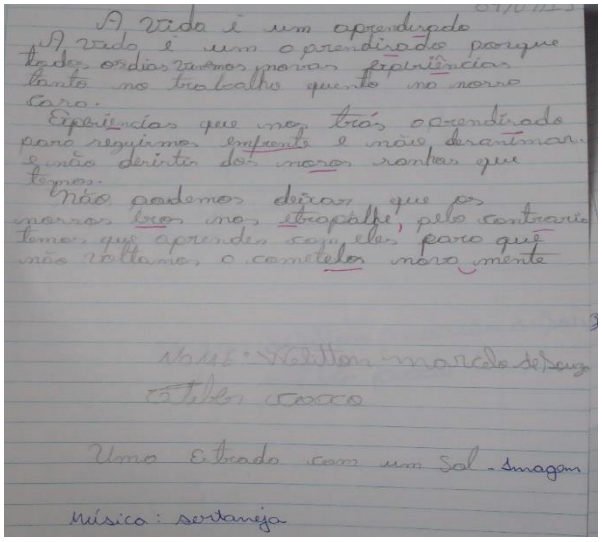
Os exemplos das figuras 29 a 32 mostram as formas diferenciadas dos educandos interpretarem um mesmo tema. Mesmo com respostas diferentes, todos conseguiram, de certa forma, relacionar ao tema do texto. Isso demonstrou que, mesmo ainda não estando alfabetizados, possuem conhecimentos de mundo, em decorrência do conhecimento adquirido a partir das experiências vivenciadas. Como afirma Freire (2001, p. 232) o "saber 'só de experiência feito'", ou o conhecimento popular, ou de mundo propiciam ao público da EJA um estágio diferenciado de conhecimento que pode e deve ser utilizado em favor da aprendizagem formal. Dessa forma, sempre que solicitados a realizar atividades de reflexão ou de interpretação de textos, os educandos tiveram menos dificuldade.

Após a conclusão da atividade de interpretação do texto "Os ventos da vida", os educandos foram orientados, em duplas (cinco duplas), a produzirem *posts* com tema a escolha deles, que foi: "A vida é um aprendizado". Observou-se que a escolha do tema, mesmo sendo livre, pautou-se no tema dos primeiros *posts* vistos por eles. As duplas foram organizadas, de modo que ficassem os educandos com maior dificuldade de escrita com aqueles que já estavam mais adiantados, em atenção ao processo de andaimagem, citado anteriormente.

Fonte: Pesquisa 2019, arquivo da professora-pesquisadora.
Figuras 33 e 34: Educandos trabalhando em duplas para produção de *post*.

A seguir imagens das produções e reescritas das mesmas. Em relação ao trabalho de refacção, este consiste, conforme afirma Leão (2013, p. 149), em "revisão que os escritores competentes fazem na própria produção textual com o intuito de verificar se o texto está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto, seguida de modificações para melhorá-lo". Assim, para que um texto fique adequado, é necessário que o professor realize

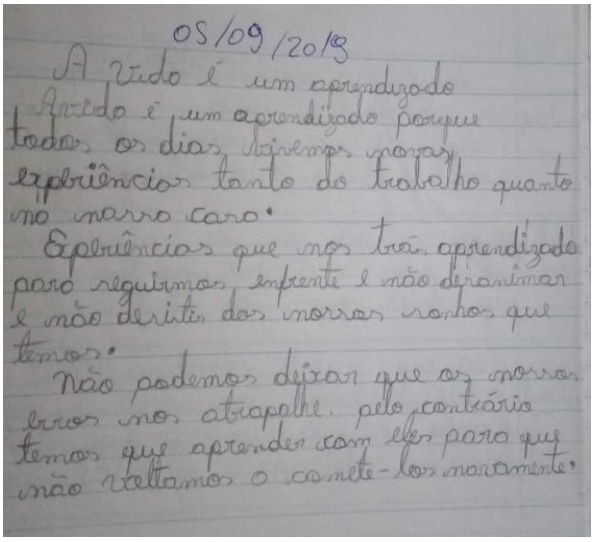
“individualmente, em pequenos grupos ou com toda a turma, processos de refacção das produções textuais desenvolvidas pelos alunos” (LEÃO, 2013, p. 163).



A vida é um aprendizado
A vida é um aprendizado porque todos os dias vivemos novas experiências tanto no trabalho quanto no nosso lar.
Experiências que nos trás o aprendizado para seguirmos enfrente e não desanimar e não deixar dos nossos sonhos que temos.
Não podemos deixar que os nossos erros nos atrapalhe, pelo contrário temos que aprender com eles para que não voltamos a cometê-los novamente

Uma Estrada com um Sol - Imagem

Música: sertaneja



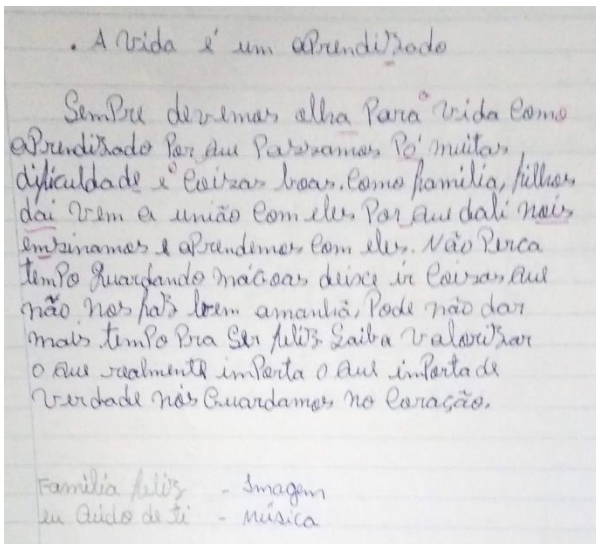
05/09/2019

A vida é um aprendizado

A vida é um aprendizado porque todos os dias vivemos novas experiências tanto do trabalho quanto no nosso lar.

Experiências que nos trás aprendizado para seguirmos enfrente e não desanimar e não deixar dos nossos sonhos que temos.

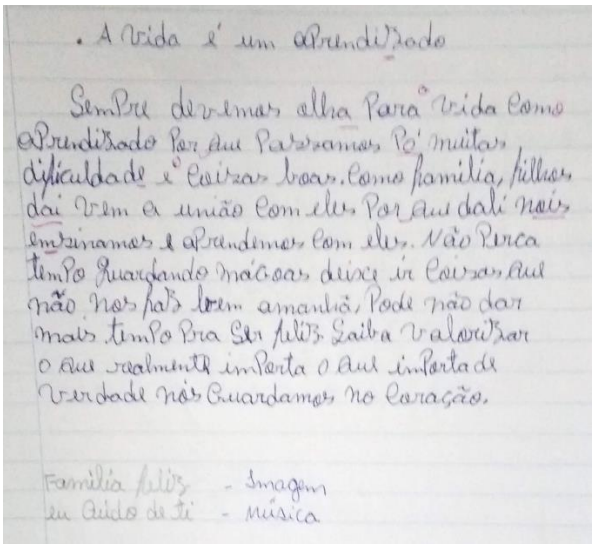
Não podemos deixar que os nossos erros nos atrapalhe. pelo contrário temos que aprender com eles para que não voltamos a cometê-los novamente.



. A Vida é um aPrendiZado

SemPre devemos olha Para a Vida Como aPrendiZado Por Que Passamos Pó muitas dificuldade e Coisas boas. Como família, filhos dai Vem a união Com eles Por Que dali nós Ensinamos e aPrendemos Com eles. Não Perca tempo Guardando mágoas deixe ir Coisas Que não nos faz bem amanhã Pode não dar mais tempo Pra Ser feliz. Saiba Valorizar o Que realmente importa o Que importa de Verdade nós Guardamos no Coração.

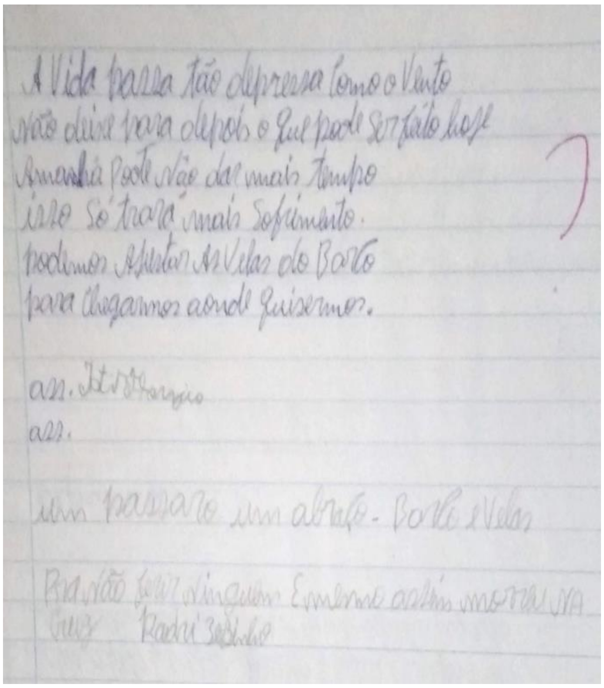
Família feliz - Imagem
Eu Acido de ti - Música

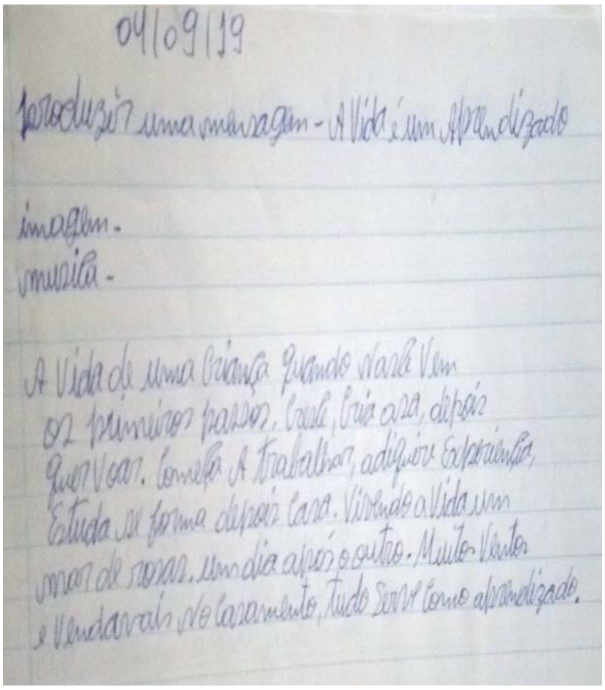


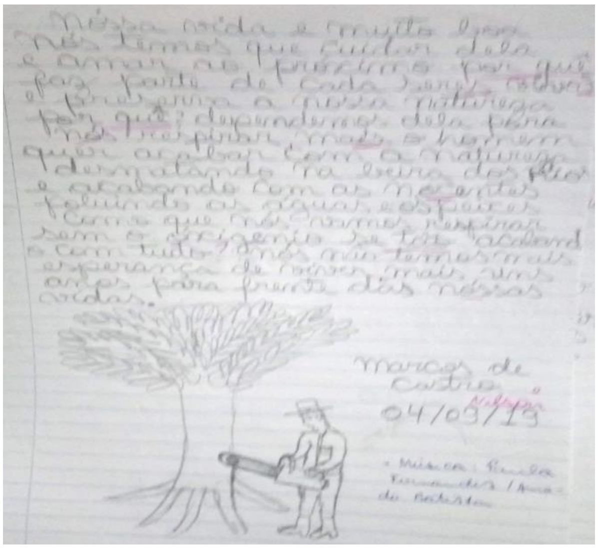
. A Vida é um aPrendiZado

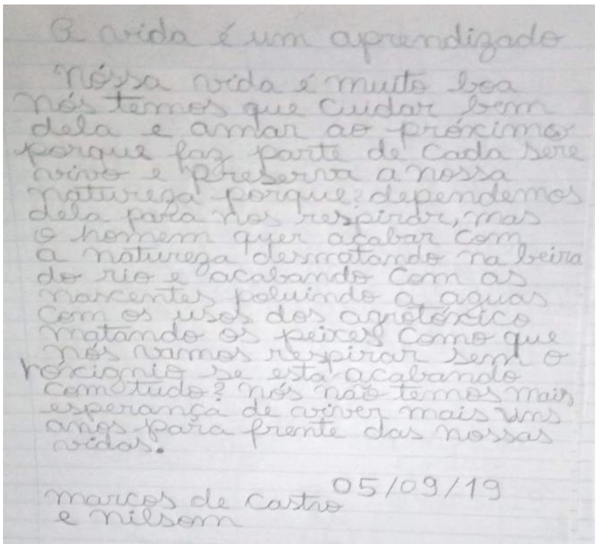
SemPre devemos olha Para a Vida Como aPrendiZado Por Que Passamos Pó muitas dificuldade e Coisas boas. Como família, filhos dai Vem a união Com eles Por Que dali nós Ensinamos e aPrendemos Com eles. Não Perca tempo Guardando mágoas deixe ir Coisas Que não nos faz bem amanhã Pode não dar mais tempo Pra Ser feliz. Saiba Valorizar o Que realmente importa o Que importa de Verdade nós Guardamos no Coração.

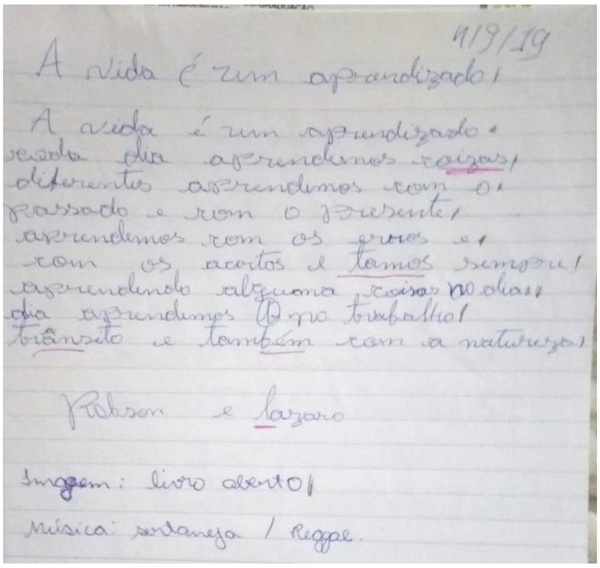
Família feliz - Imagem
Eu Acido de ti - Música

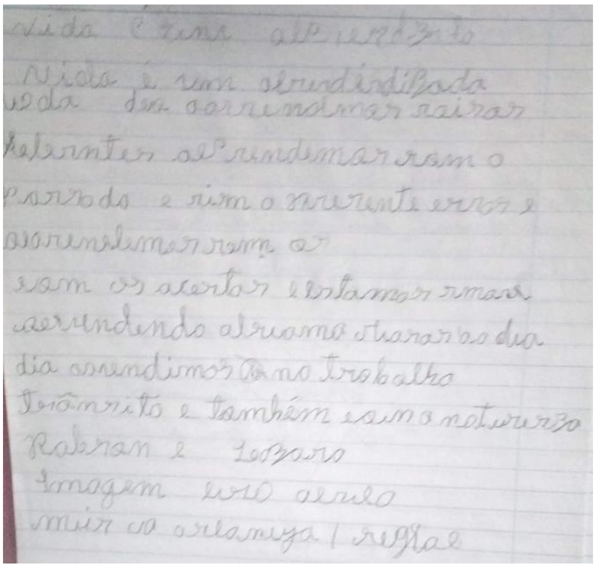

A Vida passa tão depressa Como o Vento
não deixe para depois o Que pode ser feito hoje
Amanhã pode não dar mais Tempo
isso só trará mais Sofrimento.
podemos Ajustar As Velas do Barco
para Chegarmos aonde Quisermos.
ass.
ass.
um passaro um abraço - Barco e Velas

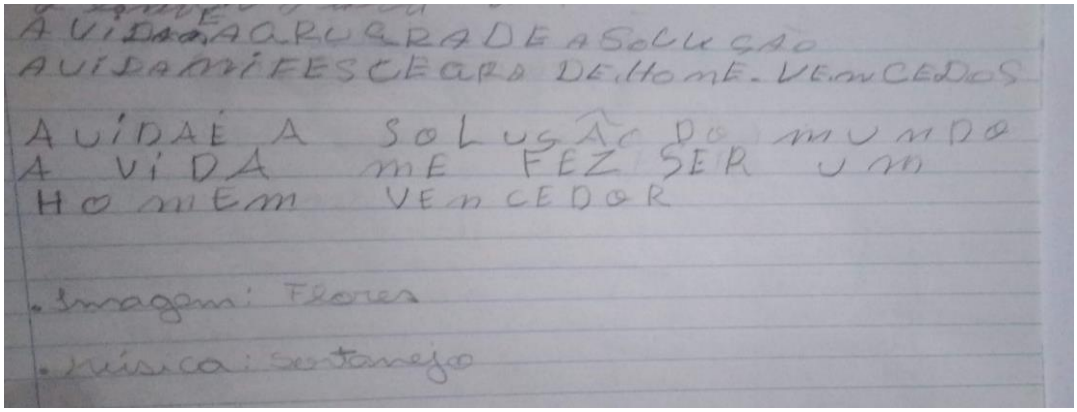

04/09/19
produzir uma mensagem - A Vida é um Aprendizado
imagem -
musica -
A Vida de uma Criança Quando Nasce Vem
os primeiros passos, Cresce, Cria asa, depois
Quer Voar. Começa A Trabalhar, adquire Experiência,
Estuda se forma depois Casa. Vivendo a Vida um
mar de rosas. um dia após o outro. Muito Ventos
e Vendavais No Casamento, Tudo Serve Como aprendizado.


Marcos de Castro
04/09/19


A vida é um aprendizado
Nóssa vida é muito boa
Nós temos que Cuidar bem
dela e amar ao próximo
porque faz parte de Cada sere
vivo e preserva a nossa
natureza porque: dependemos
dela para nos respirar, mas
o homem quer acabar com
a natureza desmatando na beira
do rio e acabando Com as
nascentes poluindo a aguas
Com os usos dos agrotóxico
Matando os peixes Como que
Nós vamos respirar sem o
oxiginio se esta acabando
Com tudo? nós não temos mais
esperança de viver mais uns
anos para frente das nossas
vidas.
05/09/19
Marcos de Castro
e Nilsom


4/9/19
A vida é um aprendizado!
A vida é um aprendizado.
cada dia aprendemos coisas,
diferentes aprendemos com o
passado e com o presente,
aprendemos com os erros e,
com os acertos e tamos sempre
aprendendo alguma coisas no dia,
dia aprendemos no trabalho
trânsito e também com a natureza.
Robson e lazaro
Imagem: livro aberto
Música: sertaneja / Reggae.





Fonte: Pesquisa 2019, arquivo da professora-pesquisadora.
Figuras 35 a 45: Produção de *post* com tema "A vida é um aprendizado" pelos educandos.

Os educandos salientaram que a vida é um aprendizado, no sentido de que se aprende com as experiências, no trabalho, em casa, com a família, no trânsito, na natureza, com os erros, com o passado. Um dos educandos enfatizou o aprender a cuidar da natureza e outro focou no aprendizado que ocorre do nascer à vida adulta, finalizando com o aprendizado no casamento. Mesmo após a refacção, os textos ainda apresentaram inadequações. Todavia, avaliar atividades, desta natureza, oferece diagnóstico dos níveis de apropriação da escrita; de produção escrita dos educandos; e respaldam posteriores planejamentos de produção e reescrita, nos parâmetros da refacção, ou seja, os educandos precisam reescrever os textos que produzem até não existir mais inadequações. Este processo, como afirma Macedo (2004, p. 61), é definido como uma "[...] possibilidade de reescrita (porque se refere à escrita) de um texto, a partir da reflexão sobre problemas que nele aparecem e que podem atrapalhar a interpretabilidade do discurso".

Ainda, neste módulo, estavam previstas a correção e a reescrita das produções, assim como a leitura dos textos produzidos. Também, se esperava que os educandos escolhessem uma imagem que comporia o *post* e uma música. No entanto, alguns educandos demoraram, além do esperado, para responder as questões da atividade anterior. Assim, não houve tempo para concluir a produção de texto e não foi realizada a reescrita, para entregarem. Essa atividade foi concluída no encontro seguinte.

3.5 O terceiro módulo: reconhecendo e produzindo o gênero *post*

Desse modo, no dia 05/09/2019, antes de iniciar o terceiro módulo, foram concluídas as produções de textos, com correções e reescritas das mesmas, como podem ser observadas nas

figuras 35 a 45. Ao término desta atividade, os educandos leram os textos que produziram para os demais colegas. Eles também desenharam a imagem para compor o *post*, ou indicaram que tipo de imagem ficaria de acordo com a mensagem a ser transmitida. Cada dupla escolheu uma música ou estilo musical, para compor o *post*. A escolha foi definida por votação e as duplas foram orientadas a não votar na música escolhida por ela. O resultado da votação ficou assim definido:

- *Eu cuido de ti* – 3 votos;
- *Cidadão do céu* – 2 votos;
- *Música sertaneja* (duas duplas escolheram) – 6 votos;
- *Padre Zezinho* – 4 votos.

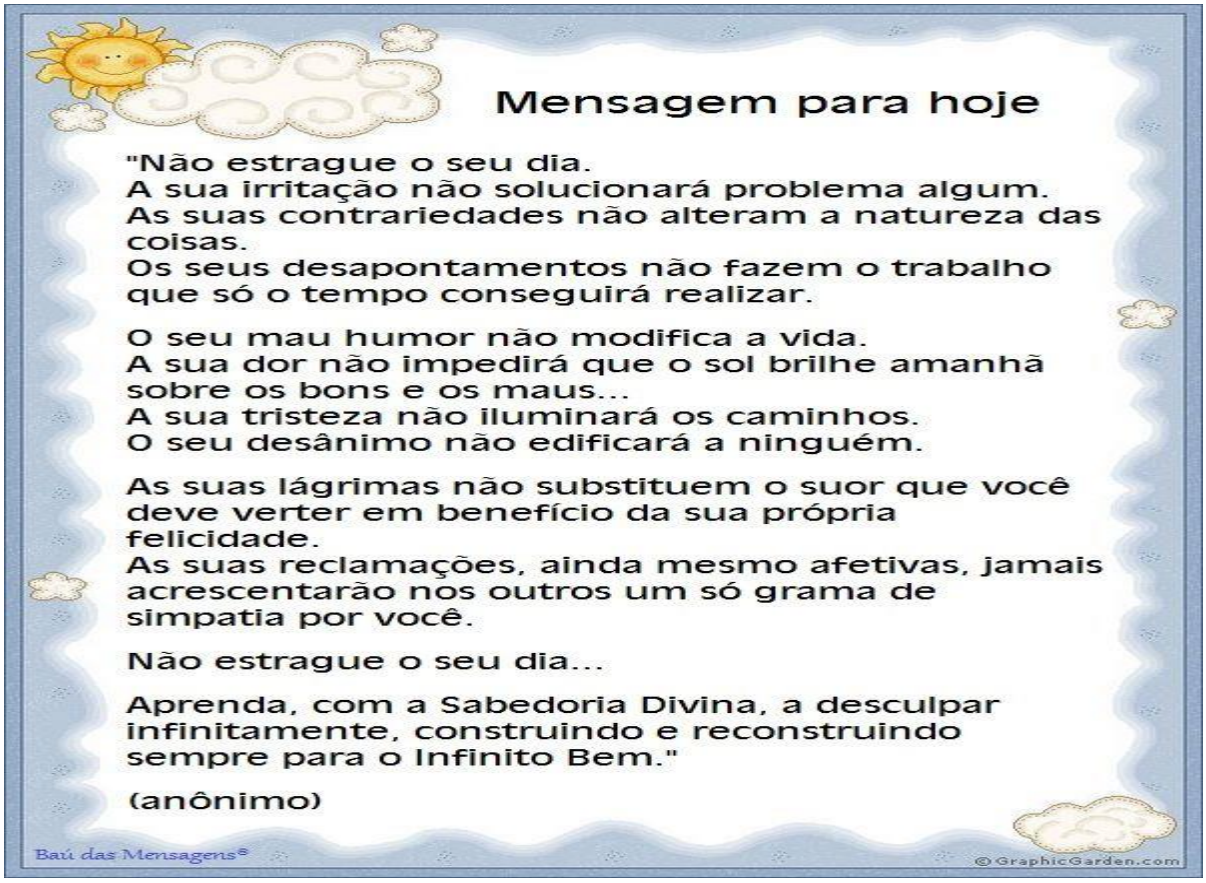
As atividades descritas constituíram a produção de vídeos que a professora-pesquisadora organizou. Para isso, foram utilizados os textos produzidos pelos educandos, bem como as sugestões de imagens e de músicas.

Destaca-se que, no início, a professora-pesquisadora pretendia produzir apenas um vídeo com todas as produções, no entanto, após a aula, ela decidiu valorizar melhor os textos produzidos pelas duplas de educandos, assim como as sugestões de imagens e de músicas. Dessa forma, foram produzidos seis vídeos postados no *Facebook* da escola, no dia 09 de setembro de 2019.[2]

Encerrada a votação, iniciou-se o terceiro módulo, com duração de mais quatro horas/aula. Esse módulo objetivou a compreensão de que há textos com variadas formas de escrita e com características próprias, de acordo com a função social que exercem, denominados gêneros discursivos, como afirma Bakhtin (2016); o reconhecimento de *posts* motivacionais; trabalho em grupo; leitura e produção textual. Para tanto, foram apresentados dois *posts* no projetor, após a apresentação, com leitura compartilhada realizada pela professora-pesquisadora, os educandos fizeram comentários reflexivos sobre os textos verbais e as imagens. Em seguida, foram entregues os *posts* impressos para maior interação entre educandos e textos e também facilitar a leitura deles, pois no projetor alguns tiveram dificuldade. Foi pedido para que os educandos observassem as características dos *posts*: conteúdo temático; imagens; composição por texto verbal, geralmente, curtos, por imagens e, em alguns casos, por som. Reforçou-se aqui que a característica de os *posts* motivacionais, geralmente, serem compostos por textos curtos, exprimiu a escolha por este gênero discursivo para o trabalho com

[2] Disponível em: https://www.facebook.com/cejaariosto/media_set?set=vb.100005901431511&type=2

jovens e adultos, como salientado na Proposta Curricular para EJA (BRASIL, 2001). Neste sentido, os *posts* apresentados foram os que seguem:



Fonte: < Https://br.pinterest.com/pin/346706871294241236/?lp=true>
Figura 46: *Post* 4 apresentado aos educandos "Mensagem para hoje".

Os educandos realizaram a leitura compartilhada. Aqueles, com leitura mais fluente, leram estrofes e os que se encontravam em processo de alfabetização leram versos, pois diante das dificuldades, se sentiram constrangidos. Ainda, houve quem não lesse, pois o texto não estava em caixa alta. Destaca-se que, devido aos níveis variados de aprendizagem dos educandos, foram mantidos alguns textos já propostos no planejamento da SD, os quais não estavam em caixa alta, já outros foram adaptados, para que contemplassem também os educandos, que ainda não estavam familiarizados com outros tipos/formatos de letras. Esta realidade permite reportar-se ao fato de que:

> [...] no ensino da leitura e da produção de textos representativos de determinada prática social, a facilidade e a dificuldade de aprendizagem [...] dependem do grau de familiaridade do aluno com os textos pertencentes aos gêneros mobilizados para comunicar-se em eventos que pressupõem essa prática. (KLEIMAN, (2007, p. 7).

Fonte: < http://sindsep-acarau.blogspot.com/2012/03/para-vc-refletir.html>
Figura 47: *Post* 5 apresentado aos educandos "Sabedoria dos Mestres"

O *post* da figura 47 foi o preferido dos educandos. Eles afirmaram que gostaram da mensagem por ser curta e expressar os sentimentos. Também gostaram do GIF de borboleta, acharam interessante o movimento, um elemento diferenciado dos textos impressos. Confirmou-se, dessa maneira que:

> Um dos aspectos que deveria ser trabalhado com os alunos é a multimodalidade, ou seja, dar atenção aos elementos não verbais dos textos, uma vez que eles compõem o material e incorporam muita informação a ele. Esses elementos dos textos devem ser analisados e interpretados pelos leitores e explorados pelos produtores de textos. (COSCARELLI; KERSCH, 2016, p. 10).

Os educandos comentaram, também, que a mensagem é curta, mas diz tudo. Assim, observou-se que, esse gênero discursivo, o *post*, ajuda os educandos na construção do hábito de leitura, pois ao conseguir realizar a leitura, são convencidos de que estão aprendendo, de que já sabem ler, e com isso, são encorajados a vivenciar novos desafios de leituras.

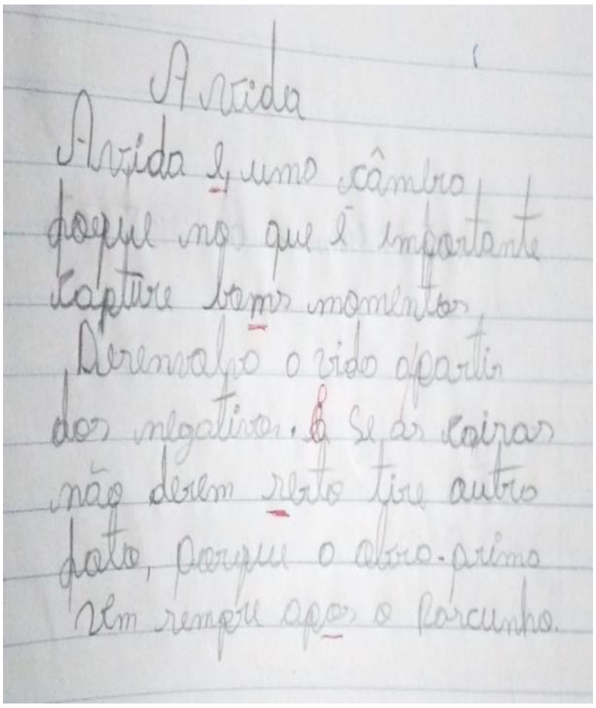
A atividade seguinte consistiu de produção de *post*, com encaminhamento aos trabalhos finais. Assim, em duplas, não mais em grupos, como previsto no planejamento, e um trio, os educandos produziram um texto verbal de acordo com as características dos textos exibidos em *posts*, com o conteúdo temático "vida" como já tinham escolhido na primeira etapa do

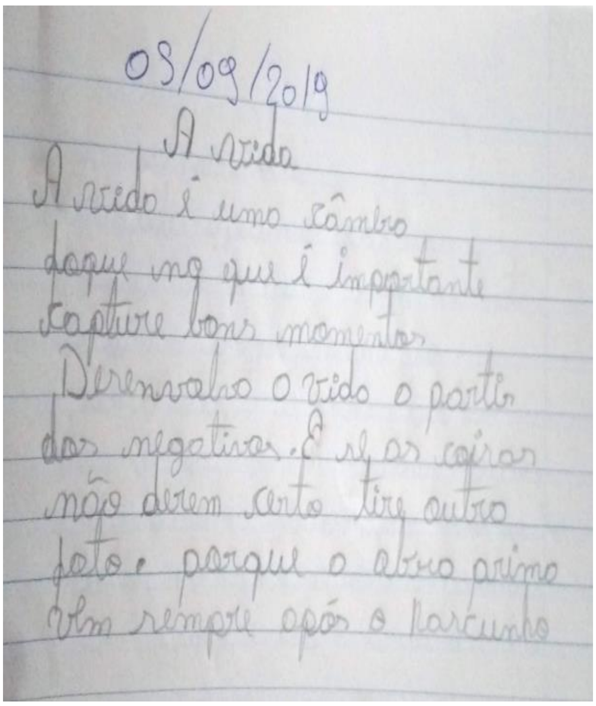
desenvolvimento do planejamento da SD. Os educandos gostam de ajudar um ao outro. Esta característica fez com que duas duplas se juntassem em quarteto. Assim, o quarteto produziu dois textos, com bastante semelhança entre eles. Esse trabalho colaborativo pode favorecer a aprendizagem, pois como afirma Oliveira (2010, p. 45), a "[...] díade (aluno/aluno) na construção interativa do conhecimento. Nesse tipo de aprendizagem assistida por pares (peer tutoring), cabe ao aluno mais experiente (par-tutor) exercer o controle da tarefa, promovendo a aprendizagem autorregulada".

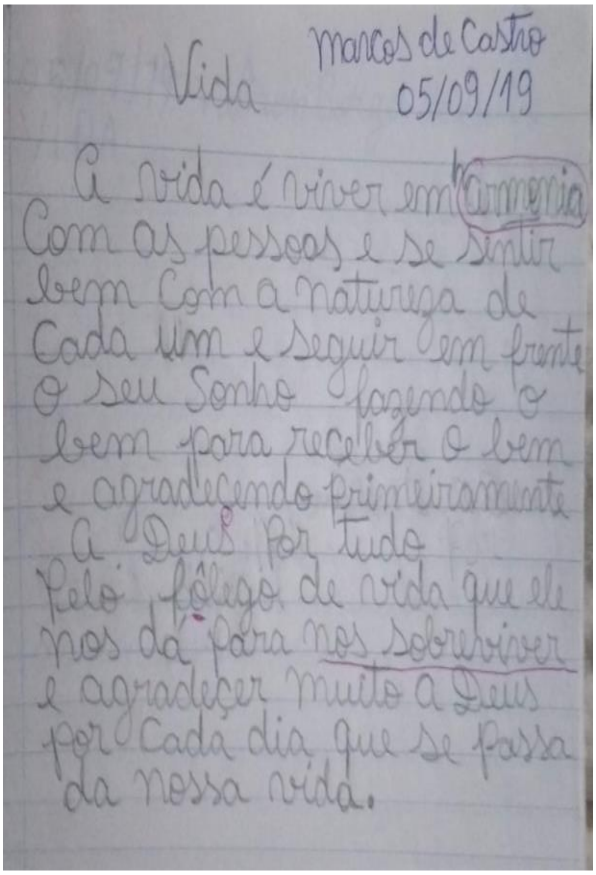
Ao terminarem os textos, os educandos entregaram para a professora-pesquisadora, que deu início as correções. No entanto, não foi possível realizarem a reescrita, como previsto para este módulo, bem como a leitura dos textos para os colegas. Estas atividades foram realizadas na aula seguinte.

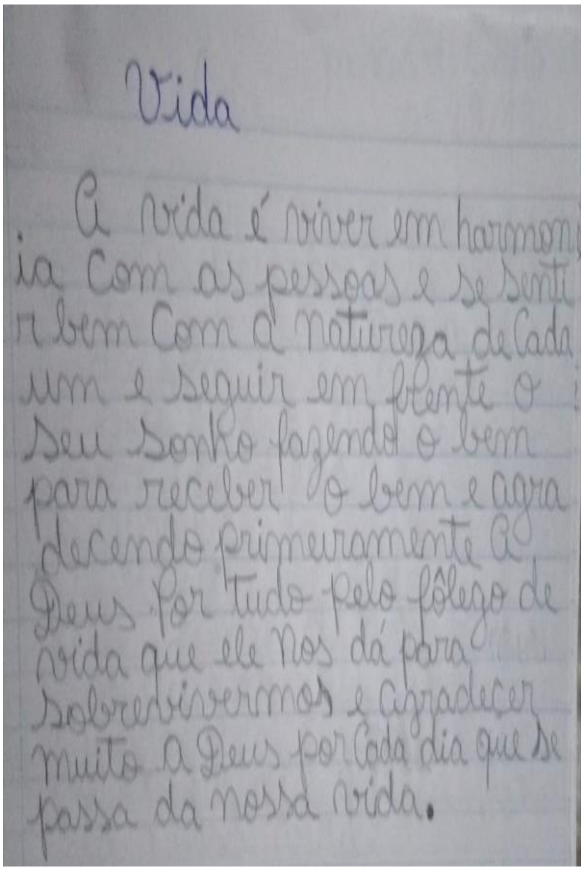
3.6 O quarto módulo: o *post* e a interação com computadores conectados à *internet*

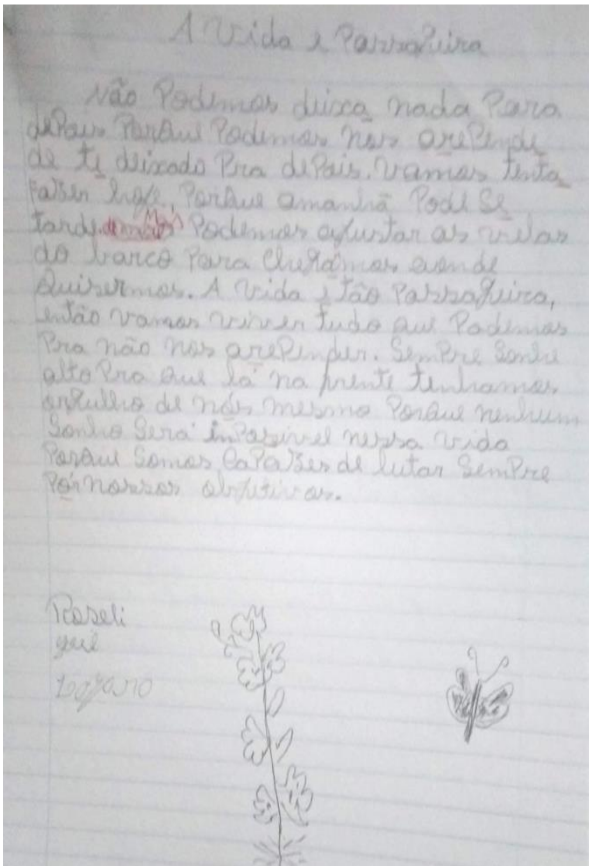
No dia 06/09/2019, a aula iniciou com a reescrita dos textos produzidos na aula anterior, pois a professora-pesquisadora corrigiu-os em casa. Assim, ao concluírem a reescrita, os educandos realizaram a leitura compartilhada dos textos que produziram. Alguns educandos faltaram na aula anterior, por isso fizeram a primeira versão da produção textual, enquanto os demais fizeram a reescrita.

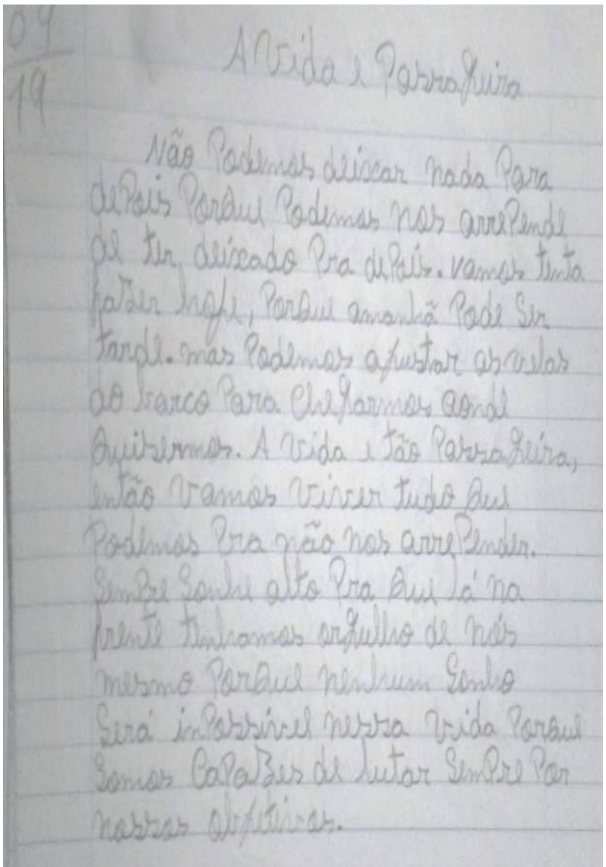


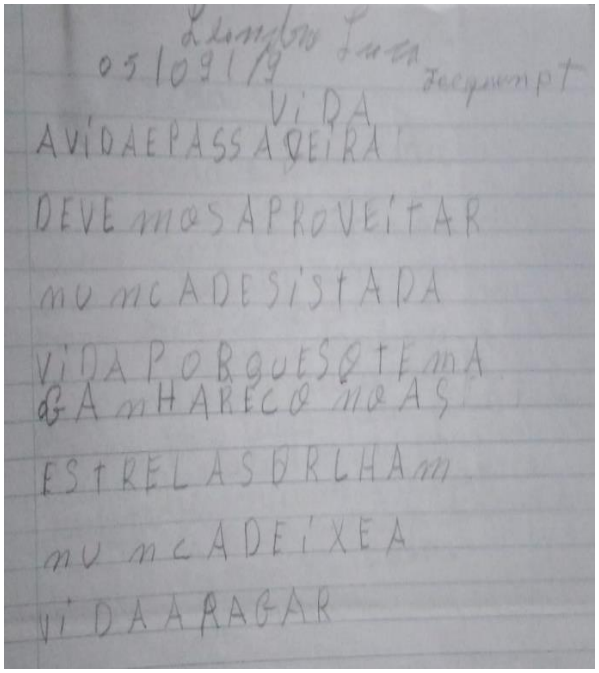


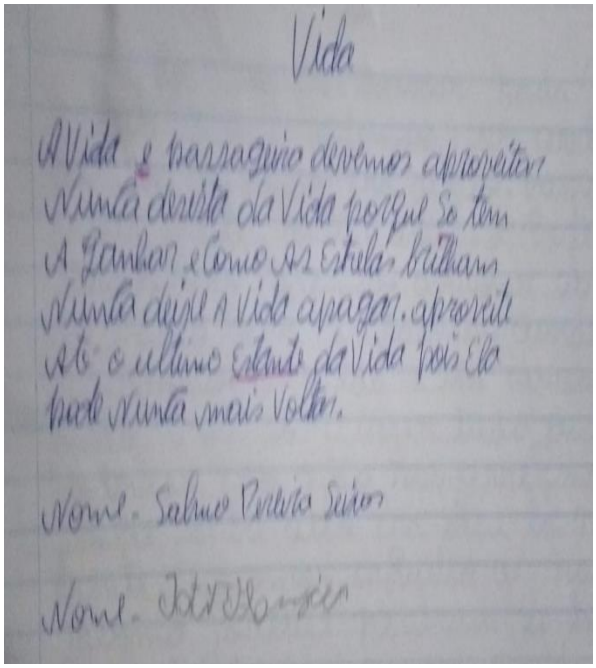

Vida
marcos de Castro
05/09/19
A vida é viver em armonia Com as pessoas e se sintir bem Com a natureza de Cada um e seguir em frente o seu Sonho fazendo o bem para receber o bem e agradeçendo primeiramente a Deus por tudo Pelo fôlego de vida que ele nos dá para nos sobreviver e agradeçer muito a Deus por Cada dia que se passa da nossa vida.


Vida
A vida é viver em harmonia Com as pessoas e se sentir bem Com a natureza de Cada um e seguir em frente o seu sonho fazendo o bem para receber o bem e agradecendo primeiramente a Deus Por tudo pelo fôlego de vida que ele Nos dá para sobrevivermos e agradeçer muito a Deus por Cada dia que se passa da nossa vida.


A Vida é Passageira
Não Podemos deixa nada Para dePois Porque Podemos nos arrePende de ter deixado Pra dePois. vamos tenta fazer hoje, Porque amanhã Pode Se tarde. mas Podemos ajustar as velas do barco Para ChePamos aonde Quisermos. A Vida é tão Passageira, então vamos viver tudo que Podemos Pra não nos arePender. SemPre Sonhe alto Pra que lá na frente tenhamos orgulho de nós mesmo Porque nenhum Sonho Será imPossivel nessa vida Porque Somos CaPazes de lutar SemPre Por nossos objetivos.


A Vida é Passageira
Não Podemos deixar nada Para dePois Porque Podemos nos arrePende de ter deixado Pra dePois. vamos tenta fazer hoje, Porque amanhã Pode Ser tarde. mas Podemos ajustar as velas do barco Para ChePamos aonde Quisermos. A Vida é tão Passageira, então vamos viver tudo que Podemos Pra não nos arrePender. SemPre Sonhe alto Pra que lá na frente tenhamos orgulho de nós mesmo Porque nenhum Sonho Será imPossível nessa vida Porque Somos CaPazes de lutar SemPre Por nossos objetivos.





Fonte: Pesquisa 2019, arquivo da professora-pesquisadora.
Figuras 48 a 55: Produções de *posts* dos educandos e a reescrita dos mesmos.

As produções serão comentadas quando forem apresentadas na versão final, com as imagens e os textos editados nos programas de computadores.

Após a realização destas atividades, a professora-pesquisadora fez várias perguntas orais, relacionadas às características do gênero *post* trabalhado, tais como: Qual é o nome dado aos textos estudados? Como se pode reconhecer um *post*? Em relação ao primeiro questionamento, os educandos tiveram dificuldades em responder, já em relação ao segundo, alguns educandos conseguiram responder satisfatoriamente, como: “tem escrita e imagem”.

Em seguida, iniciou-se o quarto módulo, que teve como objetivo a interação dos educandos com computadores e *internet*, para realizarem pesquisas, ler, ouvir e interagir com textos digitais do gênero *post*. A preocupação em realizar esta atividade justificou-se porque, na atualidade, com o surgimento das novas tecnologias no dia a dia das pessoas, faz-se necessário inclui-las também no cotidiano escolar, pois como afirmam Lorenzi e Pádua (2012, p. 37), “a presença das tecnologias digitais em nossa cultura contemporânea cria novas possibilidades de expressão e comunicação. Cada vez mais elas fazem parte de nosso cotidiano e, assim como a tecnologia da escrita, também devem ser adquiridas”.

Os educandos foram conduzidos ao laboratório de informática. Observa-se que a intenção, disposta no planejamento, era de ensiná-los, desde a ligar as máquinas até a utilização e navegação. No entanto, os computadores já tiveram que ser ligados, antecipadamente, pelo diretor da escola e pela professora-pesquisadora, já que a escola não possui técnico de

laboratório de informática. Isso foi necessário, para verificar quais máquinas estavam funcionando e com acesso à *internet* e, assim, não prejudicar o andamento das atividades e não deixar os educandos ociosos.

Contudo, os computadores do laboratório de informática estavam sem acesso à *internet*, dessa forma, os educandos foram conduzidos à sala dos professores e utilizaram os computadores disponíveis naquele espaço. Para isso, se organizaram em duplas, devido ao número de computadores disponíveis, então mantiveram as duplas formadas para a produção textual verbal. Essa dificuldade com o número de computadores em funcionamento e o acesso à *internet*, nos laboratórios de informática, é passível de variados estudos, pois a maioria das reclamações, para não se trabalhar com as novas tecnologias, está nos laboratórios de informática não atenderem às demandas de educandos. Assim, para que haja uma melhoria, Straub afirma que:

> [...] o uso da informática na realidade escolar brasileira pode se efetivar positivamente e continuamente, se estiver composta de: vontade política de desenvolvimento educacional nacional, e não só vontade política de um ou outro governo; da implementação e manutenção da infraestrutura mínima necessária, ou seja, abrangendo os aspectos físicos, financeiro e pedagógico. (STRAUB, 2009, p. 101).

Diante dos computadores, os educandos tiveram explicações de como estes deveriam ser ligados, como acessarem alguns programas, como o editor de textos, no caso foi utilizado o *Word*. Contudo, mediante as dificuldades dos educandos, não foi possível realizar algumas atividades previstas, como a navegação pela *internet* para acessarem os *posts*, ler e comentar os mesmos de acordo com as características semióticas de cada um. Para tanto, o tempo teria que ser excedido, condição que esbarrou no andamento do planejamento anual de conteúdos da turma. Esta realidade chamou a atenção, pois de fato:

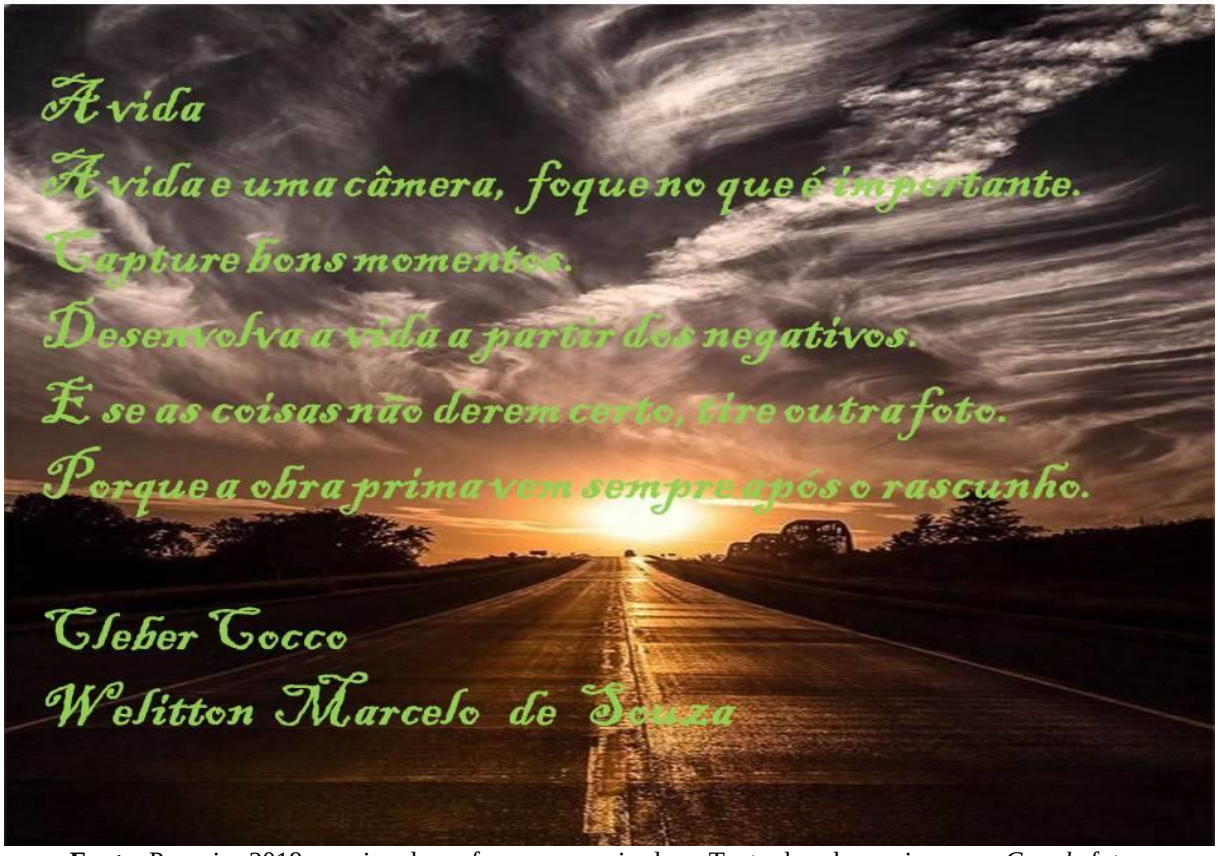
> Uma das grandes dificuldades de implantação de um programa que vise ao desenvolvimento linguístico-discursivo do aluno por meio da prática social reside na incompatibilidade dessa concepção com a concepção dominante do currículo como uma programação rígida e segmentada de conteúdos organizados sequencialmente do mais fácil ao mais difícil. (KLEIMAN, 2007, p. 9).

Então, os educandos foram orientados a digitarem os textos que haviam produzido. Em seguida, adiantaram as atividades previstas para o quinto módulo, pois pesquisaram imagens relacionadas aos textos que produziram e, com orientação da professora-pesquisadora, produziram os *posts*, em duplas, no programa *Power point*. Ressaltou-se que a orientação e o

acompanhamento da professora fizeram toda a diferença no processo de aprendizagem dos educandos, pois como afirma Oliveira (2010, p. 44), é o trabalho do "[...] professor (tutor) como um agente metacognitivo, alguém que monitora a atividade do aprendiz e guia o processo de aprendizagem, conduzindo-o a tomar consciência do seu próprio conhecimento" que gradativamente propiciará a autonomia da aprendizagem aos educandos.

Fonte: Pesquisa 2019, arquivo da professora-pesquisadora.
Figuras 56 a 59: Produções finais de *posts* pelos educandos na sala dos professores.

Mediante as dificuldades dos educandos com a digitação e uso do teclado e *mouse*, ao ver o resultado das produções finais, observou-se grande superação. Com o auxílio da professora, sentiram-se mais seguros e conseguiram realizar a atividade proposta, como podem ser vistas nas figuras 60 a 65, também disponíveis no *Facebook* da escola, postadas em 09 de setembro de 2019[3].

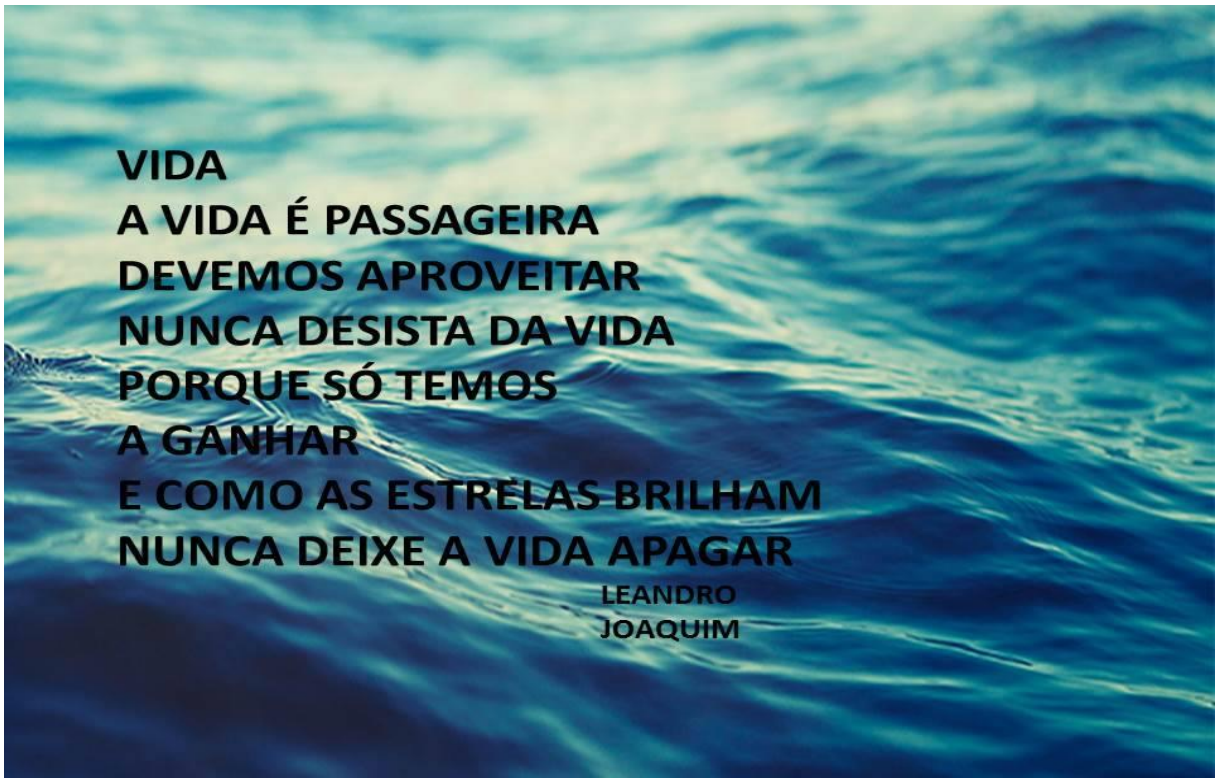


Fonte: Pesquisa 2019, arquivo da professora-pesquisadora. Texto dos alunos; imagem: *Google* fotos.
Figura 60: *Post* produzido pelos educandos.

Neste *post*, os educandos, que optaram por expor seus nomes reais, colocaram a vida como uma câmera fotográfica, em que se algo der errado, faça novamente, não tenha medo de aperfeiçoar-se. A escolha pela imagem foi adequada, pois é um exemplo de fotografia bem feita, ou seja, uma obra-prima, como descrita no texto. Com essa produção, chama a atenção a afirmação de Alves (2013, p. 197) de que "[...] o aluno adulto é produtor de saber e de cultura e que, mesmo não sabendo ler e escrever, está inserido – principalmente quando mora em

[3]Disponível em: https://www.facebook.com/cejaariosto/photos_all?sk=wall&lst=100000122518512%3ª 10 000 5901431511 %3A1574734962

núcleos urbanos – em práticas de letramento, sendo assim é um sujeito que já construiu uma história de vida e uma identidade social".



Fonte: Pesquisa 2019, arquivo da professora-pesquisadora. Texto dos educandos; imagem: *Google* fotos.
Figura 61: *Post* produzido pelos educandos.

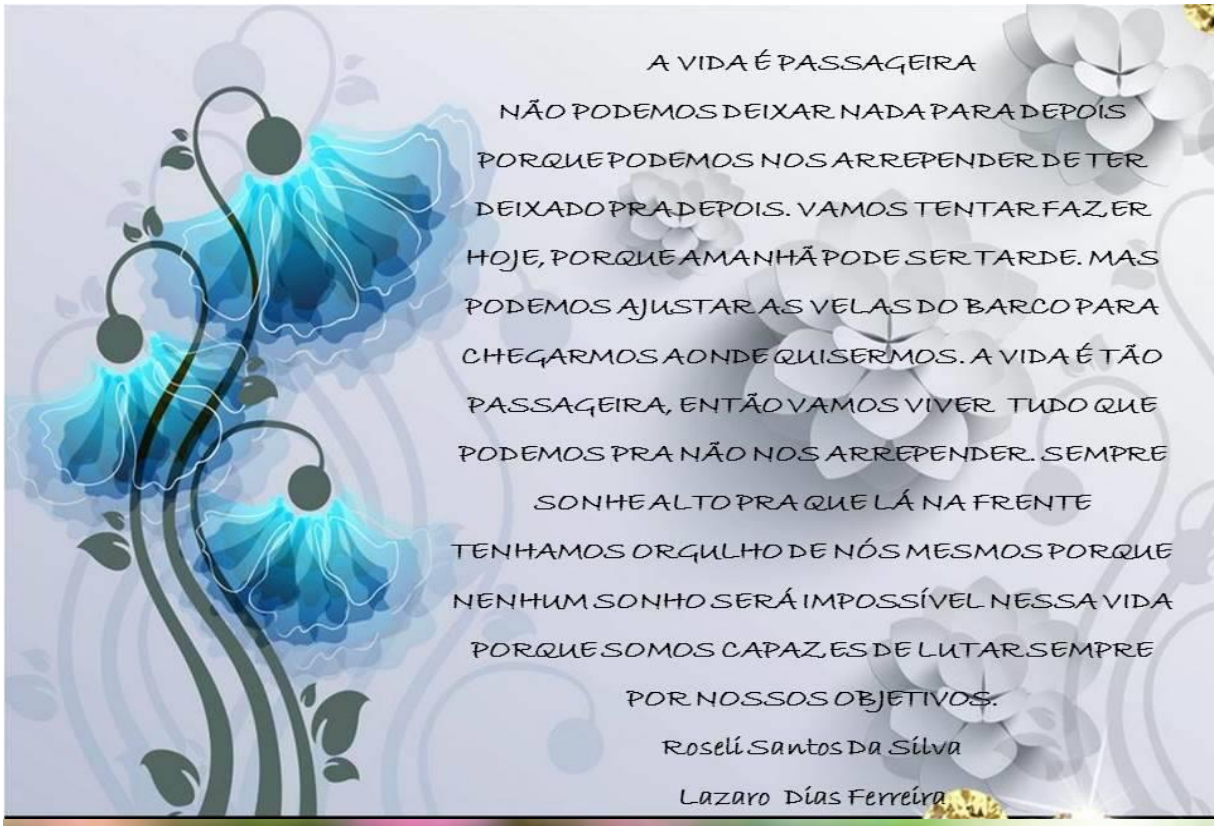
Neste *post*, os educandos pensaram na vida como algo passageiro, por isso deve ser aproveitada. Fizeram, também, uma comparação da vida com as estrelas, para não deixá-la apagar. Quanto à imagem, apesar de no texto verbal não citar água e mar, estes, de certa forma, vinculam-se ao tema, visto que relacionar a vida aos elementos da natureza compõem uma boa harmonia. Viu-se nessa produção uma leitura implícita, que os educandos manifestaram no *post.* Como afirma Alves (2013, p. 182), "o que hoje, se faz necessário é saber utilizar a leitura e a escrita de acordo com as contínuas exigências sociais, tendo em vista o aprimoramento da cidadania e do letramento". Neste sentido, o *post*, elaborado pelos educandos, traduziu-se em uma mensagem auto afirmativa, em que se tem a impressão de que escreveram para eles mesmos, ao se ter como referência as trajetórias de lutas e sofrimento deste público.

Fonte: Pesquisa 2019, arquivo da professora-pesquisadora. Texto dos educandos; imagem: *Google* fotos.
Figura 62: *Post* produzido pelos educandos.

No *post* acima, os educandos se referiram à vida como uma dádiva de Deus, agradecendo-a. Também se referiram à necessidade de se viver bem com as pessoas e com a natureza. Contudo, a imagem destoou do tema, além de rebuscar o texto escrito e dificultar a leitura. No entanto, para não desagradar a escolha dos educandos, a professora-pesquisadora não interferiu, pois conforme Alves (2013, p. 196), "os alunos adultos trazem diferentes concepções de mundo e, por isso, o educador não pode determinar qual descrição de mundo é a mais precisa e válida, até porque não existe nenhuma certa, elas são apenas diversificadas". Estes educandos também optaram por assinarem com seus nomes reais.

Fonte: Pesquisa 2019, arquivo da professora-pesquisadora. Texto dos educandos; imagem: *Google* fotos.
Figura 63: *Post* produzido pelos educandos.

Como mencionado, duas duplas ficaram juntas no momento da produção textual escrita, dessa maneira, dois textos ficaram semelhantes, conforme se observam nas figuras 61 e 63. Assim, como no anterior, esse *post* remete à ideia de que a vida passa rápido e deve ser aproveitada ao máximo. Também houve a comparação da vida com as estrelas para não a deixar apagar. Quanto à imagem, os educandos representaram parte do ciclo da vida do engatinhar de uma criança até o ficar em pé e caminhar por si só. Entretanto, é importante destacar que o fato de alguns educandos terem formado grupos, além das duplas já especificadas, favoreceu a produção deles, pois um colaborou com o outro no processo de fazer e refazer (refacção), conforme Leão (2013, p. 163), "incentivar a criação de uma comunidade de produtores de texto que possam se apoiar mutuamente" pode ser uma boa estratégia para a produção textual.



Fonte: Pesquisa 2019, arquivo da professora-pesquisadora. Texto dos educandos; imagens: *Google* fotos.
Figuras 64 e 65: *Posts* produzidos pelos educandos.

Estes dois últimos *posts* apresentam o mesmo texto verbal. Os educandos escolheram a imagem da borboleta e produziram o *post*. No entanto, não gostaram porque o texto escrito não ficou nítido o suficiente para uma boa leitura. Então, optaram por outra imagem com cores claras e flores, mais harmoniosa ao conteúdo do texto escrito. Notou-se que os educandos expuseram que a vida é passageira, que deve ser aproveitada em cada momento e nunca deixar para depois. Nesse *post* houve uma intertextualidade com o *post* em vídeo "Os ventos da vida", exibido para trabalhar o segundo módulo da SD. Os autores deste *post* também assinaram com seus nomes reais. Observou-se que, nessa produção, os educandos demonstraram autonomia para refazerem a produção, assim fica claro que:

> [...] não é a atividade em si que conduz ao conhecimento, mas a ação do aprendiz mediada pelas informações que o professor realiza durante a atividade, bem como pelas trocas de informações entre pares (interação entre alunos). A reflexão a ser feita é sobre a postura que o professor precisa assumir, sendo a interlocução a grande fonte de diálogo entre os sujeitos envolvidos. (ALVES, 2013, p. 198).

Dessa maneira, percebeu-se o quanto é importante que o professor encoraje os educandos à aprendizagem. E eles precisam acreditar que são capazes, para então se mostrarem autônomos em suas ações. Como descrito, eles tiveram a atitude de refazer o trabalho, ao perceberem a dificuldade de leitura provocada pela imagem, anteriormente, escolhida.

3.7 O quinto módulo e a produção final: o reconhecimento de um trabalho realizado

Antes de iniciar as atividades previstas para o quinto módulo, no dia 09/09/2019, com duração de quatro horas/aula, a professora-pesquisadora fez alguns questionamentos orais com o objetivo de recordar, junto aos educandos, os conceitos estudados sobre o gênero discursivo *post*. Um educando se manifestou e respondeu adequadamente, dizendo que "é um texto com escrita, imagem e alguns com som". Os demais, com receio de não acertarem, ficaram calados. Dessa forma, salientou-se a importância de sempre dar voz aos educandos, para que possam manifestar-se sem constrangimentos durante as aulas. Conforme depõe Alves (2013, p. 183), "a reflexão sobre a prática pedagógica passa pela escuta dos saberes e fazeres verbalizados pelo grupo com o qual estamos envolvidos".

O quinto módulo tinha como objetivos a produção de *posts* com texto verbal, imagem e som, além de trabalhar com editor de *slides*. Contudo, o trabalho com editor de *slides*, fora realizado no módulo anterior. Quanto à inserção das multissemioses nos *posts* produzidos, não

foi possível, pois os educandos teriam que aprender a trabalhar com editores de vídeo, programas não disponíveis nos computadores utilizados. Assim, a professora-pesquisadora apenas apresentou para os educandos alguns vídeos, que ela mesma editara com as produções deles, como pôde ser visto nas indicações anteriores. Salientou-se a importância de um laboratório de informática bem equipado, que possa atender às necessidades de professores e educandos de acordo com seus planejamentos. Em relação a este aspecto, Straub destaca que:

> [...] aspecto importante [...] é a questão da infraestrutura necessária para o desenvolvimento de atividades na escola do professor e alunos com o uso de tecnologias de informação e de comunicação. Infraestrutura que deve dar conta da necessidade de equipamentos e de que estes estejam constantemente sendo atualizados e com manutenção frequente, como a necessidade de aperfeiçoamento para os coordenadores e professores das escolas para o melhor aproveitamento destas tecnologias ainda pessoal mínimo necessário para atendimento aos laboratórios de informática. (STRAUB, 2009, p, 101).

Ressalta-se que a professora-pesquisadora tinha planejado editar um único vídeo, junto com os educandos, a fim de mostrar o passo a passo, em um projetor, de como produzir um *post* em vídeo, bem como juntar as produções verbais do segundo módulo, com as imagens sugeridas e a música votada pelos educandos. No entanto, decidiu produzir um *post* em vídeo de cada produção, realizada em duplas. Assim, ela os produziu em casa e os apresentou, como presente surpresa para os educandos, em agradecimento pela participação e empenho dos mesmos. Compreendeu-se que uma boa interação entre professora e educandos também faz parte do desenvolvimento da aprendizagem, pois conforme Leão (2013, p. 151), "[...] o professor precisa estar atento às demandas sociais de cada aluno, surgidas das iniciativas deles, e deve evitar a postura daquele professor que [...]" só manda.

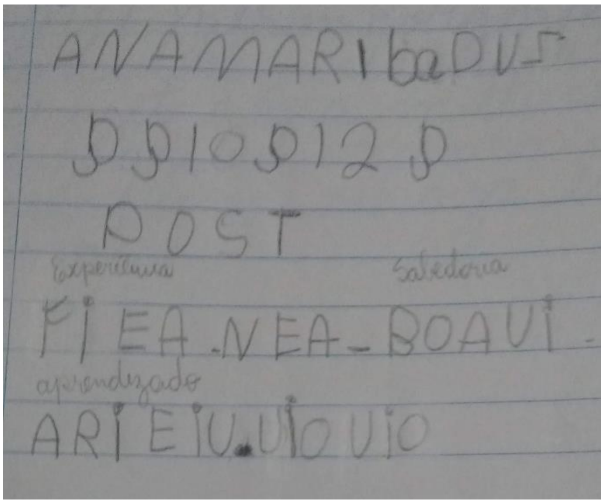
Dessa forma, foram apresentados, aos educandos, seis vídeos com as produções verbais, que fizeram; as imagens, que sugeriram; e as músicas, que escolheram. A professora-pesquisadora apresentou os passos de como produzir um vídeo, para que os educandos, ao menos, tivessem noções básicas deste tipo de atividade. Como afirma Marcuschi, é importante que os educandos sejam inseridos nas novas tecnologias, já que:

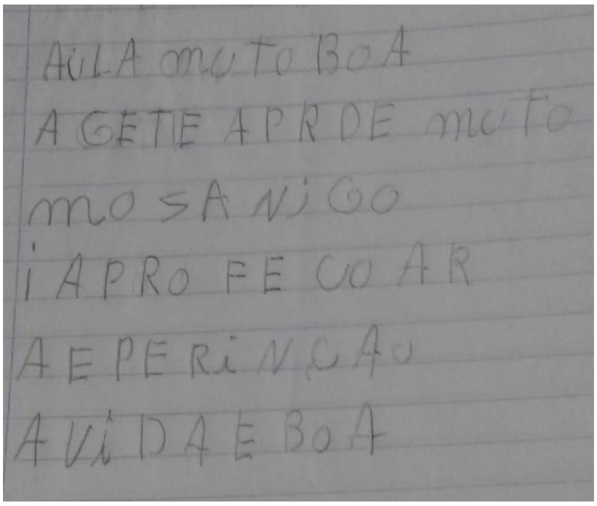
> [...] parte do sucesso da nova tecnologia deve-se ao fato de reunir em um só meio várias formas de expressão, tais como texto, som e imagem, o que lhe dá maleabilidade para a incorporação simultânea de múltiplas semioses, interferindo na natureza dos recursos linguísticos utilizados. A par disso, a rapidez da veiculação e sua flexibilidade linguística aceleram a penetração entre as demais práticas sociais. (MARCUSCHI, 2010, p. 16).

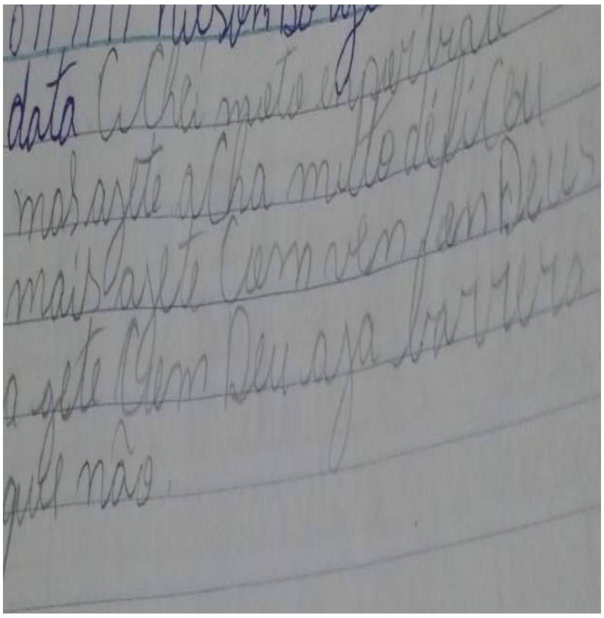
Voltando à ordem do quinto módulo, este se iniciou com a apresentação, em projetor multimídia, dos *posts* que os educandos produziram no quarto módulo, para que todos visualizassem, lessem e comentassem reflexivamente. Em seguida, foram apresentados os *posts* em vídeos, produzidos pela professora-pesquisadora, que fez uma breve explanação de como produzir um vídeo, utilizando uma das produções como modelo. Após as apresentações, os educandos puderam manifestar seus pensamentos a respeito do que sentiram, ao ver suas próprias produções exibidas em lugar onde antes estavam outros *posts* de pessoas desconhecidas. Eles afirmaram que gostaram muito desta atividade, sentiram-se capazes, valorizados e se emocionaram ao expressarem seus sentimentos.

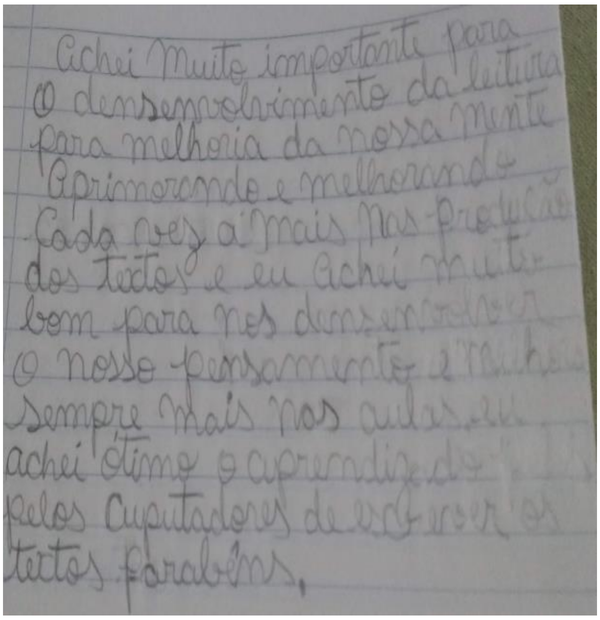
A realização da atividade reafirmou o quanto é importante ouvir os educandos, deixando-os livres para expressarem seus sentimentos, pois só assim podem sentir-se parte do processo de aprendizagem. Como afirma Alves (2013, p. 197), "daí ser fundamental a recepção da fala desses sujeitos. Suas vozes precisam ser parte integrante do cenário de sala de aula, caso contrário, mais uma vez, nós professores, estaremos contribuindo para a expulsão escolar desse aluno".

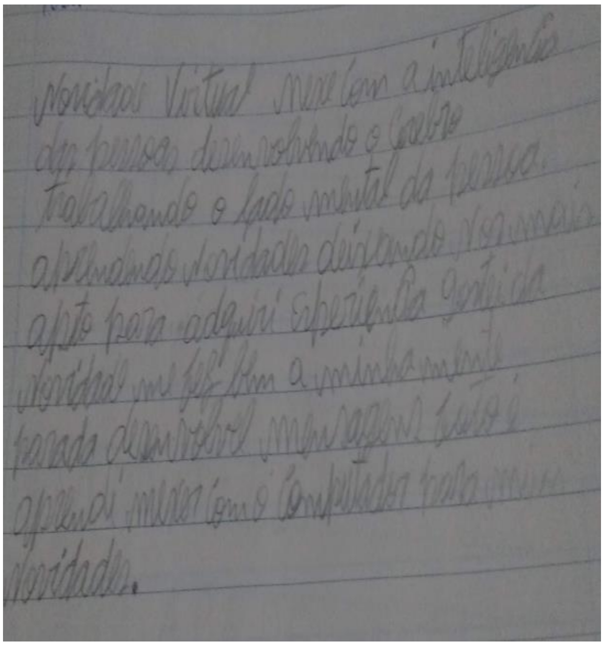
Para finalizar, solicitou-se aos educandos que escrevessem o que acharam das aulas. Além da escrita, pediu-se para falarem sobre o que sentiram durante a realização das atividades, se gostaram e se tinham sugestões. Os depoimentos foram gravados em áudio e depois eles ouviram suas próprias falas. Os educandos acharam muito interessante esta atividade. No depoimento de todos os educandos ouviu-se muitos elogios. Todos disseram que gostaram muito das aulas e que aprenderam bastante, como se pode constatar nos textos que seguem. Mais uma vez, salientou-se a importância de ouvir os educandos, momento em que podem expressar seus conhecimentos, espontaneamente, pois a comunicação oral faz parte de suas vidas, mesmo antes de ingressarem na escola. Como afirma Alves (2013, p. 183), "[...] ouvir o educando torna-se primordial, pois é nessa interação entre falar e ser ouvido que se tem a rica oportunidade de ser apresentados ao mundo do aluno de EJA".

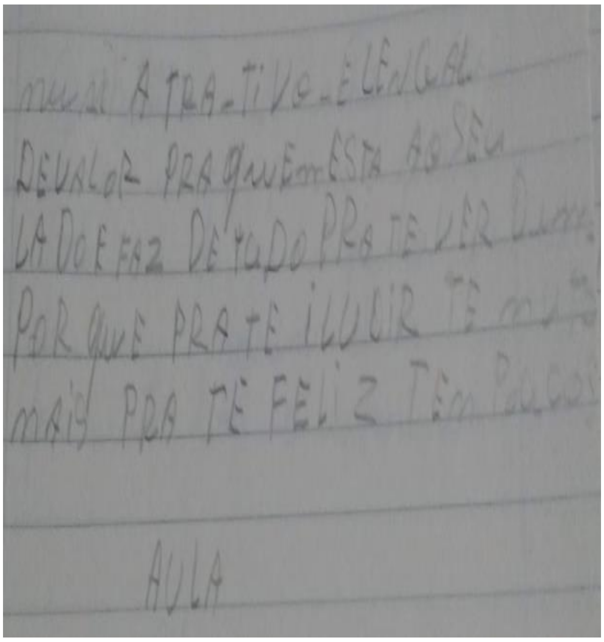

ANAMARIbaDUS
DDIODI2D
POST
Experiência Sabedoria
FiEA NEA BOAVi
aprendizado
ARIEIU UiO UiO

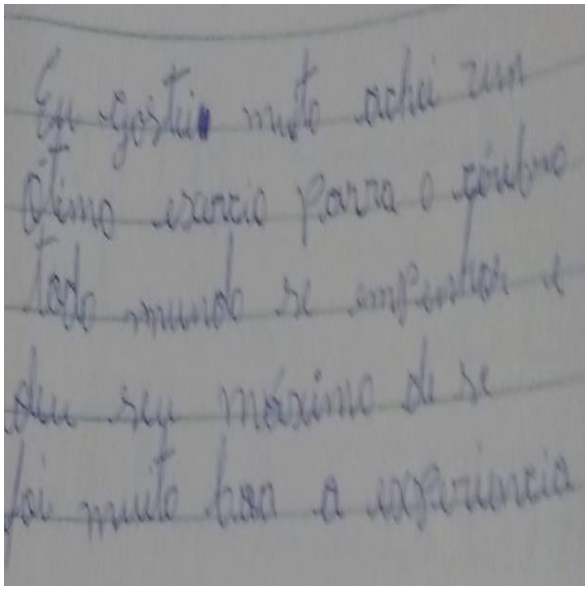

AULA muito BOA
A GETE APRDE muito
mo SANiGO
i APRO FE CO AR
A EPERiNÇAo
A ViDA E BoA

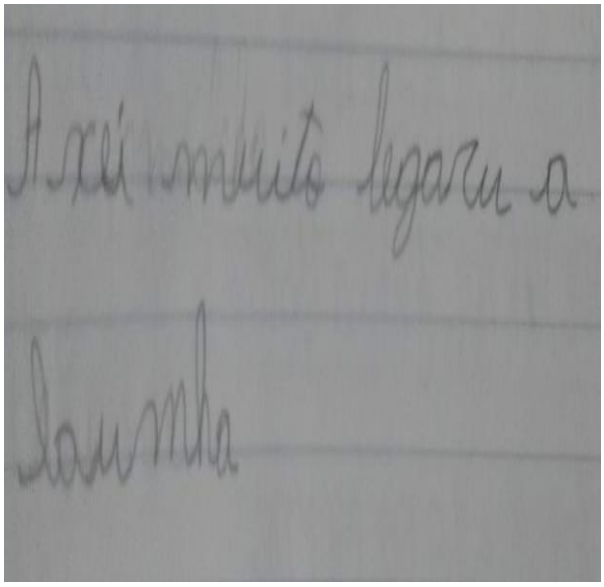

data Achei muito importante
mas a gete acha muito dificil
mais a gete Com ven Deus
a gete Com Deu aja barreira
que não.


Achei Muito importante para
o densenvolvimento da leitura
para melhoria da nossa mente
Aprimorando e melhorando
Cada vez a mais nas produção
dos textos e eu Achei muito
bom para nos densenvolver
o nosso pensamento e melhora
sempre mais nas aulas. eu
achei ótimo o aprendizado
pelos cuputadores de escrever os
textos parabéns.


Novidade Virtual mexe com a inteligência
das pessoas desenvolvendo o cérebro
Trabalhando o lado mental da pessoa.
aprendendo novidades deixando nos mais
apto para adquiri experiência genética
Novidade me fez bem a minha mente
parada desenvolvel mensagens tudo o
aprendi mexer com o computador para mais
novidades.


A TRA TiVo E LEVABE
DEVALOR PRA QUEM ESTA AO SEU
LADO E FAZ DE TADO PRA TE VER
POR QUE PRA TE iLUDiR TEM muito
MAiS PRA TE FELiZ TEM POUCO
AULA





Fonte: Pesquisa 2019, arquivo da professora-pesquisadora.
Imagens 66 a 73: Depoimentos dos educandos a respeito das atividades trabalhadas na SD.

Ainda no dia 09/09/2019, realizou-se a divulgação da produção final, que durou cerca de uma hora/aula. De acordo com o planejado, os *posts* produzidos pelos educandos foram divulgados no *Facebook* da escola e em grupo de *WhatsApp*. Quanto ao *Facebook*, o coordenador da escola postou todos os *posts* e os *posts* vídeos. Em relação ao *WhatsApp,* criou-se um grupo com o nome "Turma Global Noturno CEJA", com todos os educandos, as professoras pesquisadora e regente e as produções foram publicadas.

Quanto à divulgação, em evento na escola, não foi possível de ser realizada, pois não houve um evento adequado para esse tipo de apresentação. No entanto, praticamente toda a comunidade escolar tem acesso ao *Facebook* da escola, incluindo funcionários, educandos, pais e visitantes, desse modo, o trabalho dos educandos foi amplamente divulgado. A professora-pesquisadora recebeu elogios pela intervenção bem sucedida, visto que os *posts* também foram publicados no *Facebook* dela. Assim cumpriu-se a orientação de que os textos produzidos pelos educandos sejam publicizados, como recomenda a Proposta Curricular para EJA – 1º segmento (BRASIL, 2001).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa, pautada nos princípios da pesquisa-ação, teve como objetivo geral analisar como as leituras realizadas pelos educandos da EJA, nas mídias digitais, principalmente de *post* motivacional, podem ser trabalhadas nas salas de aulas, com vistas a promover o aprendizado da língua materna e superar as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita.

Nesse sentido, planejar uma SD que acolhesse o gosto dos educandos e, ao mesmo tempo, proporcionasse o aprendizado da leitura, da interpretação, da oralidade e da produção verbal, foi uma decisão acertada. Com o desdobramento da SD planejada, foi possível realizar leituras, interpretações e produções de textos com o gênero discursivo *post*, com os temas motivacionais, colhidos e, em ampla circulação na *Internet*. Para tanto, os educandos tiveram acesso a computadores e produziram textos escritos do gênero *post* com imagens e sons, que foram divulgados nas redes sociais.

Dessa forma, a intervenção realizada respondeu à pergunta de pesquisa, pois o gênero *post* multimodal favoreceu a aprendizagem da leitura, da interpretação, da oralidade e da escrita, na perspectiva dos multiletramentos, no contexto da EJA, visto que os envolvidos tiveram desempenho satisfatório em todos os momentos, desde a produção inicial, às atividades realizadas em cada módulo, bem como na produção final, que se constituíram de muitas aprendizagens. Observou-se que, na decisão pelo gênero *post* motivacional, levou-se em conta o interesse dos educandos por leituras de mensagens que os levavam a reflexão, pelas quais demonstravam bastante interesse.

Salientou-se que o objetivo proposto foi alcançado e comprovou que as leituras, realizadas pelos educandos da EJA, nas mídias digitais, principalmente, o *post* motivacional, podem sim ser trabalhados nas salas de aulas, pois promovem o aprendizado da língua materna. Como confirmam Rojo e Barbosa (2015, p. 16), "[...] caracterizamos os gêneros como entidades que funcionam em nossa vida cotidiana ou pública, para nos comunicarmos e para interagir com as outras pessoas [...]". Rojo e Barbosa (2015, p. 28) afirmam, ainda, que "tudo o que dizemos, cantamos ou escrevemos/digitamos, tudo o que enunciamos, dá-se concretamente na forma de enunciados ou textos. E todo enunciado articula-se em uma forma relativamente estável de enunciar, que é o gênero", sendo este gênero, neste caso, o *post* motivacional, que proporcionou interação, comunicação e aprendizado dos educandos, no que concerne à língua materna.

No decorrer da SD, os educandos demonstraram, como na apresentação inicial, entendimento sobre o trabalho a ser desenvolvido e produzido no final. Apesar de ficarem um tanto receosos por ser novidade, acataram a ideia, pois gostam de desafios e realizaram tudo que lhes foi proposto, para melhorarem na aprendizagem. Assim, o estudo que envolveu o desenvolvimento de habilidades orais, de leitura, de interpretação e da produção verbal, articuladas ao uso das novas tecnologias, consistiu em um desafio que eles consideraram possível de vencer. Como disposto nos objetivos da Proposta Curricular de Língua Portuguesa elaborada para a EJA (BRASIL, 2001), aulas em que os educandos possam desenvolver a comunicação a partir de práticas proporcionadas pelos professores, em que poderão falar, ouvir, ler e escrever, são sempre indicadas.

Na produção inicial, os educandos tiveram os primeiros contatos com o gênero *post* e suas características. Salientou-se que eles já conheciam outros *posts*, todavia não com tal denominação. Também produziram seus próprios *posts*, mesmo sem o uso das multimídias, utilizando apenas papel e lápis. No entanto, o objetivo maior era que escrevessem uma mensagem motivacional e eles, assim, o fizeram, ainda desenharam a imagem que poderia compor o *post* multimodal, ou seja, conseguiram, de certa forma, interagir com as proposições dos multiletramentos. Segundo Rojo (2012, p.13), isso relaciona-se à "multiplicidade cultural das populações e à multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica", isto é, a cultura da população está transformada, de acordo com a diversidade de textos digitais existentes na atualidade.

No primeiro módulo, os objetivos, de identificar e de refletir sobre o conteúdo temático do texto, foram bem sucedidos, pois os educandos da EJA, por terem amplos conhecimentos de vida, tiveram facilidade para compreender o que expressavam os textos e assim falar sobre eles, geralmente fazendo alusões a suas próprias vidas. Segundo Di Pietri (2009), a leitura depende dos aspectos cognitivos que levarão à compreensão do texto, de acordo com os conhecimentos prévios do leitor, pois "a observação das relações do leitor com o texto, segundo essa perspectiva, tem o objetivo de considerá-la enquanto práticas culturais, construídas social e historicamente" (DI PIETRI, 2009, p. 18). Também desenvolveram habilidades leitoras, ao lerem os *posts* e ao acompanharem a professora-pesquisadora na leitura compartilhada. Como afirma Di Pietri (2009, p. 23), "a imagem de que o bom leitor é aquele que lê o texto de uma só vez, sem hesitações ou interrupções e rapidamente, sem dificuldades, é uma falsa imagem, que pode levar a inadequações nas atividades de ensino de leitura", visto que, como afirmado, ler é compreender o texto, ou seja, é o leitor interagir com o texto lido e entender os objetivos do mesmo.

No segundo módulo, os educandos ouviram o *post* em vídeo com bastante atenção, demonstrando que possuíam a habilidade de ouvir. Novamente foram incentivados a ler e a escrever com uma produção textual. Eles identificaram o tema do *post* apresentado, sem dificuldade. Refletiram sobre o mesmo e trabalharam, colaborativamente, em duplas. Notou-se que o processo de andaimagem de Bruner (1983) é bastante eficaz em turmas de jovens e adultos, pois sempre que um colega precisou de auxílio, aquele, que com domínio do conhecimento requerido, ajudou o outro.

No terceiro módulo, os educandos compreenderam que há textos com variadas formas de escrita e com características próprias, de acordo com a função social que exercem, denominados gêneros discursivos, os quais, com suas peculiaridades, exigem diferentes formas de abordagem para leitura e outras atividades:

> A noção de gênero de discurso e o conhecimento das características de um gênero em particular possibilitam estabelecer com mais facilidade o objetivo dos textos que compõem esse gênero: [...] Porém, cada texto, com suas particularidades, pede diferentes estratégias de leitura. Essas estratégias são elaboradas, então, a partir dos elementos que compõem a materialidade do texto em questão. (DI PIETRI, 2009, p. 72).

Todavia, apesar de reconhecer o gênero trabalhado, apresentaram muitas dificuldades para lembrarem a denominação do gênero *post*. Novamente, trabalharam em duplas com interação e participação de todos, realizaram leitura e produção textual.

No quarto módulo, os educandos interagiram com computadores conectados à *internet*, para realizarem pesquisas, leitura e produção dos *posts*. Eles iniciaram essa atividade com receio e dificuldade, todavia a concluíram satisfatoriamente, pois produziram *posts* com o editor de *slides*: *Power point*. Nesse sentido, Marcuschi (2010, p. 16) destaca que, "a *Internet* é uma espécie de protótipo de novas formas de comportamento comunicativo. Se bem aproveitada, ela pode tornar-se um meio eficaz de lidar com as práticas pluralistas sem sufocá-las [...]". Também na BNCC consta que:

> Há que se considerar, ainda, que a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. [...] os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. (BRASIL, 2017, p. 59).

No quinto módulo, os educandos puderam visualizar os *posts* produzidos por eles, assim como, ver e ouvir os *posts* que foram produzidos pela professora-pesquisadora. Também,

visualizaram o passo a passo da produção de um *post* vídeo, sendo esta a única forma que tiveram para entenderem as multissemioses, ou seja, texto verbal, imagens e som articulados, uma vez que a intenção de eles mesmos produzirem vídeos não foi possível, pois os computadores disponíveis não tinham editor de vídeo. Mesmo assim, essa atividade logrou êxito, pois os educandos sentiram-se parte da produção dos vídeos, visto que os textos verbais eram deles, assim como as escolhas das imagens e dos sons, aspectos que deixaram a atividade atrativa.

Dessa forma, o produto final, proposto no planejamento, foi realizado com sucesso e consistiu na publicização de uma Sequência Didática planejada com vistas a auxiliar professores a ampliar e diversificar o ensino e a aprendizagem dos educandos da EJA, no contexto dos multiletramentos, proporcionando-lhes novos conhecimentos a partir de leitura e de produção de *posts* motivacionais. Como afirmam Coscarelli e Kersch (2016, p. 9), "[...] abrir a sala de aula para o trabalho com multiletramentos contempla duas grandes perspectivas: de um lado, a multiplicidade de formas de comunicação usadas para construção de sentido; de outro, o aumento da diversidade linguística e cultural que caracteriza a sociedade contemporânea".

Os *posts*, produzidos pelos educandos, foram divulgados na *internet*, em redes sociais. O coordenador da escola fez a postagem tanto dos *posts*, quanto dos *posts* em vídeos, no *Facebook* e também foi criado um grupo de *WhatsApp* com os educandos participantes e a professora-pesquisadora, no qual foram publicados os trabalhos. Com isso, destacou-se que, para ampliar o letramento digital, é importante que os trabalhos dos educandos sejam, além de produzidos nos meios digitais, divulgados em redes sociais, por exemplo.

A intervenção aqui desenvolvida foi amplamente aceita pelos educandos da EJA e poderá orientar o planejamento de outras SD a serem desenvolvidas junto ao público da EJA, pois promoveu o desenvolvimento da aprendizagem dos educandos.

Todavia, não se pode deixar de registrar as dificuldades que os educandos demonstraram para ler e para escrever. Essa é uma questão política e social que precisa ser resolvida. De acordo com a Constituição Federal em vigor (BRASIL, 1988) e com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), n. 9394-96, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), todos os seres humanos têm o direito de se alfabetizar, de aprender a ler e a escrever proficientemente. Nesse sentido, destaca-se a urgência em fazer valer esse direito, que foi, por inúmeras razões, negado na infância, ao público demandatário da EJA. Com isso, mais uma vez, ressalta-se a importância do trabalho realizado por meio do PROFLETRAS que, pela sua

característica intervencionista, provoca mudanças na atuação docente e, consequentemente, na aprendizagem dos educandos.

REFERÊNCIAS

ABREU, Ana Rosa et al. **Alfabetização:** livro do professor. 2ª ed. Rev. e Atual. Brasília: FUNDESCOLA/SEF-MEC (texto adaptado). 2000.

ALVES, Eliana Maria Sarreta. O conhecimento prévio do aluno da EJA em questão. In: BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. (Orgs.). **Os doze trabalhos de Hércules:** do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2013. p. 179-200.

ARAÚJO, Antonia Dilamar. Computadores e ensino de línguas estrangeiras: uma análise de sites instrucionais. In: ARAÙJO, Júlio (Org.). **Linguagem em (dis) curso**. Universidade do Sul de Santa Catarina. v. 1, n. 1. Palhoça: Ed. Unisul, 2000. p. 442-461.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso.** Org. Paulo Bezerra e Serguei Botcharov. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

BALDI, Elizabeth. **Leitura nas séries iniciais:** uma proposta para formação de leitores de literatura. Porto Alegre: Editora Projeto, 2009.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Codex-Portugal: Ed. Porto Editora, 1994.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. 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.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação para jovens e adultos** – ensino fundamental – proposta curricular – primeiro segmento. Coordenação e texto final (de) Vera Maria Masagão Ribeiro; São Paulo: Ação Educativa. Brasília, MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/prposta curricular.pdf>. Acessado em: 25 de fevereiro de 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec. gov.br/imagens/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 18 de março de 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRUNER, J. **Savoir faire, savoir dire**. PUF, Paris, 1983.

COSCARELLI, Carla Viana; NOVAIS, A. E. **Leitura:** um processo cada vez mais complexo. Letras de Hoje, Porto Alegre, RS, v. 45, n. 3, p. 35-42, jul./set. 2010.

COSCARELLI, Carla Viana; KERSCH, Dorotea Frank. Pedagogia dos multiletramentos: alunos conectados? Novas escolas + novos professores. In: KERSCH, Dorotea Frank;

COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti (Orgs.). **Multiletramentos e multimodalidades:** ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 7-14.

DANTAS, Aline Cristina. **Fóruns de EJA: Mobilização na Luta pelo Direito à Educação de Jovens e Adultos.** Universidade Federal Fluminense-UFF. Disponível em:<http://alb. com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem02 /COLE_1739.pdf> Acesso em: 23 de setembro de 2015.

DI PIERRO, Maria Clara (coord.). **Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil:** Lições da Prática. Brasília: UNESCO, 2008. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/ 0016 / 001626/162640por.pdf> Acesso em: 23 de setembro de 2015.

DI PIERRO, Maria Clara, JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera M. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Cad. CEDES vol.21 no. 55 Campinas Nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622001000300005&script=sci_arttext> Acesso em: 24 de setembro de 2015.

DI PIETRI, Émerson. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

DOUGLAS, Willian. **Imagem do dia:** Otimismo. *Blog*. Disponível em: <http:// blo gdowilliandouglas.blogspot.com/2012/02/imagem-do-dia_08.html>. Acesso em: 23 de maio de 2018.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. Tradução Marcos Marcolino. **Letramentos digitais**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FERREIRA, Fabiana F.; CUNHA, Natália B. **Desafios e evolução da EJA no Brasil.** Revista UNINGÁ, Maringá – PR, n.40, p. 137-147 abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www. mas tereditora.com.br/periodico/20140714_165550.pdf> Acesso em: 24 de setembro de 2015.

FRASES bonitas de amor. **Website Frases**. Disponível em: <http://frases.eco.br/mensagens-bonitas/de-amor/>. Acesso em: 23 de maio de 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora da UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/Autonomia.pdf> Acesso em: 16 de abril de 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HADADD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de Jovens e Adultos**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n, 14, 2000.

KLEIMAN, Ângela B. **Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna.** Linguagem em (Dis) curso – LemD, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

KLEIMAN, Ângela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo.** Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita:** formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2010.

LEÃO, Andréia Lívia de Jesus. Refacção de trabalhos escolares: realidade possível? In: BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. (Orgs.). **Os doze trabalhos de Hércules:** do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2013. p. 149-164.

LORENZI, G. C. C.; PÁDUA, T.R.W. Blog nos anos iniciais do fundamental I: a reconstrução de sentido de um clássico infantil. In: ROJO, R.; MOURA, E (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 35-54.

MACEDO, Heloisa de Oliveira. **O Processo de refacção textual na linguagem escrita de sujeitos Afásicos.** Campinas, SP: [s.n.], 2004. Disponível em: < https://www4.iel.unicamp.br/projetos/cogites/pdf/td_macedo01.pdf>. Acesso em: 07 de dezembro de 2019.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais:** novas formas de construção de sentido. 3 . ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MELLO, Ângela Rita Christofolo de. **Dilemas e perspectivas da alfabetização de jovens e adultos em Mato Grosso:** estudo do programa LetrAção de 2004 a 2007. Cuiabá: EDUFMT: FAPEMAT, 2010. 217 p.

MELLO, Ângela Rita Christofolo de. **Uma política educacional para jovens e adultos em Mato Grosso:** adaptabilidade e conformação social. 1ª ed. Cuiabá: EDUFMT, 2018. 397 p.

MENSAGEM para hoje. **Pintereste**. <Https://br.pinterest.com/pin/346706871294241236/? lp =true>. Acesso em: 26 de setembro de 2018.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. O papel do professor no espaço da cultura letrada: do mediador ao agente de letramento. In. SERRANI, S. (Org.). **Letramento, discurso e trabalho docente.** Vinhedo: Editora Horizonte, 2010. p. 40-55.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. **Projetos de letramento e formação de professores de língua matena.** 2ª ed. Natal: EDUFRN, 2014.

PARA VC refletir. **Sindisep – Acaraú.** Disponível em: <http://sindsep-acarau.blogspot.com/ 2012/03/para-vc-refletir.html > Acesso em: 27 de setembro de 2018.

RIBEIRO, Camila Belizário. **Gêneros discursivos e atos de fala no *facebook*:** uma análise de *posts* e memes relacionados às eleições para a presidência do Brasil em 2014. 2015. 132 folhas. Tese de mestrado em Linguística – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/ 10451/25626/1 /ulfl212799 tm.pdf>. Acesso em: 18 de novembro de 2019.

ROJO, Roxane Helena. Diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

ROJO, Roxane Helena R.; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SCHUELER, Alessandra F. M.; MAGALDI, Ana Maria B. de M. **Educação escolar na Primeira República:** memória, história e perspectivas de pesquisa. 2008. 80. Disponível em: <http:// www.scielo.br/pdf/tem/v13n26/a03v1326.pdf>. Acesso em: 25 de setembro de 2015.

SHIRAISHI, Ester Gomes; CARREIRO, Soraneide Dantas. Pouca ênfase no reforço de habilidades letradas. In: BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. (Orgs.). **Os doze trabalhos de Hércules:** do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2013. p. 125-148.

SOARES, Angélica. **Gêneros Literários.** 3. ed. Editora Ática: São Paulo, 1993.

SOARES, Magda B. **As muitas facetas da alfabetização.** Cadernos de pesquisa, nº 52, de fevereiro de 1985.

SOARES, Magda B. **Letramento e alfabetização:** as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação. n. 25, Jan./Abr. 2004, p. 5-17.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Trad. Cláudia Schilling – 6. ed. – Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Socorro Cláudia Tavares de. As formas de interação na *internet* e suas implicações para o ensino de língua materna. In: RODRIGUES-JÚNIOR, Adail Sebastião. et al. **Internet & Ensino:** novos gêneros, outros desafios. 2. ed. Rio de Janeiro: Singular, 2009. p.197-206.

STRAUB, Sandra Luzia Wrobel. **Estratégias, desafios e perspectivas do uso da informática na educação:** Realidade na escola pública. Cáceres: Editora UNEMAT, 2009. 112 p.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

VENTOS da vida, os. **Youtube** Disponível em: <https://www.youtube.com/ watch?v=yg DRI O6HI0o>. Acesso em: 23 de maio de 2018.

VYGOTSKI, L. V. OBRAS ESCOGIDAS V. **Fundamentos de defectologia.** Ed. Pedagógica, Moscú, 1983.

ANEXO A

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO - UNEMAT

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: MENSAGENS DE REFLEXÃO: LIÇÕES PARA A VIDA E PARA O ENSINO APRENDIZAGEM DE EDUCANDOS DA EJA NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS

Pesquisador: MARCIA APARECIDA MORAES DOMICIANO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 05556818.1.0000.5166

Instituição Proponente: Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.204.208

Apresentação do Projeto:

Esse projeto tem como objetivo apresentar resultados de uma investigação que analisa como as leituras realizadas pelos educandos da EJA, nas mídias digitais, principalmente as mensagens de reflexão, podem ser trabalhadas nas salas de aulas com vistas a promover o aprendizado, nas diversas áreas do conhecimento. O projeto de pesquisa ação/intervenção, de abordagem qualitativa, é desenvolvido no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), campus de Sinop. Esse estudo se justifica ao observar os educandos de uma Turma do 1º segmento – Ensino Fundamental da EJA e perceber que eles buscam, além dos conhecimentos escolares, interação com os colegas de sala, bem como necessitam falar das próprias vidas e também ouvir palavras de incentivo.

Diante disso, decidiu-se por uma intervenção que acolha o gosto dos educandos e proporcione o aprendizado ao mesmo tempo. Assim, a Sequência Didática (SD) planejada na perspectiva de SCHNEUWLY; DOLZ (2004), compõe-se de módulos com atividades pautadas em leituras e produções de textos do gênero mensagens de reflexões. Os textos trabalhados serão selecionados e visualizados nas multimídias, como também manuseados em papel impressos pelos estudantes. Além disso, os estudantes terão acesso a computadores e demais multimídias para lerem e produzirem mensagens de reflexões que envolvam texto, imagem, som e postarem em redes sociais. Espera-se que, com a conclusão desse trabalho, os educandos tenham adquirido

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095
Bairro: Cavalhada II **CEP:** 78.200-000
UF: MT **Município:** CACERES
Telefone: (65)3221-0067 **E-mail:** cep@unemat.br

conhecimentos que lhes permitam ler, produzir textos do gênero citado, bem como divulgá-los nas redes sociais, com autonomia nas atividades que envolvam leitura e produção textual nas diversas instâncias da vida. Com isso, publicizar possibilidades de se trabalhar com mensagens de reflexões e com as Tecnologias da Informação e da Comunicação na EJA, por meio de intervenções docentes inovadoras e dinâmicas.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar como as leituras realizadas pelos educandos da EJA, nas mídias digitais, principalmente as mensagens de reflexão, podem ser trabalhadas nas salas de aulas com vistas a promover o aprendizado, nas diversas áreas do conhecimento.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Pode ser de cunho psicológico por frustração, já que alguns educandos podem não estar familiarizados com as novas tecnologias, desse modo terão que aprender a manusear computadores por exemplo, outros por não serem ainda alfabetizados podem sentir a dificuldade para acompanharem aqueles que já têm um pouco mais de conhecimentos. Já que estarão manuseando objetos eletrônicos, há riscos que envolvem a eletricidade. Caso ocorra algum prejuízo aos educandos, seja psicológico ou físico, os mesmos serão encaminhados e acompanhados ao hospital e profissionais necessários.

Benefícios:

Os benefícios da pesquisa será uma proposta de sequência didática, ou seja, aulas, que amplie e diversifique o ensino aprendizagem dos educandos da EJA, no contexto dos multiletramentos digitais, isto é, na utilização de computadores, celulares e outros aparelhos que lhes proporcionem novos conhecimentos a partir de leituras de mensagens reflexivas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta:

- Respeito aos participantes da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida;
- Ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- Garantia de que danos previsíveis serão evitados; e

- Relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados de acordo com as exigências da resolução 466/2012 e a Norma Operacional 001/2013 do CNS-Conselho Nacional de Saúde.

Recomendações:

adequar o cronograma

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso CEP/UNEMAT após análise do protocolo em comento, de acordo com a resolução 466/2012 e a Norma Operacional 001/2013 do CNS, é de parecer que não há restrição ética para o desenvolvimento da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1250998.pdf	03/12/2018 13:32:46		Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	03/12/2018 13:31:38	MARCIA APARECIDA MORAES	Aceito
Outros	CurriculoAngelaRCM.pdf	16/11/2018 20:28:46	MARCIA APARECIDA MORAES	Aceito
Outros	Oficio.pdf	16/11/2018 20:26:53	MARCIA APARECIDA MORAES	Aceito
Outros	Termodecompromissodasinstituicoes.pdf	15/11/2018 01:56:10	MARCIA APARECIDA MORAES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracaodoorientador.pdf	15/11/2018 01:48:52	MARCIA APARECIDA MORAES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracaoderesponsabilidade.pdf	15/11/2018 01:45:13	MARCIA APARECIDA	Aceito

Declaração de Pesquisadores	Declaracaoderesponsabilidade.pdf	15/11/2018 01:45:13	DOMICIANO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracaodenaoinicio.pdf	15/11/2018 01:41:51	MARCIA APARECIDA MORAES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termodeassentimentoeducandomenor.pdf	15/11/2018 01:21:36	MARCIA APARECIDA MORAES DOMICIANO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termodeassentimentoeducandomaior.pdf	15/11/2018 01:13:56	MARCIA APARECIDA MORAES DOMICIANO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLP.pdf	15/11/2018 01:07:14	MARCIA APARECIDA MORAES DOMICIANO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	15/11/2018 01:01:36	MARCIA APARECIDA MORAES DOMICIANO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	15/11/2018 00:54:35	MARCIA APARECIDA MORAES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracaoeautorizacaoparausodainfraestrutura.pdf	15/11/2018 00:49:18	MARCIA APARECIDA MORAES	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	15/11/2018 00:40:35	MARCIA APARECIDA MORAES	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

CACERES, 18 de Março de 2019

Assinado por:
Vagner Ferreira do Nascimento
(Coordenador(a))

ANEXO B

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE SINOP
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

TERMO DE ASSENTIMENTO DO EDUCANDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa "***POST:* MOTIVAÇÕES PARA A VIDA E PARA A APRENDIZAGEM DE EDUCANDOS DA EJA NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS**". Nesta investigação pretendo saber se as leituras realizadas pelos educandos da EJA, nas mídias digitais, principalmente as mensagens de reflexão, podem ser trabalhadas nas salas de aulas com vistas a promover o aprendizado, nas diversas áreas do conhecimento.

Para participar deste estudo, você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento.

A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação.

Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável e posteriormente serão destruídos.

Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Sendo assim, eu,_____, portador(a) do documento de Identidade _____, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações E poderei modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento por mim já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo.

Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Alta Floresta-MT, setembro de 2019.

_____

Assinatura do(a) educando(a)

_____

Assinatura da pesquisadora

Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT pelo telefone: (65) 3221-0067.

Pesquisador responsável

Márcia Aparecida Moraes Domiciano
Rua Assum Preto, 77, Jd. das Araras, Alta Floresta –MT – CEP 78580-000
(66) 99217 7174
marcia.moraes.domiciano@gmail.com