

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

Viviane Gonçalves Curto

O acesso às práticas de letramento digital na Educação de Jovens e Adultos

Dissertação de Mestrado apresentada à Pós-graduação do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada na área de Linguagem e Tecnologias.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Denise Bértoli Braga

CAMPINAS
2011

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA POR
TERESINHA DE JESUS JACINTHO – CRB8/6879 - BIBLIOTECA DO INSTITUTO DE
ESTUDOS DA LINGUAGEM - UNICAMP

<i>C948a</i>	<p>Curto, Viviane, 1986- O acesso às práticas de letramento digital na Educação de Jovens e Adultos / Viviane Gonçalves Curto. -- Campinas, SP : [s.n.], 2011.</p> <p>Orientador : Denise Bértoli Braga. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.</p> <p>1. Letramento digital. 2. Educação de jovens e adultos. 3. Educação e tecnologia. 4. Inclusão digital. 5. Multiletramentos. I. Braga, Denise Bértoli. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.</p>
--------------	---

Informações para Biblioteca Digital

Título em inglês: Access to digital literacy practices in Adult Education.

Palavras-chave em inglês:

Digital literacies

Adult Education

Technology and education

Digital inclusion

Multiliteracies

Área de concentração: Linguagem e Tecnologia.

Titulação: Mestre em Linguística Aplicada.

Banca examinadora:

Denise Bértoli Braga (orientadora)

Claudia Lemos Vóvio

Claudia Hilsdorf Rocha

Data da defesa: 13-05-2011.

Programa de Pós-Graduação: Linguística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA:

Denise Bértoli Braga

Denise Bértoli Braga

Claudia Lemos Vóvio

Claudia Lemos Vóvio

Claudia Hilsdorf Rocha

Claudia Hilsdorf Rocha

Terezinha de Jesus Machado Maher

Walkyria MonteMór

IEL/UNICAMP
2011

Aos meus alunos da EJA e à equipe do PROEF-2, companheiros de um trecho especial da minha caminhada, que me despertaram o amor pela docência e me deixaram belas recordações de um período inesquecível que vivi.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, que mesmo de longe sempre esteve tão perto, acompanhando-me de um jeito especial nesta etapa de aprendizado e crescimento.

Ao meu pai pelo apoio incondicional, pelo exemplo de força e coragem, pelo carinho e pelo incentivo amoroso que me ajudou a superar a distância e os obstáculos enfrentados.

Às minhas irmãs, Ana Paula e Liliane, por dividirem comigo, ora com doçura ora com firmeza, minhas angústias iniciais, minhas alegrias e dúvidas.

Ao André, pelo carinho, apoio, pela paciência, espera e pela compreensão da minha ausência em tantos momentos dessa caminhada.

À Bel, que também me acompanhou durante os dois últimos anos com sua amizade e seu incentivo.

À equipe do PROEF-2, em especial, à Ção, Denise e Miria, por terem me proporcionado momentos de grande aprendizado, de alegria e de crescimento. Este trabalho é fruto da oportunidade, do acompanhamento e do apoio dados por vocês e pelos demais companheiros do PROEF-2!

À equipe da EJA do Colégio Imaculada Conceição de Belo Horizonte, pela acolhida e pela ajuda que foram essenciais para a realização desta pesquisa.

Às minhas amigas Tânia, Fatine, Érica e Francys, que mesmo com a distância permaneceram ao meu lado, compartilhando os momentos de dificuldade e de alegria. Também às amigas que ganhei no mestrado – Juliana, Carol – que tornaram mais agradáveis os momentos em que estive distante de casa.

À Denise, pela confiança, pelo apoio, pela compreensão e pelo aprendizado que me proporcionou em mais esta trajetória da minha vida. Sua orientação tornou essa etapa algo suave e mais tranquilo.

Aos meus familiares, colegas e alunos que me acompanharam nesta caminhada, cujos nomes não foram citados, mas que de alguma forma contribuíram para essa conquista que foi mais coletiva do que individual.

*“Vivendo, se aprende; mas o que se aprende,
mais, é só fazer outras maiores perguntas.”*

João Guimarães Rosa

RESUMO

Esta pesquisa busca investigar como o letramento digital é abordado na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nos últimos anos, os documentos oficiais e os estudos teóricos do campo pedagógico têm proposto para essa modalidade de ensino uma nova configuração, que confere à EJA a responsabilidade de garantir aos seus alunos não só os conteúdos escolares formais como também o acesso aos bens materiais e sociais que lhes foram negados até então. Compreende-se que o computador e seus recursos constituem um desses bens aos quais os jovens e adultos de grupos periféricos podem ter acesso por intermédio da EJA. Nesta pesquisa, são analisadas as práticas de leitura e escrita realizadas no computador durante algumas aulas de informática ministradas a uma turma da modalidade de ensino em questão. Essas análises baseiam-se na discussão teórica feita na pesquisa que inicialmente apresenta uma contextualização sobre a EJA e sua nova configuração pedagógica. Em seguida, discutem-se os estudos referentes aos multiletramentos e aos letramentos digitais, buscando relacioná-los entre si e com o conceito de inclusão digital. Em um terceiro momento, apresentam-se uma revisão e uma reflexão sobre as pesquisas que tratam da utilização das novas tecnologias da informação e da comunicação (TICs) na educação, de um modo geral, e na EJA. Os resultados da pesquisa mostram que a escola parece ser o local onde o público dessa modalidade de ensino tem acesso ao computador e seus recursos. Além disso, percebe-se que em contexto de EJA a prática situada no computador pode se constituir como um instrumento eficaz para o aprendizado sobre o uso dessa tecnologia. Os resultados revelam ainda que os jovens e adultos apresentam especificidades de interação com o computador que precisam ser consideradas durante a abordagem dessa tecnologia com tal público.

Palavras-chave: Letramento Digital; Multiletramentos; EJA; Educação e Tecnologia, Inclusão Digital.

ABSTRACT

The main purpose of this research is to investigate how the digital literacy is seen in the adult education. In the last few years, all the official documents and the theoretical studies in the pedagogical field have been proposing for this teaching modality a new configuration, which grants to the adult education the responsibility of giving not just the formal school subjects but also all the access to the material and social assets that have been denied since then. The computer and its features is one of the things poor youngs and adults have the right to have access to throw the adult education. In this research, we analyze the practices of reading and writing using the computer as a tool. All the analyses are based in a theoretical research we made which brings first a contextualization of the adult education and its new pedagogical configuration. After, we discuss the studies concerning the multiliteracy and digital literacy relating them and the concept of digital inclusion. In a third moment, we present a revision and a discussion about the researches that show the use of new technologies of information and communication in education, in general, and in adult education in particular. The research shows that the school could be the space where these students have access to the computers. Besides, we realize that in adult education the use of computer is more effective in the technology learning. The results show that youth and adults present some specificities in their interaction with the computer that must be considered during the studies of this technology in this particular group.

Key words: Digital Literacies; Multiliteracies; Adult Education; Technology and Education; Digital Inclusion.

Lista de quadros

Quadro 1. Modelos educacionais e suas características

Quadro 2. Tecnologias utilizadas nos programas de Educação de Adultos da Austrália, segundo Anderson (2001).

Quadro 3. Trabalhos acadêmicos que tratam do uso das TICs na EJA

Quadro 4. Alunos da EJA participantes da pesquisa.

Quadro 5. Professoras e monitor participantes da pesquisa

Quadro 6. Etapas constituintes da atividade proposta para a aula de informática

Lista de figuras

Figura 1. Tela inicial do *Elan*

Abreviaturas

EJA – Educação de Jovens e Adultos

CIC – Colégio Imaculada Conceição

TICs – Tecnologias da informação e da comunicação

Sumário

Capítulo 1 – Introdução	25
Capítulo 2 – A Educação de Jovens e Adultos	
2.1. A EJA como modalidade de ensino	31
2.2. Quem são os sujeitos da EJA?	33
2.3. As configurações da EJA e suas concepções pedagógicas	37
Capítulo 3. Os letramentos e sua relação com a EJA	
3.1. Os estudos iniciais sobre o letramento no processo de escolarização	47
3.1.1. As traduções dos modelos autônomo e ideológico no meio digital	52
3.2. A perspectiva pedagógica dos multiletramentos	56
3.3. O letramento digital e sua relação com a “inclusão digital”	61
Capítulo 4 – A educação e as TICs	
4.1. As mudanças no mundo atual e seus reflexos na educação	73
4.1.1. Os discursos relacionados à tecnologia e seu uso no aprendizado	81
4.2. As TICs na EJA: proposições e experiências com as novas tecnologias nessa modalidade de ensino	86
4.2.1. O que nos dizem os documentos oficiais quanto às TICs e à EJA	86
4.2.2. Experiências com as TICs na EJA: uma breve revisão dos estudos nessa área	90
4.2.2.1. Iniciativas australianas de alfabetização de jovens e adultos com as TICs	90
4.2.2.2. Estudos brasileiros sobre as TICs na EJA	96
Capítulo 5 - Metodologia	
5.1. Contexto do estudo	107
5.1.1. Descrição do contexto escolar onde foi realizada a pesquisa	110
5.1.2. As aulas de informática	113
5.1.3. A proposta do estudo e revisões de percurso	115
5.2. Os participantes da pesquisa	117

5.3. A coleta dos dados	122
5.3.1. As entrevistas orais	123
5.3.2. O registro das aulas de informática	125
5.4. Procedimentos de análise dos dados selecionados	128
5.4.1 Dados a serem analisados	128
5.4.2. Organização e tratamento dos dados	129
Capítulo 6 – Análise - construindo a prática com alunos, professores e monitor: o olhar da pesquisadora	
6.1. As entrevistas orais	135
6.1.1. Conversas com os alunos	137
6.1.2. Conversa com as professoras da turma e o monitor de informática	150
6.2. Os vídeos das interações individuais com o computador	163
6.2.1. Os dados observados nas imagens dos vídeos	166
6.3. Respondendo às questões de pesquisa	193
Capítulo 7 - Repensando práticas letradas digitais: o olhar de professores e alunos da EJA	
7.1. Contextualizando o objeto de reflexão	209
7.2. Considerações finais: a escola como ponte de acesso às práticas letradas digitais	214
7.3. Da análise do outro para a auto-reflexão	216
Referências Bibliográficas	221
Anexos	225

Capítulo 1 - Introdução

Há décadas as tecnologias da informação e da comunicação, doravante TICs, vêm se inserindo cada vez mais nas nossas práticas cotidianas. Essas tecnologias estão presentes direta ou indiretamente em diversas tarefas rotineiras e conseqüentemente exigem que saibamos, de certa forma, lidar com elas. Essa é uma das justificativas que endossa a utilização das TICs nas práticas pedagógicas escolares. Por meio de documentos, o discurso oficial e acadêmico atribui à escola, considerada agência de letramento (KLEIMAN, 1995), a responsabilidade de garantir a seus alunos o contato com várias situações reais de leitura e escrita que se dão em diversos meios, dentre eles o digital. No entanto, quando tais discursos defendem a entrada das tecnologias no universo escolar, eles restringem essa inserção ao Ensino Fundamental e Médio, ficando em segundo plano uma outra modalidade de ensino que também requer, por variadas razões, a utilização das TICs em situações educativas: a Educação de Jovens e Adultos, doravante EJA. Nos últimos anos, essa modalidade de ensino vem se reconfigurando para atender eficientemente um público que tem características e trajetórias distintas dos alunos do ensino regular.

A presente pesquisa reflete sobre o letramento digital na EJA. Nossa proposta visa investigar como esse letramento se relaciona com as novas direções colocadas para esse tipo de educação específico e como esse tipo de letramento é abordado na organização curricular e nas práticas pedagógicas da EJA. Através da análise de algumas práticas de leitura e escrita em meio digital, referentes a uma iniciativa de trabalho com o computador na EJA, buscaremos apontar os êxitos alcançados por meio dessa iniciativa, entender e refletir as contradições que naturalmente ocorrem em um processo de mudança como esse de inserção das TICs, sobretudo do computador, nas atividades pedagógicas da modalidade de ensino em questão. Espera-se que este trabalho contribua para as pesquisas no campo da educação e da lingüística aplicada, fornecendo dados que possam auxiliar na elaboração de futuras propostas pedagógicas que envolvam o uso das TICs na EJA.

No decorrer da minha experiência como educadora nessa área de ensino, vivenciei vários momentos, em sala de aula e até mesmo em reuniões pedagógicas e administrativas que envolveram professores e alunos, nos quais os estudantes da EJA solicitavam a oferta

de aulas de informática. Nessas situações, era possível perceber que os alunos viam a escola como um espaço que poderia propiciar, além dos conteúdos escolares, o acesso ao computador e ao aprendizado de algumas habilidades necessárias para o uso da máquina. Fora da instituição a maioria desses estudantes não tinha acesso a tal tecnologia e não dispunha de tempo ou condições financeiras para aprender a manejá-la. A demanda discente, aliada à concepção pedagógica da EJA que norteava os nossos trabalhos, levou alguns de nós professores a propor tarefas para serem realizadas no laboratório de informática. Nessas nossas práticas de ensino no computador, surgiram questões que dificultaram a realização das atividades em meio digital, gerando frustração em nós educadores e nos próprios alunos. Algumas dessas questões diziam respeito à própria infraestrutura do espaço - havia poucos computadores em funcionamento, a escola não disponibilizava o laboratório de informática para os alunos do turno noturno sempre que ele era solicitado. Também não havia um profissional destacado pela escola para auxiliar o professor a atender todos estudantes durante as aulas no laboratório com alunos da EJA. Outras questões de igual importância foram percebidas durante a própria prática. Dentre elas podemos citar, em primeiro lugar, a falta de conhecimento prévio, por parte da grande maioria dos alunos, acerca do computador e de seu uso. Isso nos levava a despende grande parte da aula no ensino da utilização dos periféricos e dos *softwares* da máquina. Outra questão era as dificuldades motoras e cognitivas que tornavam complicadas a utilização de alguns periféricos, como o *mouse*, e a compreensão do funcionamento do computador, de seus programas e dos recursos neles disponíveis. Era difícil para o aluno, por exemplo, identificar as funções atribuídas aos ícones, perceber a possibilidade de abertura de várias telas de forma simultânea e assim por diante. Nossa experiência também nos levou a constatar igualmente que havia uma diferença de desempenho de acordo com a faixa etária: alunos mais jovens obtinham resultados diferentes dos verificados entre os alunos mais velhos. Diante dessas dificuldades, percebíamos que pouquíssimos de nós, no reduzido número de aulas que dispúnhamos, conseguíamos cumprir com nossos alunos as tarefas planejadas. Essa minha experiência como educadora de EJA, sobretudo como professora regente de aulas no laboratório de informática com estudantes jovens e adultos, foi a motivação inicial para a realização do presente estudo.

Embora haja um número considerável de pesquisas sobre a modalidade de ensino em questão, são poucos os estudos sobre práticas de ensino específicas na EJA e raras as pesquisas que tratam da utilização das TICs com esse público (HADDAD, 2002). Este trabalho poderá contribuir nesse sentido, fornecendo dados que possivelmente auxiliarão na elaboração de propostas pedagógicas da EJA que advoguem tal meta. Atividades que explorem os recursos oferecidos pelo computador e Internet são importantes não só devido à demanda do contexto socioeconômico atual, mas também porque a nova configuração da EJA confere à escola a responsabilidade de garantir aos alunos jovens adultos, além dos conteúdos escolares formais, o acesso aos bens materiais e sociais que lhes foram negados até então (ARROYO, in SOARES, GIOVANETTI & GOMES, 2007)¹. Dentre esses bens, podemos incluir o acesso ao computador e à Internet.

Para verificar e compreender melhor como se dão as práticas de letramento em meio digital com alunos da EJA, selecionamos uma escola engajada com esse tipo de ensino que incluía atividades em laboratórios de informática: o Colégio Imaculada Conceição de Belo Horizonte. Na instituição selecionada, aulas de informática eram ministradas aos alunos jovens e adultos do 4º ano do primeiro segmento do Ensino Fundamental e de todas as etapas do segundo segmento desse mesmo nível de ensino. Esses encontros no laboratório de informática ocupavam, em média, duas horas das atividades semanais. Durante a pesquisa, acompanhamos e gravamos em vídeo algumas dessas aulas oferecidas ao 4º ano² com o intuito de registrar as interações individuais entre os estudantes e os computadores que ocorriam nesses encontros. Além disso, realizamos entrevistas semi-estruturadas com os sujeitos participantes da pesquisa (alunos, professores e equipe pedagógica). Os dados coletados através das gravações das aulas e das entrevistas constituem o *corpus* de análise desta pesquisa, essa sendo de caráter qualitativo. O estudo empírico realizado busca responder as seguintes questões de pesquisa:

¹ Essas novas orientações que se propõem para a EJA infelizmente têm permanecido mais no nível do discurso do que na prática da sala de aula. Contribuem para essa triste situação a falha na formação dos professores dessa modalidade de ensino e o fato de as teorizações não apresentarem exemplos práticos sobre a nova proposta.

² Na EJA do Colégio Imaculada Conceição de Belo Horizonte, onde coletamos o *corpus* desta pesquisa, o 4º ano corresponde à última etapa do primeiro segmento do Ensino Fundamental. No ensino “regular”, cuja duração é de nove anos, a última etapa desse mesmo segmento corresponde ao 5º ano do Ensino Fundamental.

- Considerando os alunos de EJA investigados:
 1. Qual a familiaridade prévia dos alunos envolvidos com o uso de computador?
A familiaridade prévia afeta o sucesso no uso do computador para as tarefas didáticas?
 2. Quais as principais dificuldades recorrentes entre os estudantes que se pode levantar a partir das nossas análises, em relação a:
 - a) domínio dos periféricos;
 - b) interação com as ferramentas de interface;
 - c) execução da tarefa proposta pelos professores.
 3. O grupo analisado corrobora a noção do senso comum de que a população mais jovem apresenta um desempenho qualitativamente superior aos alunos mais idosos?
- Considerando as tarefas propostas ao grupo estudado:
 4. Qual(is) o(s) objetivo(s) esperado(s) em relação ao uso do computador pela equipe pedagógica?
 5. Como esse objetivo foi incluído no conjunto das práticas previstas para a turma?
- Em relação aos professores da turma selecionada:
 6. Como os professores envolvidos identificam e/ou classificam suas dificuldades na realização das metas pedagógicas propostas?
 7. Em que medida essa avaliação dos professores acrescenta, corrobora ou contradiz as mediações observadas durante a coleta?

A estrutura da dissertação está organizada da forma detalhada a seguir. O primeiro capítulo é constituído por esta introdução que tem o intuito de apresentar sinteticamente ao leitor o nosso objeto de estudo, os objetivos e a justificativa desta pesquisa e ainda as perguntas norteadoras deste trabalho.

O segundo capítulo visa contextualizar a EJA, tendo em vista os leitores do campo da Lingüística Aplicada e de outras áreas do conhecimento que não tem familiaridade com essa modalidade de ensino. A revisão bibliográfica que fizemos nesse capítulo explicita

como essa modalidade de ensino tem procurado se reconfigurar nos últimos anos, abandonando a concepção supletiva que a orientou por muito tempo. Falaremos também acerca de seus sujeitos, da sua organização curricular, da sua nova concepção pedagógica e do modo como esse tipo de ensino é tratado dentro do contexto maior da Educação Básica, de acordo com a legislação brasileira. Para tanto, nos basearemos em pesquisas e considerações teóricas já feitas sobre a EJA e nas publicações oficiais³.

O segundo capítulo discutirá o conceito de letramento digital, procurando relacioná-la à discussão mais ampla sobre o letramento. Partiremos da teoria dos múltiplos letramentos e da proposta pedagógica que deles se origina para relacionar as práticas de letramento em meio digital à organização pedagógica sugerida atualmente para a EJA. Entendemos que essa nova proposta de ensino de letramentos, elaborada pelo *New London Group*⁴, se aproxima das novas concepção e configuração da EJA. Discutiremos também, brevemente, a questão da inclusão digital, relacionando-a a esse contexto específico, visto que tal inclusão é um dos argumentos norteadores para a utilização dessas tecnologias em instituições de ensino que atendem a grupos periféricos como os alunos da EJA.

No terceiro capítulo, serão apresentados alguns dos estudos nacionais e internacionais realizados sobre a inserção das TICs no ensino formal de programas de educação de adultos. Faremos uma breve revisão bibliográfica das pesquisas e das considerações teóricas sobre o uso das TICs em contexto de EJA, procurando investigar quais tecnologias foram utilizadas e as contribuições que esse uso ofereceu.

No quarto capítulo, descreveremos a metodologia de registro e análise dos dados. Serão explicitados o contexto no qual se deu a coleta – a escola onde foram observadas e gravadas as aulas, sua proposta pedagógica para todo o ensino de EJA e para as aulas de informática e a atividade que estava sendo desenvolvida no momento da coleta - os sujeitos participantes da pesquisa (alunos, professores e equipe pedagógica), o modo como se deram

³ No site do MEC, são disponibilizados documentos oficiais que regularizam a EJA e publicações científicas sobre a modalidade de ensino produzidas por professores universitários, estudantes de pós-graduação e por iniciativas particulares que se voltam para o estudo da EJA.

⁴ O *New London Group* foi formado em 1996, a partir da reunião de dez pesquisadores, a maioria deles norte-americanos e australianos, que discutiam desde então a questão do ensino do letramento no novo contexto emergente que tem sofrido mudanças em três domínios: o do trabalho, público e privado. (COPE & KALANTZIS, 2000)

as entrevistas e as gravações das aulas e das interações entre os alunos e as máquinas e, por fim, as dificuldades encontradas no decorrer desse percurso.

No capítulo seguinte, realizaremos a análise dos dados coletados e por fim apresentaremos as conclusões às quais este estudo nos levou acerca das práticas de leitura e escrita em meio digital com alunos da EJA.

Capítulo 2 – A Educação de Jovens e Adultos

2.1. A EJA como modalidade de ensino

Quando se fala em EJA, não é raro as pessoas pouco conhecedoras da área da educação associarem a modalidade de ensino à alfabetização dos adultos que compõe o grande contingente de analfabetos⁵ ainda existente no nosso país. De fato, essa modalidade de ensino atende a esse público específico, mas vai também além, dando continuidade às etapas de ensino posteriores à alfabetização. Pode-se dizer que a existência e a atuação da EJA estão diretamente relacionadas à ineficiência do atendimento satisfatório das crianças e dos adolescentes no ensino regular. No Brasil, ainda identificamos antigos problemas que há décadas vem dificultando a escolarização desses sujeitos. Entre esses problemas estão, principalmente, a falta de escolas e vagas em algumas regiões do país, o pouco número de profissionais qualificados para a atuação na sala de aula, a baixa renda familiar que leva crianças e jovens a abandonar a escola para trabalharem e outras questões que serão discutidas neste capítulo e no seguinte. Nesse contexto, a EJA responde, em um novo tempo, distinto da infância e da adolescência, à demanda de escolarização dos jovens e adultos que não puderam, por motivos diversos, cursar ou concluir o Ensino Fundamental e Médio no período dito “regular” (dos 6 aos 17 anos).

Outra perspectiva que muitas vezes ainda orienta o olhar do senso comum sobre a EJA é a da suplência. As pessoas, de uma maneira geral, julgam que esse tipo de educação tem como objetivo a “recuperação do tempo escolar perdido” por adultos trabalhadores que, por diversos motivos, tiveram que interromper o processo de escolarização durante a infância e a adolescência. Nessa concepção, acredita-se que a EJA se estrutura a partir da mesma organização curricular, de práticas pedagógicas e de formas de avaliação presentes no ensino “regular”. Essa visão é recorrente por diversas razões. Uma delas se refere ao

⁵ De acordo com os dados da Pnad (Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios) 2009, 14,1 milhões de brasileiros, ou seja, cerca de 9,7% da população brasileira com 15 anos ou mais não consegue ler ou escrever um bilhete simples. Aproximadamente 36,2 milhões de pessoas dessa mesma faixa etária (22,2%) têm menos de quatro anos de estudo, isto é, não concluiu o primeiro segmento do Ensino Fundamental. Fonte: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1708&id_pagina=1 (consultado em 06/02/2011)

fato de que, por muito tempo, as escolas com funcionamento no período noturno atendiam ao público jovem e adulto a partir dessa lógica supletiva. Até mesmo o nome dado a esse tipo de educação em algumas instituições que o ofertavam já revelava o caráter supletivo que ele apresentava. O turno noturno era chamado de “suplência” e conhecido assim pela comunidade que freqüentava a escola. Atualmente, esse termo é pouco comum, embora ainda haja um número considerável de escolas que oferecem a educação de adultos com base nessa organização supletiva. No entanto, esse tipo de ensino há alguns anos já vem sendo visto de forma diferenciada. Os documentos oficiais e os estudos do campo pedagógico, por exemplo, já iniciaram um movimento de reconhecimento da EJA como uma modalidade de ensino distinta do Ensino Fundamental e Médio “regular”, que requer formas diferenciadas de organização e atuação junto ao seu público.

A LDB de 1996⁶, por exemplo, cria e nomeia uma modalidade de ensino dentro da Educação Básica⁷ - A Educação de Jovens e Adultos - para o atendimento dos sujeitos com trajetórias escolares interrompidas, que decidem vivenciar o direito à educação em um tempo diferenciado das crianças e dos adolescentes. O documento busca assegurar que nesse tipo de educação sejam oferecidas “gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.”(BRASIL, 1996). Essa iniciativa de nomeação e reconhecimento das especificidades da EJA, presente na LDB de 1996, contraria o caráter supletivo com que a educação de adultos era tratada no documento anterior – a LDB de 1971. Nesta última legislação, utilizava-se a expressão “ensino supletivo” para nomear esse tipo de educação e ainda se destacava o vínculo que deveria haver entre ele e o ensino “regular”. Nessa direção, o documento estabelecia que o ensino supletivo tinha como uma de suas principais finalidades “suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria.”(BRASIL, 1971).

A legitimação da educação de adultos e sua nomeação como modalidade de ensino da Educação Básica são resultado de um processo de reconhecimento da distinção que há

⁶ A LDB de 1996 corresponde à legislação que regula a educação no Brasil no contexto atual.

⁷ A Constituição brasileira de 1988 estabelece que a Educação Básica é constituída pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e Médio.

entre esse tipo de educação e o ensino “regular”, em virtude do público diferenciado que ambos atendem. Há alguns anos os estudiosos do campo pedagógico têm alertado para o fato de que a educação de adultos não pode ser tratada da mesma forma que o Ensino Fundamental e Médio “regular”, pois seus alunos apresentam especificidades que os distinguem das crianças e dos adolescentes que, por sua vez, geram demandas diferenciadas em relação ao processo de escolarização. Esses aspectos constituintes da educação de adultos contribuíram para a sua reconfiguração e a constituição da modalidade de ensino em seu novo formato defendido nos últimos anos. Nas próximas seções trataremos melhor desses dois aspectos - o público atendido pela EJA e sua a proposta pedagógica recente -, buscando explicitar melhor para o leitor o que é essa modalidade de ensino na nova perspectiva que os documentos oficiais e as pesquisas acadêmicas propõem na atualidade.

2.2. Quem são os sujeitos da EJA?

No campo da EJA, existem vários estudos que se ocuparam da caracterização de seu público (HADDAD, 2002). Com base nesses trabalhos e no nosso conhecimento sobre os jovens e adultos da EJA, construído a partir da experiência prática vivenciada com esse grupo, procuraremos nesta seção responder à questão acima: “Quem são os sujeitos da EJA?”. Desde já, podemos afirmar que “idade mais avançada” não é o único traço que distingue esses jovens e adultos dos alunos da escola “regular”. Outros fatores precisam ser considerados para entendermos de forma mais precisa a EJA: origem social, histórico escolar prévio e inserção no mercado de trabalho.

Começemos então tratando da origem social dos alunos da EJA. De uma maneira geral, os sujeitos da modalidade de ensino em questão são oriundos das camadas populares, definidas por Giovanetti como

(...) uma das categorizações existentes ao nos referirmos à população pobre, aquela que vivencia o não-atendimento a questões básicas de sobrevivência (saúde, trabalho, alimentação, educação). E para o campo da EJA, são jovens e adultos que, não tendo tido o acesso e/ou permanência na escola, em idade que lhes era de direito,

retornam hoje, buscando o resgate do mesmo. (GIOVANETTI, 2007, p. 244).

Na trajetória desses alunos, foi-lhes negada a vivência do direito à educação (em um tempo considerado próprio para isso) e de vários outros direitos como o acesso aos bens materiais e culturais de prestígio (FONSECA, 2005; ARROYO in SOARES, GIOVANETTI & GOMES, 2007). Arroyo (2007) destaca que os jovens e adultos da EJA repetem essa condição histórica de negação e marginalização que acompanha seus antepassados pertencentes, assim como eles, aos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos e culturais. Diante desse quadro, o autor afirma que “Desde que a EJA é EJA esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência.” (ARROYO in SOARES, GIOVANETTI & GOMES, 2007, p. 29).

A negação do direito à educação a esse público se inicia com as antigas condições educacionais brasileiras, que não disponibilizavam escolas e vagas suficientes para o atendimento de toda a população – situação que ainda hoje se verifica em algumas regiões do Brasil. A inserção escolar dos grupos socioculturais aos quais pertencem os jovens e adultos da EJA só se deu recentemente e, mesmo assim, não houve uma reconfiguração da organização e do funcionamento pedagógico da instituição para o atendimento eficiente desse novo público que, junto com os filhos da classe média, constituíam o novo contingente escolar (FONSECA, 2005). As inadequações do ensino juntamente com as condições sociais e econômicas dos grupos populares passam a ser fatores desencadeadores da evasão escolar. Como afirma Fonseca (2005), o aluno deixa então a escola porque não há vaga, professor ou porque não possui o material necessário para acompanhar as aulas, ou devido aos horários escolares não-compatíveis com seus afazeres dentro e fora do lar, ou porque é preciso trabalhar para manter a si mesmo e a família. Segundo a autora, esses alunos “Deixam a escola sobretudo porque não consideram que a formação escolar seja assim tão relevante que justifique enfrentar toda essa gama de obstáculos à sua permanência ali.” (FONSECA, 2005, p.33).

No entanto, os alunos evadidos do sistema escolar tendem a não reconhecer em toda essa dinâmica social, política e econômica as reais e principais razões que os levaram a deixar a escola. Geralmente, a evasão é considerada por eles, pela instituição e até mesmo

pelo senso comum, como o resultado do baixo desempenho e do fracasso pessoal do discente que não foi capaz de levar adiante os estudos, apesar das dificuldades enfrentadas (FONSECA, 2005). Tal justificativa socialmente forjada gera nesses alunos, que futuramente constituirão o contingente da EJA, os sentimentos de incapacidade e de inferioridade frente ao sistema escolar. A convivência com os estudantes da EJA e as pesquisas nessa área nos revelam que, na maioria das vezes, tais sentimentos acompanham os alunos jovens e adultos, mesmo depois do retorno tardio à escola. A incapacidade de aprender é uma noção persistente entre eles, que se reforça com a concepção recorrente entre os sujeitos da EJA de que a idade avançada é um empecilho para o aprendizado. Fonseca (2005) afirma que este último tipo de pensamento reflete a “ideologia do dom”⁸, que busca nas características do indivíduo as razões de seu sucesso ou de seu fracasso. De acordo com a mesma autora, há estudos psicológicos que comprovam a capacidade de aprendizagem do adulto e atribuem mais a outros fatores de ordem diversa do que à idade, em si, a definição do nível de competência cognitiva das pessoas de idade mais avançada.

Embora não tenham concluído ou cursado a Educação Básica, os sujeitos da EJA carregam consigo uma vasta gama de conhecimentos, derivados da vivência e da experiência pessoal de cada um diante das diversas situações da vida que lhes exigiam a tomada de certas atitudes. Infelizmente, a sociedade de uma maneira geral e a maioria dos estudantes jovens e adultos não percebem e não valorizam esses saberes construídos acumulados ao longo de suas trajetórias. Reconhecer a especificidade dos alunos da EJA é reconhecer também seus saberes experienciais como parte do conhecimento socialmente produzido, valorizando-os e dialogando com eles (ARROYO, 2007).

O não-reconhecimento e a não-valorização, por parte dos próprios alunos da EJA, dos saberes produzidos por eles através da vivência são, em parte, resultado da visão tradicional que esses sujeitos e a sociedade, de uma maneira geral, possuem acerca do ensino, de sua organização e das práticas de letramento nele presentes. Associa-se à instituição escolar os conhecimentos e as práticas de leitura e escrita valorizadas socialmente e consideradas como necessárias para a ascensão social e econômica. Nessa

⁸ Segundo Fonseca (2007), a “ideologia do dom” foi levantada pela autora Magda Soares, em seu livro *Linguagem e escola: uma perspectiva social* (1986).

perspectiva, os demais conhecimentos que fogem do âmbito escolar passam a ter valor menor, pois não estão relacionados às práticas de prestígio e poder. Tal concepção, que vai de acordo com o modelo autônomo do letramento (um dos temas abordados no próximo capítulo deste trabalho), leva muitos sujeitos, incluindo os jovens e adultos da EJA, a acreditarem que o conhecimento obtido através das experiências vivenciadas ao longo da vida não pode fazer parte do universo escolar.

O fato de a grande maioria de seus alunos serem trabalhadores é outra especificidade do público atendido pela EJA, que exerce influência significativa sobre a mesma. A relação existente entre a EJA e o trabalho gera uma dinâmica contraditória, mas constituinte da modalidade de ensino (HADDAD, 2002). Os jovens e adultos voltam a estudar almejando, entre outras coisas, um emprego com melhores condições e remuneração mais alta. No entanto, muitas vezes esse retorno é interrompido em virtude do próprio trabalho que gera a fadiga ou apresenta jornadas que os impedem de dar continuidade aos estudos, mesmo no período noturno com sua flexibilidade de horários e de frequência. Entre os estudantes participantes desta pesquisa, por exemplo, há um número significativo de empregadas domésticas que sempre dormiram nas casas onde trabalhavam. Segundo essas mulheres, os antigos patrões as impediam de estudar quando descobriam que elas deixavam o trabalho no período noturno para irem à escola. Uma das exigências para a permanência nesse tipo de emprego era, e em alguns casos continua sendo, a disponibilidade para o trabalho no período noturno.

Vale destacar que o trabalho não é o único fator motivador que leva à continuidade dos estudos pelos jovens e adultos da EJA. Segundo Fonseca (2005), apesar de haver motivações e/ou necessidades externas que contribuam para o retorno à escola – tais quais a exigência freqüente do mercado por maior escolaridade, a possibilidade de se conseguir trabalho e salário melhores por meio da qualificação – há também motivações internas, de ordem pessoal, responsáveis por esse retorno. Dentre elas podemos citar a busca pela realização do desejo de concluir os estudos, pela melhora da qualidade de vida através do aumento do nível de escolarização; a vontade de acompanhar os filhos no processo de

escolarização; o desejo de se sentir útil, de ler e escrever melhor e ainda a concepção de que o momento vivenciado é adequado para a volta à escola⁹.

A partir de todas essas especificidades concernentes ao público da EJA e aqui levantadas, esperamos que tenha se explicitado ainda mais o quão peculiar são esses sujeitos, sobretudo quando comparados aos alunos do ensino “regular”. Tal caracterização deixa nítida a necessidade de uma abordagem pedagógica diferenciada para o atendimento eficiente dos estudantes jovens e adultos, embora essa modalidade de ensino esteja inserida no contexto maior da Educação Básica. A condição socioeconômica dos sujeitos da EJA, suas demandas e suas trajetórias de vida requerem propostas pedagógicas situadas – incluindo aí aquelas que se prontificam a utilizar o computador em sala de aula – relevantes para sua experiência de vida e necessidades particulares. A seção que segue discute de forma mais detalhada como as iniciativas de EJA foram se estruturando pedagogicamente para atender às especificidade desse público.

2.3. As configurações da EJA e suas concepções pedagógicas

Atualmente o discurso oficial sobre a EJA e sua concepção pedagógica se pauta em um trabalho diferenciado, organizado a partir de e para seus alunos, jovens e adultos. No entanto, essa concepção e a forma de atuação pedagógica que dela deriva são recentes e possivelmente ainda desconhecidas para alguns educadores do campo e para a sociedade, em geral. Prevalece no senso comum a idéia de que a educação oferecida no período noturno tem como objetivo a recuperação do tempo perdido pelos alunos que deixaram a escola quando crianças ou adolescentes. Subjacente a esse pensamento estão as pressuposições de que a metodologia de ensino, os materiais didáticos e as formas de avaliação utilizados com os alunos da EJA são idênticos ou semelhantes àqueles comuns nas classes do ensino “regular”.

⁹ Fonseca destaca que tal concepção é freqüente entre as mulheres de idade mais avançada. Muitas delas voltam à escola depois que os filhos “estão criados” ou após a viuvez. A afirmação, comum entre essas alunas, de que “agora vou cuidar de mim”, revela que o momento vivenciado por elas permite o retorno à escola, já que não têm mais a responsabilidade de cuidar dos filhos ou dos maridos ou não são impedidas por estes de estudar no período noturno.

Antes de dar continuidade à questão relativa à configuração da EJA e a suas concepções pedagógicas, gostaríamos de esclarecer alguns pontos relacionados ao ensino noturno. De uma maneira geral, observa-se que as escolas com funcionamento nesse período ofertam aos seus alunos a EJA ou o ensino regular. Embora a EJA e o ensino regular noturno atendam públicos semelhantes durante o horário da noite, esses dois tipos de educação não são sinônimos. A EJA apresenta organização curricular, pedagógica e de carga horária diferenciada em relação ao ensino regular noturno. Este, por sua vez, se estrutura com base nos mesmos princípios pedagógicos e de funcionamento do ensino regular diurno. Documentos oficiais como a resolução da Secretaria de Estado de Minas Gerais, de dezembro de 2007, confirmam a existência e a oferta simultânea do Ensino Médio regular noturno e do Ensino Médio na modalidade EJA, reafirmando a diferenciação existente entre esses dois tipos de ensino. Vemos essa existência concomitante da oferta, no período noturno, do ensino regular e da EJA como uma estratégia de burlar as limitações financeiras pelas quais essa modalidade de ensino passou recentemente. A ausência de verbas federais para a manutenção da EJA levou à matrícula dos jovens e adultos no ensino “regular” noturno que recebia recursos financeiros da União para o atendimento de todos os seus estudantes, através do FUNDEF. No entanto, o ensino “regular” noturno não prevê, como a EJA, uma proposta pedagógica adequada aos jovens e adultos trabalhadores.

Retomando a temática inicial desta seção, notamos através dos estudos históricos sobre a educação de pessoas jovens e adultas que a concepção supletiva ainda tem norteado sua organização e seu funcionamento, mesmo com os avanços verificados nesse campo (PAIVA, 1973). As bases legais brasileiras referentes ao período que vai do início à penúltima década do século XX tratam a educação oferecida aos jovens e adultos evadidos do sistema escolar como uma ação supletiva, destinada à recuperação dos conteúdos escolares perdidos em função da interrupção dos estudos. Dessa concepção derivam organizações curriculares, metodologias de ensino, formas de avaliação e cargas horárias semelhantes às aquelas presentes no ensino “regular” e também responsáveis pelo abandono da escola durante a infância ou a adolescência (ARROYO in SOARES, GIOVANETTI & GOMES, 2007; FONSECA, 2005; PAIVA, 1973).

Até meados do século XX, é possível perceber que os movimentos de Educação de Adultos organizados pelo governo apresentavam predominantemente uma preocupação quantitativa em relação à educação, de um modo geral. Os esforços eram voltados para a alfabetização do contingente de adultos analfabetos, sem uma preocupação explícita com os métodos a serem utilizados para alcançarem tal meta. Por volta da segunda metade do século XX, com a emergência das discussões sobre a Educação de Adultos, surgem algumas iniciativas de tratamento diferenciado dos adultos em escolarização (PAIVA, 1973).

Progressivamente, a educação de pessoas jovens e adultas com trajetórias escolares interrompidas foi ganhando espaço no contexto educacional brasileiro. Aumentaram as discussões acerca da educação desse público e o assunto passou a ser cada vez mais investigado nas pesquisas da área da Educação, realizadas dentro ou fora dos programas de pós-graduação do país. O conhecimento mais preciso sobre a Educação de Adultos somado a outros fatores foram determinantes para o desenvolvimento de uma nova concepção sobre a educação desse grupo e para seu reconhecimento legal. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) institui a EJA como modalidade de ensino da educação básica. Como já dissemos ainda neste capítulo, esse conjunto de leis rompe com a noção de ensino supletivo presente na LDB anterior, de 1971, partindo do princípio de que a EJA – nome conferido oficialmente à Educação de Adultos - é uma forma que os jovens e adultos têm de vivenciar o direito à educação em um novo momento de suas vidas. Segundo Arroyo (in SOARES, GIOVANETTI & GOMES, 2007), essa reconfiguração da EJA a inclui no campo dos direitos e dos deveres públicos e requer dos professores, políticos, pesquisadores e das universidades atitudes concretas que possibilitem a efetiva manifestação dessa reconfiguração:

A EJA somente será outra do que foi e ainda é se for assumida como política pública, se for equacionada no campo dos direitos e deveres públicos. Esses avanços exigem clareza por parte dos diversos atores que intervêm nesse campo tão aberto e indefinido. Esses diversos atores sociais que historicamente tentam a educação dos jovens e adultos populares terão de abandonar orientações supletivas, compassivas, preventivas e moralizantes e redefinir suas

ações reconhecendo em cada jovem ou adulto um sujeito de direitos e conseqüentemente pressionar o Estado para que assuma seu dever de garantir esse direito. (ARROYO in SOARES, GIOVANETTI & GOMES, 2007, p. 26)

A nova concepção da EJA, que tem essa modalidade de ensino como uma política afirmativa de direitos socialmente e historicamente negados (ARROYO in SOARES, GIOVANETTI & GOMES, 2007), considera, em primeiro lugar, a natureza de seu público e de suas especificidades, visando garantir a ele a vivência do direito à educação. Esse princípio é uma das heranças da Educação Popular que a EJA, na sua proposta reconfiguradora, absorve, segundo Giovanetti (2007). A autora afirma que a modalidade de ensino em sua nova concepção herda também da Educação Popular a compreensão da educação como um processo de formação humana, que busca contribuir para a transformação social. Nesse sentido, os alunos passam a ser considerados pelos educadores como sujeitos socioculturais inacabados, capazes de atuar na história e modificá-la, superando o determinismo social a que são submetidos na dura realidade que vivenciam:

(...) meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da *História* mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar* mas para *mudar*. (FREIRE, 1996, p. 77)

Nessa perspectiva, a EJA busca proporcionar a seus alunos jovens e adultos muito mais do que os conteúdos escolares formais integrantes da grade curricular da Educação Básica. Ela busca também oferecer-lhes os subsídios necessários para a participação ativa no contexto em que vivem, enquanto cidadãos de direitos e deveres. Para tanto, esse tipo de ensino se baseia nas demandas e necessidades dos alunos, nos saberes construídos por eles ao longo da vida e no conhecimento escolar para a elaboração crítica e conjunta dos conhecimentos formais, requisitados em diversas práticas sociais cotidianas. Nessa dinâmica, a EJA concebe a instituição escolar como um dos espaços e tempos educativos, reconhecendo e valorizando os saberes construídos de forma experiencial pelos jovens e adultos. A nova concepção da EJA propõe a elaboração do conhecimento escolar

contextualizado a partir do diálogo com a diversidade de saberes que os alunos carregam consigo, com seus interesses e suas necessidades cotidianas. Dessa forma, busca-se aproximar a escola da realidade dos discentes, atentando-os para a relação e a proximidade existentes entre seus saberes e o conteúdo científico tratado em sala de aula e para os modos como tais conhecimentos podem ser utilizados em situações do dia a dia.

Essa abordagem diferenciada do conhecimento, em sala de aula, requer uma flexibilidade curricular que não se verifica comumente no ensino “regular”. A nova concepção da EJA propõe então uma organização curricular menos rígida e uma carga horária reduzida. Na EJA, há número menor de etapas¹⁰ a serem cumpridas e ainda existe possibilidade de mobilidade entre essas etapas (caso o rendimento do estudante permita isso). As formas de avaliação nessa proposta são processuais, contínuas e formativas, coerentes com o trabalho desenvolvido em sala de aula com os sujeitos da EJA.

Todos os elementos explicitados nesta seção sobre a concepção pedagógica mais recente da EJA revelam e confirmam o caráter inovador que vem sendo atribuído a essa modalidade de ensino em virtude das transformações que ela tem sugerido no campo da teoria pedagógica. Segundo Arroyo (in SOARES, GIOVANETTI & GOMES, 2007) a EJA carrega consigo as trajetórias fragmentadas de escolarização de seus alunos que contrapõem e interrogam a linearidade do pensar e do fazer pedagógico. A nova proposta da EJA inova ao se comprometer com essa fragmentação no trabalho em sala de aula, pois a modalidade de ensino busca se adequar à condição de seus alunos e não faz o contrário, ou seja, não exige de seus discentes jovens e adultos a adaptação às estruturas escolares feitas para a criança e o adolescente (ARROYO in BRASIL, 2005). No entanto, essa maneira diferenciada de pensar e fazer educação é vista por alguns como algo negativo, já que foge da rigidez, da linearidade e das hierarquias comuns no ensino “regular”, tidas como ideais para o aprendizado. Na verdade, tais características do ensino “regular” tem sido alvo de críticas e em lugar das mesmas vemos surgir propostas pedagógicas que defendem para a Educação Básica princípios muito próximos daqueles concernentes à nova concepção da

¹⁰ Preferimos utilizar aqui o termo “etapa”, e não série, para nos referirmos ao período que corresponde ao ano letivo. Essa escolha é justificada pelo fato de a EJA não seguir o esquema de seriação do ensino “regular”. Nas escolas que ofertam a EJA, notamos que essas etapas recebem nomes variados, como 1º, 2º. ano; turma iniciante, intermediária e concluinte, por exemplo.

EJA, uma vez que as mudanças sociais e econômicas vivenciadas nos últimos tempos têm requisitado novas maneiras (mais eficientes) de educação das crianças e dos adolescentes.

Formas diferenciadas de atuação pedagógica vêm sendo recentemente defendidas e divulgadas não só nos documentos oficiais que legislam sobre todos os tipos de ensino como também nos cursos de licenciatura que têm buscado formar professores aptos para lidarem, na contemporaneidade, com seus alunos, suas características, suas necessidades e as demandas sociais da atualidade. De uma maneira geral, tais propostas acreditam que o ensino tradicional transmissivo, seriado, hierárquico e com avaliações punitivas (ao invés de serem formativas) não condiz com o contexto atual vivenciado pelas crianças e pelos adolescentes que vivem cercados pela informação e pelas novas tecnologias. Mesmo diante desses argumentos, nota-se uma certa resistência entre alguns alunos e professores para essa mudança. Talvez isso se dê porque grande parte de nós, alunos e educadores, tenhamos vivenciado experiências escolares muito semelhantes, baseadas nos moldes tradicionais de ensino que há anos vigoram no nosso contexto educacional. Conhecemos apenas um modo de fazer educação e possivelmente, em decorrer disso, diminuímos nossas crenças de que é viável uma outra maneira de pensar e fazer educação. Diante disso, acabamos partindo da nossa experiência prévia com a escola e com as formas de ensino para nossa atuação discente e/ou docente.

Com a EJA essa situação não é diferente. Apesar de estarmos vivenciando um momento em que se advoga uma nova concepção e organização pedagógica, muitos professores desse campo ainda se baseiam nos moldes tradicionais de ensino (pensados para o ensino “regular”) para o trabalho em sala de aula com jovens e adultos, assumindo consciente ou inconscientemente a lógica supletiva. Muitos desses profissionais freqüentaram os cursos de magistério ou de licenciatura há décadas e não foram capacitados para atuarem na EJA, conforme sua nova configuração. Dentre aqueles que foram capacitados para tal ou que possuem formação recente, podemos notar que alguns se mostram resistentes e ainda pouco preparados para essa inovação, possivelmente em decorrência dos motivos levantados no parágrafo anterior. Isso se torna ainda mais evidente quando remeto à minha experiência com esse tipo de ensino. A proposição de uma forma de trabalho interdisciplinar com o público da EJA, baseada em temas e em uma lógica não-

linear e não-sequencial de tratamento do conhecimento, inicialmente causou em mim e em meus colegas educadores espanto e resistência. Ao longo do tempo e após as primeiras iniciativas de trabalho nesse sentido, percebemos que essa forma diferenciada de ensino era possível e coerente com a EJA, seus alunos e sua proposta pedagógica. Tais fatos parecem nos mostrar que antes de reorganizar pedagogicamente a EJA, é necessário auxiliar os educadores a reconfigurar suas concepções pedagógicas atreladas a formas tradicionais de ensino. Caso contrário, a noção supletiva que ainda orienta esse tipo específico de ensino, apesar da nova proposta pensada atualmente para a EJA, perdurará por um bom tempo.

Não é somente entre os professores que notamos reações contrárias à nova organização do trabalho pedagógico na EJA. Os alunos jovens e adultos desse tipo de ensino inicialmente consideram “estranha” essa forma diferenciada de se ensinar que algumas escolas de EJA tem assumido. Esses sujeitos, quando retomam os estudos, esperam encontrar algo parecido com a escola que freqüentaram durante a infância ou com a escola de seus filhos. Perguntas do tipo “*A gente não copia todo dia matéria do quadro, não?*” ou “*Que escola é essa que não tem série, recuperação nem bomba?*” revelam a surpresa dos estudantes diante desse modo diferenciado de organização do sistema escolar. Alguns alunos, principalmente aqueles de idade mais avançada, chegam a abandonar mais uma vez os estudos porque acreditam que não se aprende nem se ensina nessa nova organização pedagógica da EJA. O diálogo constante entre professores e alunos pode ajudar a reduzir esse tipo de evasão, pois por meio dele é possível explicar para os estudantes as razões do funcionamento diferenciado da dinâmica em sala de aula e também conhecer melhor os desejos, as necessidades e as angústias que possuem. Além disso, entendemos que também seja válido, em alguns momentos, trazer para a sala de aula da EJA alguns elementos e algumas práticas do ensino tradicional “regular”, como o uso de livros didáticos utilizados pelas crianças e pelos adolescentes e as provas, que quantificam através das notas do desempenho dos estudantes. Experiências nesse sentido nos revelam que a utilização desses materiais ou a ocorrência dessas práticas permitem que o professor, em diálogo com os alunos, demonstre as diferenças entre o ensino tradicional e a nova proposta da EJA e torne mais claras as vantagens da dinâmica diferenciada sugerida para a EJA atualmente. Dessa forma, rompe-se gradualmente com o ensino tradicional, conhecido

e esperado pelo aluno da EJA, sem causar-lhe um grande choque ou estranhamento. Práticas pedagógicas desse tipo propiciam também a esse sujeito o contato com práticas escolares consolidadas ou gêneros textuais que são requisitadas em outras situações sociais (como os exames para concursos e vestibulares que constituem os planos de muitos jovens e adultos).

Pode-se considerar então que a EJA, nesse momento e pelo menos no nível do discurso, tem buscado transformar-se pedagogicamente, o que parece estar também acontecendo nos Ensinos Fundamental e Médio. No entanto, observando algumas iniciativas atuais de trabalho na EJA e comparando-as com as do ensino “regular”, parece-nos que a modalidade de ensino têm tido mais sucesso nessa transformação. Talvez isso se dê porque a EJA não se encontra presa às amarras dos Ensinos Fundamental e Médio, como as formas de avaliação, os currículos estanques e os rígidos tempos escolares. Esperamos que essas iniciativas de trabalho pedagógico diferenciado na EJA aumentem e sejam, de fato, implementadas, podendo assim, em algum momento, indicar para o ensino, de um modo geral, um novo modo mais eficiente de se pensar e fazer educação.

No entanto, essas transformações pedagógicas que são propostas para a modalidade de ensino em questão têm abordado de forma superficial e reduzida o uso do computador e de outras TICs nesse contexto educacional. Alguns documentos oficiais que regulamentam e analisam a EJA já sinalizam a necessidade de se introduzir as novas tecnologias nas práticas pedagógicas desse tipo de ensino para evitar ou diminuir um novo tipo de exclusão que vem se configurando na modernidade (BRASIL, 2000; BRASIL, 2009). Contudo, essas sinalizações não indicam de forma sistemática como conduzir esse processo de inclusão das TICs nas práticas pedagógicas da EJA, nem citam esforços nessa direção.

As pesquisas já realizadas sobre o uso das tecnologias nessa modalidade de ensino avançam um pouco mais em relação aos documentos oficiais, pois apresentam algumas experiências desse tipo que podem auxiliar o educador da EJA na elaboração de propostas pedagógicas que envolvam as TICs. Os poucos os estudos existentes nessa área relatam aspectos diferenciados em relação a tal uso, como, por exemplo, o significado que os jovens e adultos atribuem às tecnologias e as contribuições que elas oferecem para o processo de alfabetização dos sujeitos da EJA. Além disso, essas pesquisas também

afirmam a existência de poucas iniciativas de uso do computador e de outras TICs nesse contexto específico de ensino. No quarto capítulo desta dissertação falaremos um pouco mais sobre esses estudos e sobre como a temática do uso do computador na EJA é abordada nos documentos oficiais que tratam desse assunto. Esperamos que esta pesquisa possa, assim como os estudos anteriores, contribuir também para a elaboração de propostas pedagógicas que envolvam a utilização das TICs na EJA, tendo em vista os nova configuração que se propõe para esse tipo de ensino.

Capítulo 3 - Os letramentos e sua relação com a EJA

3.1. Os estudos iniciais sobre o letramento no processo de escolarização

Na atualidade, somos cercados por várias formas de expressão e representação. Textos, imagens estáticas, sons, vídeos e expressões corporais são algumas dessas formas com as quais lidamos diariamente. As TICs parecem contribuir para esse processo de proliferação das maneiras de representação e expressão, requerendo-nos a leitura e a produção de conteúdo significativo para além do texto escrito impresso. Toda essa situação gera uma ampliação das demandas de letramento para que possamos dar conta da diversidade de formas de significação que constituem nosso contexto atual.

O letramento e seus desdobramentos na atualidade serão os assuntos abordados neste terceiro capítulo. Iniciaremos esta parte do presente trabalho retomando as primeiras discussões sobre o letramento, pois acreditamos que elas nos auxiliarão a perceber como as questões e os problemas relativos a essa prática no meio impresso podem se reproduzir nos novos contextos de leitura e de significação. Hoje, identificamos aspectos do modelo autônomo e ideológico do letramento nos discursos e nas práticas dicotômicas que defendem de um lado o domínio descontextualizado das habilidades técnicas de uso das TICs e de outro a aprendizagem dessas habilidades para a realização de práticas sociais de leitura e de expressão em meio digital. Dentro dessa temática, podemos perceber também a semelhança entre os mitos gerados a partir do uso das TICs e os antigos (mas ainda recorrentes) mitos do letramento impresso. Muitas pessoas crêem que o domínio das habilidades de uso do computador, assim como o domínio do código escrito, por si só garantirá um emprego melhor e uma posição socioeconômica mais favorecida. Questões como essa, relativas ao letramento impresso e que se verificam também em meio digital, nos impulsionaram a retomar aqui a discussão sobre o letramento.

A preocupação em compreender o processo de significação da linguagem no interior de alguns grupos sociais levou, há algumas décadas, ao desenvolvimento dos estudos sobre o letramento. As pesquisas sobre essa temática foram inauguradas na segunda metade do século XX e se voltaram para a análise das práticas de leitura e escrita e de suas influências

em comunidades específicas. Nesses estudos, buscou-se também verificar a relação existente entre o letramento e a escolarização, visto que a escola é caracterizada como a principal agência de letramento de uma sociedade (KLEIMAN, 1995).

Inicialmente, as pesquisas brasileiras sobre o letramento e sua inserção no processo de escolarização se preocuparam em afirmar a necessidade de se superar a alfabetização e de propiciar aos alunos práticas de letramento demandadas em diversos contextos sociais que envolviam a utilização do texto impresso. Tal concepção derivava da diferenciação feita entre os dois processos (a alfabetização e o letramento) em virtude da realidade que se vivencia há alguns anos:

(...) só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente – daí o recente surgimento do termo letramento (...) (SOARES, 2010, p. 20)

Segundo essa perspectiva, a alfabetização consiste no processo de aquisição da tecnologia da escrita, no ensino, aprendizado e domínio das habilidades de codificação e decodificação do código escrito (SOARES, 2010). O letramento, por sua vez, abrange as práticas sociais que envolvem a utilização da escrita em contextos específicos e para fins específicos, considerando que tais práticas carregam consigo um conteúdo ideológico e também influenciam as relações de poder e de identidade entre os indivíduos que as realizam (KLEIMAN, 1995). Esse pensamento, perceptível nas pesquisas que tratam do letramento e da escolarização, deriva da concepção sócio-cultural do letramento, que tem como principal representante Brian Street.

A partir das produções dos diversos autores que versam sobre as práticas de leitura e escrita, Street (1984) projeta dois modelos de letramento que reúnem variadas visões sobre o conceito: o modelo autônomo e ideológico. Segundo o autor, o primeiro modelo concebe o letramento como uma variável independente do contexto social, neutra, associada ao progresso, à civilização, à liberdade individual e à mobilidade social. Nesse modelo, as práticas de leitura e escrita têm efeito sobre os processos cognitivos, facilita o pensamento abstrato, a racionalidade e o pensamento crítico.

O modelo ideológico, por sua vez, diferencia-se substancialmente do modelo autônomo, em virtude do caráter social e contextualizado que atribui às práticas de leitura e escrita. Segundo Street (1984), o modelo ideológico considera que o letramento é vinculado às forças ideológicas e políticas que constituem as instituições sociais das quais ele faz parte. Por isso, podemos considerar que o significado das práticas de leitura e escrita é construído nas interações que ocorrem dentro de estruturas sociais específicas. Outra consideração relevante apontada por Street nesse modelo é a variedade de práticas de leitura e escrita que integram o letramento e que permitem considerá-lo algo plural. Por isso, Street afirma a existência de letramentos, e não de um único letramento.

Na defesa do modelo ideológico do letramento, Street (1984) faz referência às pesquisas de autores como Gough, Cole & Scribner e Graff para demonstrar que muitas das considerações referentes ao modelo autônomo são passíveis de questionamento. Dentre elas podemos citar a idéia de que o letramento, em si, é responsável pelo progresso, pelo desenvolvimento social e econômico e pela mobilidade social e ainda a concepção de que o letramento determina o desenvolvimento cognitivo, propiciando habilidades racionais, como a de abstração. Street demonstra que o letramento está relacionado ao desenvolvimento social e econômico, mas não é o fator principal e determinante para tal. Ao contrário do que acredita o senso comum, a divisão desigual dos bens simbólicos e materiais dentro de uma comunidade não é resultado dos níveis de letramento diferenciados. Essa divisão, na verdade, é causadora dos níveis diferenciados de letramento que percebemos entre indivíduos de uma mesma comunidade. Além disso, Street deixa claro que práticas de letramento específicas levam ao desenvolvimento de determinadas habilidades cognitivas em detrimento de outras.

A partir dos estudos de Heath sobre o letramento entre crianças americanas, Kleiman (1995) afirma que as práticas escolares brasileiras se pautam no modelo autônomo do letramento, uma vez que concebem a aquisição da escrita como um processo neutro, voltado para o desenvolvimento da capacidade de interpretação e produção de textos abstratos, sem levar em conta o contexto social em que tais práticas de leitura e escrita se dão. Acreditamos, no entanto, que as discussões acerca do funcionamento do sistema escolar, a elaborações de propostas educacionais transformadoras e as iniciativas de ensino

não-tradicional emergentes nos últimos anos não nos permitem, no momento atual, generalizar essa afirmação de Kleiman. É possível que o modelo autônomo ainda prevaleça nas práticas pedagógicas de muitas das nossas escolas, inclusive naquelas que se dizem adeptas da perspectiva sócio-cultural do letramento, mas apesar disso, podemos perceber hoje algumas iniciativas pedagógicas que procuram propiciar aos estudantes práticas situadas de leitura e produção de textos, privilegiando tais práticas no lugar das habilidades técnicas de codificação e decodificação.

Ao tentarmos compreender essas questões gerais do letramento no contexto específico da EJA, percebemos que essa modalidade de ensino nos fornece elementos que confirmam a predominância, pelo menos em tempos passados (não tão distantes), do modelo autônomo nas práticas escolares de leitura e escrita. Podemos apontar como um desses elementos a repetência e a evasão escolar que gerou o público da EJA em decorrência de diversos fatores como o processo descontextualizado de ensino e aprendizagem da língua escrita. A concepção da leitura e da escrita como práticas neutras levou a escola a se preocupar primordialmente com a garantia do domínio das habilidades necessárias para a interpretação e produção de textos abstratos. Tais textos selecionados para a prática escolar eram, em sua maioria, integrantes das práticas de letramento valorizadas socialmente e apresentavam uma linguagem muito próxima daquela comum às classes dominantes. Dessa forma, a escola propiciava às crianças oriundas dos grupos mais abastados e escolarizados uma continuidade das práticas de uso da linguagem que lhes eram familiares (KLEIMAN, 1995). Para as crianças advindas de grupos com menor poder aquisitivo e com baixa escolaridade, os textos tratados em sala de aula apresentavam-lhes uma nova linguagem, diferente daquela utilizada no cotidiano. Essa diferenciação faz com que até hoje os processos de aprendizagem e de utilização da leitura e da escrita em sala de aula ocorram em tempos e de modos diferentes entre essas crianças. Infelizmente, a instituição escolar e alguns de seus atores (professores, supervisores, coordenadores pedagógicos e até mesmo os próprios alunos) não relacionam essas diferenças aos aspectos do contexto social de seus estudantes. Por isso, consideram essas divergências como dificuldades e erros, atribuindo ao próprio aluno a responsabilidade pelo insucesso nas tarefas de leitura e produção textual. Todos esses fatores, de alguma forma, contribuíram, e

ainda contribuem, para a desestimulação do estudante, culminando em muitos casos na repetência e na evasão escolar.

Percebemos que essa trajetória descrita foi vivida por muitos dos alunos da EJA durante a escolarização na infância. É comum ouvirmos deles que além da necessidade de trabalho, a dificuldade em ler e escrever e as atividades “*chatas, sem pé nem cabeça*” contribuíram para a interrupção dos estudos.

O discurso dos alunos da EJA também nos revela a crença nos mitos do letramento decorrentes do modelo autônomo. A maioria dos sujeitos desse tipo de ensino acredita que a alfabetização e o processo de escolarização, que permite o aprimoramento das capacidades de leitura e escrita, certamente lhes assegurarão uma melhor condição social e financeira. Como já foi dito, a escolarização pode lhes ajudar a alcançar esses benefícios, mas ela sozinha não garantirá o acesso a um emprego bem remunerado, como os alunos da EJA pensam.

Os mitos do letramento se revelam também quando os jovens e adultos, diante de textos não-familiares e com uma linguagem mais rebuscada, atribuem suas incompreensões à “burrice” ou à “dificuldade em aprender” que julgam possuir e que de alguma forma lhes foram inculcadas socialmente. Podemos considerar a escola, freqüentada durante a infância, como uma das instituições sociais que ajudou a consolidar na mentalidade dos atuais alunos da EJA essas crenças e concepções, evidenciando-nos assim a prevalência do modelo autônomo do letramento no nosso (recente) passado educacional que fora vivenciado pelos sujeitos jovens e adultos.

Para evitar esses mesmos problemas, a nova configuração pedagógica da EJA defende um trabalho situado com a linguagem, baseado no modelo ideológico do letramento que foi posteriormente expandido e aprofundado sob a denominação de “perspectiva sócio-cultural do letramento”. Conforme afirma Vóvio (2007, p. 90)

Consoantes a esse enfoque, os programas de educação de pessoas jovens e adultas, seja no âmbito escolar ou informal, colocam-se a favor de promover experiências de que abarcam um conjunto amplo, compreendendo desde as situações de leitura com as quais as pessoas convivem localmente, em seu cotidiano, até aquelas que, globalmente, se disseminam e são necessárias para a plena inserção

desses sujeitos na sociedade da qual fazem parte. Programas filiados a essa perspectiva prestam-se à ampliação de repertórios, à tomada de consciência sobre os usos e funções da escrita em nossa sociedade e, com isso, promovem aprendizagens, muito mais complexas do que as de decodificar o texto escrito, possibilitando aos estudantes continuar aprendendo ao longo de toda a vida.

Sintetizando essa discussão, as pesquisas mais recentes sobre os letramentos e o processo de escolarização, como um todo, tratam da necessidade de se abordar em sala de aula práticas de letramento que envolvam não só o texto escrito impresso como também outras formas de expressão e representação locais e globais, que hoje são proporcionadas pelas TICs e são necessárias para diversas situações de interação social. Algumas dessas situações e dessas práticas de letramento são valorizadas socialmente, outras não. Nesse sentido, a defesa pela abordagem de tais práticas diferenciadas durante o processo de escolarização tem transformado a perspectiva escolar dos letramentos que, no passado, privilegiava o trabalho com as práticas letradas de prestígio. Mesmo com essas mudanças relativas às concepções sobre os letramentos, podemos verificar nas práticas de uso da linguagem em meio digital algumas das questões apresentadas nos estudos teóricos iniciais sobre o letramento impresso. Na subseção a seguir, procuraremos demonstrar como tais questões que foram aqui discutidas se fazem presentes nos contextos de leitura, expressão e significação que envolvem as TICs. Acreditamos que a compreensão sobre o modo como os aspectos do letramento impresso se traduzem no letramento digital poderá nos ajudar a refletir sobre as perspectivas que podem embasar a abordagem das novas tecnologias em sala de aula, seja no Ensino Fundamental, Médio ou na EJA.

3.1.1. As traduções dos modelos autônomo e ideológico no meio digital

Nos estudos e discursos sobre os letramentos no contexto das TICs, há vertentes que podem ser associadas ao modelo autônomo ou ao modelo ideológico proposto por Street. Essas perspectivas diferenciadas que se relacionam a cada modelo, em particular,

influenciam o processo de aquisição dos letramentos referentes às TICs e as vantagens sociais que tais práticas podem trazer.

Uma das vertentes se organiza ao redor da idéia de que o domínio descontextualizado das habilidades “neutras” de uso das novas tecnologias, como computador e o conhecimento sobre seus periféricos e seus programas, é suficiente para que o indivíduo futuramente utilize tais tecnologias em práticas de leitura, expressão e significação no meio digital. Essa perspectiva traduz para o contexto das TICs a concepção do modelo autônomo de que a aquisição da tecnologia de uso do código escrito é um processo neutro (desvinculado das forças políticas, sociais e econômicas) que possibilitará a leitura, interpretação e produção de textos que circulam nas diversas situações sociais.

Nessa vertente, acredita-se que domínio das habilidades de uso das novas tecnologias é necessário para a participação em práticas de letramentos digitais. Dessa forma, transpõem-se para o contexto das TICs o antigo mito do letramento de que é preciso ser alfabetizado, ou seja, conhecer a escrita e suas convenções, para participar das práticas de letramentos impressos. Os estudos do letramento já demonstraram que sujeitos analfabetos podem estar envolvidos em práticas relacionadas à escrita, sem que dominem tal código. O mesmo fato pode ser percebido quando se leva em conta o uso das TICs. Existem diversas pessoas que não dominam os conhecimentos técnicos relacionados ao uso do computador ou do celular, por exemplo, mas que mesmo assim participam de práticas de letramentos digitais, pois utilizam esse telefone para fazer ligações e recorrem ao caixa eletrônico para pagamentos de contas. Vale ressaltar também que nesse mesmo contexto existem indivíduos analfabetos que conseguem fazer uso de diversas tecnologias, mesmo sem saber ler e escrever. As crianças são um exemplo disso. Muitas delas já utilizam algumas TICs com autonomia, mesmo antes de terem ido à escola e serem alfabetizadas. No entanto, as análises feitas ao longo desta pesquisa nos demonstram que a relação entre o domínio do código escrito e o uso das tecnologias, em geral, precisa ser melhor verificada em estudos posteriores, com outros públicos que não sejam apenas crianças.

A vertente que associa os letramentos digitais ao modelo autônomo acredita também que o domínio das habilidades técnicas de uso das TICs acarretará ao indivíduo benefícios como a ascensão social, uma melhora da condição financeira, o desenvolvimento

cognitivo e sua valorização na sociedade. Hoje em dia, um grande número de pessoas frequenta cursos de informática porque estão convencidas de que o conhecimento técnico sobre o computador e seu uso possibilitará a obtenção de um emprego bem remunerado. É comum também os casos em que os pais resolvem comprar um computador para seus filhos porque acreditam que a utilização dessa tecnologia e de seus recursos potencializará o desenvolvimento cognitivo das crianças. Essas vantagens sociais e cognitivas que se atribui ao uso do computador, por exemplo, se associam aos benefícios que o modelo autônomo identifica como conseqüências intrínsecas do domínio da escrita. Nesse modelo, acredita-se que o conhecimento e o uso da tecnologia do código escrito são responsáveis pela mobilidade social, pelo desenvolvimento econômico e cognitivo.

Os estudos sobre o letramento, no entanto, demonstraram que essas vantagens levantadas pelo modelo autônomo na verdade são mitos que podem ser questionados quando se leva em conta o fato de que a escrita está vinculada ao contexto social em que é utilizada. Podemos visualizar da mesma forma os benefícios que se atribuem ao uso das TICs nessa vertente associada ao modelo autônomo. Atualmente, conhecer o computador, seus recursos e fazer uso deles não garante ao indivíduo um emprego melhor. Esse conhecimento é importante, mas não é suficiente para se conseguir uma colocação profissional com melhores condições de trabalho e com boa remuneração. Além disso, percebemos que os empregadores também requisitam de seus candidatos níveis elevados de escolaridade, conhecimento de uma ou mais línguas estrangeiras, experiências culturais e profissionais anteriores, etc.

A crença de que o conhecimento e o uso das TICs possibilitam o desenvolvimento cognitivo generalizado também pode ser considerada um mito do modelo autônomo que se estende para o contexto tecnológico atual. A utilização de determinadas tecnologias e de alguns dos seus recursos leva ao desenvolvimento de certas habilidades em detrimento de outras. Da mesma forma, práticas específicas de leitura e escrita desenvolvem habilidades específicas.

Outro mito associado a esse modelo que podemos relacionar ao contexto das TICs é o de que todas as atividades relacionadas a essas novas tecnologias são valorizadas socialmente, garantindo assim aos seus executores certo prestígio. Na verdade, as diversas

tarefas que podem ser realizadas com o auxílio das TICs assumem significados variados, dependendo do contexto onde são consideradas. Em uma empresa, por exemplo, o *MSN* pode ser visto como uma ferramenta útil e eficiente para atendimento de seus clientes espalhados em diferentes cidades do país. Em uma escola, o mesmo programa é visto negativamente como uma forma de distração e de indisciplina dos alunos.

Sabemos que as questões relativas ao modelo autônomo do letramento foram postas em xeque pelo modelo ideológico. Esse questionamento feito em relação às práticas de leitura e escrita no impresso também foi estendido a tais práticas realizadas em meio digital. Dessa forma, podemos identificar nos estudos e discursos relativos ao letramento no contexto das TICs outra vertente, que se relaciona ao modelo ideológico do letramento. Essa perspectiva admite que na atualidade não basta dominar tais conhecimentos técnicos sobre a escrita ou sobre o uso das TICs, é preciso ir além e utilizar conscientemente essas habilidades em práticas cotidianas requeridas socialmente.

A segunda vertente que se associa ao modelo ideológico reconhece que as novas tecnologias e seus recursos proporcionam inúmeras maneiras de leitura, expressão e significação e que tais práticas não estão isentas do contexto social, político e econômico subjacentes a elas. Nessa perspectiva, defende-se que o indivíduo seja preparado para lidar de forma crítica e reflexiva com as diferentes possibilidades de atuação oferecidas pelas TICs, compreendendo o valor e o modo como essas práticas se relacionam às diferentes situações sociais da atualidade.

Dentro dessa segunda vertente que apontamos, podemos identificar a proposta pedagógica de multiletramentos elaborada pelo *New London Group*. O projeto de multiletramentos se baseia na perspectiva sócio-cultural do letramento e propõe uma maneira de lidar com a diversidade de formas de expressão e representação do nosso contexto globalizado atual, marcado pela presença das TICs. Nesta pesquisa, recorreremos a essa corrente teórica para a discussão da questão relativa ao letramento digital em contexto de EJA. Essa opção se deu em virtude das semelhanças que encontramos entre a proposta do *New London Group* e a configuração pedagógica atual sugerida para a EJA. Na seção seguinte, procuraremos apresentar com mais detalhes o projeto de multiletramentos e os motivos que nos levaram à seleção da proposta para esta pesquisa.

3.2. A perspectiva pedagógica dos multiletramentos

Neste trabalho, a escolha pela corrente teórica dos multiletramentos para a abordagem da questão do letramento na EJA se deu por dois motivos. O primeiro deles é o fato de a pedagogia de multiletramentos contemplar as novas e diversas práticas de leitura e expressão que hoje são requisitadas para a significação das variadas formas textuais que nos cercam (texto escrito, imagem, vídeo e som, por exemplo). A segunda razão é a defesa que tal pedagogia faz da abordagem das diferenças culturais e de linguagem em sala de aula. A proposta de trabalho com os multiletramentos na escola busca assegurar que tais diferenças não sejam barreiras para o sucesso educacional dos alunos, como acontece no ensino tradicional. Compreendemos que esses dois aspectos da corrente teórica são coerentes com a organização pedagógica que se propõem para a EJA atualmente.

Contextualizando a origem dessa perspectiva, em 1996, um grupo de pesquisadores, denominado *New London Group*, se reuniu para discutir a questão do ensino do letramento no contexto social, econômico e político que emergia naquele momento. Partindo da perspectiva sócio-cultural, o grupo percebia que as mudanças recentes no mundo trabalho e nos âmbitos público e privado envolviam novas formas de leitura e produção de significado que não eram abordadas no ensino formal. Diante desse novo quadro, a educação institucionalizada deveria se modificar, já que seu propósito fundamental é “garantir a todos os estudantes os benefícios do aprendizado, de forma que lhes seja permitido participar plenamente da vida pública, comunitária e econômica” (NEW LONDON GROUP, 2000, p 9, tradução minha).

Dentro dessa nova ordem que surgia, o *New London Group* (2000) identifica algumas transformações principais que modificaram substancialmente no domínio público, privado e produtivo a forma com qual lidávamos com a linguagem. A organização pós-fordista do trabalho é uma delas. No pós-fordismo, as hierarquias verticais foram substituídas por hierarquias achatadas que requerem do trabalhador comprometimento, responsabilidade e envolvimento pessoal com as metas e os valores da empresa. Nessa estrutura, o trabalho é realizado entre sujeitos multitarefas, flexíveis o suficiente para se adequarem às diversas e complexas exigências do seu encargo. A mentalidade pós-fordista

requer do trabalhador o domínio de um conjunto de habilidades que o permita desempenhar múltiplas tarefas relacionadas a formas de linguagem e a discursos variados.

O enfraquecimento do Estado é outro ponto levantado pelos pesquisadores como desencadeador de mudanças no exercício da cidadania, e, conseqüentemente na utilização da linguagem. Segundo o *New London Group* (2000), a predominância da lógica do mercado levou ao colapso do Estado centralizador e homogeneizador e à redução da intervenção estatal no domínio social e econômico. Tal redução, por sua vez, propiciou uma abertura para uma maior manifestação das diferenças culturais e lingüísticas.

A diversidade que transparece nessa nova ordem se corporifica nos discursos e nas formas de utilização da linguagem que circulam socialmente, afetando inclusive as interações que se dão no nível pessoal. Esse é mais um aspecto que os pesquisadores apontam como relevante para a modificação da velha ordem. De acordo com o grupo, no contexto atual os discursos do domínio privado estão se tornando públicos em prol dos interesses comerciais e institucionais. A linguagem familiar e informal, por exemplo, é utilizada para atrair consumidores ou para alcançar uma maior adesão dos trabalhadores às metas da instituição que os emprega.

Somado a tudo isso, o reconhecimento das nossas múltiplas identidades gera uma nova exigência: que as acionemos, através da utilização dos discursos associados a essas identidades, nas interações para as quais elas são adequadas.

Todas essas mudanças vivenciadas no contexto atual levam ao favorecimento da diversidade em detrimento da homogeneidade que prevaleceu na velha ordem. As TICs também contribuem para esse processo, intensificando a manifestação das diferenças, seja através de seus variados recursos de expressão ou por meio da conexão dessa diversidade.

Esse contexto globalizado caracterizado e vivenciado atualmente não condiz com a atuação homogeneizante que a escola e a pedagogia de letramento desempenhavam na velha ordem, enquanto formas de intervenção do Estado (NEW LONDON GROUP, 2000). A diversidade cultural, lingüística, de formas de expressão e significação que hoje constitui nossa realidade levou o *New London Group* a propor uma ampliação da pedagogia de letramento, denominada “multiletramentos”. De acordo com o grupo, o projeto de letramento e ensino - que antes se limitava à linguagem formal, escrita e monolíngüe -

precisa ser estendido para abranger a multiplicidade de discursos, de linguagens e de formas textuais com as quais os estudantes convivem. Os multiletramentos contemplam uma proposta pedagógica que busca recrutar as diferenças constituintes da subjetividade dos estudantes e de sua realidade, ao invés de deixá-las de lado para a imposição de um padrão lingüístico e cultural, como é feito pelo ensino tradicional.

Na pedagogia de multiletramentos, o processo de significação é considerado um processo de design (NEW LONDON GROUP, 2000). Durante a significação, os conhecimentos e as experiências lingüísticas e discursivas dos alunos (os designs disponíveis) são transformados (*redesigned*) e adquirem novos significados que poderão ser utilizados como designs disponíveis em outros processos de significação.

A proposta pedagógica do grupo sugere que o processo de design seja trabalhado em sala de aula por meio de atividades práticas e significativas para os alunos, que façam parte ou se relacionem com suas realidades. Como a imersão em tais tarefas pode não gerar o conhecimento que se espera dos estudantes ou a consciência do processo de aprendizado, propõe-se também a mediação instrutiva de alguém mais competente que auxilie o aprendiz no seu processo de aprendizado e na construção crítica do conhecimento. Ao fim do processo, são desenvolvidas novas tarefas práticas e situadas que possibilitarão aos alunos aplicar de maneira reflexiva o conhecimento adquirido durante todo esse processo.

Ao relacionarmos a pedagogia de multiletramentos à organização do trabalho pedagógico que se coloca atualmente para a EJA, percebemos que ambas as propostas se aproximam em alguns pontos. O primeiro deles é a abordagem da diversidade em sala de aula que tanto a EJA quanto os multiletramentos se comprometem a realizar. A modalidade de ensino em questão reconhece que a ação homogeneizante da escola e do ensino do letramento contribuiu para a evasão escolar e conseqüentemente para a formação do contingente atual da EJA. Com o intuito de garantir a continuidade e a conclusão do processo de escolarização na idade adulta, esse tipo de ensino leva em consideração as condições sociais e econômicas de seus alunos, suas experiências de vida, suas necessidades e seus desejos para a elaboração de um plano pedagógico que atenda ao público jovem e adulto e às suas especificidades. Para tanto, a EJA, em sua nova configuração, adota a perspectiva sócio-cultural do letramento e procura desenvolver em

sala de aula práticas de leitura e expressão significativas para seus alunos, que constituam suas realidades ou que são demandadas no contexto social do qual fazem parte. Parece-nos que, assim como ocorre na pedagogia de multiletramentos, na EJA propõe-se que o ensino e a aprendizagem constituam um processo de significação (design) que se inicia com o recrutamento do conhecimento e da experiência prévia do aluno. Com a mediação do professor, os jovens e adultos ressignificam esses elementos, transformando-os em novos conhecimentos que se aproximam daqueles abordados no ensino formal e requisitados em práticas de letramento valorizadas socialmente. Todo esse processo envolve o diálogo entre os saberes do aluno e aqueles trabalhos na escola, possibilitando a explicitação, junto ao público da EJA, das relações sociais e de poder existentes entre o conhecimento produzido e o conhecimento prévio que esses sujeitos possuem. Através dessa dinâmica, espera-se que o conhecimento formal escolar, obtido pelo aluno de forma prática e contextualizada, dialogue com seus saberes construídos experiencialmente, auxiliando-o a atuar reflexivamente nas práticas sociais de seu cotidiano.

Essas similaridades que compreendemos haver entre a proposta de multiletramentos e a nova organização pedagógica da EJA são confirmadas quando lemos as seguintes palavras de Vóvio:

(...) ao atuar na EJA temos que descobrir os gêneros com os quais os estudantes estão familiarizados (orais e escritos) e suas preferências; considerando-os como pontos de referência para apresentar novos, adequando o processo de aprendizagem à realidade social dos estudantes e de suas comunidades, tornando esse processo mais significativo para todos envolvidos. De necessidades de aprendizagem presumidas e comuns a todos, passaríamos a necessidades localmente negociadas e em função de demandas, interesses dos grupos envolvidos. (VÓVIO, 2007, p. 92)

Nessa direção, pode-se, por exemplo, abordar na EJA as questões relativas à variação lingüística, partindo dos preconceitos que os alunos sofrem por não dominar e utilizar a linguagem culta em situações formais e também recorrendo às concepções pejorativas e errôneas que eles tem de si mesmos porque utilizam uma variante lingüística de menor prestígio. Durante o processo de design, colocado pela pedagogia de

multiletramentos e semelhante às propostas de ensino e aprendizagem da EJA, o professor pode abordar essas questões com os jovens e adultos de modo que esses sujeitos tomem conhecimento da existência do preconceito lingüístico, valorizem a forma como se expressam e compreendam a necessidade de se aprender a variante culta da língua para a participação nas práticas privilegiadas por contextos de poder e prestígio social. Acreditamos que através de tal dinâmica é possível relacionar o conhecimento prévio e o conhecimento construído pelo aluno em relação à variação lingüística, oferecendo a ele instrumentos que lhe permitam utilizar conscientemente e adequadamente as diferentes variantes lingüísticas nas situações comunicativas que vivencia, sem desvalorizar a forma de linguagem que ele carrega consigo antes de voltar à escola.

Retomando a discussão sobre as semelhanças entre a pedagogia de multiletramentos e a nova configuração pedagógica que se coloca atualmente para a EJA, reconhecemos que ambas são relevantes e válidas, pois representam iniciativas que partem da educação para a mudança do quadro de desigualdade da nossa realidade. Ambas as propostas admitem que o domínio de certos letramentos é necessário para a participação nas práticas sociais de prestígio e de poder. Por isso, procuram dar aos seus alunos o acesso aos discursos e às formas de linguagem valorizados socialmente, tentando não desprezar, e sim dialogar com os elementos culturais e lingüísticos que os estudantes de diversos grupos sociais carregam consigo. Além desses aspectos positivos, os multiletramentos defendem ainda a abordagem em sala de aula da multiplicidade textual presente no nosso cotidiano, que se corporifica nos diversos modos de expressão e significação (som, imagem, vídeo, texto escrito, etc), propiciados pela difusão das TICs. Embora não esteja explícito, entendemos que a EJA também se encontra aberta para a abordagem dessa multiplicidade textual, já que tem a preocupação de proporcionar práticas de leitura e expressão que fazem parte da realidade de seus alunos e que são necessárias para a atuação cidadã e crítica desses sujeitos nas diversas situações de interação. Nessa direção, a EJA, assim como a pedagogia de multiletramentos, se preocupa em “formar um aluno ético, democrático, crítico e isento de preconceitos e disposto a ser “multicultural em sua cultura” e a lidar com as diferenças socioculturais” (ROJO, 2009, p. 120).

Dessa forma, a proposta pedagógica colocada para a EJA e a corrente dos multiletramentos sugerem que o trato com a diversidade em sala de aula propicie algo que vá além da adequação à estrutura dominante. Reconhecemos a importância de se proporcionar aos alunos jovens e adultos o acesso aos conhecimentos, às práticas e às normas padrões que prevalecem socialmente, uma vez que a escola se constitui como um dos poucos espaços, se não o único, onde esses sujeitos podem ter acesso a tais elementos da estrutura dominante que são requisitados em situações e práticas sociais de prestígio, das quais eles não participam em virtude do não-acesso a esses conhecimentos e valores hegemônicos. Nessa direção, acreditamos que na EJA seja possível e relevante uma dinâmica de trabalho que busque dar aos alunos o acesso aos elementos constituintes da estrutura padrão valorizada socialmente, procurando ao mesmo tempo destacar os aspectos positivos desse padrão e questionar seus valores marcados ideologicamente. Tal movimento envolve também o resgate dos conhecimentos e das práticas locais que público da EJA traz consigo e o diálogo dos mesmos com os elementos hegemônicos. Dessa forma, acreditamos que seja possível promover estratégias de apropriação local dos elementos constituintes da estrutura dominante, sem deixar de lado ou em segundo plano as experiências, os saberes e a bagagem cultural dos jovens e adultos. Compreender que uma reformulação da proposta pedagógica da EJA nesse sentido permite conciliar o conhecimento formal escolar com o conhecimento experiencial do aluno e ainda é mais adequada ao objetivo que essa modalidade de ensino tem de oferecer um ensino contextualizado, levando em conta as especificidades de seu público.

3.3. O letramento digital e sua relação com a “inclusão digital”

O uso do computador nas aulas da EJA pode ser justificado e defendido pela perspectiva pedagógica de trabalho com os diversos letramentos da atualidade. Mesmo assim, identificamos nos discursos do senso comum e dos sujeitos envolvidos com esse tipo de ensino uma outra razão para essas práticas pedagógicas em meio digital: a busca pela inclusão digital do público da EJA. Acredita-se que a realização de atividades que envolvam o letramento digital propiciará a inclusão digital dos alunos dessa modalidade de

ensino, aos quais foram negados vários bens simbólicos e materiais, como o computador. Os conceitos de letramento digital e inclusão digital carregam algumas especificidades que merecem ser exploradas com mais cuidado. Por isso, trataremos com mais profundidade desses dois conceitos nesta seção.

A utilização do termo “letramento digital” parece especificar um tipo de letramento dentre vários outros existentes. Isso aparenta ser no mínimo problemático quando partimos da perspectiva sociocultural que afirma a existência de letramentos, e não de um único letramento (STREET, 1984). Como já foi falado anteriormente, segundo essa perspectiva, os letramentos são práticas sociais, plurais e situadas. O letramento digital constituiria, então, esses letramentos, pois se dá em um dos tantos outros contextos nos quais os letramentos podem ocorrer – o contexto digital. Partindo dessa concepção, o conceito não precisaria ser delimitado, como o fazemos através do determinante “digital”. No entanto, como afirma Buzato (2007), a utilização da expressão “letramento digital” é profícua, uma vez que vivemos um momento marcado por relações dicotômicas “(...) do técnico e do cultural, das TIC enquanto máquinas e enquanto linguagem, e assim por diante.” (BUZATO, 2007, p.167).

Nesta pesquisa, nos basearemos na perspectiva sócio-cultural do letramento, mas utilizaremos a expressão “letramentos digitais”, pois nos deteremos sobre as variadas práticas de leitura e expressão realizadas no computador com os alunos da EJA. Apesar disso, não desconsideramos o fato de que o termo “letramentos” abarca diferentes práticas sociais, inclusive aquelas realizadas com auxílio ou nas novas TICs.

Na literatura, podemos encontrar várias definições para o conceito “letramentos digitais”. Lankshear e Knobel (2008) classificam essas definições em dois tipos: conceituais e operacionais. As definições conceituais enfatizam o domínio das idéias e a mentalidade relacionados a esses letramentos. Já as definições operacionais se preocupam com as habilidades que permitem classificar um indivíduo como letrado digitalmente. Bawden (2008), por sua vez, destaca que há definições dos letramentos digitais que apenas expandem a noção dos letramentos impressos (tradicionais) para a tela. O autor defende que os letramentos digitais envolvem não só o domínio de habilidades de uso dos periféricos como também um tipo especial de mentalidade e pensamento relacionado ao uso das TICs.

Essa concepção do autor vai de encontro com a consideração de Lankshear e Knobel (2007) sobre os novos letramentos, nos quais podemos incluir os letramentos digitais. Segundo eles, esses novos letramentos envolvem recursos técnicos e um novo *ethos stuff* (algo como um novo comportamento) que mobilizam diferentes valores e prioridades.

Buzato (2007), por sua vez, destaca no conceito outras questões interessantes que merecem destaque. Uma delas é a caracterização dos letramentos digitais como uma ruptura em relação aos letramentos impressos. O autor afirma que é preciso ir além dessa dicotomização e considerar a heterogeneidade envolvida no conceito, já que os letramentos digitais apresentam diversos códigos, modalidades e tecnologias. Buzato ressalta também a necessidade de se verificar como os sujeitos ou os grupos se apropriam desses letramentos e o significam, levando em conta os fatores socioculturais e as finalidades associadas nesse processo de apropriação. Com base nessas e em outras considerações, o autor retoma no campo das TICs a questão da apropriação dos letramentos - já colocada por Street nos estudos anteriores sobre os letramentos - e define os letramentos digitais como “redes complexas de letramentos (práticas sociais) que se apóiam, se entrelaçam, se contestam e se modificam mútua e continuamente por meio, em virtude e/ou por influência das TIC.” (BUZATO, 2007, p. 169)

Na tentativa de realizar o movimento sugerido por Buzato, isto é, de compreender como o grupo analisado nesta pesquisa (alunos da EJA) se apropria dos letramentos digitais e os significa, percebemos a pertinência de alguns pontos relativos às definições do conceito. O primeiro deles diz respeito à expansão dos letramentos digitais para além do domínio de habilidades de utilização dos periféricos. Os nossos dados, como veremos melhor mais adiante, apresentam alguns momentos nos quais foram desenvolvidas com alunos da EJA atividades de digitação voltadas para aquisição de habilidades básicas necessárias para o uso do computador. A preocupação exclusiva com essas habilidades não permitiu a exploração dos recursos e das potencialidades da máquina, nem levou os estudantes a compreenderem melhor o que é o computador, para que serve, suas possibilidades e como ele pode ser útil para o cotidiano de cada um. Tal fato se evidenciou nas entrevistas com os alunos, nas quais eles focalizavam a utilidade da máquina para a produção de textos.

Por outro lado, observamos que a falta de domínio ou o pouco conhecimento sobre os periféricos, os *softwares* e sobre seus recursos dificulta a utilização do computador na EJA e o desenvolvimento de tarefas nessa máquina. Essas evidências, relacionadas à preocupação excessiva com o domínio de habilidades de uso do computador e ao desconhecimento desses saberes funcionais, confirmam as afirmações de Lankshear, Knobel e de Bawden de que os letramentos digitais compreendem não só as habilidades técnicas de manuseio da TIC, como também um tipo de pensamento e de mentalidade, associados à utilização dessas tecnologias.

Uma análise preliminar e superficial dos dados também parece nos confirmar a noção de que os letramentos digitais não podem ser considerados uma ruptura em relação aos letramentos impressos tradicionais. Percebemos que na interação com o computador, os jovens e adultos da EJA recorrem às suas habilidades e aos seus conhecimentos referentes aos letramentos impressos para a leitura e expressão na tela. Acreditamos que se essa ruptura fosse de fato verídica, não seria possível o desenvolvimento dos letramentos digitais entre os alunos da EJA a partir de suas experiências prévias com os letramentos impressos. Com base em Buzato (2007), podemos considerar que no caso da EJA, as TICs, mais especificamente o computador e a Internet, propiciaram o entrelaçamento dos letramentos conhecidos pelos estudantes e a modificação dos mesmos, como veremos melhor no capítulo seis, referente à análise dos dados.

Nesta pesquisa, nos apoiaremos então no conceito de letramentos digitais apresentado por Buzato (2007) e nas demais considerações sobre o conceito feitas por Lankshear e Knobel (2007, 2008) e por Bawden (2008). Acreditamos que as afirmações desses três últimos autores estrangeiros sobre os letramentos digitais complementam a definição de Buzato ao tratarem de outros aspectos do conceito que são importantes para este estudo.

Parece-nos, no entanto, que os governantes, os empregadores e até mesmo alguns educadores da EJA compreendem os letramentos digitais por uma perspectiva diferente daquela apresentada pelos autores citados nesta seção. Nos discursos desses sujeitos, podemos depreender que o conceito é tido como uma extensão dos letramentos impressos e que há uma forte preocupação com o domínio das habilidades de uso dos periféricos e dos

softwares. Tal concepção se evidencia mais nesses discursos, sobretudo quando eles tratam sobre o modo como compreendem a apropriação dos letramentos digitais pelos grupos periféricos através do movimento de inclusão digital.

Na literatura encontramos diferentes abordagens sobre a inclusão digital. A maioria delas concebe como público-alvo desse movimento os grupos marginalizados socialmente. Paulo Britto (2005) é um dos autores que tratam da temática, partindo desse pressuposto. Segundo ele, a inclusão digital e o seu contrário, a exclusão digital, são processos relacionados à desigualdade social e de distribuição de renda, que não provêm os sujeitos dos recursos necessários para o acesso e a utilização das TICs.

Recorrendo a estudos de outros autores que tratam da inclusão social e digital, Britto (2005) afirma que a exclusão digital se dá por falta de infra-estrutura tecnológica, por obstáculos que impedem o acesso às redes, por capacidade educacional e cultural limitada. Essa exclusão conseqüentemente não permite que os indivíduos desenvolvam as habilidades e os conhecimentos relacionados às TICs que são considerados atualmente necessários para se conseguir um emprego bem remunerado ou a ascensão social (BRITTO, 2005). Nesse sentido, as iniciativas de inclusão digital buscam oferecer nas periferias o acesso às TICs - mais especificamente o computador e a Internet – por meio de cursos de informática que capacite os indivíduos, tornando-os incluídos digitais, capazes de se inserirem no exigente mercado de trabalho. Além dessas iniciativas, Duarte (2009) apresenta outras que também se propõem a realizar a inclusão digital, como a utilização de dispositivos digitais para a obtenção de benefícios sociais (cartões do bolsa escola, bolsa família, etc) e as políticas que facilitam da aquisição das TICs para uso domiciliar.

Britto (2005), no entanto, discorda dessa corrente de pensamento que acredita que o mero acesso ao computador promoverá a inclusão digital. Ele então defende que para tanto, é preciso ir além e desenvolver um conjunto de conhecimentos que permita manusear a máquina:

A inclusão, portanto, não se encerra colocando frente a frente indivíduo e computador. Não. Exige-se a habilidade de usar um teclado como nas máquinas de escrever; exige-se em algum momento o conhecimento da língua inglesa (porque durante a

interação com o computador, a todo momento, poderão surgir palavras em inglês), exige-se o conhecimento dos recursos do sistema operacional (intermediário entre os recursos físicos do computador e o usuário), do programa aplicativo que a máquina deve executar (como os processadores de texto e as planilhas ou o e-mail) e também de um conjunto mínimo de outros programas habitualmente utilizados em escritórios. (BRITTO, 2005, p. 60)

Baseando-se em Warschauer, Britto (2005) demonstra que não acredita na neutralidade da tecnologia, pois considera a estreita ligação da mesma com os sistemas e processos sociais. O autor concorda com Warschauer ao defender que as iniciativas de inclusão digital devem, além de dar acesso ao computador e à Internet, “(...) desenvolver conteúdos significativos em diversas linguagens, promovendo a alfabetização e a educação, e mobilizando a comunidade e os suportes institucionais para alcançar os objetivos da comunidade.” (WARSCHAUER, apud Brito, 2005, p. 88)

Nas considerações de Britto (2005), a inclusão digital é um processo que se inicia com o acesso às TICs e abrange a aquisição de habilidades e conhecimentos técnicos sobre a tecnologia e a utilização de seus recursos que são reconhecidos e valorizados socialmente. A concepção do autor sobre a inclusão digital assume uma perspectiva que tende à homogeneidade, uma vez que pressupõe essa inclusão como uma conformação do indivíduo às normas e às estruturas hegemônicas do meio digital para a inclusão do mesmo nesse ambiente. Mesmo defendendo a adaptação da linguagem e dos conteúdos das TICs aos sujeitos em via de inclusão, permanece nas palavras de Britto em relação ao conceito a noção de adequação à organização do universo digital. Segundo ele, essa conformação oferecerá ao sujeito as condições necessárias atualmente para se conseguir um trabalho bem remunerado ou a ascensão social.

Analisando todas essas considerações de Britto (2005), notamos que o autor apresenta uma perspectiva de abordagem da inclusão digital que se aproxima da vertente associada ao modelo autônomo do letramento no contexto das TICs. Ao expandir o conceito para o domínio de habilidades técnicas de uso das TICs, o autor parece propor o que o movimento de inclusão ocorra com o acesso à tecnologia e o treinamento para a utilização da mesma com base nos modelos hegemônicos (como o uso dos programas de

escritório). Nessa concepção de Britto, o acesso e o conhecimento funcional das TICs proporcionados pela inclusão digital possibilitariam o alcance de benefícios sociais e financeiros que retomam os antigos mitos referentes a essa vertente.

Acreditamos que o movimento de inclusão digital vai além dessa conformação e do treinamento descontextualizado para uso das novas tecnologias. Os indivíduos que utilizam as TICs, sejam aqueles incluídos digitalmente ou em processo de inclusão, apresentam características diferenciadas (idade, gênero, origem social, profissão, interesses, conhecimentos prévios, etc) que influenciam o modo com o qual pensam e utilizam essas tecnologias. Cada usuário concebe as TICs e fazem uso delas de uma maneira diferenciada. Nos nossos dados referentes à EJA, por exemplo, podemos citar um aluno, com 26 anos de idade, que utiliza o computador principalmente como forma de entretenimento, e uma aluna de 44 anos de idade que vê a mesma máquina como instrumento de trabalho. Cada um deles têm expectativas diferenciadas em relação a essa tecnologia e desenvolvem suas habilidades de uso do computador a partir de seus interesses. O aluno e a aluna se incluem no universo digital de maneiras diferenciadas. Dessa forma, a dinâmica de aprendizado e uso das novas tecnologias é influenciada pelo contexto e pelos usuários participantes da mesma.

Conforme dissemos anteriormente, esta pesquisa se baseia em uma concepção ampla do letramento digital. Conseqüentemente, buscamos também nos apoiar em uma noção de inclusão digital que vá além dessa apresentada por Britto para compreendermos melhor como se dá esse fenômeno na EJA. Em Buzato (2007) encontramos uma reflexão sobre o termo que parece ser mais adequada para a compreensão desse processo na EJA.

Buzato (2007) aponta um outro sentido para a inclusão digital, baseando-se na heterogeneidade constitutiva do nosso cotidiano. Segundo o autor, somos hoje incluídos e excluídos simultaneamente em uma sociedade pensada como uma metáfora da rede. Nessa dinâmica, o acesso às TICs (por si só) não promove a inclusão digital nem soluciona os graves problemas sociais que vivenciamos (BUZATO, 2007). O autor defende que essa visão determinista da tecnologia ou a noção neutralista, que a considera um instrumento neutro, não são adequadas para se pensar o fenômeno da inclusão digital atualmente. Buzato (2007) propõe então a noção de mediação que parte do princípio de que as TICs

tanto influenciam os contextos onde surgem como tem seu sentido, sua forma e função modificados por esse contexto. Com base nessas idéias, o autor propõe que a inclusão digital é

(...) um processo contínuo e conflituoso, marcado pela tensão entre homogeneização e proliferação da diferença, tradição e modernidade, necessidade e liberdade, através do qual as TIC penetram contextos sócio-culturais (sempre heterogêneos), transformando-os, ao mesmo tempo em que são transformadas pelas maneiras como os sujeitos as praticam nesses contextos. (BUZATO, 2007, p.75)

Como se pode ver, Buzato entende que a inclusão digital é um processo de transformação mútua, no qual o usuário e seu contexto são transformados pelas TICs ao mesmo tempo em que essas são modificadas através do uso que o próprio usuário faz delas. A perspectiva do autor sobre a inclusão digital apresenta o indivíduo como alguém que também é ativo nesse processo, contrariando assim as noções de conformidade e adequação que as considerações de Britto nos parecem apresentar ao discutir o conceito.

Outro ponto interessante da definição de Buzato é a abordagem da heterogeneidade na inclusão digital. O autor defende que nesse processo as diferenças exercem influência sobre as TICs, modificando-as. Nesse caso, a diversidade, que se traduz através das diferentes maneiras de uso dessas tecnologias, não é apagada em favor de uma forma única e homogênea de se incluir e de ser incluído digitalmente.

Contrária à noção de Buzato sobre o conceito, parece haver uma perspectiva homogeneizante da inclusão digital que, no caso do computador, restringe a condição de incluído ao domínio de alguns *softwares* (como o navegadores de Internet e os aplicativos do pacote *Microsoft Office*) e de seus recursos. Nesse viés, espera-se que o usuário incluído digitalmente consiga utilizar esses programas e realizar neles determinadas tarefas reconhecidas e valorizadas socialmente, desconsiderando os interesses do sujeito e o valor que tais tarefas têm para ele. Como exemplo dessa perspectiva, podemos citar as iniciativas desenvolvidas em grupos periféricos que acreditam incluir digitalmente os adolescentes oferecendo treinamento para a utilização dos programas do pacote *Office*, quando na

realidade esses mesmos sujeitos já são freqüentadores de *lan-house* e utilizam os computadores para se comunicarem no *MSN* ou para acessarem redes sociais como o *Orkut*. Essas iniciativas desconsideram os usos que os adolescentes fazem dessa tecnologia e da Internet e os reconhecem como excluídos digitais porque eles não detêm os conhecimentos funcionais sobre a TIC que são relevantes nos contextos valorizados socialmente, como o ambiente de trabalho, o contexto escolar, etc. Quando visualizamos essa mesma situação a partir da perspectiva heterogênea que Buzato propõe para o conceito de inclusão digital, nos questionamos: podemos realmente considerar esses adolescentes excluídos digitais?

Diante dessas duas abordagens da inclusão digital, consideramos que a definição de Buzato sobre termo é coerente com a nova proposta pedagógica da EJA que nos propomos a observar melhor nesta pesquisa e também nos auxilia a visualizar com mais clareza o uso do computador feito pelos alunos jovens e adultos. A compreensão do conceito que tende à homogeneidade do uso das TICs e à adequação do sujeito às normas do meio digital desconsidera a heterogeneidade do indivíduo, fundamental para o trabalho pedagógico com o público da modalidade de ensino em questão, como se propõe nos dias de hoje. Além disso, a perspectiva homogeneizante do processo de inclusão digital não nos permite reconhecer e valorizar os diferentes efeitos que as práticas letradas digitais podem gerar entre os jovens e adultos. Como já foi exemplificado anteriormente, percebemos entre os alunos da EJA que as especificidades de cada um influencia o modo como vêm e fazem uso das TICs. A idade, a profissão, os interesses, o nível de proficiência na leitura e na escrita, as experiências e os conhecimentos prévios relativos ao computador e a outras TICs são alguns dos fatores que parecem constituir o modo diversificado como os jovens e adultos entendem e utilizam essas tecnologias. Dessa forma, parece-nos que uma forma única de compreensão e uso das TICs, pressuposta na visão homogeneizante que se atribui à inclusão digital, é algo difícil, senão impossível, de ser alcançado.

Como já foi exemplificado anteriormente, percebemos entre os alunos da EJA que as especificidades de cada um influencia o modo como vêm e fazem uso das TICs. A idade, a profissão, os interesses, o nível de proficiência na leitura e na escrita, as experiências e os conhecimentos prévios relativos ao computador e a outras TICs são alguns dos fatores que parecem constituir o modo diversificado como os jovens e adultos

entendem e utilizam essas tecnologias. Dessa forma, parece-nos que uma forma única de compreensão e uso das TICs, pressuposta na visão homogeneizante que se atribui à inclusão digital, é algo difícil, senão impossível, de ser alcançado.

No caso da EJA, a dinâmica de acesso digital que tem como objetivo uma maneira homogênea e ideal de ser incluído digitalmente pode ter efeitos negativos. Com o computador, por exemplo, essa dinâmica pode limitar o contato dos jovens e adultos ao ensino de uma única prática digital, visando o alcance de um mesmo objetivo ou produto final. Dessa forma, desconsideram-se os interesses ou as demandas de uso que esses sujeitos apresentam em relação à tecnologia e ainda seu percurso realizado no decorrer da prática, caso o usuário não atinja as metas pensadas *a priori*. Nessa perspectiva homogeneizante, quando o aluno não alcança aos padrões esperados para a atividade prevista, acaba-se vinculado seu “fracasso” à incapacidade de se conformar às estruturas e normas prototípicas do meio digital. O que se percebe é que essa mesma justificativa baseada na incapacidade do indivíduo, forjada socialmente para se explicar a baixa escolarização e os baixos níveis de letramento dos jovens e adultos da EJA, é retomada no contexto digital quando os alunos não conseguem realizar do modo esperado as atividades no computador.

Acreditamos então que conceber a inclusão digital a partir da heterogeneidade é uma alternativa mais conveniente quando se pensa em tal processo para a EJA. Duarte (2009) descreve em seu estudo uma iniciativa bem sucedida de uso do computador nesse sentido, desenvolvida com trabalhadores jovens e adultos. Segundo o autor, os engenheiros de um centro privado de pesquisa da cidade de Campinas resolveram oferecer aos seus colegas da área de serviços gerais um curso sobre noções básicas de uso do computador. Nos encontros, foram realizadas na Internet diferentes tarefas que atendiam aos interesses dos alunos e possibilitavam, simultaneamente, o aprendizado das técnicas de uso desse recurso tecnológico. Uma das atividades citadas no estudo foi a pesquisa e comparação dos preços das passagens aéreas e terrestres para as cidades de origem desses alunos. Outra foi a criação de um site com a oferta dos serviços de manutenção de refrigeração que esses trabalhadores realizavam.

Iniciativas como essa são coerentes com o público e a proposta pedagógica da EJA, uma vez que esse tipo de ensino atualmente se propõe a dar acesso aos bens materiais e simbólicos que foram negados até então aos seus alunos. Entendemos que na EJA as atividades pedagógicas com o computador ou outra TIC podem ir além da capacitação para o mercado de trabalho, que geralmente é feita através da aprendizagem do uso de alguns periféricos e programas do computador (como o editor de texto, o programa de planilhas eletrônicas, o navegador de Internet, etc). Elas precisam se pautar na diversidade de usos e recursos que as TICs oferecem e nos modos heterogêneos com os quais os alunos concebem e utilizam essas tecnologias. Acreditamos que essa dinâmica passa primeiro pela conscientização de que os letramentos, incluindo o digital, e a inclusão digital são fenômenos heterogêneos. Por sua vez, o reconhecimento da diversidade subjacente aos conceitos de letramento e inclusão digital que utilizamos nesta pesquisa permite o contato com as diferenças e abre espaço para a ação crítica e transformadora do usuário frente às práticas letradas digitais. Nessa direção, a perspectiva heterogênea dos conceitos vai de encontro com as concepções da pedagogia de multiletramentos e com a nova proposta que se faz para a EJA, mostrando-se como grande contribuidora, no campo das TICs, para a formação de jovens e adultos que sejam flexíveis diante das diferenças, críticos, éticos e atuantes em suas realidades.

Capítulo 4 - A educação e as TICs

4.1. As mudanças no mundo atual e seus reflexos na educação

Ao longo dos tempos, a humanidade vivenciou diferentes formas de organização social, política e econômica que nos permitem segmentar nossa história em períodos determinados. Cada uma dessas etapas foi marcada por suas especificidades que refletiram em vários âmbitos, inclusive o educacional. A educação se reconfigurou no decorrer do tempo para que pudesse cumprir eficientemente sua função: preparar os sujeitos para a vida em comunidade, para os valores, as demandas e as particularidades de sua época.

Nos dias de hoje, não são raras as críticas que se fazem ao sistema educacional formal prevalente. Grande parte delas deriva da crença de que o principal problema da escola que se vivencia é sua inadequação à realidade atual, marcada pela globalização e pela presença das TICs no nosso cotidiano. Nesse sentido, acredita-se que a educação institucionalizada está deixando de cumprir sua função em detrimento de um sistema antigo de formação, moldado nos padrões sociais, políticos e econômicos requeridos em épocas anteriores. Nosso modelo de escolarização vigente se organiza predominantemente conforme as demandas e as particularidades do período moderno, marcado pela revolução industrial (COLLINS E HALVERSON, 2009) e por outras questões que abordaremos nesta seção.

Na modernidade, a educação das crianças, que antes era responsabilidade única de suas famílias, foi assumida também pelo Estado. Nesse período, a escolarização se configurou como um instrumento de intervenção estatal na formação dos indivíduos, tendo vista seus interesses políticos, econômicos e sociais homogeneizantes.

Para lidar com as diferenças constituintes de seus sujeitos, o Estado moderno utilizou como estratégia a homogeneização no lugar do reconhecimento da diversidade (KALANTZIS e COPE, 2000). A identidade nacional e o nacionalismo são frutos dessa ação homogeneizante do Estado que procurou agrupar os diferentes indivíduos de uma única nação dentro dos mesmos padrões geográficos, históricos e lingüísticos. Nessa dinâmica, a educação assumiu um importante papel: o de promover a homogeneidade

através da ação formativa. No período moderno, a responsabilidade da instituição escolar era repassar às crianças os valores, conhecimentos e concepções padrões, reconhecidos pelo Estado como válidos e necessários para o acesso ao discurso e às formas de poder (KOPE e KALANTZIS, 2000; COLLINS E HALVERSON, 2009). As diferenças culturais e lingüísticas que os alunos traziam consigo foram apagadas ou deixadas de lado em prol de uma cultura e uma língua nacional que reunia todos os indivíduos sob uma identidade “comum”.

O ensino da leitura e da escrita também serviu aos propósitos homogeneizantes do Estado moderno. Além de contribuir efetivamente para a construção e a difusão de uma língua nacional padronizada, tal ensino também se constituiu como um meio de alcance da promessa de igualdade que a educação oferecia. Kalantzis e Cope, ao refutarem essa orientação que a educação assumiu na modernidade, afirmam que nesse período “a educação é uma das partes do argumento de que, apesar da desigualdade, todos têm a mesma chance” (KALANTZIS & COPE, 2000, p. 122). Nessa direção, acredita-se que a escola possibilita a todos os sujeitos, oriundos de diferentes grupos, a aquisição e o domínio das práticas de leitura e escrita necessárias para o exercício e o acesso às formas e ao discurso padronizado do poder. A educação institucionalizada seria a chance individual que todos têm de mudança social e crescimento.

A nossa realidade nos mostra que, na verdade, essa oportunidade de participação nas formas e no discurso de poder, oferecida pela escola, não é, de fato, igual para todos. Quanto mais distante a criança ou o adolescente está da cultura e da linguagem dominante, mais complicado é para ele o processo de aquisição dos atributos e conhecimentos valorizados socialmente. A educação institucionalizada oferece maiores chances de crescimento e mobilidade social àqueles sujeitos pertencentes aos grupos com os atributos e os valores mais próximos do modo de vida dominante. Os alunos cujas famílias apresentam poder aquisitivo maior, linguagem e valores sociais semelhantes àqueles valorizados socialmente têm mais oportunidades de se beneficiarem das chances oferecidas pela escola de inserção nas formas de poder.

Na EJA, modalidade de ensino abordada neste estudo, podemos perceber com clareza essa questão. A própria existência da EJA é uma evidência de que seus jovens e

adultos não tiveram, durante a escolarização na infância, as mesmas oportunidades de acesso aos conhecimentos e recursos necessários para a aquisição dos bens simbólicos e materiais de prestígio. Esses sujeitos retornam então à escola na idade adulta para obtenção desses requisitos exigidos para a participação nas práticas e nos discursos valorizados socialmente, aos quais provavelmente eles não têm acesso. Como já foi dito anteriormente, os alunos da EJA pertencem aos grupos sociais marginalizados, detentores de baixo poder aquisitivo, de valores e formas de linguagem desprestigiados. Essas características, que estabelecem uma distância considerável entre o modo de vida desses sujeitos e o modo de vida valorizado socialmente, contribuíram para a evasão escolar desses jovens e adultos durante a infância, pois possivelmente se configuraram como obstáculos para a assimilação dos recursos e conhecimentos necessários para o acesso às formas de poder ou então propiciaram a apropriação diferenciada dos valores e conteúdos abordados na escola. Parece-nos que esses modos de apropriação não eram reconhecidos como válidos porque se diferenciavam do padrão esperado pela educação formal e pela estrutura dominante. Dessa forma, as trajetórias escolares dos sujeitos da EJA nos demonstram que as oportunidades proporcionadas pela escola aos seus alunos, oriundos de grupos sociais diversificados, não oferece a todos a mesma chance de acesso à estrutura dominante.

Na modernidade, a homogeneização dos indivíduos realizada pelo Estado através da educação institucionalizada e de suas promessas supostamente igualitárias era uma forma de lidar com a diversidade dos sujeitos e também um suporte ao sistema de trabalho industrial fordista. O fordismo partia do princípio de que todos os indivíduos são iguais e capazes de desempenhar da mesma forma uma função qualquer constituinte do fragmentado esquema de produção (KALANTZIS e COPE, 2000). Nesse sistema, os trabalhadores eram reduzidos a indivíduos idênticos porque se esperava que, quando necessário, eles pudessem ser substituídos por outros sem que houvesse qualquer diferença ou prejuízo para a produção industrial. Nessa dinâmica de trabalho da modernidade, coube à educação formal a função adicional de formação dos indivíduos para a atuação no esquema fordista de trabalho.

Desde então, a educação institucionalizada passou a se preocupar em ensinar a todas as crianças os mesmos conhecimentos e as mesmas habilidades necessárias para que se

tornassem futuramente trabalhadores bem preparados para a indústria (KALANTZIS e COPE, 2000; COLLINS E HALVERSON, 2009). A educação que antes era feita em casa, pelos familiares, foi assumida pelo Estado e realizada na escola. As crianças foram colocadas nas instituições escolares para ficarem longe das ruas e serem preparadas para o trabalho industrial (COLLINS E HALVERSON, 2009). Na escola, os alunos tinham acesso aos conteúdos previamente selecionados devido à relevância que a classe dominante atribuía a eles. Esses conteúdos eram segmentados e apresentados em etapas específicas, divididas conforme a idade dos estudantes. Todos os alunos que estavam em uma mesma etapa deveriam aprender os mesmos conteúdos para que pudessem prosseguir no nível seguinte. Os conhecimentos abordados em sala eram apresentados através de palestras por sujeitos considerados *experts* de uma determinada área do conhecimento – os professores. De acordo com Collins e Halverson (2009), se antes da revolução industrial e do advento da modernidade, as crianças eram educadas pelos familiares ou pessoas próximas, depois dessa revolução a educação passou a ser realizada também pelos professores que eram sujeitos desconhecidos pelos alunos e não-conhecedores da realidade e das especificidades dos estudantes. O aprendizado por meio da prática, comum no período anterior à modernidade, deu lugar à aprendizagem através da exposição oral de conteúdos pelos professores, da leitura e da execução de exercícios repetitivos e descontextualizados. Ao final do processo de aprendizado, a criança era avaliada através de testes que mensuravam pela quantidade de erros e acertos se todos os alunos adquiriram as mesmas habilidades e os mesmos conhecimentos ensinados em sala de aula. Se a criança não tivesse adquirido essas habilidades e conhecimentos, ela era impedida de seguir no nível adiante.

Esse modelo moderno de funcionamento da educação institucionalizada, que descrevemos no parágrafo anterior como algo passado, ainda está presente no nosso tempo atual que se difere consideravelmente da modernidade marcada pelo sistema industrial fordista. Segundo Collins e Halverson (2009), o modelo de escolarização que prevalece nos dias de hoje ainda é uma resposta à revolução industrial do período moderno. A realidade histórica mudou, tornando anacrônico tal modelo de escolarização (COLLINS e HALVERSON, 2009). As mudanças que vivenciamos nos últimos tempos no âmbito

social, político e do trabalho e a presença crescente das TICs nas diversas práticas sociais requerem um novo sistema de educação formal, mais adequado a essa nova realidade.

Conforme já foi explicitado no capítulo anterior, vivemos hoje um novo contexto que se diferencia daquele referente à época da revolução industrial. Assistimos atualmente ao enfraquecimento do Estado e à diminuição da sua presença em vários âmbitos, inclusive o educacional. O Estado tem se ocupado mais em ser um facilitador do mercado livre do que um agente homogeneizador. Conseqüentemente, a ação unificadora do Estado tem se reduzido, dando lugar à manifestação cada vez mais intensa da diversidade constituinte dos sujeitos e dos grupos sociais aos quais pertencem.

Outra característica marcante do nosso contexto atual é o sistema pós-fordista de organização do trabalho, que foi detalhado no capítulo anterior. Esse modelo difere do fordismo, porque requer trabalhadores multifacetados, que assumam também a responsabilidade pela qualidade do processo de produção e que sejam capazes de realizar várias tarefas.

Essas mudanças que temos vivenciado são permeadas e potencializadas pela presença crescente e intensa das novas TICs na nossa realidade. Tais tecnologias permitem a expressão da diversidade em destaque, uma vez que possibilitam aos diferentes sujeitos o acesso fácil e barato aos diversos recursos de produção e divulgação. Além disso, as TICs permitem a conexão entre os diversos grupos situados em locais geograficamente distantes entre si. As novas tecnologias atendem também às demandas do mundo do trabalho, já que oferecem recursos cada vez mais sofisticados e múltiplos, que permitem o aumento e a melhora da qualidade da produção.

Como disse o *New London Group* (2000), essa realidade que vivenciamos requer uma outra forma de educação e de ensino do letramento que se adéque à nova maneira de atuação do Estado, à organização atual do sistema de trabalho e que saiba lidar com a diversidade constitutiva da vida moderna. Collins e Halverson (2009) indicam as sementes de um novo sistema de educação que está emergindo na atualidade, mais especificamente nos Estados Unidos, em resposta a esse contexto. Dentre essas sementes estão: a educação à distância, o aprendizado no local de trabalho, os centros de aprendizado, as comunidades presentes na Web e a educação formal que vem sendo realizada em casa e assumida pela

família da criança ou do adolescente. De acordo com os autores, esses são indícios de como se constituirá a educação da nova realidade. Nesse sistema, a educação

- a) passará a ser responsabilidade do próprio aprendiz ou de sua família, já que o Estado está se eximindo dessa obrigação;
- b) priorizará o ensino de habilidades mais genéricas que auxiliem na comunicação e na resolução de diversos tipos de problemas. A educação se voltará para o desenvolvimento das capacidades necessárias para que o aluno aprenda sozinho, ao longo da vida;
- c) envolverá uma participação ativa e interativa do aprendiz com diferentes sujeitos;
- d) será realizada em vários locais, como em casa, no ambiente de trabalho, etc;

Collins e Halverson (2009) apontam também alguns recursos e possibilidades que as TICs oferecem para o funcionamento dessa nova forma de educação e que as tornam compatíveis com esse novo sistema. De acordo com os autores, as novas tecnologias permitem a customização do ensino e do aprendizado. Com as TICs o sujeito pode ter acesso aos conhecimentos padronizados abordados pela escola e também àqueles que são de seu interesse e que atendam às suas necessidades escolares ou não. As novas tecnologias também redefinem a relação do aprendiz com o conhecimento. Este deixa de ser algo restrito ao professor e passa a ser acessível pelo aluno através de diversas fontes. Dessa forma, o conhecimento que antes era transmitido do docente para o aluno passa a ser construído pelo aprendiz, através de sua busca e de sua interação com a tecnologia ou com outros sujeitos que estão interligados por meio dela. O aprendizado se dá através das práticas que as TICs possibilitam, o que parece ser mais significativo do que a realização de tarefas repetitivas e descontextualizadas.

No quadro abaixo procuramos sintetizar esses modelos educacionais apresentados anteriormente, tendo em vista os aspectos históricos, sociais e econômicos aos quais estão relacionados:

Período histórico	Características do momento histórico	Modo de atuação do Estado	Sistema de organização do trabalho	Modelo educacional (principais características)
Século XX	Nacionalismo e identidade nacional .	Estado centralizador, que se responsabiliza pela educação das crianças e dos jovens, tendo em vista objetivos homogeneizantes.	Fordismo: trabalho industrial fragmentado. Exige um trabalhador que possa atuar em qualquer etapa da produção industrial.	<p>-A escola repassa às crianças e aos jovens os valores e conhecimentos reconhecidos pelo Estado e pelas classes dominantes.</p> <p>- Apagamento das diferenças e da diversidade constituinte dos alunos em prol dos fins homogeneizantes do Estado.</p> <p>- Educação como promessa de igualdade social e econômica.</p> <p>- Difusão da língua nacional padrão.</p> <p>- Ensino dos conhecimentos e habilidades necessários para o trabalho industrial.</p> <p>- A educação se dá em locais fechados (as escolas), onde os professores palestram sobre os conteúdos e os alunos aprendem através da recepção desses conteúdos e da realização de exercícios não-situados.</p>
Século XIX	Diversidade, pluralismo cívico.	Enfraquecimento do Estado e de sua presença no âmbito educacional.	Pós-fordismo: requer trabalhadores multifacetados, que se responsabilizem também pela qualidade do processo de produção.	<p>- Presença forte das TICs nos processos de ensino e aprendizagem.</p> <p>- A responsabilidade pela educação passa a ser assumida pelo aprendiz ou por sua família, já que o Estado está se eximindo dessa função.</p> <p>- Ensino de habilidades genéricas, que capacite o indivíduo para se comunicar e agir em situações diversas e também para o aprendizado ao longo da</p>

				vida. - Participação ativa e interativa do aluno durante o processo de aprendizagem e construção do conhecimento. -Educação realizada em vários locais.
--	--	--	--	---

Quadro 1. Modelos educacionais e suas características

Retomando as colocações feitas por Collins e Halverson (2009) em relação ao sistema de educação que vem surgindo na atualidade, vale ressaltar que as considerações dos autores se baseiam no contexto educacional americano vivenciado por eles. Na nossa realidade brasileira, percebemos que nos pautamos ainda no modelo educacional do período moderno, como parece acontecer também com outros países. Podemos identificar no nosso contexto algumas das sementes do novo sistema educacional emergente que Collins e Halverson nos indica, como o crescimento da educação à distância e a ocorrência da educação nos ambientes extra-escolares, como no local de trabalho e nas comunidades conectadas pela Internet. Mesmo assim, parece-nos que a escola e as universidades presenciais continuam sendo primordialmente as instituições que oferecem a única forma de educação válida e reconhecida socialmente. Com relação a isso, algumas iniciativas em outros países, como os Estados Unidos, nos demonstram uma mentalidade diferenciada, já que prevêem em seus sistemas educacionais a possibilidade da instrução formal em casa.

No entanto, compreendemos que tal modelo educacional aventado por Collins e Halverson não pode ser simplesmente transposto para nossa realidade brasileira por diversos motivos, entre eles estão os aspectos sociais, econômicos e educacionais que nos diferenciam do povo americano. Em relação à educação, vivemos hoje em nosso país um momento particular que não nos aproxima da realidade educacional vigente nos Estados Unidos na atualidade e, por isso, não permite que nos coloquemos “em pé de igualdade” para a difusão do modelo educacional apresentado por Collins e Halverson, mais voltado para as particularidades da sociedade americana. Só recentemente conseguimos avançar em relação à universalização do ensino e ainda estamos caminhando para a conquista dos

recursos necessários para a oferta da educação pública de qualidade para todos. No entanto, essa distinção entre o histórico educacional brasileiro e americano não impede que pensemos para o Brasil um forma de educação que envolva o uso das TICs e o aproveitamento eficiente das possibilidades que essas tecnologias oferecem, considerando as especificidades que esse campo apresenta no nosso país e sua relação com os aspectos sociais e econômicos do povo brasileiro.

De uma maneira geral, podemos dizer que as possibilidades e os recursos oferecidos pelas TICs para o ensino, apontadas por Collins e Halverson (2009) e idealizadas para países de primeiro mundo, ainda são pouco utilizadas na educação formal brasileira. Parece-nos que quando ocorre o uso dessas tecnologias na educação institucionalizada, ele se dá de uma forma que não possibilita o aproveitamento dos recursos que as TICs potencialmente oferecem. No entanto, isso parece ocorrer não só aqui como também em outros países. Alguns estudos internacionais que analisam a utilização das TICs no ensino demonstram que essas tecnologias ainda não têm seus recursos e suas possibilidades bem aproveitadas no âmbito educacional em virtude dos discursos e das práticas tradicionais de educação que envolvem sua utilização. Na subseção seguinte apresentaremos um desses estudos e outras considerações nessa área, que, além de examinarem como se dá o uso das novas tecnologias na educação, nos ajudam a explicitar a forma como pensamos tal utilização para o ensino de um modo geral e para a EJA.

4.1.1. Os discursos relacionados à tecnologia e seu uso no aprendizado

Os pesquisadores Mark Warschauer e Paige Ware (2008) identificam três discursos que comumente se encontram associados à temática das TICs e do ensino: o discurso do aprendizado, da mudança e do poder. Segundo esses autores, os três discursos apresentam visões diferenciadas sobre o uso das novas tecnologias no ensino e podem ser identificados nos estudos acadêmicos dessa área.

De acordo com Warschauer & Ware, a perspectiva do aprendizado preocupa-se com a utilização da tecnologia para a melhora do aprendizado do aluno. Utilizam-se as notas dos estudantes nos testes padronizados de leitura e escrita com o para a avaliação dos impactos

que as TICs têm no rendimento escolar desses sujeitos. Se os alunos que utilizam as novas tecnologias apresentam resultados positivos, o uso é considerado relevante, caso contrário as TICs são tidas como prejudiciais ao aprendizado.

As críticas que se fazem a esse discurso são várias. Uma delas é sobre a crença que tal perspectiva tem de que a mera presença das novas tecnologias na educação trará resultados para o aprendizado, quando na verdade sabemos que mais importante do que isso é o modo com as TICs são utilizadas na escola. Questiona-se também a confiabilidade dos resultados desses testes para a mensuração dos efeitos da utilização das novas tecnologias no ensino. Seriam os testes escritos a melhor forma de verificar como o computador e outras TICs podem influenciar o aprendizado?

A perspectiva da mudança reconhece as modificações que as novas tecnologias exercem sobre a leitura, a escrita, as formas de comunicação e de acesso ao conhecimento. Os pesquisadores associados a esse discurso focam suas atenções sobre as novas práticas de letramento extra-escolares que se dão com as TICs e criticam a escola por não abordá-las em sala de aula. Nessa direção, condena-se o caráter conservador da instituição escolar que não reconhece as novas práticas de letramento advindas com essas tecnologias, subordinando seus alunos a práticas antiquadas de leitura e escrita.

Quanto a essa perspectiva, Warschauer e Ware (2008) advertem que a novidade intrínseca a esses letramentos não é garantia de que todos aqueles que forem expostos a eles serão beneficiados ou se engajarão nessas novas práticas de leitura e escrita. Para os autores, os educadores precisam encontrar formas de abordagem desses novos letramentos que tenham efeitos positivos no desempenho dos alunos na escola.

A perspectiva do poder, por sua vez, reúne os pontos fortes das perspectivas anteriores e minimiza as limitações das mesmas. Ela reconhece as mudanças nas práticas de letramento provocadas pelas novas tecnologias e concorda que as TICs precisam auxiliar a melhorar o aprendizado e o desempenho dos alunos. O discurso do poder focaliza a associação que vem se estabelecendo entre o acesso e o uso da tecnologia para a igualdade social, econômica e de participação nas formas de poder. Essa perspectiva visualiza a nova realidade desigual que emerge: aqueles que não podem acessar e utilizar efetivamente as TICs serão prejudicados da mesma forma como foi e são os analfabetos na nossa cultura

grafocêntrica. Em virtude disso, essa perspectiva defende que a escola promova o ensino das habilidades, dos conhecimentos e das atitudes necessárias para a produção crítica de sentido nas novas práticas de letramento valorizadas no âmbito social, político e do trabalho. Para tanto, os pesquisadores associados a discurso do poder sugerem a implantação nas escolas de uma abordagem pedagógica transformadora que possibilite o aproveitamento efetivo das potencialidades das TICs e o uso das mesmas pelos estudantes para a atuação em sua realidade e a modificação da mesma.

Essa perspectiva do poder apontada e defendida por Warschauer e Ware (2008) se aproxima da forma como o educador e teórico brasileiro Paulo Freire concebe o uso das TICs na educação. Podemos notar isso no livro *Sobre educação (diálogos) – volume II* (1984), de Paulo Freire e Sérgio Guimarães. Nessa obra, os dois educadores expressam por meio de um diálogo seus pensamentos e suas impressões a respeito dos meios de comunicação da época (televisão, rádio, retroprojeto e computador) e a relação dos mesmos com a educação. Em todo o livro, Freire coloca-se favorável à abordagem das tecnologias daquele período na escola. Ele defende sua posição com a afirmação de os meios de comunicação fazem parte da realidade vivenciada e de que é lastimável um ser humano não pertencer ao seu tempo, sentir-se um exilado de seu contexto histórico.

Ao longo da obra, podemos depreender duas condições que Freire coloca para o uso dos meios de comunicação na educação. Uma delas é a necessidade de mudança da forma como a escola vem desempenhando seu papel. Segundo Freire, a preocupação das escolas em cumprir os programas estabelecidos no currículo é um dificultador para a entrada das tecnologias da época no trabalho da sala de aula. Quando essas tecnologias chegam a ser utilizadas, elas se tornam auxiliares no cumprimento do planejamento curricular e dessa forma não têm suas potencialidades bem aproveitadas. Diante dessa realidade, Freire propõe uma modificação da instituição escolar e de sua estrutura de funcionamento pedagógico:

(...) me parece que o que a escola teria que fazer era aceitar mudar. Aceitar revolucionar-se, em função da existência crescente de outros instrumentos que necessariamente não fariam ou não fazem o

trabalho que ela faz, em termos sistemáticos, mas sem os quais a escola prejudica o seu trabalho sistemático.

(...)

Para mim, é a demanda de uma escola que estivesse à altura das novas exigências sociais, históricas, que a gente experimenta. Uma escola que não tivesse, inclusive, medo nenhuma de dialogar com os chamados meios de comunicação. Uma escola sem medo de conviver com eles, chegando mesmo até, risonhamente, a dizer: “Vem cá, televisão, me ajuda! Me ajuda a ensinar, me ajuda a aprender!”, não?

(FREIRE & GUIMARÃES, 1984, p.24)

A outra condição que identificamos nas considerações de Freire é a abordagem crítica dessas tecnologias e de seus recursos junto aos alunos. O educador afirma que os meios de comunicação deveriam ser muito utilizados na escola para serem desmistificados diante dos estudantes. Segundo ele, é preciso demonstrar às crianças e aos adolescentes que a tecnologia, em si, não é boa nem ruim. O problema é seu caráter ideológico, a serviço de quem e a quem ela está. Freire então destaca que essas tecnologias nos dão a impressão de que estabelecem uma comunicação real, quando na verdade elas transferem dados carregados de sentido político e ideológico. A partir dessas e de outras afirmações de Freire, depreendemos que o autor propõe a utilização das tecnologias em sala de aula, tendo em vista a formação dos alunos para lidarem com as mesmas de forma crítica e formativa.

Essas condições para o uso dos meios de comunicação na escola que identificamos em Freire nos permitem relacionar as concepções do autor sobre o assunto à perspectiva do poder, levantada por Warschauer & Ware. O educador brasileiro vai ao encontro dessa perspectiva ao propor uma mudança no funcionamento do trabalho pedagógico na escola, com o intuito de utilizar melhor as tecnologias e suas potencialidades de atuação e expressão, no lugar de reduzi-las a meros instrumentos de cumprimento dos rígidos programas conteudistas. Além disso, Freire se aproxima do discurso do poder ao reconhecer nas TICs o caráter ideológico e de poder que possuem e ao ressaltar a necessidade de uma abordagem crítica dessas tecnologias na escola que possibilite aos alunos a percepção dessas questões.

Dentre as três perspectivas relacionadas ao uso das tecnologias na educação, julgamos que a perspectiva do poder é a mais adequada para a elaboração de um trabalho

pedagógico a ser desenvolvido em sala de aula com a presença e o uso as TICs. Consideramos relevantes e válidas as propostas que a perspectiva faz para que esse trabalho de fato se concretize e seja proveitoso. Acreditamos que a abordagem das novas tecnologias na escola realmente requer uma reforma do funcionamento do nosso sistema educacional e um trabalho crítico sobre os significados que as TICs assumem na nossa realidade. A essa perspectiva, gostaríamos de acrescentar a relevância que pode assumir no contexto em questão o trabalho com as novas práticas letramento, valorizadas socialmente e destacadas pelo discurso do poder, e também com as demais práticas advindas das TICs que não apresentam tanto prestígio social. Acreditamos que esse contato com elementos antagônicos evidenciará ainda mais para os alunos as questões de poder que se associam às novas tecnologias e que estendem para o meio digital as relações sociais e econômicas desiguais do nosso dia a dia.

No caso da EJA, um trabalho pedagógico com as TICs baseado na perspectiva do poder é de grande importância, pois auxiliará seus jovens e adultos a compreender como as condições de marginalização e exclusão estão se moldando com a nossa nova realidade, contribuindo também para que eles possam agir objetivamente contra o contexto de exclusão que vem se configurando com as mudanças recentes do nosso mundo. Até mesmo os documentos oficiais que defendem a abordagem das novas tecnologias na EJA propõe uma forma de trabalho com as TICs, próxima daquilo que Warschauer & Ware e Freire sugerem.

Em relação à presença das novas tecnologias na EJA, o discurso do poder pode ser identificado não só nos documentos oficiais, como também em algumas experiências pedagógicas com as TICs nesse tipo de ensino que são descritas em estudos da área. No entanto, não esse é o único discurso associado ao uso das novas tecnologias com jovens e adultos. Existem também experiências que se aproximam da perspectiva do aprendiz. Todas essas iniciativas, assim como as proposições que os documentos oficiais fazem a respeito das TICs na EJA serão melhor descritas na seção seguinte.

4.2. As TICs na EJA: proposições e experiências com as novas tecnologias nessa modalidade de ensino

4.2.1. O que nos dizem os documentos oficiais quanto às TICs e à EJA

Os documentos oficiais que regulamentam e analisam a EJA apontam a alfabetização como uma das principais preocupações dessa modalidade de ensino. Uma das justificativas para a atenção maior que se dá a essa questão é a linha divisória que ainda se estabelece entre os brasileiros em virtude dos níveis diferenciados de domínio da leitura e da escrita. No entanto, alguns desses documentos já sinalizam uma outra preocupação, relacionada ao acesso às novas práticas de letramento propiciadas pelas TICs. Eles reconhecem que o domínio da leitura e das formas de expressão nas novas tecnologias está possibilitando o surgimento de uma nova linha divisória entre os cidadãos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (2000), por exemplo, citam no início do documento essa nova situação de marginalização que vem se estabelecendo na nossa realidade. As diretrizes propõe a abordagem das novas tecnologias nas áreas do conhecimento do Ensino Médio da EJA (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias). A partir disso, depreendemos então que há no documento uma certa preocupação em se preparar os jovens e adultos para o acesso e manuseio das TICs, embora não haja ao longo das diretrizes uma afirmação explícita quanto a isso.

O documento também sugere o aproveitamento do ambiente multimídia virtual para a oferta do Ensino Fundamental à distância na EJA. Pensamos que o ensino à distância é uma possibilidade interessante que se oferece àqueles que, por exemplo, querem aprender, mas estão situados em localidades longínquas, nas quais o acesso à escola e a outras instituições de ensino é difícil ou impossível, por diversas razões. No entanto, essa alternativa não parece ser tão simples e proveitosa quando imaginamos o ensino à distância, mediado pelo computador, para os jovens e adultos da EJA. Sabemos que esse público, em sua maioria, pertence aos grupos social e economicamente marginalizados, que não têm acesso a vários bens simbólicos e materiais de prestígio, como o computador e, portanto,

não desenvolveram também as habilidades necessárias para seu uso. Diante desse quadro, como é possível na nossa realidade atual oferecer a EJA na modalidade à distância? Essa oferta excluiria um grande contingente de jovens e adultos que não possuem um computador e/ou não sabem manuseá-lo.

Outro ponto problemático nessa questão é a importância que o contato presencial entre professor e aluno assume na EJA. Como já dissemos anteriormente, os jovens e adultos dessa modalidade de ensino carregam consigo os sentimentos de inferioridade e incapacidade que somados a outros elementos contribuem para a evasão escolar. A socialização e o envolvimento afetivo que se estabelecem entre os professores e os alunos da EJA e até mesmo entre os próprios estudantes constituem um forte incentivo para a permanência na escola. Em um curso de EJA à distância, seriam perdidos esses elementos do ensino presencial que são de certa forma fundamentais para a continuidade da escolarização na idade adulta.

Além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, o Documento Nacional Preparatório para a VI CONFITEA (2009) também apresenta algumas considerações sobre as TICs e sua relação com esse tipo de ensino. O documento, que faz um resumo da situação da EJA no país, descreve um levantamento feito pelo censo escolar do INEP acerca da presença de bibliotecas e computadores nas escolas ofertantes dessa modalidade de ensino:

Do ponto de vista das condições de oferta na EJA, os dados do Censo Escolar do INEP apontam sérios problemas. Em 2006, apenas 27% das escolas que possuíam matrículas em EJA contavam com biblioteca e, em somente 12% dessas escolas, os educandos tinham acesso a computador. Em termos regionais, prevalece a desigualdade nas condições de oferta relacionadas aos equipamentos acima descritos: Região Nordeste, 17% das escolas com EJA possuem biblioteca e 5% possuem computadores; Norte (22% e 6%), Sudeste (38% e 30%), Centro-Oeste (49% e 20%) e Sul (78% e 33%). (BRASIL, 2009, p. 18)

Os dados acima revelam que em 2006, no Brasil, os jovens e adultos tinham acesso ao computador em apenas 12% das escolas ofertantes de EJA que possuem bibliotecas. Infelizmente, esses mesmos dados não nos deixam claro se essa porcentagem corresponde à quantidade de instituições que possuem computador ou que de fato utilizam a máquina com

seus alunos da EJA, já que muitas vezes o acesso ao computador é utilizado como sinônimo da presença dessa máquina. Nossa dúvida parte do conhecimento que temos acerca da situação vivenciada em muitas escolas brasileiras. Boa parte delas já possui computadores disponíveis para o uso dos alunos e dos professores, mas as máquinas não costumam ser utilizadas. A existência de computadores na escola não significa necessariamente que os estudantes tenham o acesso aos mesmos. Por isso, “acesso ao computador” e “presença do computador” não podem ser utilizados como sinônimos quando nos referimos à realidade brasileira de uso das TICs na instituição escolar. Mesmo diante dessa imprecisão dos dados, podemos perceber através deles como é reduzida a presença do computador nas escolas com matrículas em EJA.

Na seção “Estratégias político-didático-pedagógicas para a EJA”, o Documento Nacional Preparatório para a VI CONFITEA reconhece a importância e contribuição das TICs para a educação, porém esse reconhecimento se dá com base em uma perspectiva instrumental, próxima do discurso do aprendizado levantado por Warschauer & Ware (2008). O documento destaca as possibilidades que as novas tecnologias oferecem para a potencialização do aprendizado, para a aceleração do acesso à informação, como mostra o trecho abaixo:

Na contemporaneidade não se pode descartar o ambiente virtual multimídia e o papel das tecnologias da informação e da comunicação (TICs) como recursos pedagógicos à ação do professor, pelo que têm possibilitado ao desenvolvimento de processos de aprendizado, ao acelerarem o ritmo e a quantidade de informações disponibilizadas, ao favorecerem o surgimento de novas linguagens e sintaxes, enfim, ao criarem novos ambientes de aprendizagem que podem ser postos a serviço da humanização e da educação de sujeitos. (BRASIL, 2009, p. 33-34)

O documento também faz referência às mudanças que as TICs têm provocado no nosso contexto. Nele, afirma-se que fomos todos incluídos nessa nova realidade, mas com graus diferentes de acesso e participação. O documento, todavia, não apresenta em resposta a essa desigualdade e à exclusão digital, citada no texto, uma proposta pedagógica que se preocupe em preparar os jovens e adultos para a reflexão e a atuação crítica no contexto atual:

As TICs se espalham na prática social de forma irrecorrível, mudando a vida, as relações e as lógicas de apropriação do tempo e do espaço, agora submetidos a novos ordenamentos e apreensões. Convive-se com antigas tecnologias, mas não se abre mão das novas em todos os campos da vida social e cuida-se de evitar que novas exclusões sejam processadas. Todos os sujeitos se vêem diante de um novo mundo de informações e linguagens / ferramentas do ambiente virtual multimídia, mas mesmo a apreensão desigual dessas linguagens / ferramentas e do fazer este mundo inclui a todos, sem escolha, com diferentes graus de acesso: códigos de barra, cartões eletrônicos, celulares estão na realidade cotidiana, mesmo quando se é levado a pensar no conceito que, mais uma vez, ameaça o direito: o da exclusão digital. (BRASIL, 2009, p. 34)

Por fim, o Documento Nacional Preparatório para a VI CONFITEA solicita ao poder legislativo e ao MEC a discussão e a mobilização para que as novas tecnologias e os ambientes virtuais de aprendizagem sejam integrados ao trabalho pedagógico da EJA.

A partir da leitura dos dois documentos referidos nesta seção, percebemos que começa a surgir no campo da EJA uma preocupação em relação à abordagem das TICs, sobretudo do computador, nas atividades pedagógicas desse tipo de ensino. Como vimos, nesses textos oficiais se reconhecem a presença crescente das TICs no nosso cotidiano, as mudanças que elas provocam e as novas formas de desigualdade que derivam das práticas instituídas com auxílio dessas tecnologias. Ora explicitamente, ora implicitamente, advoga-se o uso das TICs na EJA com o intuito de minimizar tal forma de desigualdade que vem se instaurando. No entanto, a utilização das novas tecnologias nas práticas pedagógicas da EJA é tratada de forma ampla e superficial, uma vez que os documentos não apontam nem propõem medidas efetivas de uso das novas tecnologias nessa modalidade de ensino. Parece-nos que as políticas públicas voltadas para o acesso às TICs na EJA ainda são poucas. Temos conhecimento apenas daquelas destinadas à formação profissionalizante dos jovens e adultos do PROEJA¹¹. Nesse programa de EJA, o propósito maior de tal uso é a preparação profissional do aluno para atuação do mercado de trabalho no lugar de sua formação crítica para a utilização das TICs, que defendemos neste estudo.

¹¹ O PROEJA é um programa nacional de integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade EJA.

Diante desse quadro, torna-se evidente a necessidade de formulação de políticas públicas que postulem o provimento das escolas ofertantes de EJA com algumas TICs mais comuns no dia a dia, como o computador, e a utilização efetiva dessas tecnologias nas práticas escolares dessa modalidade de ensino.

4.2.2. Experiências com as TICs na EJA: uma breve revisão dos estudos nessa área

Na literatura, encontramos alguns estudos acadêmicos que relatam iniciativas de uso das TICs na EJA. A grande maioria deles descreve abordagens que tinham como intuito a alfabetização de jovens e adultos com o auxílio das novas tecnologias, o que reafirma a preocupação primordial da EJA com esse aspecto do ensino. Um desses estudos encontrados é o livro *Technology in Adult Literacy*, produzido por um pesquisador australiano e publicado em 1991. Os outros constituem artigos, dissertações de mestrado e teses de doutoramento que tratam dessa temática no contexto brasileiro. Nas próximas subseções, apresentaremos esses estudos separadamente, em virtude da localização e da época em que se deram as iniciativas descritas neles. Primeiramente discorreremos sobre o estudo australiano e em seguida trataremos das pesquisas brasileiras sobre as experiências de TICs na EJA.

4.2.2.1. Iniciativas australianas de alfabetização de jovens e adultos com as TICs

O pesquisador australiano Jonathan Anderson nos apresenta em seu livro *Technology and adult literacy* (1991) um panorama geral de como as tecnologias mais comuns da década de 1980 eram utilizadas nos programas de alfabetização de adultos da Austrália e de alguns países desenvolvidos como a Inglaterra, o Canadá e os Estados Unidos. Ao longo da obra, o autor e seus colaboradores buscam avaliar tais usos que se faz das TICs para a alfabetização e as potencialidades que as mesmas oferecem para esse tipo de ensino.

No livro, Anderson focaliza sua análise nas iniciativas australianas institucionalizadas de educação de adultos que apresentavam registros de práticas

pedagógicas realizadas com o auxílio das tecnologias da época. As experiências desenvolvidas em outros países são descritas e examinadas brevemente com o intuito de exemplificar ao leitor outras possibilidades de alfabetização de adultos com as TICs mais comuns na década de 1980. As principais tecnologias utilizadas nesse período que foram analisadas por Anderson são o rádio, a televisão, o telefone, o computador e a fita cassete.

O livro e as experiências que ele nos apresenta fazem parte de um época em que o sistema australiano de ensino passava por modificações. Nesse contexto, havia uma certa preocupação com a alfabetização do contingente de adultos analfabetos do país, formado em sua maioria por imigrantes e aborígenes. Assim como no Brasil, o público da educação de adultos australiana era formado pelos sujeitos pertencentes aos grupos sociais marginalizados.

Anderson ressalta que os programas de alfabetização de adultos da Austrália se pautavam em uma perspectiva contextualizada de ensino da leitura e da escrita, semelhante ao modelo ideológico do letramento. Esse ensino propunha integrar a leitura, a escrita, a escuta, a fala e os conhecimentos culturais e críticos para a formação de sujeitos capazes de reconhecer e utilizar a linguagem apropriada para diferentes situações comunicativas (ANDERSON, 1991). Dessa forma, a proposta de letramento do sistema educacional australiano se preocupava em capacitar os indivíduos para o questionamento crítico, a criação e a atuação em seu contexto através da linguagem. Desde cedo (década de 1980) esse sistema reconhece a presença das novas tecnologias e as mudanças que elas provocam nas formas de leitura e de expressão e por isso inclui no ensino do letramento as práticas necessárias para a preparação de sujeitos aptos a interagir através das TICs (ANDERSON, 1991).

Nesse contexto, Anderson resume brevemente o que vinha sendo realizado em cada estado australiano, nos Estados Unidos, no Canadá e na Inglaterra quanto à alfabetização de adultos com as novas tecnologias. No quadro abaixo sintetizaremos as colocações do autor, apresentando as tecnologias que ele identifica nesse tipo de ensino, o modo como eram utilizadas e os benefícios que Anderson aponta em relação a esse uso.

Tecnologia	Modo de utilização	Benefícios
Teleconferência através do computador	Produzia-se um vídeo da comunicação estabelecida entre o professor e o aluno que estavam distantes geograficamente. Esse vídeo era transmitido por computadores.	Motivação dos alunos.
Rádio	Ensino através do programa “Leitura e escrita para adultos”, com duração de trinta minutos e apresentado duas vezes por semana. O programa possuía três momentos destinados para a abordagem dos seguintes aspectos lingüísticos: vocabulário, gramática e soletração. Também eram lidos no programa os artigos publicados em um jornal distribuído gratuitamente toda semana para os moradores da região, formulários médicos e de impostos, instruções para a licença de motorista e para a obtenção do cartão de empréstimo da biblioteca.	O autor não aponta nenhum benefício específico em relação ao uso dessa tecnologia.
<i>Lexiphon</i> ¹²	Auxilia o aluno na leitura do texto. O Lexiphon realiza a leitura oral de uma palavra que o aluno não consegue ler.	O autor não aponta nenhum benefício específico em relação ao uso dessa tecnologia.
Fitas de áudio e vídeo, acompanhadas de livros impressos.	Utilizados em cursos à distância com duração de um ano.	Essa experiência permitiu verificar que nesse tipo de ensino é necessário oferecer ao estudante um apoio contínuo e mecanismos apropriados que sirvam de suporte ao aprendizado.
Teleconferência	Formação de professores para a alfabetização de adultos.	Possibilitava a formação de professores em regiões distantes. Atende bem grupos pequenos de pessoas.
Televisão	Séries de TV que procuravam trabalhar	Promoveu a consciência

¹² O *Lexiphon* é um aparelho que realiza a leitura oral de palavras ou de notações musicais. A máquina reconhece esses elementos através da leitura de códigos de barra que ficam localizados abaixo das palavras do texto ou das notações da partitura. Esses códigos estão relacionados ao banco de palavras e notações registrado no sistema. O Lexiphon apresenta uma caneta que, ao ser posicionada sobre o código de barras, faz o reconhecimento do mesmo e “pronuncia” oralmente a palavra ou notação correspondente.

	a alfabetização através de animações, de vídeos de comédia ou que apresentavam histórias da vida real. Nesse caso, utilizava-se também um livro texto que servia como suporte ao aprendizado do sujeito.	pública sobre os problemas de alfabetização, ajudou a reduzir o estigma sobre os adultos analfabetos e a prover auxílio para a resolução dessa questão.
Telefone	Oferecia suporte aos alunos da educação à distância. Através dele se desenvolviam as habilidades orais.	Melhora da fala do educando e interação direta entre professor e aluno.
<i>Hypercard</i> ¹³	Produção de programas de alfabetização que permitiam a produção escrita, a prática de exercícios de fixação, a escuta de comandos escritos e de combinações de letras.	Aumento das possibilidades de uso do computador.
Computador	Programas de ensino da escrita, preparação e armazenamento de material para leitura, instrumento para realização de exercícios de fixação e de jogos.	Oferece a baixo custo materiais de estudo de interesse do aluno, possibilita a sintetização da fala, a oralização de comandos escritos e fornece <i>feedback</i> ao adulto.

Quadro 2. Tecnologias utilizadas nos programas de Educação de Adultos da Austrália, segundo Anderson (2001).

Observando as análises e os relatos de Anderson, notamos que muitas das tarefas realizadas com as TICs nos programas de alfabetização de adultos transpunham para essas novas tecnologias os exercícios tradicionais de alfabetização que priorizavam o trabalho descontextualizado no nível da letra, da sílaba e da palavra. Algumas das TICs citadas acima não favoreciam uma interação “de mão dupla” no processo de aprendizado. No caso das fitas cassete e do rádio, por exemplo, o adulto interagiu com esses recursos e não recebia nenhuma resposta acerca de seu desempenho. Somente a teleconferência e o telefone e os programas de computador ofereciam *feedback* ao aprendiz. Nesses programas, a resposta era dada através dos recursos do próprio sistema. A teleconferência e o telefone,

¹³ *Hypercard* é um programa aplicativo da marca Apple que associava as capacidades de banco de dados a uma interface gráfica flexível.

por sua vez, possibilitavam a conexão e a troca de informações entre os sujeitos e os professores ou tutores.

Um ponto positivo que podemos identificar nessas iniciativas descritas por Anderson é o uso de um número considerável de tecnologias de fácil acesso ao aprendiz, como o telefone, o rádio, a televisão e a fita cassete. Essa facilidade oferece maiores chances de sucesso no aprendizado do público adulto. O autor nos revela também que o sistema australiano de ensino apresenta centros de aprendizagem que possibilitam o acesso àquelas tecnologias de custos mais altos, como o computador, a teleconferência e *Lexiphon* e o *Hypercard*. Segundo Anderson, neles são oferecidos cursos de alfabetização que contam com o auxílio dessas TICs e ainda cursos voltados para o ensino das habilidades básicas de uso dessas tecnologias, como o computador.

Embora o autor não explicita qual é o nível de conhecimento dos aprendizes em relação às TICs, podemos depreender que o sistema educacional australiano preocupa-se em atender adequadamente tanto os adultos que sabem utilizar essas tecnologias como também aqueles que não possuem tal conhecimento. Pensamos dessa forma porque o Anderson faz referência na obra à existência de cursos voltados para o ensino e o aprendizado das habilidades de uso do computador e também às afirmações dos aprendizes de que os programas computacionais são de fácil manuseio. Apesar de o autor nos oferecer esses dados, ele não nos informa algo relativo a essas iniciativas que seria relevante saber: o modo como o conhecimento ou o desconhecimento acerca do uso das TICs pode influenciar o processo de ensino e aprendizado da leitura e da escrita. Essa talvez seja uma informação importante para a elaboração de propostas futuras de alfabetização de adultos que utilize as novas tecnologias.

Em relação ao uso específico do computador na educação de adultos analfabetos, Anderson nos relata uma situação interessante, recorrente em uma das experiências educacionais realizadas com essa tecnologia. Segundo ele, nos momentos de ensino e aprendizado que envolviam o uso do computador, a maioria dos aprendizes não permanecia durante todo o tempo na máquina. Grande parte dos alunos trocava os computadores pelo lápis e pelo papel. De acordo com o autor, isso não incomodava os educadores, pois não havia a expectativa de que os aprendizes utilizassem essa tecnologia só porque ela estava

disponível. Essa atitude dos professores possivelmente deixava os alunos mais confortáveis para o uso do computador, uma vez que os aprendizes não eram pressionados a utilizar constantemente a máquina, mesmo quando não queriam ou não lhes interessava. Talvez o uso do computador tenha se dado apenas quando havia o interesse ou alguma necessidade por parte do educando, o que pode ter possibilitado um aprendizado significativo do conteúdo e até mesmo das habilidades de uso da máquina. Acreditamos que esse posicionamento dos educadores nos indica uma maneira profícua de introdução das TICs na EJA e uma forma de transição gradual e pacífica entre os tradicionais meios de leitura e expressão e os meios digitais que emergem com as novas tecnologias.

Através de entrevistas com os aprendizes adultos e os professores, Anderson nos revela que o uso das TICs na alfabetização do público adulto é avaliado positivamente pelos sujeitos envolvidos nesse tipo de ensino. De acordo com o autor, as novas tecnologias oferecem a esses alunos privacidade, individualidade e flexibilidade durante o aprendizado. Sabemos que esses são elementos importantíssimos para a EJA, já que seu público envergonha-se quando suas fragilidades são expostas e também solicita formas mais específicas de atendimento de suas demandas. De acordo com os aprendizes entrevistados, as TICs são facilmente manipuláveis e permitem que se aprenda mais em uma menor quantidade de tempo. Os professores, por sua vez, destacam que com as novas tecnologias é possível utilizar um mesmo programa de diversas maneiras. Dessa forma, fica mais fácil atender às especificidades dos alunos que apresentam trajetórias de vida tão diferenciadas.

Os relatos, as análises e as considerações de Anderson nos apresentam elementos importantes para a reflexão sobre o uso das TICs na EJA. Apesar de as iniciativas descritas serem antigas, podemos através delas pensar a utilização das novas tecnologias na educação de adultos na atualidade e elaborar propostas que agreguem as contribuições das experiências já realizadas nesse campo. Sabemos que algumas das tecnologias apresentadas por Anderson já não fazem parte do nosso cotidiano ou são consideradas “velhas” quando comparadas às novas tecnologias que vem surgindo. Possivelmente o que as distanciam é a maior capacidade de interação e de conexão que as TICs mais recentes oferecem e que por sua vez possibilitam a realização de tarefas mais contextualizadas e interativas no campo educacional. Mesmo assim, não podemos descartar as contribuições que as “velhas”

tecnologias nos oferecem. Através delas, relembramos que o computador não é o único instrumento tecnológico passível de ser utilizado no ensino para adultos ou não. Temos consciência de que essa máquina reúne a maioria dos recursos oferecidos pelas tecnologias mais antigas, o que representa uma grande facilidade para a realização de diversas práticas. No entanto, muitas vezes nos esquecemos que o computador ainda não é acessível a todos e que mesmo na ausência dele é possível inovar o ensino através das “velhas” tecnologias.

4.2.2.2. Estudos brasileiros sobre as TICs na EJA

Nossa revisão bibliográfica sobre os estudos que tratam do uso das TICs na EJA no contexto brasileiro partiu de um estado da arte sobre esse tema, produzido por Bianca de Brito e publicado nos anais do I Congresso Internacional da Cátedra da UNESCO de Educação de Jovens e Adultos (2010). No período de março de 2008 a março de 2010, a pesquisadora realizou uma busca de trabalhos científicos sobre o tema em periódicos acadêmicos, bancos de teses, bibliotecas de universidades e no sistema de busca *Google*. Nesta pesquisa foram empregadas treze palavras-chave: educação de jovens e adultos, tecnologias da informação e da comunicação, tecnologias educacionais, tecnologias digitais, informática educativa, uso de computadores na educação, inclusão digital, letramento digital, alfabetização digital, cultura digital, alfabetização, educação à distância e ambientes virtuais e aprendizagem (BRITO, 2010). Na sua busca, a autora encontrou 29 estudos, que se dividem entre artigos, dissertações e teses. Os estudos são recentes, publicados entre os anos de 2001 e 2009. Apenas um deles é referente ao ano de 1996.

Dos 29 trabalhos encontrados por Brito, faremos referência nesta pesquisa a apenas seis deles. Selecionamos estes estudos devido à proximidade que apresentavam em relação ao tema e aos objetivos do nosso trabalho e também porque julgávamos que eles poderiam contribuir para as nossas análises. Foram excluídos dessa seleção os estudos que

- abordavam uso das TICs em práticas não-escolares de educação de jovens e adultos;
- não contemplavam um componente empírico;
- não estavam disponíveis integralmente na Web;

- apresentavam os dados da pesquisa e análises pouca claras.

Resumindo, os seis trabalhos que revisamos nesta pesquisa são estudos empíricos, que fazem considerações a respeito do uso das TICs na EJA a partir da observação de práticas escolares formais com o computador voltadas para a alfabetização nessa modalidade de ensino. No quadro a seguir apresentaremos sinteticamente esses trabalhos:

Título	Autor	Ano	Instituição	Tipo de produção	Resumo	Metodologia
O uso do computador na Educação de Jovens e Adultos	Vanilda Bovo	2001	UFSC	Artigo	Analisa brevemente um projeto de informática desenvolvido em uma turma do PROEJA. Apresenta as impressões e os sentimentos dos alunos em relação ao uso do computador nas aulas.	Observação das aulas, entrevistas orais com os alunos e a professora regente da turma.
Tecnologias de informação e de comunicação na Educação de Jovens e Adultos	Cynthia Gontijo	2008	CEFET-MG	Dissertação	Verifica entre professores e alunos da EJA as condições e os objetivos de uso das TICs na escola em questão e as contribuições que tais sujeitos identificam na utilização das novas tecnologias nesse tipo de ensino.	Observações na escola, entrevistas com os alunos, os professores e a coordenação do laboratório de informática.
O uso do computador como meio de inserção na cultura letrada e midiática do jovem ou adulto nos cursos de	Maria Salete da Costa; Patrícia Passos Gonçalves Palácio; Gisele Paulucci	2005	Universidade Anhembi Morumbi	Artigo	Analisa como o computador facilita e melhora a avaliação diagnóstica do nível de alfabetização de adultos e suas contribuições para a auto-estima do aluno.	Observações, acompanhamento, avaliação e registro em vídeo das aulas com o computador.

alfabetização						
Limites e possibilidades das tecnologias digitais na educação	Regina Mara Ribeiro Cruz	2008	CEFET-MG	Dissertação	Analisa as contribuições que o uso do computador nas aulas de informática pode oferecer para o ensino de EJA, com base em um estudo de caso.	Observação das aulas de informática, entrevista com os professores da EJA da escola.
O computador na Educação de Jovens e Adultos: sentidos e caminhos	Jarina Fernandes	2005	PUC-SP	Dissertação	Apresenta um relato interpretativo da utilização do computador como instrumento pedagógico na EJA no projeto MOVA Digital, desenvolvido em parceria com a PUC-SP.	Análise do registro de reuniões pedagógicas com os professores, do diário de bordo da pesquisadora, de arquivos de texto produzidos pelos alunos no computador, dos depoimentos espontâneos e das dinâmicas das aulas. Realização de entrevistas com os alunos.
O uso do computador, a alfabetização e a pós-alfabetização – o que dizem os educandos/as do MOVA	Becky Gonçalves	2007	UFSCAR	Dissertação	Analisa as contribuições que o uso do computador oferece para a alfabetização e a pós-alfabetização na EJA, para a superação da auto-proteção e para a emancipação digital desses alunos com base em uma experiência desenvolvida no programa MOVA de São Carlos.	Registro dos dados obtidos nos grupos de discussão, relatos de vida, entrevistas com os alunos e observação das aulas com e sem o computador. Análise dos dados realizada com ajuda dos participantes da pesquisa.

Quadro 3. Trabalhos acadêmicos que tratam do uso das TICs na EJA.

De uma maneira geral, os trabalhos acadêmicos do quadro acima advogam pela inclusão do computador e de outras novas tecnologias nas práticas pedagógicas da EJA. Praticamente todos eles defendem esse uso, tendo em vista o quadro de desigualdade que se reconfigura na atualidade com a emergência das TICs. Alguns desses estudos chegam a explicitar a importância das iniciativas pedagógicas com as novas tecnologias na EJA para a redução da exclusão digital.

Os trabalhos revisados também discutem e refletem sobre diversas questões relacionadas ao uso do computador em práticas pedagógicas da EJA. Eles descrevem e analisam os sentidos construídos pelos professores e alunos nesse uso, as contribuições que as TICs oferecem para a alfabetização de jovens e adultos, as condições de uso das tecnologias, etc. Alguns desses aspectos são abordados em dois ou mais estudos, apresentando-nos dados novos ou semelhantes. Em virtude disso, reuniremos as principais considerações apresentadas por esses trabalhos nas seguintes categorias de análise: impressões e sentidos construídos pelos professores em relação ao uso das TICs na EJA; atividades realizadas com auxílio do computador; impressões e sentidos construídos pelos alunos jovens e adultos em relação ao uso das TICs no ensino; contribuições apresentadas para a EJA e outras questões de destaque.

a) impressões e sentidos construídos pelos professores em relação ao uso das TICs na EJA

Dos seis estudos revisados, apenas os trabalhos de Gontijo (2008) e Cruz (2008) apresentam explicitamente o posicionamento dos professores em relação ao uso das novas tecnologias na EJA. Em ambos os estudos, os docentes reconhecem a importância de se utilizar as TICs em práticas pedagógicas com educandos jovens e adultos. No estudo de Gontijo (2008), a maioria dos professores entrevistados buscam utilizar as novas tecnologias em suas disciplinas porque se preocupam em preparar os jovens e adultos para as exigências do mercado de trabalho. Eles também acreditam que as TICs auxiliarão a desenvolver as capacidades cognitivas dos alunos e ampliarão as experiências de cidadania do educando. O trabalho de Cruz (2008), por sua vez, revela que entre os professores entrevistados, metade deles nunca havia levado seus alunos ao laboratório de informática. Cruz (2008) relata que as inadequadas condições de uso das TICs na escola é um fator que desmotiva o docente a utilizar pedagogicamente as TICs na EJA. Os professores

entrevistados por Gontijo (2008) apontam outros fatores que contribuem para essa desmotivação: pouco tempo disponível para as aulas no laboratório de informática, insegurança para o uso da máquina por parte do professor e a ausência de um monitor que possa acompanhar e auxiliar o professor regente. Em ambos os estudos, os docentes se queixaram da falta de formação específica para o uso pedagógico das novas tecnologias.

b) atividades realizadas com auxílio do computador

A produção de textos no programa editor de textos, a pesquisa na Internet e a elaboração de mensagens eletrônicas para o envio através do e-mail foram as atividades que mais se repetiram entre os trabalhos revisados. Em um dos estudos, os alunos da EJA em questão participaram de um curso sobre noções básicas de informática e sobre o sistema operacional *Linux* (GONTIJO, 2008). Em outro, o *Google Maps*¹⁴ foi utilizado nas aulas de geografia (CRUZ, 2008). Entre os trabalhos analisados, há também um que relata uma iniciativa de uso da plataforma Teleduc com os estudantes da EJA (FERNANDES, 2005).

c) impressões e sentidos construídos pelos alunos jovens e adultos em relação ao uso das TICs no ensino

Quatro dos estudos revisados (BOVO, 2002; GONTIJO, 2008; FERNANDES, 2005; GONÇALVES, 2007) analisam as impressões e os sentidos construídos pelos educandos da EJA em relação ao uso das TICs no ensino. Em todos os trabalhos, com exceção do estudo de Bovo (2002), os alunos destacam a importância que o conhecimento sobre o uso das novas tecnologias assume hoje na disputa por uma vaga no mercado de trabalho. Outro ponto ressaltado pelos jovens e adultos entrevistados é o aprimoramento da escrita que o computador e seus recursos permitem. Essa colocação é feita pelos sujeitos das pesquisas de Fernandes (2005) e Gonçalves (2007). As possibilidades comunicativas e informacionais que o computador possui também são identificadas pelos educandos participantes do estudo de Gontijo e Fernandes. Esta última autora aponta em seu estudo outros sentidos e impressões construídos e ressaltados pelos alunos a partir do contato com o computador. Entre eles estão: a importância que a máquina possui, o desejo de tê-la, a

¹⁴ O *Google maps* é um serviço oferecido na web pelo *Google*. Através dele é possível pesquisar e visualizar mapas e imagens de satélite da Terra.

aprendizagem que se pode obter através do computador, a possibilidade de conhecer o mundo por meio da tecnologia, o entretenimento proporcionado por essa máquina, a facilidade que o computador oferece para a realização de diversas tarefas, os sentimentos bons e ruins que o computador e outras tecnologias despertam nos indivíduos e o controle que a máquina pode exercer sobre nossas vidas.

Em relação ao acesso ao computador na escola, os jovens e adultos participantes do estudo de Gontijo (2008) reclamaram da pouca frequência com que utilizam essa tecnologia nas disciplinas. Mesmo assim, alguns deles destacaram que é responsabilidade do próprio aluno, e não do professor, a ida ao laboratório de informática e a utilização das máquinas. Segundo esses sujeitos, os computadores “estão lá”, cabe aos alunos irem ao encontro deles. Esse posicionamento contraria o que é comum ouvirmos quanto a essa questão, uma vez que retira do professor a responsabilidade pela oferta de condições necessárias para o acesso à tecnologia na escola. A concepção desses alunos reflete em um outro campo (relativo ao uso das TICs no processo de ensino e aprendizagem) a velha culpa que se atribui ao aluno da EJA pelo seu desconhecimento e pela sua situação de marginalização.

Os educandos entrevistados por Gontijo (2008) e por Bovo (2001) vêem as TICs de forma positiva, já os estudantes entrevistados por Gonçalves (2007) consideram que as novas tecnologias são um bem que pode gerar efeitos negativos, dependendo do uso que se faz dele. Na pesquisa de Fernandes (2005), poucos alunos não reconheciam as vantagens oferecidas pelo computador. A pesquisadora afirma que alguns dos sujeitos participantes da pesquisa julgavam que essa tecnologia não era útil para suas trajetórias porque não vislumbravam a possibilidade de utilização do computador futuramente, ou porque se achavam idosos para tal uso ou então porque acreditavam que primeiro deveriam aprender a ler e a escrever para depois aprenderem a utilizar o computador. Esses e os demais pensamentos dos alunos em relação às novas tecnologias que os estudos revisados nos apresentam também podem ser verificados entre os jovens e adultos participantes da nossa pesquisa, como veremos mais adiante.

d) contribuições que o uso pedagógico das TICs apresenta para a EJA

Todos os trabalhos revisados afirmam que o uso pedagógico das TICs no processo de ensino e aprendizagem gerou a motivação dos alunos, aumentou a frequência e a auto-

estima dos mesmos. Outra contribuição apresentada com unanimidade pelos estudos refere-se à facilidade que o computador oferece para o desenvolvimento da leitura e da escrita entre jovens e adultos em alfabetização. Três das pesquisas (GONTIJO, 2008; COSTA, PALÁCIO & PAULUCCI, 2005; CRUZ, 2008) destacam que essa tecnologia reduz a dificuldade motora que os alunos apresentam na escrita, já que não é necessário traçar as letras, basta encontrá-las no teclado e apertá-las. Cruz (2008) afirma que com isso o educando diminui suas preocupações em relação ao desenho das letras e fica mais livre para exercer sua criatividade e expressar suas idéias.

Outro ponto destacado nos estudos é a autonomia no aprendizado que as TICs proporcionam aos alunos da EJA e o suporte individualizado que o uso dessas tecnologias no ensino requer por parte do professor (COSTA, PALÁCIO & PAULUCCI, 2005). De acordo com as pesquisadoras Costa, Palácio e Paulucci, para sanar as dificuldades dos educandos quanto à realização das tarefas no computador, o professor precisa atender individualmente ou em pequenos grupos esses sujeitos. As autoras destacam ainda que com o auxílio dessa tecnologia é possível realizar atividades mais significativas, que respeitem o ritmo de aprendizagem dos jovens e adultos e que desmistifiquem a máquina diante deles.

e) outras questões de destaque

Nos estudos revisados, foram apresentadas outras questões interessantes, embora extrapolem os limites das categorias acima propostas. A dissertação de Gontijo (2008), por exemplo, nos relata que na escola ofertante da EJA onde se deu sua pesquisa, fora realizado anteriormente com os professores um curso de formação para o manuseio do computador. Parece-nos que tal curso contribuiu para o desenvolvimento dos projetos de ensino que a escola já realizara na EJA com a ajuda dessa tecnologia. Essa experiência nos sinaliza que esse tipo de formação pode ser útil para o uso pedagógico das TICs na modalidade de ensino em questão.

Na dissertação de Cruz (2008), chamaram-nos a atenção duas questões. A primeira delas é a defesa que autora e a equipe pedagógica da escola pesquisada faz por uma perspectiva de ensino tradicional para a EJA, semelhante ao antigo ensino supletivo. Nos demais estudos, pareceu-nos que a organização do ensino para jovens e adultos se pautava na proposta mais recente que se postula para a EJA, apresentada no primeiro capítulo da

nossa pesquisa. A outra questão de destaque foi a capacitação para o uso pedagógico do computador na EJA, realizada com a professora regente da turma observada durante a própria pesquisa. Algo semelhante também ocorreu no estudo de Fernandes (2005). Os relatos da pesquisa empreendida por essa autora contam também com as experiências vivenciadas na formação dos professores participantes do estudo. Essas capacitações nos confirmam o pouco conhecimento sobre o computador que os docentes da EJA parecem possuir, de uma maneira geral.

No decorrer da leitura dos seis trabalhos selecionados, percebemos a pouca recorrência de uma informação importante: o nível de conhecimento dos alunos acerca do computador e de seu uso. Apenas a pesquisa de Fernandes (2005) apresentou uma quantidade considerável de jovens e adultos participantes que já possuía alguma experiência prévia com essa tecnologia. Nas demais, pareceu-nos que os alunos possuíam pouco ou nenhum conhecimento sobre o computador. Nenhum dos trabalhos analisou com profundidade como esse conhecimento ou desconhecimento afetava o desenvolvimento das tarefas de alfabetização nessa tecnologia.

Uma breve comparação entre as considerações apresentadas pelos estudos revisados e os dados relativos à nossa pesquisa nos revelam algumas semelhanças e contradições quanto às percepções acerca dos aspectos envolvidos no uso do computador em práticas pedagógicas da EJA. A iniciativa de uso do computador na EJA que observamos nos apresenta elementos que endossam e refutam algumas das conclusões apontadas pelos trabalhos revisados. Percebemos que a nossa pesquisa se aproxima das demais sobre essa temática em virtude das percepções semelhantes que apresentamos e de alguns procedimentos metodológicos comuns nesses estudos. O nosso trabalho, assim como os seis selecionados, possui um caráter qualitativo e recorre às entrevistas e observações de aula para a obtenção de dados. Por outro lado, nossa pesquisa se diferencia das demais em relação aos outros procedimentos de coleta e exame dos dados que realizamos. Utilizamos dois *softwares* que nos permitiram o registro e a análise detalhada de todas as tarefas realizadas pelos jovens e adultos durante as aulas de informática de acompanhamos. Esse registro e as ferramentas disponíveis no programa utilizado para a análise nos permitiram observar sistematicamente os caminhos percorridos pelos alunos durante a atividade no

computador, além dos aspectos de leitura, escrita e interação com a máquina que se destacaram durante esse processo. Os estudos que citamos nesta subseção, por exemplo, apenas relatam brevemente as tarefas no computador feitas pelos sujeitos da EJA, com o intuito de contextualizar a pesquisa realizada. Dessa forma, através do nosso trabalho será possível apresentar outros dados que não foram tratados nos seis estudos revisados e que podem contribuir adicionalmente para as reflexões acerca do uso pedagógico das TICs na EJA. Nos próximos capítulos descreveremos melhor nossos procedimentos metodológicos de coleta e análise dos dados e apresentaremos as contribuições que a nossa pesquisa espera oferecer para o campo da EJA.

Capítulo 5 – Metodologia

5.1. Contexto do estudo

Como já mencionado, a presente pesquisa tem o intuito de verificar e compreender como se dão as práticas de letramento digital na EJA. Buscamos aqui investigar a relação que essas práticas estabelecem com as orientações sugeridas na nova organização pedagógica que se propõem atualmente para essa modalidade de ensino. O estudo também visa observar o modo como o letramento e a inclusão digital são abordados no trabalho pedagógico com o computador na EJA de uma escola específica. Para estudar essas questões, elaboramos as seguintes perguntas de pesquisa:

- Considerando os alunos de EJA investigados:
 1. Qual a familiaridade prévia dos alunos envolvidos com o uso de computador? Essa familiaridade afeta o sucesso no uso do computador para as tarefas didáticas?
 2. Quais as principais dificuldades recorrentes entre os estudantes que se pode levantar a partir das nossas análises, em relação a:
 - a) domínio dos periféricos;
 - b) interação com as ferramentas de interface;
 - c) execução da tarefa proposta pelos professores.
 3. O grupo analisado corrobora a noção do senso comum de que a população mais jovem apresenta um desempenho qualitativamente superior aos alunos mais idosos?
- Considerando as tarefas propostas ao grupo estudado:
 4. Qual(is) o(s) objetivo(s) esperados em relação ao uso do computador pela equipe pedagógica?
 5. Como esse objetivo foi incluído no conjunto das práticas previstas para a turma?
- Em relação aos professores da turma selecionada:

6. Como os professores envolvidos identificam e/ou classificam suas dificuldades na realização das metas pedagógicas propostas?
7. Em que medida essa avaliação dos professores acrescenta, corrobora ou contradiz as mediações observadas durante a coleta?

O estudo empírico de caráter qualitativo que realizamos busca, a partir das contribuições teóricas do campo da educação e da lingüística aplicada, observar e analisar uma iniciativa de uso do computador na EJA. Dessa forma, esperamos contribuir para as reflexões nas áreas, fornecendo elementos que permitam compreender melhor o uso dessa tecnologia por grupos socialmente desfavorecidos e que também auxiliem na elaboração de futuras propostas pedagógicas para o uso do computador no contexto de EJA.

A iniciativa de uso do computador que investigamos nesta pesquisa foi realizada em uma escola da cidade de Belo Horizonte que oferece a EJA no período noturno – o Colégio Imaculada Conceição (CIC). O processo de seleção que culminou na escolha dessa escola para a realização deste estudo empírico não foi algo simples como imaginávamos a princípio. Buscávamos uma instituição que atendesse aos pré-requisitos que julgávamos importantes para a pesquisa, sendo um deles a organização do trabalho pedagógico com base nas orientações propostas recentemente para a EJA, já que como dissemos anteriormente, acreditamos que a utilização do computador é coerente com essa nova proposta. O outro pré-requisito era a existência de experiências anteriores com o computador na EJA ofertada pela escola, ou seja, procurávamos uma instituição que já desenvolvesse com êxito esse tipo de atividade pedagógica. Considerávamos necessária tal experiência prévia, pois prevíamos os grandes desafios colocados por essas iniciativas e acreditávamos que os erros e acertos das tentativas anteriores poderiam ter auxiliado na elaboração e no desenvolvimento de iniciativas bem sucedidas de uso do computador com os alunos jovens e adultos. Também acreditamos que estudos acadêmicos podem se beneficiar de conhecimentos gerados a partir das experiências práticas de professores que encontram alternativas eficientes para resolver alguns problemas confrontados na prática de sala de aula.

Além dos pré-requisitos citados, havia um outro relativo ao caráter formal que a instituição ofertante da EJA deveria apresentar. Buscávamos realizar a pesquisa em um

programa de EJA vinculado a uma instituição de ensino formal, pois gostaríamos de investigar como as limitações e possibilidades oferecidas por esse contexto exerciam influência sobre o uso pedagógico do computador.

Durante o processo de escolha, visitamos em Belo Horizonte quatro escolas ofertantes da EJA que atendiam aos nossos pré-requisitos.¹⁵ Três dessas escolas fazem parte da rede particular e católica de ensino¹⁶ e uma delas é integrante da rede pública municipal. Nesta escola pública, uma professora da EJA nos relatou que anualmente era realizado um projeto pedagógico, no qual os jovens e adultos utilizavam o computador e a Internet. As atividades do projeto duravam cerca de um mês e a cada ano eram conduzidas por um professor de uma disciplina. A turma e o professor eram escolhidos anualmente e, no momento da visita, não se tinha previsão de quando ocorreria o próximo projeto, nem de qual professor seria responsável pelas atividades no laboratório de informática. Essa imprecisão inviabilizou a realização da pesquisa nesta escola.

Em relação às três escolas privadas, a primeira que nos foi indicada apresentava um plano de trabalho pedagógico interdisciplinar com o computador que se estendia ao longo de todo o ano. Pelo pouco que sabemos, as atividades contemplavam as disciplinas de língua portuguesa e ciências e propunham práticas reais de leitura e expressão multimodais, como a produção de propagandas, a organização e leitura de planilhas eletrônicas, entre outras. Como já estavam sendo realizadas outras duas pesquisas na EJA desta escola, a coordenação pedagógica considerou prudente não sobrecarregar os alunos e professores com mais uma pesquisa adicional, o que nos obrigou a desconsiderar também essa alternativa.

Na segunda escola privada contemplada, a coordenadora pedagógica da EJA nos informou que no semestre da visita estava sendo implementada uma nova organização pedagógica diferente da estrutura seriada que era vigente anteriormente. Pelo que foi possível depreender, até no ano anterior a EJA da instituição se pautava na lógica supletiva. Como a escola estava passando por essa transição, julgamos que esse não seria um momento adequado para pesquisas. Adicionalmente, a exclusão dessa escola foi também

¹⁵ Gostaria de agradecer ao Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da UFMG (NEJA), em especial às professoras Maria da Conceição Reis Fonseca e Carmem Eiterer aos ex-monitores do Proef-2 pela indicação das escolas ofertantes da EJA que poderiam colaborar com esta pesquisa.

¹⁶ Embora essas sejam escolas privadas, nelas a EJA é oferecida gratuitamente a qualquer aluno jovem ou adulto que esteja disposto a retomar os estudos.

motivada pelo fato de a EJA não apresentar um plano de trabalho pedagógico que contemplasse o uso do computador seja no momento do contato, seja no semestre seguinte.

A terceira escola visitada foi o CIC. Os primeiros contatos que tivemos com a instituição foram através de e-mails trocados com a coordenadora pedagógica da EJA da escola. Segundo o relato da coordenadora, no CIC era realizado com os alunos do 4^a ano do Ensino Fundamental da EJA um trabalho semanal no laboratório de informática. A coordenadora nos convidou para conhecer pessoalmente a escola e as atividades que desenvolviam no computador, o que foi feito através de uma visita da pesquisadora à instituição.

Nessa visita, ocorrida em maio de 2009, conversamos pessoalmente com a coordenadora pedagógica e com os professores que acompanhavam a turma de 4^o ano, explicitando-lhes o objetivo da pesquisa proposta: observar uma prática bem sucedida de uso do computador em contexto de EJA. As duas professoras do 4^o ano que nos receberam deram várias informações sobre a escola, sua organização pedagógica e sobre as iniciativas de uso do computador que o CIC desenvolveu e ainda desenvolve com alunos da EJA. Gentilmente elas nos convidaram para assistir à aula de informática dada semanalmente à turma.

Considerando que a visão da escola era compatível com as nossas posições sobre EJA e que a equipe pedagógica, além de ter experiência prévia na área de pesquisa, demonstrava interesse em estabelecer uma parceria de estudo, optamos por escolher a EJA dessa instituição como contexto para a coleta de dados. A seção que segue relata em mais detalhes a natureza dos contatos iniciais estabelecidos com a escola eleita para o registro dos dados empíricos.

5.1.1. Descrição do contexto escolar onde foi realizada a pesquisa

Nesta seção, optamos por descrever em detalhes a concepção e funcionamento dessa iniciativa de EJA, indo mesmo além do contexto restrito da pesquisa, principalmente por ser uma forma de apontar para profissionais que atuam na área a possibilidade de trabalhos alternativos altamente interessantes e produtivos. Entendemos que as tentativas de uso do computador no ensino de EJA na escola escolhida é apenas uma das inúmeras mudanças e

atualizações de educação implementadas nesse tipo de ensino ofertado na escola selecionada.

O Colégio Imaculada Conceição (CIC) é uma escola da rede particular e católica de ensino da cidade de Belo Horizonte. A instituição localiza-se na região central do município e atende durante o dia crianças e adolescentes de classe média alta, que residem nos bairros de prestígio próximos à escola. No período noturno, a EJA é oferecida gratuitamente a jovens e adultos que trabalham no centro de Belo Horizonte e que residem em bairros periféricos distantes ou em municípios da grande região metropolitana.

Segundo a equipe pedagógica da EJA da escola, a modalidade de ensino em questão é muito procurada por vários motivos, dentre eles destacam-se: i) o prestígio que a instituição possui em relação ao Ensino Fundamental e Médio oferecido no período diurno; ii) a gratuidade da EJA; iii) a localização central da escola (a maioria dos alunos, trabalhadores da região central de Belo Horizonte, vão direto do trabalho para a escola) e iv) a oferta do Ensino Fundamental e Médio de forma flexibilizada para os jovens e adultos.

Para ingresso na EJA do Colégio Imaculada não é necessário o pagamento de nenhuma taxa. O sujeito interessado participa de um processo de seleção que é composto por duas etapas: uma avaliação diagnóstica e outra socioeconômica. O exame diagnóstico apenas verifica o nível do estudante para definir a turma que lhe é mais adequada. A avaliação socioeconômica, por sua vez, analisa o perfil socioeconômico do aluno através de uma documentação que lhe é solicitada. Este perfil é o principal fator responsável pela seleção do jovem ou adulto interessado em estudar na EJA/CIC. São escolhidos para ingressar na EJA os interessados que possuem baixa renda *per capita* familiar (até um salário mínimo e meio). Esse critério vai de acordo com o caráter beneficente da entidade que mantém a escola e a EJA.

De acordo com a coordenadora pedagógica da EJA, o ensino no período noturno funciona nessa escola desde 1948 e foi criado pelas freiras da Congregação Filhas de Jesus, para atenderem às empregadas domésticas da região que eram analfabetas. Por muito tempo eram as próprias irmãs que ministravam as aulas, sendo posteriormente assumido por professores leigos contratados pela escola. Até o ano de 2004, a instituição ofertava à noite da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental em uma estrutura seriada de ensino. Assim, a partir de 2005, com a entrada da atual coordenadora pedagógica da EJA, a organização do ensino

noturno buscou se adaptar à nova concepção proposta para a EJA que prevê, nessa linha, etapas e não séries, avaliações processuais e qualitativas, maior flexibilidade curricular e de frequência do aluno. Progressivamente, a oferta foi ampliada com a criação das demais turmas do Ensino Fundamental e das turmas Ensino Médio. Hoje, o CIC oferece nessa modalidade o Ensino Fundamental dividido em dois segmentos: o primeiro segmento, equivalente ao período da 1ª à 4ª série e com duração de 3 anos, e o segundo segmento, equivalente ao período da 5ª à 8ª série e também com duração de 3 anos. O Ensino Médio ofertado pela EJA da instituição tem o mesmo tempo de duração previsto para cada segmento do Ensino Fundamental.

Da conversa que tivemos com a coordenadora pedagógica e com as duas professoras da turma de 4º ano do Ensino Fundamental, pudemos depreender que a escola defende as seguintes diretrizes. Em primeiro lugar, busca oferecer um ensino contextualizado, que respeite o ritmo de aprendizagem do aluno, suas vivências e suas necessidades. Em segundo, procura ampliar o horizonte cultural do jovem e adulto, realizando em sala de aula um trabalho integrado entre os vários tipos de saberes, escolares e experienciais. Assim os conteúdos e atividades a serem abordados em cada turma são discutidos conjuntamente pelos docentes do grupo e pela coordenação pedagógica da EJA. Mensalmente são realizadas reuniões com todos os professores dessa modalidade de ensino com o intuito de planejar tarefas para todas as turmas, discutir sobre métodos de ensino, compartilhar experiências de sala de aula, etc.

Para atender adequadamente os jovens e adultos, a organização da EJA/CIC prevê não só esse trabalho pedagógico conjunto, como também formas de avaliação processuais e qualitativas. O aluno é avaliado a partir de seu desenvolvimento, de seu comprometimento e da sua participação ao longo do ano. Caso ele apresente um rendimento maior ou menor do que é esperado para o nível em que se encontra, ele pode ser alocado, a qualquer momento, em uma outra turma que seja mais adequada para seu grau de desenvolvimento. Tais mudanças ocorrem desde que o aluno esteja de acordo com a sugestão feita pela equipe pedagógica.

A flexibilidade da EJA/CIC possibilita não só essa mobilidade do jovem e adulto como também a realização de atividades que vão além dos conteúdos escolares formais. A equipe pedagógica planeja para os jovens e adultos passeios por museus, teatros e outros

espaços culturais da cidade, que ficam próximos da escola. De acordo com a coordenadora com quem conversamos, os professores têm a preocupação em realizar atividades fora da sala de aula. Através delas, busca-se apresentar aos alunos os espaços culturais da cidade e demonstrar-lhes que, como todo e qualquer cidadão, eles também têm o direito de usufruir desses ambientes e de suas possibilidades. A maioria dos jovens e adultos da EJA acredita que lugares como museus, teatros e salas de exposição têm entrada permitida apenas às pessoas com alto poder aquisitivo e, por isso, sequer ousam em entrar nesses espaços. No CIC, os professores procuram desconstruir essa concepção através de atividades realizadas fora da sala de aula.

Além desses passeios culturais, na EJA dessa instituição são oferecidas aos alunos do período noturno oficinas de temáticas variadas que buscam propiciar a eles novas experiências artísticas e culturais e até mesmo o acesso a práticas ou bens com os quais não têm contato fora da escola. As atividades das oficinas são semanais, acontecem durante o período de aula e são ministradas por alguns professores da EJA da escola e por voluntários. Os próprios alunos selecionam a oficina da qual desejam participar. As opções são: oficina de teatro, coral, de leitura, de informática, de produção de materiais reciclados, etc.

Segundo as professoras com as quais conversamos, as oficinas são oferecidas somente aos alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental. Diante disso, havia uma preocupação por parte dos docentes e da coordenação em oferecer aos alunos do primeiro segmento alguma atividade diferenciada semelhante às oficinas. Foi daí que surgiu a proposta das aulas de informática para os alunos deste segmento.

5.1.2. As aulas de informática

Embora as oficinas sejam oferecidas para os alunos do segundo segmento, a escola implantou as aulas de informática no primeiro segmento do Ensino Fundamental da EJA como um trabalho pedagógico alternativo que se aproxima da proposta das oficinas e busca atender à solicitação recorrente do público jovem e adulto pela oferta de um curso de informática. As aulas no laboratório de informática são semanais e ocorrem no horário regular de aula das turmas de 4º ano do Ensino Fundamental.

A opção pela seleção dessas turmas para a oferta das aulas de informática se deu em virtude do nível de alfabetização e letramento em que o grupo se encontra. Dentre todas as turmas do primeiro segmento, espera-se que o grupo do 4º ano domine melhor a leitura e a escrita. Na visão das professoras, esse conhecimento mais avançado sobre o código escrito tradicional pode auxiliar no desenvolvimento das atividades em meio digital. Apesar de as demais turmas do primeiro segmento não terem essa disciplina nos seus currículos, procura-se realizar com esses grupos algumas tarefas no computador, para que eles conheçam um pouco a máquina e seus recursos.

Nos anos de 2007 e 2008 a escola estabeleceu uma parceria com o Centro de Formação Sacramentino que possibilitou a oferta de aulas de informática às turmas de 4º ano da EJA/CIC. Esse Centro – mantenedor de uma gráfica social e ofertante de cursos diversos, como o de introdução à informática – disponibilizou à escola um professor que ministrava em sua sede o curso de informática. Esse profissional atuou na EJA/CIC durante dois anos e suas aulas focalizavam o ensino de habilidades básicas de uso do computador. Dentre essas habilidades, foram explicitados o uso dos periféricos e a produção de textos no computador. Em 2009, ano em que foi realizada a coleta de dados, foi encerrada a parceria. A partir daí, as aulas de informática (e outros cursos extra-curriculares) passaram a ser ofertadas por voluntários, em uma iniciativa que o Colégio Imaculada teve de abrir sua portas para a contribuição da comunidade na escola. No primeiro semestre do ano de 2009, por exemplo, as aulas de informática foram ministradas por um professor de computação que atuava em cursos técnicos de informática e que se disponibilizou para oferecer aulas de informática para os alunos do 4º ano do Ensino Fundamental da EJA.

Nessas aulas, os jovens e adultos eram acompanhados pelo professor de informática, pelas outras duas professoras da turma (uma da área de humanidades e outra da área de matemática e ciências) e por um aluno do Ensino Médio regular da escola, que também atuou e ainda atua em caráter voluntário. Como o laboratório de informática é amplo e bem equipado, cada aluno ocupa um computador, conectado à Internet banda larga. Nesse espaço, existem cerca de 30 máquinas, em bom estado de funcionamento. Durante o período diurno, há três profissionais que cuidam do laboratório de informática, realizando a manutenção das máquinas e assessorando tecnicamente os professores que utilizam o local

durante suas aulas. No período noturno o laboratório fica à disposição da EJA e um dos profissionais da área de informática tem prestado auxílio técnico aos professores e alunos.

Quando visitamos a escola pela primeira vez, a coordenadora nos informou que as atividades desenvolvidas no laboratório de informática eram planejadas pelo professor dessa área. As demais professoras apenas o auxiliavam a atender os alunos com dificuldade, no decorrer das aulas. Naquela época, estava sendo realizada uma tarefa de digitação, na qual os estudantes deveriam copiar no *Word* um pequeno texto impresso que fora distribuído pelo professor de informática. Segundo ele, as atividades planejadas para aquele primeiro semestre se voltavam para o desenvolvimento de habilidades básicas de digitação e de uso dos periféricos, como *mouse* e teclado. Até aquele momento haviam sido realizadas apenas tarefas de desenho livre e de cópia de textos no *Word*, usando os programas *Paint* e *Word*, respectivamente. A utilização da Internet estava prevista apenas para o segundo semestre. Havia a intenção de se planejar para os meses de setembro e outubro uma atividade interdisciplinar entre o professor de informática e as professoras das demais disciplinas, que contemplasse o uso da Internet.

5.1.3. A proposta do estudo e revisões de percurso

Foi acordado com a coordenadora pedagógica e os professores da turma de 4º ano que para este estudo acompanharíamos o desenvolvimento da tarefa interdisciplinar que viria a ser elaborada e realizada no laboratório de informática naquela turma. Como já foi dito, a previsão era de que a atividade ocorresse no mês de setembro ou outubro. Durante esse período, manteríamos contato via e-mail e, assim que houvesse uma definição da data de realização da tarefa, as professoras nos avisariam.

Após a nossa primeira visita, retornamos ao CIC no mês julho para entrevistarmos o professor de informática e as professoras da turma. Solicitamos que fizessem uma breve avaliação das aulas de informática daquele semestre, relatando-nos os aspectos que mais lhes chamaram atenção no período. Conseguimos conversar pessoalmente apenas com as professoras. Elas gentilmente nos receberam e nos deram as suas percepções sobre as aulas de informática. A conversa foi gravada em áudio, com a autorização das informantes, e através dela foi possível conhecer um pouco melhor os alunos e a dinâmica dos encontros

semanais no laboratório de informática. Em linhas gerais, a avaliação intuitiva das professoras era de que o uso do editor de texto desenvolvia algumas habilidades de leitura, como por exemplo a percepção de títulos destacados nos textos impressos através de formatações diferenciadas. Havia também alguns problemas gerados em relação aos alunos que se destacavam nas atividades de sala de aula. Como as dificuldades com o computador culminavam em uma certa padronização relativa ao desempenho dos colegas, alguns dos estudantes perderam a motivação para a participação nas aulas no laboratório de informática.

Esperávamos continuar acompanhando o trabalho que as professoras da turma do 4º ano estavam realizando nas aulas de informática. No entanto, alguns acontecimentos desencadearam a mudança da dinâmica dessa disciplina. As duas professoras do grupo, com as quais conversamos no primeiro semestre, foram afastadas da escola no início do segundo semestre, por motivo de saúde. O professor de informática não poderia mais ministrar as aulas de agosto até o fim do ano letivo por razões pessoais. Com esses afastamentos, outras duas novas professoras passaram a atuar na turma do 4º ano e as aulas de informática foram assumidas pelo aluno do Ensino Médio regular do CIC, que já acompanhava o grupo no primeiro semestre.

Com tais mudanças, o trabalho que vinha sendo desenvolvido nas aulas de informática foi afetado. Parece-nos que ao assumir as aulas, o novo voluntário regente da disciplina iniciou um novo projeto de trabalho. Segundo ele, o professor de informática do primeiro semestre, antes de deixar a escola, não compartilhou o que planejara para os próximos meses. Em virtude disso, o voluntário que assumiu a disciplina organizou as aulas a partir do seu conhecimento sobre a turma, da sua experiência anterior nas oficinas de informática que ministrara e também tendo a referência de suas experiências como usuário do computador e da Internet. Com base nesse conhecimento que tinha, ele introduziu a Internet aos alunos e desenvolveu atividades, visando facilitar o acesso às habilidades básicas necessárias para o uso do computador e da Internet.

As novas professoras da turma do 4º ano deram continuidade ao acompanhamento nas aulas de informática que suas antecessoras realizavam. As docentes substitutas também não foram informadas sobre os planos de atividades interdisciplinares das professoras antigas em relação a essa disciplina. Isso se evidenciou quando, no segundo semestre,

entramos em contato com as novas professoras e elas nos informaram que não foram avisadas da pesquisa que seria realizada na turma. Apesar desse contratempo, as antigas docentes nos auxiliaram, mediando a comunicação com suas substitutas. Diante desse novo contexto, a nova professora de humanidades se dispôs a planejar e realizar com o professor de informática uma atividade de leitura e escrita no computador que pudesse ser acompanhada durante a pesquisa.

Apesar desse conjunto de contratempos, mantivemos o CIC como contexto de estudo por entender a necessidade de analisar a realidade tal como ela ocorre e não como situações ideais que como pesquisadores construímos.

5.2. Os participantes da pesquisa

No processo de registro dos dados desta pesquisa, participaram as duas professoras da turma de 4º ano, o voluntário de informática e os alunos do grupo que estiveram presentes nas aulas do laboratório. De acordo as docentes, havia na turma cerca de 20 alunos frequentes, com idades entre 18 e 75 anos. Nas aulas de informática, esse número se reduzia por diversas razões, sendo a principal delas o fato de as aulas acontecerem às sextas-feiras. Na EJA, geralmente esse é o dia as semana em que se observa uma redução significativa da frequência.

Antes de iniciar o acompanhamento das aulas de informática e o processo de registro dos dados, tivemos um primeiro encontro com esses jovens e adultos com o intuito de lhes apresentar a nossa pesquisa e de convidá-los para participar dela. Nesse dia, contextualizamos para os alunos nosso interesse em práticas de letramento digital na EJA, a metodologia de observação e coleta de dados que utilizaríamos. Também foi discutida a necessidade de um acordo formal dos alunos que tinham interesse em colaborar com o estudo. Procuramos deixar claro para a turma que não era obrigatória a participação na pesquisa. Aqueles que se dispusessem a contribuir para o estudo teriam resguardas suas reais identicações e nós nos comprometíamos a não divulgar os registros em áudio e vídeo relativos a suas participações. Todas essas questões apresentadas oralmente estavam

registradas por escrito em um breve termo de consentimento¹⁷ (ANEXO 1) e poderiam ser retomadas pelos alunos se houvesse interesse. Caso os jovens e adultos desejassem algum esclarecimento adicional, poderiam entrar em contato conosco através dos telefones e do e-mail disponibilizados no termo. Entregamos a cada um deles duas cópias do termo e lhes solicitamos que as lessem com atenção. Caso desejassem participar da pesquisa, pedimos que assinassem e entregassem posteriormente à professora uma das cópias. A outra ficaria com o próprio o aluno. Não era necessário decidir naquele momento do encontro se participariam ou não do estudo. Quatro dias depois desse encontro, mais especificamente na primeira aula de informática que acompanhamos, recebemos doze termos de consentimento assinados pelos jovens e adultos que se disponibilizaram a nos ajudar nesta pesquisa.

Diante da grande quantidade de dados registrados e das nossas questões de pesquisa, tivemos que restringir nosso escopo de registros a serem analisados, como será explicado mais adiante. Esse recorte nos levou então a considerar como participantes efetivos desse estudo os dez alunos que estiveram presentes em pelo menos duas das três aulas de informática registradas.

Para nos referirmos a esses dez alunos participantes, utilizaremos os pseudônimos que eles escolheram para si mesmos, quando assinaram o termo de participação na pesquisa. Aqueles que não indicaram um nome fictício para a pesquisa, receberam um pseudônimo criado pela pesquisadora. O quadro a seguir apresenta sinteticamente esses jovens e adultos que serão considerados na análise e algumas informações sobre eles:

¹⁷ O termo de consentimento foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNICAMP, em 25/08/2009 (Parecer nº 729/2009).

Nome fictício	Idade	Profissão	Nova(s) tecnologia(s) com a(s) qual(is) tinha experiência prévia antes das aulas	Local onde trabalha possui computador	Utiliza o computador no trabalho	Tem computador em casa
Carla	44	Diarista e vendedora em domicílio	Computador, celular, mp3	Sim	Não	Sim
Cláudia	38	Empregada doméstica	Celular	Sim	Não	Não
Dudu	26	Mecânico de máquinas pesadas	Computador	Sim	Não	Sim
João	47	Auxiliar de manutenção e de limpeza em uma empresa	Celular	Sim	Não	Não
Joana	75	Passadeira diarista	Nenhuma	Sim	Não	Não
Mariana	63	Aposentada	Nenhuma	-	-	Sim
Nina	28	Monitora de escola infantil	Celular, caixa eletrônico	Sim	Não	Sim
Rosaly	31	Empregada doméstica	Celular, caixa eletrônico	Sim	Não	Não
Sueli	35	Empregada doméstica	Celular, caixa eletrônico, DVD, câmera digital	Sim	Não	Não
Vambaster	33	Massoterapeuta	Celular	Não	Não	Sim

Quadro 4. Alunos da EJA participantes da pesquisa.

Todos os alunos listados no quadro moram na região metropolitana de Belo Horizonte e são trabalhadores que atuam nos bairros próximos do CIC. Somente um deles é natural dessa cidade. Os demais nasceram em municípios do interior do estado de Minas Gerais e se mudaram para a capital na adolescência ou na idade adulta para trabalhar. As razões que os levaram à interrupção dos estudos durante a infância são diversas, mas são comuns nas trajetórias do público da EJA: necessidade de trabalhar para ajudar financeiramente a família ou de ficar em casa para cuidar dos irmãos; falta de escolas na região onde moravam; pouco interesse pelos estudos; trajetos longos e perigosos até a escola e até mesmo preconceito por parte do pai e dos irmãos que proibiam as meninas de estudarem (fato recorrente entre as alunas mais idosas). Os motivos que os incentivaram a retomar os estudos são os mesmos de vários outros alunos da EJA. A maioria voltou a estudar porque deseja de ter um emprego e uma renda melhor. Alguns pretendem cursar o ensino superior ou fazer outros cursos que exigem o certificado de conclusão do Ensino Médio. O aluno Vambaster, por exemplo, nos ressaltou que precisa do certificado para fazer outros cursos na sua área de atuação. Esse participante também nos apresentou outro motivo interessante que o levou a retornar à escola: o incentivo da namorada que é graduada em direito e possui um cargo público bem remunerado.

Além desses dez alunos jovens e adultos, temos também como participantes da pesquisa as professoras da turma e o voluntário de informática. Foi também atribuído a eles uma designação para manter o sigilo de suas identidades. Para nos referirmos às professoras e ao voluntário, utilizaremos as expressões presentes na primeira coluna do quadro a seguir:

Referência	Forma de atuação no 4º ano	Formação	Experiência docente anterior fora da EJA	Experiência docente ou pedagógica na EJA
Professora A	Leciona as disciplinas de humanidades e Língua Portuguesa.	Graduação em Pedagogia com habilitação em EJA	Nenhuma	Estagiou na EJA e por três anos, durante sua graduação foi bolsista de uma pesquisa sobre a formação inicial do educador de jovens e adultos.

Professora B	Leciona as disciplinas de matemática e ciências.	Formação de nível médio no curso de Magistério, graduada em jornalismo e no momento da pesquisa cursava a graduação em pedagogia.	19 anos no Ensino Fundamental	Nenhuma
Voluntário	Regente das aulas de informática	No momento, estava cursando o 1º ano do Ensino Médio no ensino regular do CIC.	Nenhuma	Nos dois anos anteriores, atuou como voluntário da oficina de informática e de matemática da EJA.

Quadro 5. Professoras e monitor participantes da pesquisa

As professoras A e B atuam na turma de 4º ano desde o início do segundo semestre de 2009. A docente A nos relatou que essa era a primeira vez em que trabalhava no CIC e com alunos da EJA. Ela concluiu sua graduação em 2008 e naquele ano em que se deu coleta estava vivenciando seu primeiro ano de exercício docente. Durante o dia, a professora A atuava na educação infantil e à noite lecionava para as turmas de 3º e 4º ano do Ensino Fundamental da EJA/CIC. Apesar de lidar com dois públicos bem diferentes, ela ressaltou que é possível encontrar pontos de semelhança entre as crianças e os jovens e adultos com os quais trabalha.

A professora B, por sua vez, já atuava há mais de cinco anos no Ensino Fundamental regular da escola. Até então, ela trabalhara no ensino regular diurno. No momento da pesquisa, aquela era a primeira vez em que atuava na EJA da instituição. Esta docente nos revelou que anteriormente já tivera outras experiências pedagógicas no laboratório de informática. No Ensino Fundamental regular, ela realizava algumas tarefas no computador com seus alunos. Segundo a professora B, a mesma experiência com jovens e adultos da EJA estava sendo muito diferente, uma vez que a levava a reformular constantemente suas expectativas em relação ao desempenho dos alunos e sua forma de mediação nas aulas com o computador.

Durante as aulas de informática, as professoras A e B se revezavam para acompanhar o voluntário. Uma delas o auxiliava no primeiro horário da aula (das 19h às 20:15h) e a outra no segundo horário (das 20:30h às 22h).

O voluntário permanecia no laboratório de informática durante os dois horários que compunham a aula de informática. Em outro dia da semana, ele também atuava nas oficinas de informática ofertadas aos alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental da EJA/CIC. Os trabalhos voluntários que realizava na instituição se iniciaram quando ele cursava a 7ª série do Ensino Fundamental regular da escola. Uma de suas professoras, que trabalhava também no período noturno, convidou todos os colegas de sua turma para serem voluntários na EJA. Ele e mais dois alunos aceitaram o convite e passaram a ajudar nas oficinas do período noturno. No momento da entrevista, somente ele permanecera atuando.

Como mencionado, os trabalhos pedagógicos desenvolvidos pelo voluntário se baseavam em sua experiência como usuário do computador e da Internet. Ele não participava de reuniões pedagógicas da EJA, nem recebia instruções ou algum tipo de formação para atuar com o público jovem e adulto. Segundo o próprio voluntário, antes de iniciar sua atuação na EJA, ele tinha uma concepção negativa dos alunos, a qual foi diminuindo com a convivência e maior familiaridade com esse público, que o levou a superar alguns preconceitos sobre alunos advindos de comunidades economicamente desfavorecidas. O carinho e o respeito dos alunos da EJA o motivam a levar adiante seu trabalho voluntário na instituição.

5.3. A coleta dos dados

Com o intuito de compreender melhor como se dão as práticas de letramento digital no público da EJA, acompanhamos o desenvolvimento de uma atividade de leitura e escrita que foi realizada no laboratório de informática com a turma de 4º ano do Ensino Fundamental da EJA/CIC. A tarefa foi planejada pelas professoras da turma e realizada com o auxílio do voluntário que regia as aulas de informática. Baseando-se no tema “trabalho”, que era abordado nas demais disciplinas do grupo em questão, a atividade previa as seguintes etapas:

- a) Pesquisa no *Google* sobre informações que descrevessem a profissão do próprio aluno;
- b) Elaboração, à mão, de um pequeno texto informativo que tratasse da profissão do aluno com base nas informações pesquisadas na rede;
- c) Pesquisa no *Google* sobre uma outra profissão que fosse do interesse do estudante ou que ele desejasse conhecer melhor;
- d) Escrita, à mão, de um outro texto informativo, de tamanho reduzido, que abordasse essa outra profissão pesquisada a partir das informações obtidas na Internet;
- e) Cópia, no *Word*, dos textos produzidos à mão;
- f) Pesquisa, no *Google*, de uma imagem que ilustrasse todo o trabalho;
- g) Confecção, no *Word*, da capa do trabalho, que deveria conter a imagem pesquisada juntamente com o título do trabalho, o nome e a turma do aluno.

A atividade envolvia as habilidades que foram trabalhadas nas aulas de informática desde o início do ano letivo, como a digitação e a formatação de textos no *Word* e a pesquisa na Internet através do sistema de busca *Google*. Pareceu-nos que a única tarefa que os jovens e adultos não haviam aprendido ainda era a cópia e a colagem de figuras da Internet para o *Word*. No entanto, durante a aula as professoras instruíram os alunos a chamar-lhes quando fossem realizar essa tarefa, pois elas e o voluntário de informática iriam ajudar cada um deles.

Acompanhamos e procuramos registrar em vídeo as quatro aulas de informática nas quais se deu a tarefa, conforme fora previsto. Os encontros aconteceram às sextas-feiras, das 19h às 22h, no laboratório de informática da própria escola. Nesse período de coleta, aproveitamos os demais dias da semana para entrevistarmos os alunos e os professores da turma que se dispuseram a participar da pesquisa.

5.3.1. As entrevistas orais

Foram feitas inicialmente entrevistas com todos os participantes da pesquisa. Através delas, pretendíamos conhecer melhor os sujeitos que nos ajudariam neste estudo. Para tanto, solicitamos aos alunos informações como idade, profissão, cidade de origem, organização familiar, motivos que os levaram a interromper os estudos e a retornar à escola

na idade adulta, tecnologias que utilizam no dia a dia, experiência prévia que tinham com o computador, presença dessa máquina em casa ou no ambiente de trabalho, pontos positivos e negativos das aulas de informática, avaliação do desempenho pessoal nessa disciplina e expectativas em relação a essas aulas e ao uso do computador. Às professoras e ao voluntário de informática perguntamos sobre sua formação, experiência prévia em sala de aula e com alunos da EJA, organização do trabalho pedagógico, planejamento das aulas de informática, objetivos que tinham em relação a essas aulas, avaliação geral do desempenho dos alunos nessa disciplina e nas demais, principais dificuldades que encontram no trabalho com o computador com os jovens e adultos e os pontos positivos e negativos que destacam nas aulas de informática.

Todas essas entrevistas foram realizadas individualmente e registradas em áudio. As perguntas feitas aos entrevistados se basearam em dois questionários (ANEXOS 2 e 3) que elaboramos previamente. Um deles norteou nossas conversas com os alunos e outro foi utilizado nas entrevistas com as professoras e o voluntário. Os entrevistados não eram obrigados a responder todas as perguntas, caso alguma delas os deixasse constrangidos ou incomodados.

Como os jovens e adultos do grupo trabalhavam durante o dia todo e chegavam na escola praticamente no horário exato de início das aulas, com eles tivemos que realizar as entrevistas nos minutos que antecediam as aulas ou durante os intervalos. Para que fosse possível conversar com todos alunos participantes, pedimos que cada um nos informasse o dia da semana e o horário em que poderia nos conceder a entrevista. Por meio dessa dinâmica, conseguimos conversar com os doze jovens e adultos que inicialmente compunham o grupo de sujeitos investigados. As entrevistas com cada aluno duraram de vinte a trinta minutos.

A dinâmica de entrevista das professoras e do voluntário também foi bastante semelhante à dos alunos. Diante dos compromissos de trabalho ou de estudo que tinham durante o dia, tivemos que agendar nossas conversas para o período noturno, quando estavam no CIC. Entrevistamos individualmente a professora A e o voluntário no período que antecedia o início das aulas da EJA. Com a professora A, nossa conversa durou dois dias, pois o tempo que ela tinha disponível para a entrevista antes das aulas não foi suficiente para a resposta de todas as questões. A professora B, por sua vez, foi entrevistada

durante a última aula de informática que acompanhamos. Preferíamos ter conversado com ela em outro momento, pois já prevíamos que durante a aula nossa conversa seria diversas vezes interrompida para que ela atendesse aos alunos. No entanto, essa foi única oportunidade que surgiu para a realização da entrevista. As conversas com as docentes e o voluntário duraram de 45 minutos a uma hora, cada uma.

5.3.2. O registro das aulas de informática

Para o registro das aulas de informática, utilizamos recursos que nos auxiliariam a observar posteriormente as interações entre as professoras, o voluntário e os alunos e a interação dos próprios estudantes com a tela do computador. Nos quatro encontros acompanhados, foi posicionada à frente do laboratório de informática uma câmera de vídeo que gravou o desenvolvimento dessas aulas. Além disso, em cada computador, foi instalado um *software* específico, chamado *Camtasia*, que nos auxiliou a registrar com mais precisão a interação entre cada aluno e o computador.

A opção pela utilização do *Camtasia* na coleta de dados desta pesquisa se deu após a tentativa inicial de uso de um outro programa, chamado *Camstudio*. Este *software*, que também se encontra disponível na Internet para instalação, apresenta funções muito semelhantes à do *Camtasia*. O *Camstudio* registra em vídeo a tela do computador do usuário e permite também a gravação simultânea, em áudio, dos comentários feitos pelo indivíduo. No entanto, o programa tem a desvantagem de não interagir com uma *webcam*, impossibilitando a captação em vídeo de algo externo à máquina, como o próprio usuário. As vantagens que víamos nesse *software* era o fato de ele ser *open source*¹⁸ e a possibilidade de uso gratuito que ele oferecia por tempo ilimitado. Inicialmente, instalamos o *Camstudio* nos computadores do laboratório de informática do CIC e fizemos um teste em cada um deles, registrando aproximadamente dez minutos de interação com a máquina.

¹⁸ Os programas *open source* são aqueles que possuem o código de programação aberto. A iniciativa da criação e da disseminação de tais *softwares* foi criada pela *Open Source Initiative* e se baseia em dez princípios: 1- distribuição livre, 2 – divulgação do código fonte, 3 – modificação do código para a criação de novos programas, 4 – integridade do autor do código fonte, 5 – não-discriminação contra pessoas e grupos, 6 – não-discriminação contra áreas de atuação do programa *open source*, 7 – distribuição da licença, 8 – a licença não deve ser específica a um produto, 9 – a licença não pode restringir outros programas que são distribuídos junto com os programas licenciados e 10 – licença neutra em relação à tecnologia. Maiores informações podem ser obtidas no site: www.techsmith.com/camtasia.asp.

Nesses testes, o programa funcionou perfeitamente e os arquivos de vídeo gerados não apresentavam problemas para serem salvos ou visualizados.

Diante desse resultado positivo, iniciamos a coleta de dados utilizando o *Camstudio* para as gravações das interações individuais com os computadores. No final da primeira aula que acompanhamos, percebemos que o programa apresentava problemas para salvar os arquivos de vídeo gerados. Ao interromper as gravações, surgia uma janela com a informação de que não era possível salvar o arquivo produzido. Isso aconteceu em todos os computadores ocupados pelos alunos e conseqüentemente desencadeou a perda dos vídeos relativos às interações individuais com o computador naquela noite. Temerosas de que isso acontecesse novamente, resolvemos então utilizar o *Camtasia*, pois já conhecíamos outras experiências semelhantes às nossas que fizeram o uso desse *software* e que foram bem sucedidas.¹⁹

Alguns dias depois, durante o III Encontro Nacional sobre o Hipertexto, ouvimos o relato de outra pesquisadora que estava tendo os mesmos problemas que os nossos ao coletar seus dados com ajuda do *Camstudio*. Comparando as nossas experiências com a de um outro pesquisador que conseguiu utilizar esse mesmo programa em gravações curtas, levantamos a hipótese de que o *Camstudio* não consegue realizar gravações por um longo período de tempo. Parece-nos que o programa não suporta gravações com mais de trinta minutos de duração.

O *Camtasia*, desenvolvido pela corporação *TechSmith*, reúne vários recursos de produção e edição de vídeos. No site da corporação²⁰ é disponibilizada a versão mais recente do *software* para *download*. A licença para uso gratuito do programa tem duração de trinta dias, a partir da data em que o *software* é instalado. Depois desse prazo, o usuário precisa pagar um valor determinado para continuar tendo acesso ao *Camtasia* e a seus recursos. Caso contrário, o programa não funciona. Nesta pesquisa, utilizamos o *software* apenas durante os trinta dias de uso gratuito que é oferecido.

O *Camtasia* registra em vídeo a tela do computador do usuário e toda a trajetória dele na máquina. O arquivo de vídeo gerado pelo programa nos permite visualizar as mesmas imagens que o usuário vê no monitor durante sua interação com o computador. O

¹⁹ Agradeço à colega Carolina Bottosso pelas explicações e instruções sobre o *Camtasia* e por auxiliar na instalação do programa nos computadores do CIC.

²⁰ (<http://www.techsmith.com/camtasia.asp>)

programa oferece também a possibilidade de gravação simultânea da tela do computador, dos comentários orais feitos pelo sujeito e de sua face. Para isso, é necessário que estejam conectados à máquina um microfone e uma *webcam* posicionada à frente do usuário. Com o intuito de aproveitar esses recursos do *Camtasia* no registro dos dados, plugamos em cada computador um fone com um microfone embutido que o laboratório de informática do CIC já tinha disponível. Como a escola não possuía *webcams* e nós tínhamos apenas quatro dessas câmeras, o uso desses periféricos ficou restrito a quatro computadores. Em todas as aulas acompanhadas, essas máquinas com as *webcams* foram ocupadas pelos mesmos alunos: dois homens e duas mulheres. Nesses pares, um dos sujeitos era mais jovem e o outro tinha idade mais avançada.

A gravação feita pelo *Camtasia* era sempre iniciada pela pesquisadora. Antes que os alunos chegassem ao laboratório de informática, ela ligava os computadores e iniciava o programa e a gravação. Antes dos intervalos e no final de cada aula, as gravações individuais nas máquinas eram interrompidas e a pesquisadora realizava os comandos necessários para o arquivamento do vídeo produzido. Seguindo essa dinâmica, em uma aula eram gerados aproximadamente doze vídeos, contendo em cada um deles cerca de duas horas e meia de gravação. Somando os registros realizados nas três aulas nas quais utilizamos o *Camtasia*, temos aproximadamente noventa horas em vídeos que contemplam as interações individuais com o computador.

Os vídeos nos permitem visualizar o percurso do aluno no computador durante a realização da tarefa (as janelas abertas, os programas acessados, o posicionamento do *mouse*) e ouvir seus comentários no decorrer dessa interação com a máquina. Os arquivos de vídeo produzidos nos computadores com *webcam* apresentam também um pequeno quadro, posicionado em uma das extremidades da tela, que retrata em vídeo as imagens externas captadas por essa câmera. Nos nossos vídeos, algumas dessas imagens registradas pela *webcam* correspondem à face do aluno, outras focalizam o movimento das mãos no teclado e no *mouse*. Como desejávamos investigar as reações do aluno perante o computador e ainda modo como utilizavam esses periféricos, em cada aula posicionamos a *webcam* de uma maneira diferente. Ora ela foi posicionada em frente ao estudante, ora ela foi colocada acima do monitor, direcionada para baixo para captar o a área onde estavam o teclado e o *mouse*.

Na seção que segue discutiremos em mais detalhes o recorte feito nos dados a fim de delimitar o *corpus* a ser analisado na pesquisa.

5.4. Procedimentos de análise dos dados selecionados

5.4.1 Dados a serem analisados

A análise do presente estudo leva em consideração as seguintes fontes de dados:

- a) as entrevistas feitas com os alunos, as professoras e o voluntário de informática que participaram da pesquisa;
- b) os vídeos correspondentes às interações individuais entre os estudantes e o computador.

Nas entrevistas, encontramos informações sobre os jovens e adultos da turma do 4º ano que nos ajudam a compreender as interações entre eles e o computador, o modo como utilizam a máquina e seus recursos na realização da atividade proposta. Os dados obtidos nas conversas com os estudantes nos demonstram como fatores tais quais a idade, a profissão, o grau de escolaridade do grupo com o qual convive, a experiência prévia com o computador e com outras tecnologias influenciam o uso dessa máquina pelos alunos. As entrevistas com as professoras e o voluntário de informática, por sua vez, apresentam-nos alguns aspectos que se refletem na forma como esses sujeitos planejaram e atuaram nas aulas do laboratório. Dentre esses elementos, podemos citar a experiência prévia desses formadores com EJA, o modo como concebem os alunos, suas especificidades e as próprias práticas que realizam enquanto usuários do computador e da Internet. De um modo geral, as entrevistas nos fornecem informações que complementam as observações apreendidas dos vídeos individuais.

As imagens dos vídeos foram exploradas para identificar como cada aluno desenvolve a atividade proposta no computador. Nelas podemos visualizar como os jovens e adultos participantes lidam com os *softwares*, seus recursos e com os periféricos da máquina; as dificuldades que apresentam na realização da tarefa e no uso do computador; as estratégias que desenvolvem para a superação desses obstáculos; o grau de autonomia com o qual utilizam a máquina; o modo como se dá a mediação das professoras e do

voluntário no momento em que os alunos pedem ajuda e ainda as outras tarefas (não-escolares) que realizaram sozinhos no computador durante as aulas acompanhadas.

Optamos por considerar nesta análise apenas os vídeos relativos às interações individuais, uma vez que eles nos fornecem dados mais precisos acerca da interação de cada aluno com o computador. Além disso, neles podemos perceber também a mediação das professoras e do voluntário no momento em que os estudantes solicitavam ajuda. O microfone instalado em cada computador permitiu a captação dos comentários individuais dos alunos e das instruções orais dadas pelos mediadores aos jovens e adultos. Os vídeos gerados nos computadores com *webcam* nos apresentam, juntamente com as imagens do usuário, as imagens das professoras e do voluntário e das intervenções que faziam na tentativa de auxiliar o aluno.

A proposta inicial era investigar a interação de alunos que participaram das três aulas analisadas. Como esse critério reduziria para seis o número dos sujeitos e excluiria a possibilidade de compararmos o desempenho dos alunos mais idosos, optamos por mudar o critério: foram selecionados dez alunos que participaram de pelo menos dois dos encontros acompanhados.

Feito esse recorte, os sujeitos que efetivamente participaram do estudo tinham as seguintes características: três homens e sete mulheres, com idades entre 25 e 75 anos.

5.4.2. Organização e tratamento dos dados

Antes de iniciar a organização e a observação sistemática dos dados coletados nesta pesquisa, realizamos uma análise preliminar dos mesmos com o intuito de conhecer um pouco mais as informações que os vídeos e as entrevistas registradas apresentavam. Em um segundo momento, após o contato inicial com os dados gerados, estabelecemos os modos de tratamento e organização dessas informações, tendo em vista as possibilidades que os dados e suas formas de registro nos ofereciam. As entrevistas orais gravadas em áudio, por exemplo, foram ouvidas pela pesquisadora que, por sua vez, registrou por escrito as principais questões apresentadas pelos entrevistados ao longo das conversas. As informações obtidas nas entrevistas com os alunos participantes desta pesquisa foram

agrupadas nas seguintes categorias, estabelecidas a partir dos temas centrais que verificamos nas conversas com todos os estudantes entrevistados:

- Familiaridade prévia com as TICs;
- Dificuldades de uso do computador e de seus recursos;
- Estratégias de aprendizado e utilização do computador;
- Pontos positivos e negativos em relação às aulas de informática;
- Avanços e contribuições que as aulas no computador propiciaram;
- Desmistificações decorrentes do contato com a máquina;
- Significados atribuídos ao computador e seu uso;
- O que gostariam de aprender em relação à máquina;
- Outras questões relevantes que surgiram nas entrevistas.

Os dados relativos às entrevistas com as professoras e o monitor de informática também foram organizados do mesmo modo como foi feito com as informações geradas nas conversas com os alunos. Categorizamos os dados fornecidos durante as entrevistas com as docentes e o monitor, baseando-nos nas seguintes questões centrais que foram recorrentes nessas conversas:

- Visão geral da turma;
- Objetivos que pretendiam alcançar com as aulas de informática;
- Planejamento das aulas no laboratório;
- Dificuldades que encontram, enquanto docentes, durante as aulas de informática;
- Dificuldades dos alunos que são mais notórias no laboratório;
- Relação entre o desempenho dos alunos na sala de aula e no laboratório de informática;
- Desempenho dos alunos nas aulas de informática;
- Avaliação da iniciativa de uso do computador do CIC;
- Outras questões relevantes que surgiram na entrevistas.

Os dados que compunham os vídeos individuais, por sua vez, foram tratados e organizados de uma forma diferenciada, graças às possibilidades tecnológicas disponíveis para a análise desses vídeos. Após a análise preliminar de alguns desses vídeos gerados durante a coleta dos dados, fizemos primeiramente uma categorização de toda a tarefa

proposta pela professora para as aulas de informática, segmentando-a em etapas correspondentes aos diferentes momentos envolvidos na realização da atividade. Uma observação inicial desses vídeos nos revelou que nessas etapas os estudantes apresentam dificuldades e especificidades de uso do computador muito semelhantes. Para verificarmos com maior precisão esses aspectos, utilizamos em um segundo momento o programa *Elan*. O *software*, disponibilizado gratuitamente na Internet²¹, permite a análise e segmentação de vídeos, oferecendo ao usuário diversos recursos de anotação e marcação de trechos desse tipo de mídia. Na janela de trabalho do *Elan* há:

- um pequeno quadro que exibe o vídeo em análise
- uma barra equivalente a uma linha do tempo do vídeo, na qual é possível identificar o momento exato (em segundos) que está sendo exibido
- algumas camadas, chamadas trilhas, que o usuário cria conforme as categorias de análise das imagens.

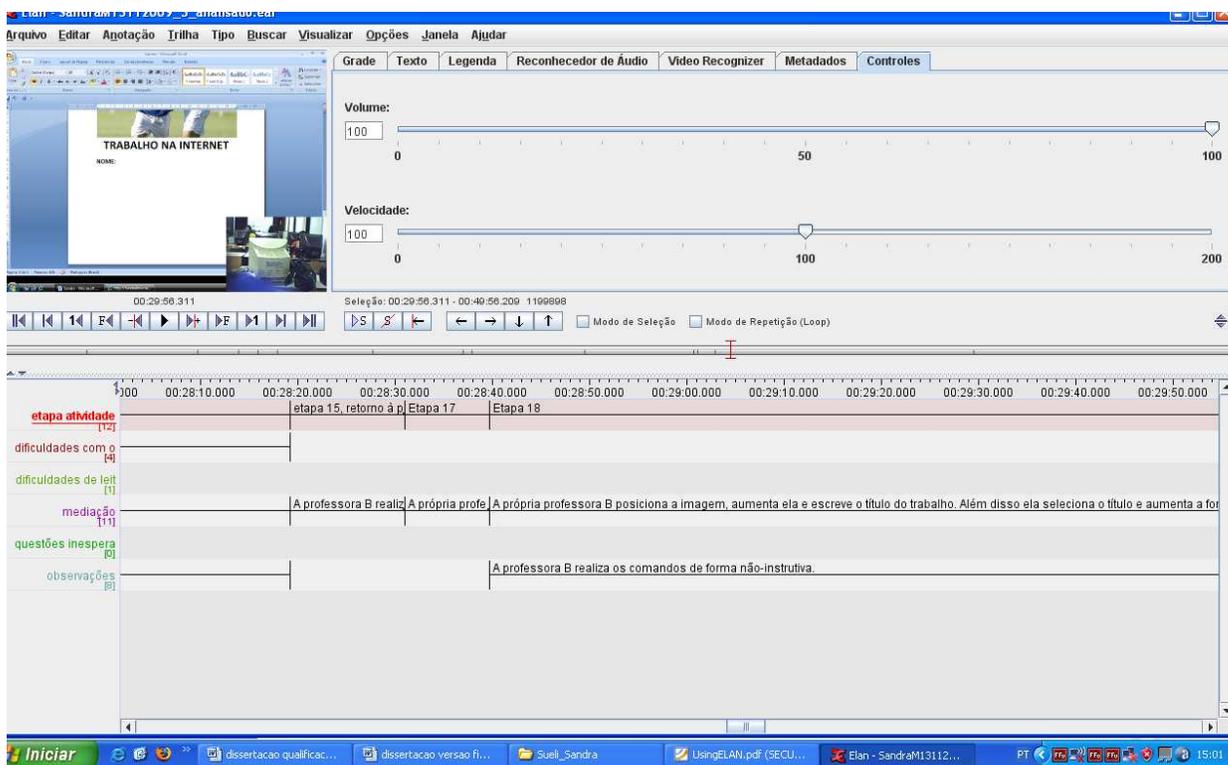


Figura 1. Tela inicial do *Elan*

²¹ O programa *Elan* pode ser obtido gratuitamente no seguinte endereço: <http://www.mpi.nl/tools/elan.html>.

Nas trilhas, o usuário pode segmentar o vídeo e escrever as suas observações em relação aos trechos demarcados. Para a análise dos vídeos desta pesquisa, criamos seis trilhas que nos auxiliaram a segmentar e observar detidamente o vídeo: etapa da atividade, dificuldades com o computador, dificuldades de leitura e escrita, mediação, questões inesperadas e observações. Ao longo do vídeo, fizemos marcações que delimitaram os intervalos correspondentes a cada uma das etapas da atividade cumpridas pelos alunos nas imagens observadas. Com o auxílio do *Elan*, apontamos as questões relevantes que surgiram em cada uma das etapas durante as interações dos jovens e adultos com a máquina e com os programas de interface. Para isso, segmentamos nas demais trilhas os fatos que nos chamaram atenção, como a mediação feita e as dificuldades de uso do computador e de leitura e escrita verificadas. Além de demarcarmos nos vídeos os intervalos correspondentes às questões interessantes de uso do computador que surgiram, nós também fizemos anotações, descrevendo tais fatos. A partir desses registros, foi possível agrupar e apresentar as principais questões observadas entre os alunos em cada uma das etapas que envolvia a realização da atividade no computador.

As perguntas que nortearam a presente pesquisa foram divididas em três focos distintos: os alunos, a tarefa e os mediadores. Após a categorização dos dados coletados, utilizamos aqueles obtidos nas entrevistas com os alunos e nos vídeos individuais para responder às perguntas centradas nos usuários:

- Considerando os alunos de EJA investigados:
 1. Qual a familiaridade prévia dos alunos envolvidos com o uso de computador? A familiaridade prévia afeta o sucesso no uso do computador para as tarefas didáticas?
 2. Quais as principais dificuldades recorrentes entre os estudantes que se pode levantar a partir das nossas análises, em relação a:
 - a) domínio dos periféricos;
 - b) interação com as ferramentas de interface;
 - c) execução da tarefa proposta pelos professores.

3. O grupo analisado corrobora a noção do senso comum de que a população mais jovem apresenta um desempenho qualitativamente superior aos alunos mais idosos?

A entrevista dos professores e também dos alunos foram analisadas para responder às perguntas relativas à tarefa e à mediação oferecida aos alunos:

- Considerando as tarefas propostas ao grupo estudado:
 4. Qual(is) o(s) objetivo(s) esperados em relação ao uso do computador pela equipe pedagógica?
 5. Como esse objetivo foi incluído no conjunto das práticas previstas para a turma?
- Em relação aos professores da turma selecionada:
 6. Como os professores envolvidos identificam e/ou classificam suas dificuldades na realização das metas pedagógicas propostas?
 7. Em que medida essa avaliação dos professores acrescenta, corrobora ou contradiz as mediações observadas durante a coleta?

A análise que segue busca indicar as habilidades envolvidas na atividade; as dificuldades que verificamos entre os estudantes, as professoras e o voluntário; as estratégias de interação com o computador desenvolvidas pelos alunos; os sucessos e as falhas da tarefa proposta.

Capítulo 6 - Análise - construindo a prática com alunos, professores e monitor: o olhar da pesquisadora

6.1. As entrevistas orais

6.1.1. Conversas com os alunos

As entrevistas semi-estruturadas realizadas oralmente com os alunos participantes da pesquisa nos permitiram conhecer um pouco mais esses sujeitos, graças às informações pessoais que eles nos deram. Tais informações constituem importantes dados de estudo, uma vez que nos auxiliam a compreender melhor a relação de interação entre os alunos e os computadores, observada nos vídeos desta pesquisa, e o desempenho que apresentaram na realização da tarefa proposta nas aulas de informática acompanhadas. Embora as respostas sejam subjetivas e assim variem de um sujeito para outro, podemos identificar nelas alguns pontos semelhantes e algumas considerações que se organizam em torno de questões comuns nas falas da maioria dos entrevistados, como por exemplo as questões colocadas em relação às dificuldades recorrentes no uso do computador ou concepções sobre a relação entre a tecnologia e oportunidades de emprego. Em virtude disso, optamos por apresentar e analisar os dados das entrevistas a partir de categorias que estabelecemos com base nos temas centrais verificados nessas conversas:

- Familiaridade prévia com as TICs;
- Dificuldades de uso do computador e de seus recursos;
- Estratégias de aprendizado e utilização do computador;
- Pontos positivos e negativos em relação às aulas de informática;
- Avanços e contribuições que as aulas no computador propiciaram;
- Desmistificações decorrentes do contato com a máquina;
- Significados atribuídos ao computador e seu uso;
- O que gostariam de aprender em relação à máquina;
- Outras questões relevantes que surgiram nas entrevistas.

a) Familiaridade prévia com as TICs

Esperávamos através das entrevistas verificar a familiaridade prévia dos alunos jovens e adultos com o computador e outras TICs e, conseqüentemente, tomar conhecimento dos letramentos digitais que já faziam parte das práticas desses sujeitos. Em virtude disso, foi perguntado primeiramente a eles se utilizavam algumas TICs, mais especificamente o celular e o caixa eletrônico²², antes de iniciarem as aulas de informática na EJA/CIC. Entre os dez alunos entrevistados, oito afirmaram que já faziam uso do celular e do caixa eletrônico. Joana e Mariana foram as duas alunas que responderam negativamente à questão. Joana disse nunca ter utilizado o celular e o caixa eletrônico, porque essas tecnologias não são relevantes para seu cotidiano, já que ela é diarista, não tem salário fixo, nem conta em banco. Joana vive sozinha em um quarto alugado em um pensionato e suas despesas são pagas diretamente à dona da pensão, em “dinheiro vivo”. A única tecnologia da qual a aluna faz uso é um rádio a pilha. Mariana, por sua vez, confessou que não possui celular e que atualmente não utiliza o caixa eletrônico. Segundo a entrevistada, há algum tempo é seu filho quem realiza as operações bancárias da casa. Para ela, as mudanças constantes nos caixas eletrônicos dificultam o uso dessa tecnologia.

Na fala dos demais alunos entrevistados que se assumiram como usuários do celular, podemos perceber que essa tecnologia é utilizada por eles de diferentes maneiras. A maioria desses sujeitos costuma fazer ligações e enviar mensagens através do aparelho. Dois dos entrevistados desse grupo (Dudu e Carla) nos revelaram que utilizam o celular também para tirar fotos e ouvir rádio. Um dos alunos, João, disse que seu aparelho só é utilizado por ele para fazer e receber ligações. Em tom de brincadeira, João afirma que na verdade seu celular serve “*mais para receber do que para fazer ligação*”. Essa diversidade de usos de uma mesma tecnologia reafirma a heterogeneidade constituinte dos letramentos digitais, discutida no capítulo três deste trabalho. Entre os alunos usuários do celular, notamos que existem usos diferenciados do aparelho e o domínio de habilidades distintas, necessárias para a utilização dessa tecnologia.

²² Restringimos nossa pergunta apenas ao uso do celular e do caixa eletrônico, porque essas parecem ser duas TICs recorrentes nas práticas sociais da atualidade. O celular é hoje uma tecnologia popular em virtude da facilidade de seu acesso e de seu custo relativamente baixo. O caixa eletrônico, por sua vez, é utilizado em grande parte das operações bancárias atuais.

Quanto ao uso do caixa eletrônico, identificamos nas considerações dos alunos algumas questões que merecem ser aqui destacadas. Entre os oito entrevistados que afirmaram utilizar essa tecnologia com frequência, apenas dois (Claudia e João) disseram ter alguma dificuldade em relação a tal uso. João ressaltou como um dos principais dificultadores para a realização de operações bancárias em caixas eletrônicos a mudança constante dos sistemas operacionais desse tipo de máquina. Os dois alunos preferem recorrer às casas lotéricas para o pagamento de contas e para outras movimentações financeiras. Essa situação vivenciada pelos alunos nos revela uma realidade que vem se consolidando entre os brasileiros nos últimos anos: as casas lotéricas parecem ser hoje uma alternativa encontrada para a realização de operações bancárias por aqueles que não conseguem ou tem dificuldade em utilizar os caixas eletrônicos ou até mesmo pelos sujeitos que não possuem conta bancária.

Outro aspecto relevante relacionado à utilização dos caixas eletrônicos, que se evidenciou durante as entrevistas, foi a influência que a capacidade de leitura exerce sobre esse uso. Carla e outro aluno da turma entrevistado, cujos dados não foram incluídos no *corpus* desta pesquisa, nos revelaram que só começaram a utilizar essa máquina depois que voltaram à escola e “aprimoraram” a leitura. Essa afirmação dos alunos nos demonstra a importância que a leitura assume para o uso das TICs por jovens e adultos, ponto que retomaremos mais adiante nas análises dos vídeos.

Perguntamos também aos discentes participantes se conviviam com o computador em casa ou no trabalho e se faziam uso de tal tecnologia antes de iniciar as aulas de informática na EJA/CIC. Entre os dez jovens e adultos entrevistados, oito confirmaram a presença do computador no ambiente de trabalho e nenhum deles disse já ter utilizado a máquina nesse local. Cinco dos dez sujeitos afirmaram ter computador em casa. Apenas dois dos alunos entrevistados (Carla e Dudu) já utilizavam a máquina em casa, antes das aulas de informática da EJA/CIC, e por isso já tinham algum conhecimento sobre o computador. Joana, a aluna de idade mais avançada no grupo, nos revelou que já havia participado de um breve curso de informática que fora oferecido aos idosos há alguns anos na cidade de Belo Horizonte. No entanto, esse contato foi esporádico, ela adquiriu poucos conhecimentos, não os utilizou em práticas posteriores e acabou esquecendo-os. Dadas essas razões, na avaliação da aluna, ela esqueceu tudo que fora aprendido nas poucas aulas

que freqüentou e por isso não considerava ter algum conhecimento prévio sobre o computador e seus recursos antes das aulas de informática da EJA.

Os dois alunos que utilizavam o computador antes das aulas de informática faziam usos específicos da máquina que merecem ser ressaltados. Dudu nos disse que comprou seu computador principalmente para jogar vídeo *games* na máquina. Em casa o aluno não tem acesso à Internet e seu uso do computador se restringe aos jogos de mídia removível (*CD* ou *DVD Room*). Carla também usa a máquina para jogar e com o auxílio de sua filha e de seu namorado pesquisa preços de roupas íntimas para revenda, uma atividade comercial que realiza. Como veremos mais adiante nas análises dos vídeos, tais usos que esses sujeitos fazem do computador nos ajudam a compreender melhor o desempenho que têm no uso dessa máquina.

Outro fato que nos chamou atenção quanto à familiaridade prévia com o computador foi a utilização “indireta” da máquina e de seus recursos por alguns dos alunos entrevistados. Vambaster, por exemplo, nos revelou que antes de aprender a usar o computador, solicitava às sobrinhas que elaborassem com ajuda dessa tecnologia cartazes impressos para a divulgação do seu trabalho. Carla também fazia algo parecido. Ela pedia à sua filha que fizesse para ela pesquisas na Internet, quando ainda não sabia usar esse recurso. Essa situação descrita pelos alunos é análoga àquela utilizada por Magda Soares (2010) para exemplificar que um analfabeto pode ser letrado, mesmo sem saber ler nem escrever. Segundo a autora, “Um adulto pode ser analfabeto e letrado: não sabe ler nem escrever, mas usa a escrita: pede a alguém que escreva por ele, dita uma carta, por exemplo (...)” (SOARES, 2010, p. 47). Nesse caso, Soares afirma que o sujeito possui um certo nível de letramento, mesmo não dominando o código escrito. Algo semelhante parece acontecer com os nossos entrevistados Carla e Vambaster que, mesmo sem dominar as convenções de uso do computador e de seus recursos, solicitam aos seus familiares que realizem tarefas específicas, explorando os recursos oferecidos pela máquina. Esses alunos conhecem o computador e algumas de suas funções e são, de certa forma, letrados digitalmente.

Nas entrevistas, podemos notar também que os familiares dos entrevistados que são usuários do computador exercem funções importantes no processo de aprendizagem de uso dessa tecnologia. Direta ou indiretamente, essas pessoas estimulam o uso do computador pelos alunos jovens e adultos participantes deste estudo. Nina, por exemplo, nos disse que

observa o marido e as filhas utilizando o computador para se comunicar, pagar contas e ver notícias e isso despertou nela o desejo de também usar a máquina como eles. Carla, por sua vez, confessou que gostaria de aprender a utilizar o computador para realizar sozinha, sem o auxílio da filha, algumas tarefas que até o momento dependiam de apoio externo. Vambaster chamou atenção para outro ponto: se suas sobrinhas, que são crianças, usam a máquina com facilidade, porque ele não a utilizaria também? Tais exemplos nos revelam como o contato prévio com usuários do computador se configura como um fator estimulante para o aprendizado do uso da máquina nas aulas de informática da EJA/CIC. Esses contatos permitem aos alunos participantes desta pesquisa uma exposição e familiaridade inicial com as práticas letradas digitais.

b) Dificuldades de uso do computador e de seus recursos

No decorrer das entrevistas, os alunos apontaram as dificuldades de uso do computador e de seus recursos que tinham quando iniciaram o contato com a máquina nas aulas de informática e também as dificuldades que ainda enfrentavam no momento da entrevista. Os principais problemas iniciais levantados pela maioria dos alunos foram de uso do teclado e do *mouse*. Quatro dos dez entrevistados (Claudia, João, Joana e Sueli) disseram que nos primeiros meses de aula era complicado para eles encontrar as letras no teclado e posicionar o *mouse* em um local específico. Esses mesmos sujeitos consideravam que tais dificuldades já haviam sido superadas por eles e por isso não eram mais um problema para a interação com o computador.

Em contrapartida, as dificuldades iniciais levantadas pelos quatro sujeitos ainda complicavam a interação de Mariana com o computador. A aluna nos revelou que, quando a “setinha” do *mouse* se deslocava do local onde a posicionara, era difícil levá-la de volta para o mesmo ponto. Além disso, a entrevistada disse que era trabalhoso enxergar as letras do teclado e da tela, porque elas eram muito pequenas. Essa complicação na identificação das teclas dificultava o uso do teclado pela aluna.

Quanto aos problemas que ainda tinham em relação à máquina, seus periféricos e recursos, os demais entrevistados revelaram dificuldades dos mais variados tipos. Em relação ao teclado, por exemplo, quatro dos entrevistados (Nina, Joana, Rosaly e

Vambaster) disseram que tinham dificuldade em memorizar e/ou associar as teclas às suas respectivas funções, como apagar, dar espaço, colocar letra maiúscula e outras.

As dificuldades apontadas em relação ao teclado são esperadas. A disponibilização das teclas segue uma convenção de uso que foge da seqüência do alfabeto dominada pelos usuários. Eles, portanto, precisam memorizar a localização espacial de letras e marcas gráficas específicas. Adicionalmente, além de memorizar a posição das letras, o usuário precisa saber identificar no teclado as teclas que realizam funções específicas.

Em relação ao controle do *mouse*, a dificuldade também é previsível. Não podemos ignorar o deslocamento espacial que essa ação demanda: o usuário move o *mouse* no plano horizontal, esperando deslocar o cursor no plano da tela.

Outra complicação levantada durante as entrevistas foi relativa à leitura da tela. Carla e Claudia disseram que para elas era complicado encontrar um dado determinado em meio a tantas informações visíveis no monitor. Essa última aluna nos revelou que para realizar esse tipo de identificação e para utilizar o computador, de uma maneira geral, era necessário ler bastante e ela julgava ter muita dificuldade na leitura. Carla reconhece algo que discutiremos mais adiante, nas análises dos vídeos: a importância da leitura para a interação com o computador em contexto de EJA.

Durante as entrevistas, chamou-nos a atenção uma outra dificuldade relacionada à interação com o computador e com seus periféricos que foi destacada por dois alunos: Claudia e João. Segundo esses entrevistados, quando mudam de máquinas, as diferenças de equipamentos atrapalham seu desempenho. Por isso, Claudia e João disseram que procuram ocupar os mesmos computadores que utilizaram nos encontros anteriores, mas infelizmente nem sempre isso é possível, já que nas aulas de informática os acentos e as máquinas são escolhidos aleatoriamente pelos alunos, a cada encontro. Não há lugares e computadores pré-definidos. À medida que os jovens e adultos vão chegando, eles escolhem a máquina que querem utilizar.

Essa dificuldade relatada por Claudia e João evidencia uma questão que merece ser verificada com mais detalhes em estudos futuros com jovens e adultos que iniciam suas trajetórias enquanto usuários do computador. Parece-nos que esses alunos se prendem com mais facilidade à forma, às estruturas concretas que se corporificam na máquina através dos ícones e de outras formas de representação verbal, como os registros escritos das teclas do

teclado. A estrutura conceitual, que está por trás desses elementos “concretos”, fica em segundo plano para esses alunos, dificultando a identificação de ícones e a realização de diversos comandos que se apresentam de forma diferenciada na interface de outro computador. Ao que tudo indica, nosso conhecimento acerca dessa estrutura conceitual nos auxilia a identificar, por exemplo, um ícone de um programa que assume um desenho diferente em uma versão mais atual de um sistema operacional. É possível conjecturar que Cláudia e João (e talvez outros jovens e adultos) se prendem mais à estrutura formal do que à conceitual e isso explica porque sentem uma certa dificuldade na troca de equipamento. Esse mesmo fenômeno pode revelar também como detalhes concretos relativos a máquinas específicas são explorados como recursos mnemônicos em estágios iniciais de aquisição das habilidades requeridas pelas práticas letradas digitais.

Nas entrevistas, alguns alunos levantaram também um problema que vinham enfrentando na interação com o computador, mas especificamente nas atividades feitas com o auxílio da Internet, incluindo aí aquela que estávamos acompanhando e registrando no momento da coleta de dados. Quatro entrevistados (Nina, João, Joana e Rosaly) nos revelaram que tinham dificuldade em “entrar em um *site* específico, determinado pela professora”. Entendemos que esse problema poderia abarcar várias outras dificuldades que impossibilitavam esses alunos de acessar o site recomendado pela professora, como o desconhecimento das convenções de escrita dos endereços de sites ou mesmo a dificuldade em abrir o navegador da Internet. No momento da entrevista, solicitamos então aos alunos que explicassem melhor como era essa dificuldade, mas eles não conseguiam colocá-la em palavras. Posteriormente, ao observar os vídeos relativos às interações individuais dos alunos com o computador, depreendemos que, na maioria dos casos, o problema levantado pelos alunos era gerado pela escrita ortograficamente incorreta do endereço do *site* desejado e pela falta de domínio dos comandos que precisam ativar no sistema. Durante a análise dos vídeos, percebemos que quase todos os alunos participantes desta pesquisa cometeram erros ortográficos que impossibilitaram a entrada em um *site* e muitos deles não sabiam o que fazer para acessar um *site* específico quando estavam com a janela do navegador de Internet aberta.

Um outro ponto interessante que verificamos nas entrevistas com os alunos foram os elementos que os próprios sujeitos apontaram como indícios de suas dificuldades. Entre

esses elementos estão o tempo com que realizam as tarefas no computador e o número de vezes que solicitam ajuda. João, Mariana e Rosaly disseram que se consideram lentos na interação com a máquina e na execução de algumas tarefas. Para eles isso é uma evidência da dificuldade que ainda encontram para utilizar o ao computador. Joana, por sua vez, reconhece na entrevista que ainda pede muito a ajuda dos professores, o que para ela é um indício de sua dificuldade. Em direção oposta, Sueli destaca que ela tem solicitado pouco o auxílio dos professores e que isso evidencia o seu avanço e a diminuição de seus problemas de manuseio do computador e de seus recursos.

As dificuldades que os alunos nos relataram nas entrevistas, descritas nesta seção, serão retomadas mais adiante nas análises dos vídeos. As imagens confirmam algumas das afirmações dos entrevistados, contradizem outras e revelam aspectos inesperados que não foram abordados na conversa com os alunos jovens e adultos, durante as entrevistas.

c) Estratégias de aprendizado e utilização do computador

Entre os dez alunos entrevistados, apenas três (Nina, João e Rosaly) levantaram estratégias que utilizam para contornar as dificuldades de uso do computador. Nina e Rosaly, por exemplo, afirmaram que fazem anotações no caderno sobre as aulas de informática, as explicações dos professores relacionadas ao uso do computador e sobre os comandos principais que aprendem nos encontros. Parece-nos que essas alunas retomam suas anotações durante as aulas para tirar dúvidas e lembrar o que já fora visto anteriormente. Nina, no entanto, vai além e usa esses registros para sistematizar os conhecimentos adquiridos em aula. Ela nos disse que costuma reler as anotações em casa para memorizá-las. Chamou-nos atenção esse fato, uma vez que a aluna possui um computador na sua residência e por isso tem a possibilidade de rever os registros e praticar os comandos anotados em seu caderno. Para o aprendizado do uso dessa tecnologia, a prática e o uso parecem se configurar como uma alternativa mais adequada e eficaz. Nina, porém, opta por outro caminho: ela apenas lê as anotações feitas, procurando memorizá-las como faz no estudo do conteúdo escolar. Possivelmente, o âmbito escolar onde se dá o aprendizado do uso do computador é um dos fatores responsáveis pela utilização do mesmo esquema de estudo dos conteúdos formais e dos recursos envolvidos no uso dessa tecnologia.

O entrevistado João, por sua vez, destacou uma estratégia diferenciada de uso do computador: “a tentativa e o erro”. O aluno disse que tenta executar uma função de uma forma. Caso não atinja seu objetivo, realiza novamente o comando, mas de uma outra maneira, até que alcance a meta desejada. O entrevistado diz que prefere “usar a lógica” nesse tipo de teste.

Nas entrevistas, o registro de comandos e as estratégias de tentativa e erro foram as mencionadas para superar os obstáculos encontrados. No entanto, nos vídeos podemos perceber várias outras estratégias que se manifestam em momentos específicos da tarefa realizada na máquina, as quais não são tão evidentes para o usuário. Discutiremos em mais detalhes essa questão no item 6.2.

d) Pontos positivos e negativos em relação às aulas de informática

Durante as entrevistas, solicitamos aos alunos que fizessem uma avaliação das aulas de informática até aquele momento. Os entrevistados destacaram aspectos positivos e negativos que foram recorrentes e também colocaram algumas observações singulares em relação aos encontros.

No momento da entrevista, oito dos dez alunos entrevistados (Claudia, Mariana, Nina, João, Joana, Rosaly, Sueli e Dudu) avaliaram positivamente as aulas de informática e afirmaram que elas eram boas e importantes. Claudia e Sueli consideravam as aulas suficientes para quem estava começando a utilizar o computador. Quatro entrevistados (Nina, João, Mariana e Rosaly) ressaltaram que os encontros tem os auxiliado a compreender melhor essa tecnologia. Para Carla, Claudia e Joana, as aulas com o computador são um diferencial da EJA do Colégio Imaculada Conceição. Carla teve uma experiência escolar em outra instituição ofertante da EJA, na qual havia também aulas de informática. Segundo ela, as aulas nessa escola não propiciavam um uso efetivo do computador, pois eram restritas apenas à realização de jogos. Para a aluna, seu aprendizado sobre a máquina e a utilização de seus recursos, se deu somente nas aulas de informática do Colégio Imaculada Conceição

A mediação oferecida pelas professoras e pelo monitor foi um dos pontos positivos das aulas ressaltado por Joana e Dudu. Os alunos afirmaram que os mediadores os auxiliam

sempre que possível, explicando passo a passo a tarefa e os comandos necessários para o manuseio do computador.

Outro ponto positivo muito comentado entre os entrevistados foi a introdução da Internet. Seis dos dez alunos (Carla, Claudia, Joana, Vambaster, Rosaly e Sueli) destacaram que as atividades na rede foram uma das que mais apreciaram. Carla, Vambaster e Rosaly indicaram que a utilização da Internet deixou as aulas “diferenciadas”, mais interessantes e estimulantes.

Para alguns entrevistados, as atividades desenvolvidas na rede durante as aulas de informática do segundo semestre se diferenciaram positivamente das tarefas repetitivas realizadas no primeiro semestre. Em relação a este período, quatro entrevistados (Carla, Vambaster, Rosaly e Sueli) avaliaram negativamente os jogos e as freqüentes atividades de digitação desenvolvidas nos primeiros meses de aula. Segundo eles, tais tarefas eram desestimulantes e por isso houve uma diminuição da freqüência nas aulas de informática.

O grande intervalo de tempo entre os encontros foi um outro ponto negativo levantado nas entrevistas. João e Joana queixaram-se do tempo reduzido de aula e sugeriram que os encontros acontecessem mais de uma vez por semana. Outro problema ressaltado pela aluna foi a saída do professor de informática que atuou no primeiro semestre e a troca das demais professoras. Por causa desses contratemplos, algumas aulas de informática deixaram de ser oferecidas e isso aumentou ainda mais os intervalos entre os encontros. O grande espaço de tempo entre as aulas semanais prejudicam o andamento dos encontros, pois a interação com o computador demanda um conjunto de passos que são sistematizados e memorizados através da prática. Intervalos longos sem essa prática dificultam o processo de sistematização e memorização dos comandos envolvidos no uso do computador.

e) Avanços e contribuições que as aulas no computador propiciaram

Alguns dos alunos entrevistados comentaram que notaram, no decorrer das aulas de informática, uma melhora significativa no desempenho das tarefas realizadas no computador. Carla, Claudia e Rosaly foram as alunas que perceberam tal avanço. Claudia, por exemplo, era uma das alunas que nunca havia manuseado a máquina antes das aulas na EJA/CIC. Ela nos revelou que depois de alguns meses de aula já conseguia ligar o

computador sozinha, pesquisava *sites* na Internet e digitava textos com tranquilidade no editor de textos.

Em um dado momento da entrevista, perguntamos aos alunos se eles percebiam alguma contribuição das aulas de informática para as demais disciplinas. Oito entrevistados disseram que as aulas com o computador auxiliavam diretamente no desenvolvimento da leitura e da escrita. Segundo os alunos, a máquina requer constantemente a leitura, levando-os a ler mais e a aprimorar suas habilidades enquanto leitores. Nina destacou que na Internet a leitura é mais agradável, pois na rede o texto escrito costuma vir acompanhado por diversas imagens. Vambaster, por sua vez, ressaltou que a leitura no computador o ajudou a desenvolver mais sua concentração. Embora essa questão não tenha sido melhor esclarecida pelo aluno, vale a pena mencionarmos, já que a interatividade do meio de fato demanda uma participação mais ativa do leitor.

Quanto à escrita, os alunos salientaram que as aulas de informática os auxiliaram a escrever corretamente. Na fala dos entrevistados, podemos identificar e depreender que o corretor ortográfico do *Word* foi o principal recurso que contribuiu para essa melhora na escrita, citada nas entrevistas. Carla e João, por exemplo, explicitaram que no computador os erros de escrita são marcados pelo programa, o que facilita para eles a identificação e a correção do erro. As análises dos vídeos que serão apresentadas mais adiante confirmam essa afirmação dos alunos. As imagens de fato nos revelam que o recurso de correção ortográfica contribuiu para a escrita ortograficamente correta. No entanto, tal recurso não trouxe apenas benefícios para a realização das tarefas e para a interação com o computador, como será discutido mais à frente.

f) Desmistificações decorrentes do contato com a máquina

Nas entrevistas, alguns alunos nos falaram também sobre os mitos que tinham em relação ao computador e que foram desconstruídos através do contato gradual com a máquina nas aulas de informática. Entre esses mitos estão o medo de manusear o computador e danificá-lo, a dificuldade que se atribui ao seu uso e a crença de que o computador é acessível apenas às pessoas com alto poder aquisitivo.

Antes das aulas de informática, Claudia e Vambaster temiam usar o computador, pois acreditavam que qualquer ação poderia provocar algum estrago na máquina. Segundo

eles, a prática nas aulas de informática desfez esse medo. Vambaster e sua colega Joana também pensavam que aprender a utilizar o computador seria muito difícil, já que para eles a interação com a máquina parecia ser extremamente complicada. A aluna ainda acreditava que o computador era uma “bobagem”, mas ao utilizar a máquina ela ficou mais alerta em relação aos seus possíveis usos.

Para Rosaly e Sueli, o contato com o computador nas aulas de informática desconstruiu a crença que tinham de que o computador “*é coisa pra rico, pra gente estudada*”. As alunas nos confessaram que antes de utilizar essa tecnologia, nunca haviam cogitado a possibilidade de adquiri-la ou utilizá-la. Além dessa crença, Rosaly também pensava que ficaria viciada em utilizar o computador, assim como os garotos que tem o hábito de freqüentar *lan-houses*. No decorrer das aulas essa concepção da aluna foi se modificando e seu interesse no uso dessa tecnologia aumentou.

g) Significados atribuídos ao computador e seu uso

Durante a entrevista, foram feitas algumas perguntas com o intuito de verificar o efeito gerado nesses alunos pelas aulas de informática. As diversas respostas dadas pelos entrevistados são relevantes, na medida em que revelam questões subjacentes aos discursos que constituem a visão de mundo desses alunos.

A relação do computador com o trabalho foi um dos pontos destacados pela maioria dos jovens e adultos entrevistados. Seis alunos (João, Mariana, Vambaster, Rosaly, Sueli e Dudu) afirmaram que essa tecnologia atualmente é importante para o trabalho. Tal afirmação nos pareceu a princípio vaga e imprecisa e por isso solicitamos aos seis entrevistados que nos esclarecessem, através de exemplos práticos, como o computador poderia auxiliar no exercício profissional. Rosaly foi a única que avançou um pouco mais na sua resposta, explicando-nos que o conhecimento sobre o computador e seu uso pode ajudar a conseguir um emprego melhor. Os demais alunos apenas reformularam com outras palavras a resposta já dada, sem acrescentar nenhuma outra informação que pudesse esclarecer melhor a afirmação anterior. Parece-nos que esse fato evidencia a assimilação pelos alunos do discurso do senso comum, presente cada vez mais na mídia, que associa o trabalho às TICs, incluindo o computador. Os entrevistados não souberam nos dizer como essa tecnologia poderia contribuir para o desempenho de uma determinada função. Eles

apenas repetiram a afirmação comum de que os letramentos digitais ampliam o acesso ao mercado de trabalho. No terceiro capítulo deste trabalho demonstramos que concepções como essa, verificada no discurso dos alunos entrevistados, estendem para os letramentos digitais o mito do modelo autônomo do letramento de que o domínio das habilidades de leitura e escrita garante ao sujeito uma boa colocação profissional.

Os entrevistados também fizeram outra consideração que é comum ouvirmos na mídia e nas conversas rotineiras – a de que é importante saber manusear o computador nos dias de hoje para realizar diversas tarefas. Seis alunos retomaram essa afirmação comum e três deles (Claudia, Nina e Rosaly) esclareceram-na, dizendo o que se pode fazer com a máquina. Claudia ressaltou que através do computador é possível pesquisar sobre temas de interesse próprio. Nina, por sua vez, fez referência às práticas possíveis através do computador que ela observa em sua casa, realizadas por seu marido e suas filhas. Entre essas práticas a aluna citou o pagamento de contas, a visualização de imagens e a possibilidade de ouvir e ler informações escritas em línguas estrangeiras. Já Rosaly destacou as possibilidades comunicativas que o computador oferece aos seus usuários, como o *e-mail* e o *Orkut*, por exemplo.

Nas falas de três alunas (Claudia, Nina e Sueli), percebemos que o computador assume um significado especial ao ser considerado por elas como uma tecnologia que já faz parte de algumas de suas práticas sociais. No entanto, tais práticas destacadas pelas alunas se restringem, sobretudo, ao universo escolar. Claudia ressaltou que o computador a auxilia a realizar pesquisas escolares. Já Nina e Sueli referiram-se ao fato de o computador as ajudar a escrever corretamente. Essas considerações das alunas parecem refletir as práticas em meio digital que elas mais conhecem e costumam realizar, nesse caso, as práticas escolares de pesquisa e de produção de textos. Considerando-se que as aulas de informática da EJA/CIC são o principal, senão o único momento em que essas alunas têm contato com a máquina, podemos depreender que esses encontros privilegiaram a realização de tarefas escolares em meio digital. Ao que tudo indica, foi através de tais práticas que as alunas conheceram e passaram a utilizar o computador. Se as aulas de informática tivessem contemplado práticas diversificadas, mais próximas da realidade e do interesse dos alunos, como, por exemplo, a pesquisa por horários e itinerários do transporte público ou a comunicação com familiares distantes, possivelmente as considerações das entrevistadas

sobre as possibilidades que o computador oferece para suas práticas cotidianas seriam diferentes.

Outra afirmação que nos chamou atenção entre os alunos que não possuem o computador em casa era a de que desejavam adquirir essa máquina em breve. Três desses alunos explicitaram que fazia falta a presença do computador em casa. Dos três, apenas Claudia acrescentou as possibilidades que um computador próprio (com acesso à Internet) poderia lhe oferecer. Entre elas estavam a realização de pesquisas escolares em casa e a busca por receitas e produções artesanais.

Com exceção de Mariana, não identificamos na fala dos demais entrevistados algum sentimento de repulsa ou desdém pelo computador. Nas falas de quase todos os alunos, notamos um grande interesse pela máquina e uma avaliação positiva da mesma. Apenas Mariana não se mostrou tão interessada em relação a essa tecnologia e retomou a temática do trabalho como justificativa para seu posicionamento. A aluna confessou que considera o computador útil somente para os jovens que trabalham. Como é aposentada, Mariana acredita que a máquina não lhe traz nenhum proveito concreto. Ou seja, para essa aluna, o computador só oferece o aprendizado de algo diferente, sem grande serventia. Pessoas como essa poderiam mudar de posição se expostas ao uso do computador em práticas mais cotidianas.

h) O que gostariam de aprender em relação à máquina

Entre os entrevistados, apenas quatro alunos (João, Joana, Sueli e Mariana) explicitaram o que ainda desejavam aprender nas aulas de informática. Mariana foi a única aluna desse grupo que tinha como desejo aprender a fazer com autonomia algo que já vinha sendo trabalhado nas aulas de informática desde o início do ano letivo. Segundo a Mariana, ela gostaria de aprender a escrever no *Word*, sem nenhum problema. A afirmação da entrevistada explicita sua dificuldade em realizar algo que seus colegas já conseguem fazer com certa autonomia.

As considerações dos outros três entrevistados se referiram ao uso comunicativo do computador e da Internet que não havia ocorrido até o momento da entrevista. João, Joana e Sueli destacaram que gostariam de aprender a escrever e enviar um e-mail. Sueli foi um pouco mais além, acrescentando que desejava conhecer o *Orkut* e aprender a utilizá-lo.

Essas aspirações dos alunos demonstram que os recursos do computador e da Internet abertos para a comunicação à distância não foram privilegiados nas aulas de informática. Essa lacuna pode ser avaliada como problemática, já que as possibilidades de interação e conexão entre indivíduos através do *e-mail*, das redes sociais e dos programas de mensagem instantânea (*MSN, Skype*, entre outros) parecem se constituir atualmente como um dos aspectos mais interessantes e atrativos do computador e das TICs, em geral. Além disso, essas formas de comunicação em meio digital tem sido requeridas em diversas práticas sociais institucionalizadas. Os formulários de empresas, escolas e universidades, por exemplo, solicitam o *e-mail* do indivíduo para se comunicar com ele através dessa ferramenta. Diante desse quadro que vem se consolidando recentemente, acreditamos que seja importante explorar nas aulas de EJA os usos diversos do computador, inclusive aqueles que ampliam as possibilidades de contatos sociais. No entanto, com base em nosso estudo, parece-nos que nesse contexto de aprendizado, privilegia-se o ensino das habilidades técnicas e funcionais de uso da máquina e seus periféricos, deixando em segundo plano o acesso a usos mais diversificados oferecidos por essa tecnologia. Acreditamos que é possível ensinar tais habilidades de forma situada, através da utilização dos recursos de interação e conexão entre os indivíduos que atraem e estimulam a participação dos alunos jovens e adultos nas aulas com o computador.

i) Outras questões relevantes que surgiram na entrevistas

As entrevistas também nos apontaram que as aulas de informática da EJA/CIC puderam beneficiar a auto-estima de alguns alunos. Tal fato se evidenciou, por exemplo, quando Cláudia nos revelou com alegria que tem orgulho em dizer que navega na Internet.

Essa influência, no entanto, não é sempre positiva. Mariana, uma das alunas de idade mais avançada do grupo, revelou ter medo de não conseguir aprender a utilizar o computador como seus colegas. Ela se compara aos demais alunos e percebe neles um ritmo mais acelerado de aprendizado e realização das tarefas no meio digital. A aluna acredita que a melhora de seu desempenho nas aulas de informática só depende dela, desconsiderando que seu aprendizado depende também da qualidade do apoio oferecido pelas professoras e pelo monitor. Essa crença da aluna na realidade só transpõe para novas experiências escolares (nesse caso, as aulas de informática) a antiga concepção recorrente

entre os sujeitos da EJA de que eles próprios são os únicos responsáveis pelo fracasso escolar. No segundo capítulo deste trabalho, discorremos sobre essa concepção que diminui o aluno e afirmamos a necessidade da organização de um trabalho pedagógico diferenciado que atenda o público da EJA de forma mais eficaz, desconstruindo essa idéia negativa forjada socialmente. A consideração da aluna Mariana reafirma nossa crença de que o mesmo deve ser feito em relação às aulas que envolvem o computador ou outras tecnologias. É preciso ter uma atenção especial com os alunos que pensam como Mariana e planejar alternativas de interação com as TICs que propiciem experiências e favoreçam um aprendizado eficaz sobre essa tecnologia e seus recursos. Caso contrário, o jovem ou adulto continuará atribuindo suas dificuldades de uso da máquina à incapacidade de aprendizado que julga ter, aumentando assim seu desinteresse e desestímulo pelas novas tecnologias.

Outra questão que se destacou nas entrevistas foi a referência que alguns alunos fizeram às dificuldades de escrita que ficaram mais evidentes nas suas tentativas de uso do computador. Segundo as entrevistadas Carla e Sueli, esses problemas são decorrentes, sobretudo, do desconhecimento acerca das convenções ortográficas e de escrita que regem a língua. Em virtude disso, as alunas ressaltam que, embora essa seja uma dificuldade propriamente de escrita, ela afeta o uso do computador. Para Carla sua dificuldade na produção de textos no computador está mais relacionada à seleção das letras adequadas para a escrita ortograficamente correta de uma palavra do que ao reconhecimento das letras no teclado. As imagens dos vídeos correspondentes às interações individuais dos alunos com o computador confirmam essa observação das entrevistadas e nos revelam que esse é um problema recorrente entre todos alunos, embora apenas Carla e Sueli tenha o reconhecido. Esse dado é preocupante quando consideramos que essa é uma turma de alunos que estão concluindo o primeiro segmento do Ensino Fundamental da EJA. Espera-se que esses sujeitos dominem boa parte das convenções de escrita para o prosseguimento dos estudos no segundo segmento.

6.1.2. Conversa com as professoras da turma e o monitor de informática

Conforme já dissemos no capítulo anterior, referente à metodologia, durante a coleta dos dados entrevistamos também as professoras da turma do 4º ano e o monitor que

acompanhavam os alunos nas aulas de informática. Entre esses sujeitos, apenas o monitor esteve junto da turma desde o início do ano letivo. As duas professoras acompanhavam o grupo desde o segundo semestre de 2009. Em decorrência disso, percebemos que a entrevista com o monitor nos apresentou um histórico mais detalhado do desempenho da turma nas aulas de informática e outras considerações adicionais que complementaram as avaliações feitas pelas professoras.

Nesta subseção, apresentamos e analisamos as informações obtidas nas entrevistas com as professoras e o monitor da mesma forma como fizemos com os dados relativos às conversas com os alunos. As informações foram distribuídas e discutidas nas seguintes categorias, estabelecidas por nós a partir dos temas principais que identificamos nas entrevistas:

- Visão geral da turma;
- Objetivos que pretendiam alcançar com as aulas de informática;
- Planejamento das aulas no laboratório;
- Dificuldades que encontram, enquanto docentes, durante as aulas de informática;
- Dificuldades dos alunos que são mais notórias no laboratório;
- Relação entre o desempenho dos alunos na sala de aula e no laboratório de informática;
- Desempenho dos alunos nas aulas de informática;
- Avaliação da iniciativa de uso do computador do CIC;
- Outras questões relevantes que surgiram na entrevistas.

a) Visão geral da turma

Cada um dos sujeitos entrevistados nos apresentou uma característica diferenciada da turma de 4º ano da EJA/CIC. Houve apenas uma observação sobre o ritmo de aprendizagem dos alunos, que tanto a professora A como o monitor de informática relataram. Na avaliação de ambos, a turma de 4º ano se caracteriza pela união e pela heterogeneidade de seus alunos. No grupo, é possível perceber diferentes ritmos de aprendizagem, principalmente entre os mais jovens e os mais idosos. Esse mesmo aspecto também foi destacado pelo monitor ao afirmar que na turma os jovens aprendem com maior rapidez, quando comparados aos alunos de idade mais avançada. Para o entrevistado, o

grupo se diferencia das demais turmas de EJA que já atendeu por dois fatores. O primeiro deles é a presença majoritária de jovens no grupo e o segundo o maior poder aquisitivo dos alunos que permite a alguns ter um computador em casa. O monitor ressaltou que nunca havia trabalhado com um grupo de EJA que possuísse um número de expressivo de estudantes que tivesse acesso domiciliar a essa tecnologia.

A professora B, por sua vez, destacou na turma o interesse e a participação. Para ela, essas são as principais características do grupo às quais ela recorre nos momentos em que sente dificuldade em lidar com as particularidades de aprendizado dos alunos em sala de aula ou no laboratório de informática.

Nossas observações das aulas de informática acompanhadas nos permitem confirmar essas características da turma, levantadas pelas professoras e pelo monitor nas entrevistas. De fato, o grupo do 4º ano apresenta um número maior de alunos com idades que variam dos 20 aos 60 anos. Há apenas duas senhoras idosas na turma. Além disso, notamos em praticamente todos os estudantes que estiveram presentes nos encontros observados um grande interesse em aprender e o envolvimento efetivo na realização da tarefa. Quanto aos ritmos de aprendizagem e de desenvolvimento da atividade no computador, nossas análises nos levam a concordar com as afirmações da professora A e do monitor, mas com algumas ressalvas que serão discutidas mais adiante, neste capítulo.

b) Objetivos que pretendiam alcançar com as aulas de informática

Os termos “inclusão social” e “inclusão digital” foram utilizados, respectivamente, pelo monitor e pela professora A como objetivo principal das aulas de informática da EJA/CIC. Para o monitor, as aulas de informática são uma forma de permitir a inclusão social dos alunos mais jovens através da instrumentalização do uso do computador. Segundo ele, conhecer essa tecnologia e utilizá-la é hoje essencial para se conseguir um emprego melhor e assim se incluir socialmente. Na concepção do entrevistado, a inclusão social está diretamente relacionada à inserção no mercado de trabalho e à participação nas práticas sociais de prestígio que uma boa remuneração pode propiciar.

A professora A, por sua vez, tem outra perspectiva em relação às aulas de informática. Segundo ela, o maior objetivo dessa iniciativa da EJA da escola é proporcionar a inclusão digital dos jovens e adultos, permitindo “*que o aluno aprenda a manusear o*

mouse, a ligar o computador, a digitar e pesquisar na Internet.” Na fala da professora aqui transcrita, percebemos que há uma restrição das possibilidades de letramentos digitais (só a pesquisa é citada) e uma ênfase em habilidades que podem ser associadas a uma visão instrumental da inclusão digital, próxima do modelo autônomo do letramento e discutida no terceiro capítulo deste trabalho. Na concepção da professora A, para ser incluído digitalmente é necessário o domínio das habilidades de uso dos periféricos e de interação com o computador. Como já dissemos, acreditamos que a inclusão digital vá além disso, ao considerar a heterogeneidade de usos de uma mesma tecnologia e a influência que o usuário e própria tecnologia exercem entre si.

Além da inclusão social e digital, a professora A e o monitor levantaram outros objetivos que nortearam os encontros no laboratório de informática ao longo do ano. Segundo o entrevistado, no primeiro semestre as aulas tinham como intuito oferecer e desenvolver os conhecimentos instrumentais básicos de uso do computador que permitissem, em um segundo momento, a utilização da Internet. Através das atividades de digitação realizadas desde o início do ano, esperava-se que os alunos percebessem e compreendessem a escrita digital e suas peculiaridades em relação à escrita manual. De acordo com a professora A, aquela era para muitos uma forma de escrita desconhecida até as aulas de informática. Parece-nos que esse objetivo foi, de fato, alcançado, pois durante a coleta dos dados e até mesmo nos vídeos percebemos que os alunos eram atentos às diferenças existentes entre os procedimentos de escrita digital e manual. Algumas vezes, tais distinções eram externalizadas oralmente pelos alunos durante a realização da atividade que acompanhamos.

Na entrevista, a professora A nos revelou também os objetivos que tinha em relação à tarefa desenvolvida nas aulas de informática que observamos. Por meio da atividade, a docente esperava realizar uma tarefa interdisciplinar, relacionada ao conteúdo que vinha sendo tratado nas aulas de humanidades e de artes, e ainda demonstrar aos alunos como se faz um trabalho escolar no computador.

Enquanto finalizávamos a entrevista com o monitor, chamou nossa atenção uma afirmação feita por esse sujeito. Segundo ele, suas aulas de informática se baseiam também nos objetivos diferenciados que tem em relação aos alunos jovens e de idade mais avançada. Para o monitor, os encontros têm o intuito de apresentar aos idosos o computador

como uma forma de diversão, já que para ele esses alunos não trabalham ou não precisam mais da máquina para o trabalho. Entre os estudantes mais jovens, o monitor procura apresentar-lhes a máquina como um instrumento de trabalho e de ascensão social, já que, na concepção do entrevistado, o domínio dessa tecnologia permite ao indivíduo a busca por um emprego mais bem remunerado. Essa consideração do monitor reafirma a visão que ele tem da máquina como um instrumento de inserção no mercado de trabalho e de “inclusão social”, repetindo assim alguns mitos já questionados em relação ao letramento tradicional. No entanto, feitas essas considerações é importante marcar que o pequeno número de aulas que acompanhamos e a análise dos vídeos não nos permitem verificar com clareza algum indício desses objetivos norteadores do monitor.

c) Planejamento das aulas no laboratório

Durante as entrevistas, perguntamos à professoras e ao monitor como era feito o planejamento das aulas de informática e qual era a participação de cada um deles nesse processo. Segundo o monitor, os encontros do primeiro semestre foram todos planejados pelo antigo professor de informática que deixara a EJA da escola no início do segundo semestre. Desde então, o monitor tem regido as aulas de informática e contado com a assistência das professoras da turma. No entanto, o entrevistado não tinha um programa ou roteiro pré-estabelecido para as atividades previstas para cada encontro. Ou seja, as aulas iam se desenvolvendo conforme o rendimento dos jovens e adultos. De acordo com o monitor, nos últimos meses os encontros se iniciavam com os alunos ligando sozinhos os computadores e em seguida era realizada alguma pesquisa na Internet. O entrevistado nos revelou que a participação das professoras nas aulas se resumia à assistência dos estudantes com dificuldade. Elas nunca haviam planejado uma tarefa para os encontros no laboratório de informática, com exceção da atividade que foi desenvolvida nas aulas acompanhadas por nós durante a coleta dos dados.

As afirmações das professoras sobre o planejamento das aulas de informática nos revelaram o pouco diálogo que havia entre elas e o monitor quanto à organização dos encontros. Tanto a professora A quanto a professora B disseram que o planejamento das aulas de informática ficava a cargo do monitor. As docentes não participavam desse processo, mas poderiam sugerir atividades e formas de intervenção. A tarefa acompanhada

por nós durante a coleta dos dados, por exemplo, foi a única que planejaram para os encontros naquele semestre. A atividade foi organizada entre elas, sem que houvesse a participação do monitor.

Essas considerações das entrevistadas nos revelam que as professoras julgavam haver um planejamento prévio das aulas de informática por parte do monitor. Tal crença, de certa forma, diminuía a responsabilidade que poderiam também assumir pela organização dos encontros e ainda consolidava o papel auxiliar que exerciam nesse contexto.

O pouco diálogo que havia entre as professoras e o monitor a respeito das aulas com o computador se reflete de maneira negativa em dois pontos. O primeiro deles é a ausência de um planejamento das aulas de informática e os prejuízos que isso provoca. Os encontros poderiam ser organizados a partir de atividades elaboradas conjuntamente pela equipe pedagógica atuante na turma. Dessa forma, seria possível aliar as tarefas no computador com os conteúdos trabalhados nas demais disciplinas e também com todo o conhecimento que as professoras têm dos alunos e de suas especificidades. O segundo ponto diz respeito às formas de mediação verificadas nos vídeos quando esses sujeitos prestam auxílio aos alunos com dificuldade. As imagens nos revelam que as professoras e o monitor ajudam os estudantes de diferentes maneiras durante a realização da atividade. Cada forma de mediação verificada, como aquela em que o mediador realiza a tarefa pelo aluno, por exemplo, é válida para uma situação específica. No entanto, percebemos nos vídeos que essa forma de mediação se mostra prejudicial quando praticada com frequência. Para evitar isso, as professoras e o monitor poderiam uniformizar a mediação, delimitando quais formas de auxílio seriam utilizadas para solucionar dificuldades específicas.

Além disso, é importante considerarmos que a sistematização devidamente planejada é essencial em contexto de EJA. Como já dissemos, o público dessa modalidade de ensino requer instrumentos e estratégias pedagógicas diferenciadas que atendam às suas especificidades. Essa necessidade permanece e é reforçada em uma situação de aprendizado como essa que analisamos, em que os alunos estão iniciando o contato com uma tecnologia desconhecida para a maioria e carregada de mitos. Acreditamos que contribui para o sucesso das aulas de informática em contexto de EJA o planejamento prévio e conjunto de atividades que contemplem o desenvolvimento das habilidades básicas de uso do computador, propiciem a expansão das práticas de leitura e expressão dos alunos e

auxiliem na superação das dificuldades de interação com a máquina que vão surgindo no decorrer do caminho. No entanto, ainda são poucas as pesquisas empíricas que oferecem orientação para o professor de EJA preocupado com o acesso a práticas letradas digitais.

d) Dificuldades que encontram, enquanto docentes, durante as aulas de informática

Cada um dos entrevistados apontou dificuldades diferenciadas que encontraram, enquanto docentes, nas aulas de informática. A professora A, por exemplo, destacou o problema da frequência irregular nas aulas de informática como uma das principais dificuldades que enfrenta. O monitor, por sua vez, ressaltou o temor que tinha dos alunos da EJA devido à sua concepção inicial sobre esses sujeitos. A princípio, o entrevistado tinha uma visão distorcida do público alvo, que tende a convergir com imagens construídas pela mídia. Dentro de tal expectativa, o monitor avaliava que os estudantes jovens e adultos teriam com ele uma atitude agressiva ou desrespeitosa, por serem indivíduos de baixa renda e com pouca escolarização. O entrevistado confessou que nas primeiras aulas sua impressão se desfez diante do carinho e da receptividade dos alunos, que se sempre se mostraram agradecidos pelo trabalho voluntário que estava realizando com deles.

A professora B nos apontou outras dificuldades, diferentes das que foram citadas pelos seus colegas. Os problemas destacados pela entrevistada nos chamaram atenção pela estreita relação que têm com as formas de mediação realizadas por ela, as quais serão discutidas com mais profundidade na seção 6.2.1 deste capítulo. A professora B nos confessou que anteriormente tivera uma experiência docente no laboratório de informática com alunos do Ensino Fundamental. Ela costumava levar esses estudantes ao laboratório e lá a aula se desenvolvia com tranquilidade. Em contrapartida, as primeiras aulas de informática que acompanhou com a turma de 4º ano da EJA lhe revelaram uma realidade completamente diferente daquela vivenciada no mesmo espaço com os alunos do Ensino Fundamental. A professora confessou que, a princípio, se assustou com a grande demanda de ajuda e pensou que ela e o monitor não seriam capazes de atender todos os alunos.

Outra questão que também incomodava essa docente era a espera por resultados. Tal espera gerava na professora B uma grande expectativa e ainda uma frustração, porque os estudantes não alcançavam o que era idealizado por ela. Diante disso, a docente percebeu que deveria valorizar mais o interesse e o envolvimento dos alunos do que seus resultados.

Desde então, ela nos disse que tem procurado compreender o ritmo de aprendizado e de realização das tarefas que os jovens e adultos possuem e ainda tem se esforçado para não fazer por eles algumas tarefas que esses sujeitos não conseguem executar com autonomia. No entanto, as imagens dos vídeos nos revelam o contrário. Quando os jovens e adultos solicitam a ajuda da professora B, ela freqüentemente toma para si o teclado e o *mouse* e realiza por eles os comandos solicitados para que assim alcancem as metas de cumprimento da atividade que a docente estipula como ideais.

e) Dificuldades dos alunos que são mais notórias no laboratório

Dos três entrevistados, o monitor foi quem mais detalhou as dificuldades perceptíveis nas interações dos alunos com o computador. O entrevistado nos apresentou algumas dificuldades iniciais da turma que foram superadas ao longo do tempo pela maioria dos estudantes, outras que acompanhavam os alunos desde o início das aulas até o momento da entrevista e ainda alguns problemas que se evidenciaram quando foi introduzida a pesquisa na Internet.

No início das aulas, o monitor destacou que os alunos tinham muita dificuldade em localizar ícones na tela e os associar aos programas e às funções que representam. O posicionamento do *mouse* em um ponto específico e o duplo clique também eram tarefas complicadas para os jovens e adultos. Segundo o entrevistado, essas dificuldades foram diminuindo no decorrer das aulas e naquele momento alguns alunos demonstravam problemas apenas para a execução do duplo clique. Entre os estudantes mais jovens, o monitor percebeu que a prática no computador foi o principal fator que contribuiu para a superação dessas dificuldades.

Outra tarefa que era penosa para os alunos, segundo o entrevistado, era a escrita no editor de textos. O monitor percebia que alguns estudantes tinham dificuldade em localizar as letras e as pontuações no teclado e a maioria ainda não conseguia acentuar as palavras ou pontuar as frases, quando necessário. Para o entrevistado, os problemas de escrita que os alunos apresentavam no meio digital refletiam problemas idênticos que tinham na escrita manual e ainda eram maiores que as dificuldades de uso dos periféricos.

O uso da Internet, por sua vez, trouxe à tona as dificuldades de leitura na tela. O monitor nos revelou que a leitura lenta dos alunos prejudicou a interação na Internet. Para

navegar na rede, o entrevistado acredita que é preciso ter uma leitura rápida e mais dinâmica para dar conta da multiplicidade de informações. Como os jovens e adultos não tinham essa agilidade, a leitura da tela foi mais complicada para eles, segundo o monitor.

A dificuldade de leitura apontada pelo entrevistado parece estar relacionada à complexidade que a localização de informações na tela assume para os alunos, de acordo com a professora B. Essa entrevistada nos disse que verifica entre os jovens e adultos uma certa dificuldade em identificar informações específicas no monitor. Vemos o problema levantado pela professora como uma consequência da dificuldade de leitura que os alunos possuem. Como eles podem localizar algo na tela se não conseguem ler com desenvoltura e não tem noção do tipo de organização textual geralmente adotada em *sites* e ferramentas digitais?

Não podemos nos esquecer também que os jovens e adultos da EJA são prioritariamente leitores do impresso. Nesse formato, os textos geralmente apresentam um esquema linear de exposição das informações, ao qual os alunos estão acostumados. Os sujeitos participantes desta pesquisa são, em sua maioria usuários recentes do computador, e por isso não desenvolveram ainda as habilidades de leitura hipertextual requisitada na interação na Internet.

f) Desempenho dos alunos nas aulas de informática

Em relação ao desempenho dos alunos nas aulas de informática, as professoras e o monitor fizeram algumas afirmações gerais sobre toda a turma, mas também detalharam o rendimento do grupo, dividindo-o entre os alunos mais jovens e de idade mais avançada. Segundo a professora A, a turma do 4º ano apresenta um desempenho bem heterogêneo. Apesar disso, a professora B e o monitor acreditam que o grupo, como um todo, avançou bastante no decorrer das aulas de informática, pois muitos já conseguem acessar com autonomia a Internet e perceber os erros de escrita marcados pelo editor de textos, por exemplo.

Ao analisarem rendimento da turma, os três entrevistados destacaram as diferenças de desempenho que percebiam entre os alunos jovens e idosos. De acordo com a professora A e o monitor, os estudantes de idade mais avançada requerem uma maior atenção durante os encontros. A experiência do monitor lhe indica que essa assistência se justifica pelo fato

de os alunos idosos não relembrem o que fora tratado nas aulas anteriores. A intervenção dos mediadores é solicitada constantemente por esses estudantes para tirar suas dúvidas e retomar pontos que já foram vistos. O entrevistado ressalta que, em contrapartida, os mais jovens se recordam com mais facilidade e rapidez do que aprenderam nos encontros anteriores. Esses alunos demonstram maior autonomia para a realização das tarefas e se aventuram mais no computador.

O monitor destacou também outro ponto que diferencia os jovens e os idosos nas aulas de informática da EJA: o posicionamento que esses sujeitos assumem diante os obstáculos de interação com a máquina. Segundo o entrevistado, os alunos jovens procuram resolver sozinhos os problemas que enfrentam no computador. Quando não alcançam o esperado, solicitam sem receio a ajuda das professoras ou do monitor. Os estudantes de idade mais avançada, por sua vez, ficam paralisados diante das dificuldades que encontram durante a realização das tarefas propostas. Os obstáculos só são superados por eles com a ajuda de um mediador. No entanto, os alunos idosos hesitam em pedir o auxílio das professoras e do monitor, segundo o entrevistado. Ele acredita que esse receio pode ser justificado pelo fato de esses estudantes temerem incomodar os mediadores. Parece que os alunos idosos não se sentem com direito a essa atenção e por isso não atentam para o fato de que as professoras e o monitor estão ali justamente para atendê-los diante das dúvidas e das dificuldades. Essa consideração do monitor se confirma nos vídeos correspondentes às interações individuais dos jovens e adultos com o computador. Nas imagens, há um momento em que percebemos a dificuldade de Joana (a aluna mais idosa da turma) em dar continuidade à tarefa porque não consegue realizar um comando específico na máquina. Em vez de solicitar a ajuda das professoras ou do monitor, Joana apenas fica olhando para trás, em direção à professora A, esperando que esta perceba sua dificuldade e venha lhe prestar auxílio.

A professora B, por sua vez, ressaltou que percebe entre os alunos de idade mais avançada uma maior dificuldade de compreensão da dinamicidade que envolve a interação com o computador. Essa consideração da professora B pode ser complementada com a afirmação do monitor acerca dos procedimentos de leitura realizados pelos estudantes idosos durante a execução de uma tarefa. De acordo com o entrevistado, antes de realizar qualquer comando na máquina, tais alunos lêem todas as informações da tela. Os estudantes

mais jovens já não fazem o mesmo. Entendemos que tal atitude pode ser encarada como algo negativo, uma vez que torna mais lenta a interação com a máquina, mas também como algo positivo. A leitura mais detalhada da tela e de suas informações permite que o aluno tenha um conhecimento refinado do que lhe é apresentado e dessa forma possibilita uma ação mais consciente por parte do usuário. Por isso, acreditamos que seja mais proveitoso encarar esse procedimento comum entre os estudantes de idade mais avançada como algo positivo que os distingue em relação ao grupo de alunos mais jovens. Consultas mais rápidas não garantem que a varredura da tela não seja mais superficial do que o desejado, principalmente no caso de alunos que ainda precisam melhorar seu desempenho em leitura.

Para as professoras e o monitor, nas aulas de informática também são explícitas as diferenças de ritmo entre os alunos jovens e idosos. Durante a execução da tarefa acompanhada na coleta de dados, os estudantes mais jovens revelaram maior agilidade. Os entrevistados ressaltaram que essa distinção, no entanto, não impediu a realização da atividade por parte dos idosos.

Se por um lado os alunos jovens e de idade mais avançada apresentam diferenças quanto ao ritmo de execução das tarefas, por outro eles se assemelham pela motivação e pelo envolvimento que demonstram nas aulas de informática. Para as docentes, essa é uma característica marcante em todo o grupo. Em relação a isso, a professora A acrescentou que vê nos alunos o mesmo interesse, apesar de perceber entre eles significados diferenciados atrelados ao computador. Segundo ela, para os estudantes idosos a máquina se configura como uma nova oportunidade de aprendizado que não imaginavam ter um dia. Para os mais jovens, o conhecimento sobre essa tecnologia oferece a possibilidade de trabalho.

O monitor, no entanto, não pensa como as docentes quanto ao interesse dos alunos. O entrevistado percebe entre os mais jovens um estímulo maior em relação às aulas. Ele atribui tal sentimento ao fato de que os alunos com menor faixa etária convivem com um maior número de usuários do computador e por isso desejam mais aprender a manusear a tecnologia.

As imagens dos vídeos, que serão analisadas logo mais adiante, nos confirmam algumas das considerações levantadas pelos mediadores a respeito da diferença de desempenho entre os jovens e os idosos. No entanto, as outras observações que esses sujeitos nos fizeram sobre tal distinção se mostram contraditórias em relação ao

desempenho verificado entre os alunos de idade mais avançada, sobretudo quando nos detemos sobre as imagens correspondentes à interação de Joana com o computador. Discutiremos com mais detalhes essas contradições na próxima subseção deste capítulo.

g) Relação entre o desempenho dos alunos na sala de aula e no laboratório de informática

Nas entrevistas, perguntamos às professoras da turma se percebiam alguma relação entre o desempenho dos alunos nas aulas das demais disciplinas e nas aulas de informática. A professora B nos revelou que na disciplina de matemática, ministrada por ela, o desempenho dos jovens e adultos não é mesmo verificado no computador. Para exemplificar sua afirmação, a professora B nos citou alguns alunos que se destacam nas aulas de informática, mas que apresentam alguma dificuldade em sua disciplina.

Para a professora A, as características que os jovens e adultos apresentam em sala na execução das tarefas ou na compreensão dos conteúdos das demais disciplinas se reafirmam no laboratório de informática. Segundo a docente, os alunos que possuem menor desempenho em sala também apresentam dificuldades nas aulas com o computador. A professora ainda destacou que a dificuldade motora de pegar o lápis, visível entre alguns alunos, faz-se presente nas aulas de informática através das complicações de manuseio do *mouse*.

As disciplinas que as professoras A e B lecionam na turma de 4º ano podem ser uma das justificativas para essa distinção perceptível entre as considerações que ambas fizeram. A primeira docente ministra os conteúdos relativos à área de humanidades, inclusive os conteúdos de língua portuguesa. Já a segunda é responsável pela disciplina de matemática e ciências. A professora A lida com mais frequência com as habilidades de leitura e escrita dos alunos do que a professora B. Provavelmente por isso, a professora A reconhece nas aulas de informática as dificuldades de leitura e escrita que os jovens e alunos apresentam nas disciplinas de humanidades e de língua portuguesa.

h) Avaliação da iniciativa de uso do computador do CIC

Nas entrevistas, as docentes elogiaram a iniciativa da EJA/CIC que busca oferecer aulas de informática ao público dessa modalidade de ensino. A professora A destacou em sua fala a disponibilidade do laboratório de informática para utilização no período noturno.

Também compreendemos esse fato como algo positivo, já que é pouco comum entre as escolas ofertantes de EJA a abertura dessas salas para os alunos do turno noturno. Geralmente os laboratórios de informática são restritos para a utilização das crianças e dos adolescentes do período diurno.

A professora B, por sua vez, ressaltou a disponibilidade de um monitor para as aulas no computador e a existência de várias máquinas para o atendimento dos alunos. Como já dissemos, no laboratório de informática da escola em questão, cada aluno ocupa um computador, já que existem 30 máquinas na sala.

O monitor nos apresentou um ponto que considerava negativo em relação às aulas de informática nos anos anteriores, mas que parece ter ajudado em sua prática docente. Segundo o entrevistado, a professora que regia os encontros anteriormente não introduzia a Internet em suas aulas. Para o monitor, isso era ruim, pois com a Internet é possível colocar em prática grande parte dos conhecimentos adquiridos em relação ao uso do computador. Sua experiência como auxiliar dessa professora contribuiu para que não cometesse as mesmas falhas observadas na prática da docente. Por isso, o monitor explorou o uso da Internet com os alunos desde que iniciou a regência das aulas de informática .

i) Outras questões relevantes que surgiram nas entrevistas

Uma questão que foi destacada pelo monitor e pelas professoras durante as entrevistas foi a baixa frequência dos alunos nas aulas de informática. A professora A acredita que essa diminuição foi consequência de vários fatores, como a saída dos antigos professores, o cansaço dos jovens e adultos durante a noite, o fato de as aulas acontecerem às sextas-feiras e a falta de paciência dos jovens e adultos com os colegas que possuem um ritmo mais lento de aprendizado e de execução das tarefas. Na verdade, as entrevistas com os alunos nos revelaram que as razões para a baixa frequência vão além das causas apontadas pela professora A e perpassam as atividades repetitivas que vinham sendo desenvolvidas nos encontros.

Outro ponto levantado foram as dificuldades de uso da máquina que ressurgiram com o uso da Internet. O monitor nos confessou que alguns alunos ainda tinham certa dificuldade em manusear o *mouse*, mesmo depois de um mês dedicado inteiramente ao treinamento específico do uso desse periférico, realizado com ajuda do *Paint* e de jogos.

Diante dessa afirmação do monitor nos perguntamos: não teria sido mais interessante treinar a utilização o *mouse* através da navegação entre os *links* da Internet? As atividades situadas no computador não seriam uma das formas mais apropriadas para se aprender a manejar os periféricos?

Com esses questionamentos, finalizamos esta seção relativa às entrevistas individuais com os alunos do 4º ano e os professores da turma. Buscaremos responder tais perguntas até o fim deste trabalho, com a ajuda das informações aqui apresentadas e dos próximos dados que serão analisados a seguir.

6.2. Os vídeos das interações individuais com o computador

Os vídeos individuais gravados com o auxílio do *Camtasia* nos mostram as ações e os comportamentos dos jovens e adultos ao longo de três das quatro aulas de informática, nas quais se propôs a atividade descrita no capítulo anterior. Nesses vídeos, podemos visualizar os procedimentos realizados pelos alunos para o cumprimento da tarefa como também as demais atividades extra-escolares que fizeram no computador e na Internet no momento das aulas. Nesta pesquisa, vamos nos deter somente sobre os aspectos envolvidos no cumprimento da tarefa de pesquisa e produção textual sobre profissões, proposta para a disciplina de informática da turma de 4º ano da EJA/CIC.

Durante a análise preliminar dos vídeos, percebemos que a atividade desenvolvida nas aulas de informática acompanhadas poderia ser segmentada em etapas para fins de análise. Um exame inicial das imagens registradas nos permitiu verificar a regularidade de alguns procedimentos realizados pelos alunos no cumprimento da tarefa. A partir daí, estabelecemos então dezesseis categorias correspondentes às ações realizadas pelos alunos para o cumprimento de toda a atividade proposta. Tais categorias, nomeadas por nós como “etapas”, auxiliaram-nos a organizar os dados relevantes que observamos no decorrer do desenvolvimento da tarefa. Cada uma das etapas realizadas pelos alunos revela-nos a complexidade que envolve o uso do computador e que na maioria das vezes não é notada pelo usuário familiarizado com a máquina. O quadro a seguir apresenta as etapas que estabelecemos com base nos vídeos das interações individuais dos alunos com o computador:

- E1 - Acessar a Internet através do duplo clique sobre o ícone do navegador de Internet (*Internet Explorer* ou *Mozilla Firefox*);
- E2 - Digitar na barra de endereços o caminho do *site Google* (www.google.com.br) para a pesquisa de informações;
- E3 - Na caixa de busca do *Google*, digitar a palavra ou expressão correspondente à profissão a ser pesquisada;
- E4 - Visualizar os *links* relativos aos *sites* sugeridos pelo *Google* a partir da busca. Caso um dos *sites* seja interessante, acessá-lo para pesquisa através de um único clique sobre seu *link* correspondente;
- E5 - Visualizar as informações disponíveis no site acessado, explorar os *links* neles presentes e registrar na folha de anotações os dados relevantes encontrados
- E6 - Voltar à página do *Google* onde se encontra a lista de sugestões de *sites*, caso o aluno queira obter mais informações visitando outros sites sugeridos ou deseje iniciar a pesquisa sobre a segunda profissão;
- E7 - Repetir as etapas 4 e 5, se o aluno tiver acessado um novo *site*;
- E8 - Repetir os passos de 1 a 7 para a pesquisa da outra profissão sobre a qual o aluno deseja pesquisar;
- E9 - Abrir o *Word* através do menu iniciar
- E10 - Digitar no programa editor de textos os pequenos textos informativos sobre as profissões, elaborados manualmente a partir da pesquisa no *Google*;
- E11 - Acessar novamente a Internet, através do duplo clique sobre o ícone do *browser*, para iniciar a pesquisa de imagens;
- E12 - Digitar na barra de endereços o caminho para se acessar o site de busca *Google* e nele pesquisar imagens;
- E13 - Na página inicial do *Google*, clicar sobre o *link* “imagens” e logo em seguida digitar a palavra ou expressão correspondente à figura que o aluno procura para a confecção da capa do trabalho de pesquisa;
- E14 - Entre as imagens listadas, selecionar uma, clicar sobre ela com o botão direito do *mouse* e, no menu móvel que surge, clicar sobre a opção “copiar”;
- E15 - Retornar ao *Word*, clicar sobre a página de escrita e logo em seguida sobre o ícone

“colar”;
E16 - Posicionar adequadamente a imagem na página e digitar as informações necessárias para a elaboração da capa do trabalho.

Quadro 6. Etapas constituintes da atividade proposta para a aula de informática

Vale ressaltar também que as ações indicadas nas etapas descritas acima não ocorreram necessariamente na ordem que estabelecemos aqui. O registro das informações pesquisadas, por exemplo, foi incluído por nós na etapa 5 da atividade. No entanto, alguns sujeitos participantes desta pesquisa fizeram tal registro na etapa anterior. Situações como essa, que apresentaram dados ou fatos não-previstos para uma etapa determinada, foram também registradas nas análises, nos momentos específicos em que ocorreram.

As dificuldades da atividade e o limite de tempo permitiram que apenas dois dos participantes concluíssem toda a tarefa. Sueli e João foram os únicos alunos que produziram dois textos sobre as profissões pesquisadas e que elaboraram a capa do trabalho de pesquisa. Duas outras estudantes da turma (Nina e Claudia) também alcançaram a última etapa da atividade, mas escreveram apenas um texto sobre uma das profissões pesquisadas. Os demais chegaram até a etapa E11, que correspondia à digitação no *Word* dos textos elaborados à mão sobre as profissões pesquisadas.

Apesar das diferenças de desempenho verificadas entre os jovens e adultos participantes desta pesquisa, percebemos que esses sujeitos apresentaram, de uma maneira geral, comportamentos, dificuldades e atitudes semelhantes em relação ao uso dos periféricos e dos recursos dos *softwares*. Procuramos descrever e analisar esses aspectos comuns na próxima subseção deste capítulo. Além deles, abordaremos também as habilidades de leitura e escrita que se destacaram, de uma maneira geral, em cada etapa da atividade realizada em meio digital. Esperamos que dessa forma o leitor tenha uma visão geral das questões relevantes que percebemos ao longo da tarefa, sem descontextualizá-las do momento exato em que ocorreram.

Na próxima seção, apresentaremos as etapas da atividade e os principais aspectos observados em cada uma delas. Gostaríamos de chamar a atenção do leitor para o fato de que não descreveremos as etapas que repetem as anteriores, como as etapas sete, oito e

doze, uma vez que percebemos nas repetições as mesmas questões que foram verificadas na primeira vez em que a mesma tarefa fora executada.

6.2.1. Os dados observados nas imagens dos vídeos

E1 - Acessar a Internet através do duplo clique sobre o ícone do navegador de Internet (Internet Explorer ou Mozilla Firefox)

Nessa primeira etapa, notamos que entre os dez alunos jovens e adultos participantes da pesquisa, apenas três (Claudia, Rosaly e Dudu) conseguiram abrir com autonomia o navegador de Internet através do duplo clique sobre o ícone do programa. Os estudantes Carla e Vambaster também acessaram sozinhos a Internet, mas por outro caminho, diferente do seguido por seus colegas. Enquanto esses alunos procuravam pelo *browser*²³ na área de trabalho do computador, eles clicaram no ícone relativo ao painel de controle. Na janela que se abriu, Vambaster escreveu o endereço do sistema de busca *Google* e conseguiu assim abrir a Internet e o *site* desejado. Carla, por sua vez, deu entrada no *link* “atualizações *on-line*” que viu disponível na janela do painel de controle. Logo em seguida, surgiu uma página da Internet com as opções de atualização do sistema operacional da máquina. Ao que tudo indica, esses dois alunos não costumam acessar a rede dessa forma. Parece-nos que esses comandos foram realizadas intuitivamente por eles, a partir do equívoco que cometeram ao dar entrada no painel de controle. Vambaster, acreditando que havia acessado a Internet, digitou o endereço na barra disponível no painel de controle e conseguiu assim dar entrada na rede e abrir a página que desejava. Já Carla clicou na opção “atualizações *on-line*” provavelmente porque na expressão há um termo em língua inglesa que remete à conexão na Internet.

Os demais alunos (Sueli, Nina, Maria, João e Joana) apresentaram alguma dificuldade para dar entrada no navegador de Internet e por isso solicitaram o auxílio da professora A ou do monitor. Sueli posicionou o *mouse* sobre o ícone do *Internet Explorer*, mas não tinha certeza de que aquele era o programa correto que a levaria à rede. Ela então chamou a professora A e lhe perguntou se estava agindo corretamente. Ao longo dos

²³ *Browser* é um sinônimo utilizado para o termo “navegador de internet”.

vídeos, podemos perceber que a aluna e alguns de seus colegas fazem, diversas vezes, esse mesmo tipo de questionamento confirmativo, demonstrando insegurança em executar alguns comandos na máquina.

Nina, João, Maria e Joana não conseguiram dar o duplo clique sobre o ícone do navegador de Internet. Eles precisaram da ajuda de um mediador para abrir o programa. No caso de Maria e Joana (as duas alunas de idade mais avançada na turma), essa dificuldade se somou aos problemas de identificação do ícone relativo ao navegador de Internet e de posicionamento do *mouse* sobre ele.

Resumindo, os problemas detectados nessa etapa dizem respeito às dificuldades encontradas pela maioria dos alunos para abrirem, com autonomia, o navegador de Internet. Entre essas dificuldades estão a insegurança em executar o comando relativo a essa ação, a não-identificação do ícone correspondente ao *browser* e as complicações envolvidas no posicionamento do *mouse* sobre tal ícone e no duplo clique sobre ele.

E2 - Digitar na barra de endereços o caminho do site Google (www.google.com.br) para a pesquisa de informações;

Nessa etapa da atividade, todos os alunos (com exceção de Cláudia) tiveram problemas na digitação do endereço do site *Google* e por isso precisaram da ajuda dos mediadores. Cláudia foi a única que conseguiu realizar com autonomia os comandos necessários para a escrita do endereço e o acesso à página.

Para a digitação do caminho do site, os jovens e adultos foram instruídos a primeiramente localizar a barra de endereços, clicar sobre ela, apagar o caminho que já estava escrito e digitar o novo endereço desejado (www.google.com.br). Como o caminho de um *site* é uma expressão pouco usual para os alunos, o monitor escreveu o endereço no quadro branco da sala de informática e nas folhas distribuídas entre os estudantes para a cópia das informações pesquisadas na Internet.

O primeiro problema que surgiu nessa etapa diz respeito à realização dos comandos necessários para a digitação do endereço. Joana, Mariana, Sueli e Carla não se lembravam das ações que deveriam executar para iniciar essa escrita. Elas solicitaram então a ajuda dos mediadores que as instruíram quanto aos comandos que deveriam realizar. Percebemos que

Sueli e Carla memorizaram as orientações que receberam, já que conseguiram realizar sozinhas essas mesmas ações em momentos posteriores da tarefa. Em contrapartida, Joana e Mariana requisitaram o auxílio dos mediadores todas as vezes que tentaram escrever o caminho de um *site*.

Em relação a essas orientações sobre os comandos utilizados para a escrita do endereço do sítio a ser acessado, também chamou-nos atenção a divergência entre as instruções dadas pela professora B e pelos demais mediadores. Ao contrário de seus colegas, a professora B, ao ver uma aluna apagando o caminho escrito na barra de endereços, orientou a estudante a clicar na seta localizada ao lado da barra para assim visualizar a listagem dos domínios mais acessados recentemente e selecionar aquele que desejava visitar. Parece que a aluna memorizou essa instrução da docente, pois percebemos mais à frente, nas imagens dos vídeos, que ela tenta repetir essas ações sem sucesso. Diante das dificuldades que os demais jovens e adultos encontraram para a digitação do endereço, talvez fosse interessante oferecer-lhes mais essa opção de acesso ao domínio buscado, utilizado pela professora B. No entanto, parece-nos que o pouco diálogo entre os mediadores e a falta de um planejamento mais sistemático das aulas impossibilitavam a organização e uniformização das instruções a serem dadas aos alunos.

A digitação exata do endereço também gerou muita dificuldade entre os jovens e adultos. Com exceção de Claudia, notamos que todos os participantes não conseguiram escrever corretamente o caminho na primeira tentativa. Os erros mais comuns foram a falta e troca de letras, ausência dos pontos finais e a alternância entre letras maiúsculas e minúsculas. Pareceu-nos que os alunos ainda não dominavam as convenções de escrita dos endereços²⁴. Alguns perceberam o erro quando buscavam acessar o *site* a partir do que tinham digitado e viam que não surgia a página do *Google* desejada²⁵. Para corrigir o que fora escrito, os alunos apagavam todo o endereço e o reescreviam, mesmo quando a falha era apenas uma letra colocada incorretamente. Nessa reescrita, três estudantes (Joana, Dudu e Sueli) solicitaram o auxílio dos colegas próximos que, com o intuito de ajudar, soletravam

²⁴ Na internet, os endereços geralmente seguem o seguinte padrão: [www.nome do site.com.br](http://www.nome.do.site.com.br). Não há espaços nem acentos entre as letras. No entanto, atualmente é possível criar endereços de *sites* utilizando caracteres especiais, como cedilha e acentos (exemplo: www.globo.com/faustão). Apesar disso, a maioria dos *sites*, principalmente os antigos, mantem o padrão citado.

²⁵ Como os jovens e adultos da turma de 4º ano já haviam pesquisado no computador anteriormente através do buscador *Google*, eles possuíam uma memória visual da página inicial do *site*.

o caminho de forma incorreta, mesmo não tendo consciência do erro. Após algumas tentativas frustradas de correção do endereço escrito, os nove sujeitos participantes pediam a intervenção das professoras ou do monitor de informática.

Com a maioria dos alunos, a digitação exata do endereço demandou aproximadamente dois minutos. Mariana realizou a etapa em nove minutos e Joana em quatro, sendo assim as estudantes que tiveram mais dificuldade nessa tarefa.

Após a digitação do caminho buscado, os alunos sozinhos apertavam a tecla “*enter*” e acessavam o *Google*.

Finalizando a análise dessa etapa da atividade, retomamos aqui as duas principais questões verificadas. Uma delas corresponde aos problemas de digitação do endereço do *site* de busca que os alunos apresentaram. Os jovens e adultos tinham dificuldade em lidar com os comandos necessários para essa escrita ou até mesmo os desconheciam. Foram comuns também os problemas de digitação correta do endereço. A outra questão verificada diz respeito à divergência de instruções dadas pelos mediadores para solucionar as dificuldades encontradas pelos alunos nessa etapa.

E3 - Na caixa de busca do Google, digitar a palavra ou expressão correspondente à profissão a ser pesquisada

Essa foi uma etapa em que notamos não só problemas de escrita, como também de interação com a máquina. Metade dos sujeitos participantes (Sueli, Rosaly, Nina, Joana e Carla) desconhecia ou não dominava as etapas requeridas para se dar início à escrita da expressão de busca necessária para principiar a pesquisa. As professoras e o monitor prestaram auxílio a essas alunas, instruindo-lhes a clicar na caixa de busca da página inicial do *Google* para iniciar a escrita e a apertar a tecla “*enter*” para realizar a pesquisa após a digitação da profissão.

Os problemas de escrita verificados entre os jovens e adultos não impediram a continuidade da tarefa, ao contrário do que ocorrera na etapa anterior. Todos os alunos participantes tiveram problemas ortográficos em relação à grafia das profissões a serem pesquisadas. Alguns deles conseguiram escrever corretamente a palavra ou expressão buscada, graças à ajuda das professoras e do monitor. Os demais realizaram a pesquisa

mesmo com os nomes das profissões digitados incorretamente. Entre as falhas ortográficas mais comuns estavam a falta de letras, sílabas e de acentos nas palavras. Apesar disso, o *Google* reconheceu os erros dos alunos, sugeriu uma forma correta para os mesmos e a partir dela listou vários *sites* que apresentavam algum conteúdo relacionado à expressão pesquisada. Parece-nos que apenas Claudia percebeu essa correção realizada pelo sistema de busca, já que ela clicou sobre o *link* que o *Google* oferece como a forma correta do termo pesquisado.

Esse recurso de correção automática da palavra de busca que o *Google* possui pareceu-nos algo interessante, que merece ser explorado em atividades pedagógicas que envolvem usuários pouco familiarizados com a escrita. O exemplo de Claudia nos aponta que essa ferramenta pode auxiliar pessoas pouco letradas, alertando-lhes sobre os erros cometidos, seja por desconhecimento da ortografia padrão ou por problemas de digitação.

A definição da palavra ou expressão a ser pesquisada foi outra questão que nos chamou atenção nessa etapa. Todos os alunos participantes, com exceção de Joana, escreveram o nome da profissão que exerciam e de outra que desejavam conhecer. A aluna, ao contrário, digitou na caixa de busca a expressão “passadeira a vapor portátil”, correspondente a um objeto. Após a escrita do termo de busca, Joana e seus colegas, que não cometeram o mesmo equívoco que ela, perceberam que as sugestões de sites para dadas pelo *Google* não eram úteis para a realização da tarefa. No caso da aluna, o sistema de busca apresentou *links* relativos a lojas virtuais que tinham à venda o produto “passadeira a vapor portátil”. Para os demais alunos, o *Google* ofereceu uma lista de *sites* com anúncios de emprego relacionados à profissão pesquisada. Diante desses resultados, fez-se necessário então o refinamento da pesquisa, através do acréscimo de outras palavras ao termo pesquisado. Com esse refinamento, foi possível restringir a pesquisa e assim ter acesso a outros sites sugeridos, que apresentavam conteúdo relacionado ao assunto buscado.

No entanto, as imagens nos indicam que os alunos participantes deste estudo desconheciam esse recurso, pois eles realizaram o refinamento apenas com a ajuda dos mediadores, depois que esses sugeriam-no aos estudantes. Somente cinco alunos recorreram a tal recurso na pesquisa: Sueli, Nina, João, Joana e Dudu. No processo de refinamento realizado entre esses sujeitos, percebemos dois tipos de mediação por parte das docentes e do monitor. A professora A e o monitor procuravam instruir seus alunos a

posicionar o cursor antes da palavra já digitada na caixa de busca e logo em seguida os orientavam a escrever o termo adicional que auxiliaria a restringir a pesquisa. Já a professora B realizava o refinamento pelos alunos, acrescentando ela mesma as palavras necessárias. Nessa etapa, observamos três vezes tal atitude da docente. Houve apenas um momento em que ela instruiu a aluna Nina a executar sozinha o refinamento, mas esta insistiu muito para que a professora B fizesse a ação por ela. A insistência da estudante e as imagens dos vídeos nos indicam que é comum a docente fazer pelos alunos aquilo que eles não conseguem fazer por dificuldade. Essa forma de mediação, quando realizada com frequência, nos parece prejudicial, pois não instrui os jovens e adultos a utilizarem o computador. Em vez disso, ela deixa-os em uma situação confortável e passiva, uma vez que os coloca como telespectadores e não como agentes das tarefas no computador.

Com base nesses resultados, entendemos ser necessário focar nas atividades de EJA que exploram o uso da ferramenta de busca *Google*:

- a) as etapas envolvidas na digitação da expressão de busca;
- b) o recurso de correção automática da palavra de busca que o *Google* realiza quando necessário;
- c) a definição e delimitação da palavra ou expressão de busca;
- d) o recurso de refinamento da pesquisa que auxilia o usuário a encontrar resultados mais relevantes.

E4 – Visualizar os links relativos aos sites sugeridos pelo Google a partir da busca. Caso um dos sites seja interessante, acessá-lo para pesquisa através de um único clique sobre seu link correspondente

Nessa etapa, destacou-se entre os alunos participantes deste estudo uma certa dificuldade na compreensão do gênero textual “página de resultados de pesquisa fornecida pelo *Google*”²⁶, presente na Internet. De uma maneira geral, pareceu-nos que os jovens e adultos em questão não compreenderam a função dos *links* elencados na página pelo sistema de busca e de seus respectivos resumos, localizado logo abaixo de cada *link*. Os

²⁶ Entendemos que a lista de endereços oferecida pela ferramenta pode ser entendida como um gênero textual, já que segue um padrão e as informações que veicula tem funções específicas que servem às necessidades de práticas letradas particulares.

fatos recorrentes nos vídeos que nos levaram a essa percepção foram o acesso que todos os alunos fizeram a diversos *sites* com anúncios de vagas de emprego, que não eram úteis para a realização da atividade, e também a cópia das informações presentes no resumo do conteúdo de cada página sugerida.

O sistema de busca ofereceu como resultado da pesquisa feita pelos alunos inúmeros *links* que davam acesso a páginas com anúncios relativos às profissões pesquisadas. Esses *sites* não forneciam as informações necessárias para o cumprimento da atividade proposta. Os estudantes percebiam isso quando acessavam esses *links* e visualizavam o conteúdo da página exibida. Quando retornavam às sugestões de *sites* dados pelo *Google*, eles acessavam outros *links* correspondentes também a anúncios de emprego e mais uma vez verificavam que na página aberta não havia dados úteis para a pesquisa. Se os alunos soubessem que através das informações presentes no *link* e no seu resumo é possível presumir o conteúdo da página que será exibida, talvez não insistiriam em acessar os *sites* que apenas divulgam vagas de trabalho.

Outra evidência do desconhecimento sobre o gênero textual em questão foi verificada entre três alunos que não compreendiam a página de *links* sugeridos pela pesquisa do *Google* como uma listagem. Sueli, Vambaster e Carla pensaram que a relação dos resultados de pesquisa apresentados pelo sistema de busca já eram as próprias informações sobre a profissão pesquisada. Esses alunos desconheciam o fato de que o *Google* primeiramente oferece como resultado da pesquisa uma listagem de *sites* relacionados ao conteúdo buscado. Os três sujeitos não sabiam que as expressões sublinhadas e destacadas em azul na página de resultados eram *links* que davam acesso aos *sites*, nos quais encontrariam informações relativas ao assunto pesquisado. O breve resumo localizado abaixo dos *links* também foi visto por eles de forma equivocada. Para os três alunos, esse resumo correspondia aos dados informativos sobre a profissão. Na verdade, sabemos que as informações disponibilizadas logo abaixo dos *links* sugeridos pelo *Google* são sínteses que antecipam para o usuário o conteúdo da página indicada e o auxiliam a selecionar, entre as diversas sugestões de *site*, aquela que lhe for mais conveniente.

Em virtude desse desconhecimento, no início da atividade os três alunos não acessaram os *sites* sugeridos. Eles apenas copiaram para a folha de papel, onde seriam registradas manualmente as informações sobre as profissões pesquisadas, os dados relativos

aos resumos localizados abaixo dos *links* indicados na listagem do *Google*. Foi preciso a intervenção das professoras e do voluntário para que os estudantes compreendessem que aquelas informações eram apenas sínteses dos conteúdos relativos aos *sites*. As professoras e o monitor deixaram claro para os alunos que era necessário acessar o *site* sugerido para se obter as informações procuradas através da pesquisa. Para isso, os mediadores demonstraram então a esses sujeitos que era preciso posicionar o *mouse* sobre os *links* em destaque com a cor azul e clicar sobre eles para acessar as páginas indicadas.

Após as instruções dos mediadores, esperávamos que os alunos não cometessem mais esse equívoco. No entanto, outros três alunos (Dudu, João e Joana) copiaram para a folha de anotações as informações que abreviam o conteúdo do *link*, mesmo depois de já terem acessado anteriormente alguns *sites* indicados na página de resultados da pesquisa *Google*. A partir daí, julgamos que esses alunos, com exceção de Joana, já sabiam a função dos *links* e de seus resumos e ainda conheciam os procedimentos necessários para acessá-los e assim visualizar a página com as informações relacionadas à profissão pesquisada. Parece-nos, no entanto, que Dudu e João optaram pela cópia das informações do resumo com o intuito de finalizar a atividade em menor tempo. Esse fato mostra a necessidade de atividades que contrastem as informações oferecidas pelos resumos e as informações mais detalhadas do *site*, o que poderia ser facilitado com tarefas que criassem situações de busca de emprego potencialmente reais para os alunos ou para seus familiares.

Nessa etapa da atividade, a cor e o sublinhado foram recursos importantes que auxiliaram os alunos a identificar os *links* em meio às demais informações da página. Nas explicações que os mediadores faziam aos estudantes, verificamos que eles apresentavam os *links* como as expressões marcadas em azul e ainda instruíam os alunos a encontrar tais elementos com base nesse recurso. No entanto, sabemos que os *links* listados na página de resultados do *Google* podem vir também em lilás, indicando aqueles já foram acessados anteriormente. Nas imagens dos vídeos percebemos que faltou por parte dos professores a explicitação dessa outra possibilidade de cor que o *link* pode assumir e o significado que ela representa. Se os alunos soubessem disso, talvez acessariam menos as páginas já visitadas. Nos vídeos, é comum vermos alguns estudantes acessarem duas ou mais vezes uma mesma página e perceberem isso apenas quando visualizam novamente as informações vistas em um momento anterior.

Ainda nos chamou a atenção nessa etapa o fato de alguns alunos terem acessado os *links* que se apresentavam na forma escrita e também na forma imagética. Dudu, Vambaster e Claudia clicaram nas imagens que o sistema de busca sugeriu adicionalmente à pesquisa feita. Dessa forma, eles acessaram não só informações verbais, como também visuais, relacionadas ao assunto buscado.

Percebemos também nessa etapa que o conhecimento sobre o funcionamento da barra de rolagem foi essencial para a visualização dos resultados de pesquisa indicados pelo *Google*. Os alunos Vambaster, Joana e Mariana inicialmente estavam lendo apenas as informações da listagem que estavam no campo de visão que tinham na tela. Quando as professoras e o voluntário notaram isso, instruíram os alunos a utilizar as setas do teclado para descer o foco da tela e ter acesso às demais sugestões de *links* oferecidas pelo sistema de busca. Uma vez recebida a instrução, percebemos que todos eles a executaram sem ajuda em diversos momentos da tarefa que requeria a movimentação da barra de rolagem.

O tempo despendido nessa etapa foi outro aspecto relevante que gostaríamos de destacar. Assim que era exibida a página de resultados da pesquisa, a maioria dos alunos rapidamente acessava um dos *sites* sugeridos pelo sistema de busca. Em virtude disso, os vídeos desses alunos nos revelam um tempo reduzido na execução da etapa (entre um e três minutos, aproximadamente). Apenas Joana e Carla demoraram um pouco mais para visualizar os *links* sugeridos e clicar sobre um deles (aproximadamente nove minutos). Com Joana, isso ocorreu porque ela se preocupou em ler todas as sugestões presentes na página antes de selecionar uma delas para o acesso. Carla, por sua vez, demonstrou lentidão na visualização dos *links* sugeridos, em virtude da leitura pouco fluente que possui. Nas imagens do vídeo, é possível perceber que a aluna lê fragmentando as palavras em sílabas.

Por fim, destacamos aqui um último aspecto que nos chamou atenção nessa etapa: a forma de mediação realizada pela professora B. Mais uma vez, percebemos que ela realiza pelos alunos alguma tarefa no computador. Na etapa anterior a essa, a docente refinou a pesquisa dos estudantes João e Joana, acrescentando outras palavras à profissão já escrita por eles. Logo em seguida, já na quarta etapa, ela rapidamente visualizou os resultados da pesquisa feita pelo *Google* e clicou sobre um dos *links* que acreditava apresentar informações úteis para os alunos. A professora sequer deu a eles a oportunidade de ler as sugestões feitas pelo sistema de busca e selecionar aquela que lhes parecia conveniente.

Novamente esse tipo de atitude da professora B se mostra prejudicial para o aprendizado dos alunos acerca do uso do computador, pois não permitiu que eles desenvolvessem, de forma prática, a habilidade de seleção da informação, necessária para o usuário da Internet que lida com diversas informações simultâneas, presentes na tela.

Em síntese, notamos que nessa etapa da atividade a pouca compreensão sobre o gênero textual “página de resultados de pesquisa fornecida pelo *Google*” gerou vários problemas que, de alguma forma, dificultaram a realização da tarefa. Entre esses problemas destacamos:

- a) o acesso a *sites* não-relevantes para o cumprimento da atividade;
- b) a cópia de informações presentes nos resumos dos *links* listados pelo sistema de busca, uma vez que os alunos acreditavam que tais dados correspondiam às informações sobre o termo pesquisado;
- c) a entrada repetitiva em *sites* já visitados anteriormente.

Percebemos ainda que para a visualização dos resultados sugeridos pelo *Google* é essencial o conhecimento sobre barra de rolagem e seu funcionamento. A leitura fluente se mostrou também como um requisito importante para a visualização mais ágil dos resultados da busca.

E5 – Visualizar as informações disponíveis no site acessado, explorar os links neles presentes e registrar na folha de anotações os dados relevantes encontrados

Notamos nessa etapa que todos os alunos acessaram pelo menos dois *sites* sugeridos pelo *Google* e visualizaram as informações neles disponíveis. Como já dissemos mais acima, muitas das páginas abertas pelos jovens e adultos em questão correspondiam a anúncios de emprego que pouco ajudavam na realização da atividade proposta. Isso não impediu que eles acessassem também outros *sites* que continham informações úteis sobre a profissão pesquisada. Apesar dessa variedade de acessos, percebemos que metade dos estudantes participantes (Joana, Sueli, Dudu, Rosaly e Mariana) retirou de uma única página os dados utilizados para a elaboração do texto sobre cada uma das profissões buscadas. Os demais recorreram a mais de uma fonte pesquisada para a produção de pelo menos um dos textos relativos às profissões investigadas.

Nessa etapa, também atentamos nosso olhar para a questão da exploração dos *sites* visitados pelos alunos. Pretendíamos verificar entre os sujeitos participantes se ocorreu o acesso aos *links* disponibilizados nas páginas visualizadas e como se deu esse acesso. As imagens dos vídeos nos revelaram que sete dos dez alunos exploraram os *links* presentes nos *sites* visitados. Os três alunos restantes apenas leram as informações disponibilizadas nas páginas acessadas e não clicaram em nada que havia nelas. Esses três sujeitos, por sinal, correspondiam aos estudantes de idade mais avançada da turma: João, Joana e Mariana. O certo receio que esses alunos têm em manusear a máquina, perceptível nas imagens dos vídeos, pode ser uma das razões para essa atitude menos exploratória que tiveram.

Os outros sete sujeitos que acessaram alguns dos *links* presentes nos *sites* visitados (Sueli, Dudu, Vambaster, Rosaly, Nina, Claudia e Carla), visualizaram informações de diversos tipos. A maioria deles clicou em *links* relativos a anúncios de produtos e serviços. Aqueles alunos que haviam acessado as imagens disponíveis na página de resultados da pesquisa do *Google* (Dudu, Vambaster, Nina e Claudia) clicaram no *link* que permitia exibição e visualização a imagem em tamanho real. No entanto, alguns dos sete alunos que se aventuraram nessa exploração dos *sites* se perderam em meio aos *links* abertos e não conseguiram voltar ao ponto inicial de onde partiram. Entre esses alunos estão Sueli, Rosaly e Carla. Ao longo da etapa, as três estudantes clicaram em diversos *links* que as direcionaram para outras janelas ou abas do navegador de Internet. As alunas não percebiam esse fato e tentavam retornar à página inicial através do recurso “voltar”. No entanto, o recurso encontrava-se desativado porque havia sido aberta uma nova janela ou aba do navegador. Como as alunas não notaram isso, possivelmente por desconhecimento, permaneceram nas novas páginas abertas e não conseguiram retornar à janela que visualizavam a princípio.

A partir dessas observações, julgamos que o fato de esses sete alunos terem se aventurado um pouco mais na rede não representa necessariamente algo positivo para a realização da tarefa. Parece-nos que tal exploração foi válida apenas para os quatro participantes (Dudu, Vambaster, Nina e Claudia) que conseguiram retornar ao ponto inicial (a página acessada para a pesquisa) através dos recursos oferecidos pelo navegador de Internet, como as setas “avançar” e “voltar”, por exemplo. Trabalhar de forma mais

sistemática estratégias de retorno às páginas anteriores ou ao ponto inicial mostrou-se fundamental para práticas de pesquisa na *web*.

Nessa etapa da atividade, manifestaram-se também as questões relativas ao uso da barra de rolagem e, conseqüentemente, à visualização das demais informações da página que estão fora do foco de visão do usuário. As dificuldades relacionadas a esse recurso surgiram inicialmente na etapa anterior e se mostram ainda nesta quinta etapa. A aluna Joana, por exemplo, se esquecera de como utilizar esse recurso, mesmo depois das várias instruções dadas pelo monitor. Ela solicitou então a ajuda do mediador que mais uma vez explicou-lhe como movimentar a barra de rolagem, afirmando que para “descer a página” bastava clicar sobre a seta inferior, localizada do lado direito da tela. A orientação do monitor deixou a aluna inquieta, pois segundo Joana, ao realizar esse comando ela iria “subir”, e não “descer” como disse o mediador. Esse conflito entre a aluna e o monitor surgiu em virtude das diferentes perspectivas que esses sujeitos têm em relação às movimentações da barra de rolagem. Para a aluna, ao descer a barra, as informações que não estavam visíveis iriam “subir” e alcançar a parte superior da tela. Para o monitor, que compreende o fenômeno como ele de fato é, ao descer a barra a aluna estaria desviando o foco da tela para as informações da página localizadas na parte inferior.

O aluno João, por sua vez, apresentou uma outra dificuldade relativa a esse recurso. Ele não sabia verificar se a página visualizada apresentava mais informações além daquelas visíveis na tela. O desconhecimento do aluno nos revela que ele não compreende bem as funções da barra de rolagem. Além de desviar o foco da tela, a barra permite ao usuário identificar se existem mais informações na página ou no documento a serem visualizadas. Diante dessa dificuldade, João solicitou a ajuda do monitor que pacientemente lhe explicou como utilizar o recurso e verificar através dele aquilo que o aluno desejava saber.

Um último ponto que destacamos nessa etapa diz respeito aos problemas de visão que os alunos têm, sobretudo aqueles com idade avançada, e à necessidade de levá-los em conta nas aulas com o computador. Nas imagens dos vídeos, vemos João e Mariana reclamarem com a professora B sobre o tamanho das letras das palavras presentes na página. Ambos os alunos possuem problemas de visão. A docente tenta auxiliar primeiramente João, aumentando o *zoom* da página, mas não consegue. Diante disso, o aluno se conforma e diz à professora B que tentará ler devagar para enxergar melhor. Em

contrapartida, a mediadora tem com Mariana uma atitude diferenciada. A professora B copia para o *Word* as informações presentes na página acessada pela aluna e, no editor textos, aumenta a fonte, deixando-a em um tamanho que facilite a leitura por parte da estudante.

Felizmente o computador nos oferece recursos que possibilitam contornar problemas como esse enfrentado por João e Mariana. No entanto, a professora B revelou desconhecer alguns desses recursos. Consideramos positiva e exemplar a alternativa que a docente encontrou para auxiliar Joana. Através do programa de edição de textos, a professora utilizou os recursos que conhecia para aumentar a fonte do texto e assim facilitar a leitura da aluna. Acreditamos que os demais professores de todas as etapas da educação básica podem, assim como a professora B, buscar alternativas para contornar suas dificuldades próprias em relação à máquina, que se manifestam nas aulas ministradas por eles com o auxílio do computador. Porém, cabe ressaltar que essas medidas devem auxiliar igualmente todos os alunos, e não apenas um ou outro, como aconteceu no caso da professora participante dessa pesquisa, que utilizou um recurso alternativo para auxiliar uma única aluna. Além disso, acreditamos que os problemas individuais e suas soluções, se socializados com o grupo, podem auxiliar outros alunos a resolverem problemas não-explicitados ou a terem noções que os ajudem a auxiliar outros usuários que também tenham essas dificuldades.

Em síntese, notamos nessa etapa que o acesso a *sites* diversos não garantiu em todo o grupo a utilização das variadas fontes de informação para a elaboração do texto integrante da atividade de pesquisa proposta. Além disso, percebemos que os três alunos de idade mais avançada do grupo, que têm receio em manusear o computador, não exploraram o *links* presentes nas páginas visitadas. Entre os demais alunos que se aventuraram nesses *links*, notamos que o pouco domínio dos recursos “avançar” e “voltar” prejudicou a navegação na rede, pois esses sujeitos se perderam em meio aos *links* acessados e não conseguiram retornar à página inicial que acessaram para a pesquisa. Esse fato nos aponta a importância de se trabalhar sistematicamente com os alunos esses recursos, para que a exploração dos hipertextos presentes em uma página seja bem sucedida.

E6 – Voltar à página do Google onde se encontra a lista de sugestões de sites, caso o aluno queira obter mais informações através da visita a outros sites sugeridos ou queira iniciar a pesquisa sobre a segunda profissão

Apesar das dificuldades verificadas na etapa anterior no uso do recurso “voltar”²⁷, percebemos que todos os alunos participantes utilizaram esse recurso para acessarem os demais *links* sugeridos pela pesquisa do *Google* a partir da primeira profissão investigada. Os sujeitos que fizeram a busca por informações de uma segunda profissão também clicaram no ícone “voltar” para retornarem à página inicial do sistema de busca e lá digitar o novo assunto a ser pesquisado.

Entre os dez alunos observados, quatro (João, Joana, Mariana e Vambaster) demonstram inicialmente que não conheciam tal recurso nem sabiam utilizá-lo. Os mediadores explicaram-lhes que bastava “clique sobre a setinha voltar” para retornar à página anterior. Após a explicação, João e Vambaster utilizaram o recurso com autonomia. Mariana e Joana, ao contrário desses alunos, executaram os mesmos comandos apenas com auxílio de um mediador. Embora essas estudantes tenham sido instruídas sobre como utilizar o recurso, sozinhas elas não conseguiam retornar às páginas visitadas anteriormente. Quando comparadas aos outros alunos, percebemos que Mariana e Joana transitaram entre poucas páginas. Em contrapartida, os demais colegas dessas alunas transitaram com autonomia entre diversos *sites*, com ajuda do recurso “voltar”.

As imagens dos vídeos nos revelam também que houve momentos em que o ícone “voltar” foi substituído por outro recurso para iniciar a pesquisa da segunda profissão. Dudu, por exemplo, fechou a janela do navegador e abriu novamente o programa para iniciar a busca de informações sobre outra profissão. O aluno poderia retornar à página inicial do *Google*, através do recurso “voltar”, e começar a nova pesquisa, assim como seus colegas estavam fazendo. No entanto, Dudu utilizou outros procedimentos que para ele podem ser mais simples para o cumprimento da tarefa em questão.

Em resumo, nessa etapa, ao contrário do ocorrido na anterior, a maioria dos alunos observados utilizou com autonomia o recurso “voltar” para retornar à página

²⁷ Esse recurso se encontra disponível na parte superior da janela do navegador de internet, como uma seta apontada para a esquerda.

correspondente à listagem de sugestões de *sites* oferecida pelo *Google*. Nessa página, os alunos acessaram outros *sites* indicados ou iniciaram a pesquisa pela outra profissão. Apenas um aluno optou por um outro caminho para iniciar a busca por informações da segunda profissão escolhida por ele. Esse sujeito fechou a janela correspondente ao navegador da Internet e abriu novamente o mesmo programa para iniciar a segunda pesquisa a partir da primeira etapa aqui descrita.

E9 – Abrir o Word através do menu iniciar

Todos os alunos participantes, com exceção de Mariana, chegaram a essa etapa da atividade. A princípio, esperávamos que os jovens e adultos participantes da pesquisa não tivessem qualquer problema nessa etapa, pois, durante o primeiro semestre das aulas de informática, o editor de textos foi utilizado com muita frequência para o treino da digitação. No entanto, entre os nove sujeitos participantes, percebemos que apenas dois deles (Dudu e Rosaly) acessaram o programa com autonomia. Os demais cumpriram essa etapa da tarefa com o auxílio dos mediadores.

O primeiro problema que verificamos nesse momento da atividade consistiu na associação incorreta do programa a ser utilizado para a escrita dos textos. Três alunas (Joana, Claudia e Carla) acessaram o navegador de Internet com o intuito de digitar o texto elaborado a partir da pesquisa feita sobre as profissões. Quando os mediadores percebiam esse equívoco, explicavam às estudantes que era necessário abrir outro *software* (o *Word*) para a escrita dos textos. Eles então orientavam as alunas a acessarem o programa através dos seguintes comandos: clicar no menu “iniciar”, levar a seta do *mouse* até “programas”, arrastá-la para “*Microsoft Office*”, posicionar a mesma seta sobre o “*Microsoft Word*” e clicar sobre o ícone desse programa. As instruções foram dadas oralmente pelos mediadores, com exceção de uma única situação em que o monitor executou esses comandos para que a aluna (Nina) os repetisse logo em seguida.

Outros três alunos (João, Nina Sueli e Vambaster) que não foram capazes de abrir sozinhos o editor de textos também receberam as instruções de como realizar essa tarefa. Dois deles, João e Nina, não se lembravam sequer de como iniciar o processo para a entrada no programa. Já Sueli e Vambaster tentaram primeiramente acessar o *software*

através do menu “iniciar”, mas não conseguiram porque clicaram sobre a opção “programas” (presente no menu) e não souberam proceder diante da janela que se abriu com várias pastas relativas aos *softwares* do computador. Eles solicitaram então a ajuda dos mediadores que instruíram os estudantes a reiniciar o processo pelo menu “iniciar”.

Durante o processo de abertura do editor de textos através do menu “iniciar”, notamos que a participante Carla e os dois alunos de idade mais avançada da turma (João e Joana) apresentaram uma dificuldade motora na movimentação do *mouse* entre as opções do menu. Isso, de certa forma, complicou para esses sujeitos o acesso ao editor de textos. Para contornar essa dificuldade, talvez fosse interessante criar um atalho do programa na área de trabalho que facilitasse a abertura do editor de textos pelos alunos. Isso evitaria a necessidade da passagem por várias etapas que são constituídas por ações mais difíceis de memorizar e executar.

A maioria dos jovens e adultos que chegou a essa etapa finalizou em uma única aula a digitação dos textos sobre as profissões. As imagens dos vídeos nos revelam que quatro alunos (Dudu, Joana, Sueli e João) utilizaram dois encontros para concluir a escrita no computador. No caso desses estudantes, os mediadores salvaram na área de trabalho os arquivos relativos aos textos que estavam sendo digitados por esses quatro sujeitos. Para dar continuidade à tarefa na aula seguinte, esses alunos precisariam localizar no *desktop* o ícone do arquivo de texto que fora salvo com seus próprios nomes e clicar duas vezes sobre ele. Dudu, Joana, Sueli e João a princípio desconheciam esses comandos e por isso solicitaram a ajuda dos mediadores. As professoras e o monitor auxiliaram então os alunos nessa tarefa. Apenas Joana teve dificuldade em abrir o ícone na primeira tentativa, através do duplo clique.

Resumindo, chamou-nos atenção nessa etapa o fato de a maioria dos alunos não ter acessado com autonomia o programa de editor de textos que foi trabalhado sistematicamente no semestre anterior. Parece-nos que isso ocorreu por dois motivos. Um deles diz respeito ao desconhecimento dos alunos sobre qual o programa deveria ser utilizado para realização da tarefa de digitação. O outro se relaciona com as várias e complexas etapas envolvidas no acesso a esse programa através do menu “iniciar”.

E10 – Digitar no programa editor de textos os pequenos textos informativos sobre as profissões, elaborados manualmente a partir da pesquisa no Google

Antes de iniciar a análise dos vídeos, tínhamos uma expectativa inicial em relação ao desempenho dos alunos nessa etapa da atividade. Esperávamos deles o domínio de algumas habilidades básicas de escrita no programa que teriam sido desenvolvidas ao longo das aulas de informática do primeiro semestre, de acordo com as informações dadas pelos professores nas entrevistas. Nas conversas com os mediadores, eles nos afirmaram que os encontros dos primeiros meses do ano foram destinados para o treino da digitação e para aprendizagem da utilização dos recursos do *Word*. Com base nessas informações, imaginávamos a princípio que o desempenho dos alunos registrados nos vídeos nos revelaria entre esses sujeitos:

- a) o domínio de alguns recursos do editor de textos, como as ferramentas de formatação e de verificação ortográfica, a movimentação do cursor ao longo do texto, entre outras;
- b) o uso fluente do teclado, através da identificação rápida das letras e da associação de algumas teclas às funções específicas que eles desempenham na escrita em meio digital.²⁸

No entanto, as imagens dos vídeos nos revelaram o contrário do que esperávamos. No momento da coleta dos dados, poucos alunos da turma do 4º ano dominavam esses recursos, utilizavam-nos com autonomia e faziam um uso fluente do teclado e de suas funções. Além disso, as dificuldades de escrita dos jovens e adultos participantes se evidenciaram ao longo dessa etapa. Essas dificuldades, quando comparadas às demais de utilização do teclado e dos recursos do *Word*, configuraram-se como obstáculos que mais prejudicaram o andamento da atividade proposta, pois os alunos despenderam muito tempo nas tentativas de escrita ortograficamente correta.

De uma maneira geral, as imagens dos vídeos nos demonstram que todos os alunos apresentaram problemas durante a escrita. Entre tais problemas estão: a falta, troca ou o

²⁸ Entre essas teclas estão, por exemplo, o *shift* que auxilia na colocação de alguns acentos e na escrita da letra maiúscula, o *enter* que movimenta o cursor para a linha de baixo e o *backspace* que apaga o último caractere localizado à esquerda.

excesso de letras na palavra; a omissão da acentuação, quando ela é necessária; a falta de pontuação; a ausência de espaço entre as palavras; os equívocos de concordância entre as expressões e a não-grafia da letra maiúscula nos contextos em que ela se faz obrigatória. Reconhecemos que alguns desses problemas se relacionam também com o desconhecimento sobre os comandos necessários para a realização no computador de uma convenção da escrita, como os acentos e a letra maiúscula, por exemplo. Compreendemos que os recursos do teclado envolvidos na acentuação e na colocação desse tipo de letra são complexos e distintos daqueles utilizados na escrita manual. Portanto, não é tão fácil utilizá-los, quando se é um usuário iniciante da máquina como os jovens e adultos participantes desta pesquisa.

Parece-nos que esses problemas de escrita podem estar também relacionados à sobrecarga cognitiva envolvida na atividade de produção textual e digitação realizada no computador pelos alunos observados que se encontram em estágios iniciais de utilização do código escrito. Nesse caso, a escrita das palavras, que ainda não foi automatizada pelos alunos, ao ser interrompida em seu fluxo pela procura da letra no teclado, pode deixá-los perdidos em relação à seqüência de letras e assim favorece o aparecimento de erros na escrita de palavras ou de seqüências de termos e expressões.

Além das dificuldades de escrita, destacou-se nessa etapa a incoerência dos textos produzidos por todos os alunos, com exceção de Joana e Nina. Observamos que as produções textuais dos estudantes foram construídas a partir da junção que fizeram das informações copiadas da Internet. Alguns textos, como os de Rosaly e Dudu, contaram também com frases criadas pelos próprios alunos que foram apenas justapostas às demais, sem que houvesse a preocupação de estabelecer a coesão entre as informações já escritas. Em suma, quase todos os textos produzidos pelos jovens e adultos observados continham apenas trechos retirados da rede que foram reunidos sem que houvesse qualquer relação de sentido entre eles. Esse fato nos surpreendeu, pois esperávamos que esses alunos, concluintes do primeiro segmento do Ensino Fundamental da EJA, produzissem com autonomia um pequeno texto compreensível.

Em contrapartida, Joana e Nina foram as únicas estudantes da turma que escreveram algo coerente, sem problemas de sentido. Nas imagens, percebemos que Joana e Nina leram várias vezes o que escreviam e ainda tinham o cuidado de desfazer os trechos que

apresentavam erros ortográficos ou estavam incompreensíveis. As produções textuais das alunas contaram também com frases copiadas das páginas visitadas. No entanto notamos que Joana e Nina se preocuparam em estabelecer coesão entre esses trechos retirados da Internet e as demais informações do texto.

As imagens nos indicam que problemas de coerência textual não foram notados e corrigidos pelos alunos. Parece-nos que os jovens e adultos em questão percebiam e consertavam apenas os equívocos destacados pelo editor de textos. Até mesmo as palavras que eram grafadas incorretamente e não eram marcadas pelo programa²⁹ passavam despercebidas pelos alunos. Nesses casos, a hipótese que levantamos a respeito de uma possível sobrecarga cognitiva envolvida na realização dessa etapa da atividade pode nos ajudar a compreender também a recorrência dos problemas de coerência textual. A produção de um texto no computador envolve diversas etapas que são complexas para alunos em alfabetização. O sujeito precisa primeiramente pensar a ortografia correta da palavra, fazendo a correspondência entre seus fonemas e grafemas, e em seguida encontrar as teclas correspondentes às letras constituintes do termo. Esse processo envolve grande esforço cognitivo que diminui a atenção do aluno para as questões relacionadas à coerência textual.

Nessa etapa da atividade, ressaltou-se também o destaque que os alunos deram às marcações realizadas pelo corretor ortográfico do *Word*. As imagens dos vídeos nos revelam que entre os nove alunos envolvidos nessa etapa³⁰, apenas um (Vambaster) não se preocupou em corrigir os erros destacados pelo programa. Os demais buscaram consertar as falhas evidenciadas assim que as notavam. Nesse processo de correção, observamos que os alunos chegaram a reescrever uma única palavra diversas vezes com o intuito de desfazer a marcação realizada pelo editor de textos. Os sujeitos testavam várias hipóteses de escrita até obterem a forma ortograficamente correta do termo. Quando não a alcançavam, geralmente pediam ajuda dos colegas próximos ou dos mediadores para a grafia adequada da palavra. No entanto, observamos que Rosaly, ao contrário de seus colegas, procurava colocar um termo sinônimo no lugar da palavra incorreta. A aluna utilizava um recurso

²⁹ Durante a visualização dos vídeos, percebemos que o corretor ortográfico do *Word* não marcou algumas palavras escritas incorretamente porque não reconheceu nelas os seus erros ou porque a palavra fora escrita em caixa alta.

³⁰ Lembramos ao leitor que a aluna Mariana chegou até a etapa 7 da atividade.

comum na escrita manual para contornar suas dificuldades ortográficas que se evidenciavam no *Word*.

O processo de reescrita dos termos e expressões incorretos absorveu uma grande parcela do tempo despendido nessa etapa da atividade. Joana, por exemplo, levou oito minutos para corrigir apenas uma palavra, mesmo contando com a ajuda da colega que estava ao seu lado. Quando as professoras ou o voluntário auxiliavam os alunos na correção, não acontecia essa demora na reescrita. Infelizmente esses mediadores não conseguiam atender a todos os estudantes para lhes ajudar de alguma forma na correção das palavras. Um recurso do próprio *Word* que poderia auxiliar os alunos a consertar autonomamente as falhas ortográficas é o verificador ortográfico, que oferece sugestões de escrita adequada da palavra destacada como incorreta pelo programa. Esperávamos que os jovens e adultos observados utilizassem esse recurso para consertar tais erros. Com o corretor, possivelmente eles despenderiam menos tempo nas tentativas de reescrita que realizavam sem ajuda dos mediadores. Além disso, as professoras e o monitor seriam menos requisitados pelos alunos e teriam maior disponibilidade para atender a turma. No entanto, nenhum dos participantes observados fez uso desse recurso com autonomia. Somente dois alunos utilizaram o corretor ortográfico com ajuda da professora B. Mesmo assim, depois do auxílio, eles não fizeram sozinhos uso do recurso quando surgiram novos erros.

A forma de correção dos erros ortográficos que percebemos predominantemente entre os jovens e adultos observados foi o apagamento de toda a palavra que estava incorreta e a tentativa de reescrita da mesma. Os alunos poderiam, por exemplo, posicionar o cursor sobre a letra ou trecho incorretos, apagá-los e escrever a forma correta. No entanto, alterações desse tipo foram realizadas com autonomia por apenas três alunas (Nina, Claudia e Rosaly), que sabiam mover o cursor ao longo do texto e posicioná-lo no trecho exato que deveria ser corrigido. Com os demais sujeitos, essa forma de correção ocorreu apenas quando uma das professoras ou o voluntário estava junto do estudante, instruindo-lhe a fazer a modificação. Tais fatos parecem nos indicar que a maioria dos alunos observados optou pelo apagamento total da palavra incorreta porque não dominavam os recursos necessários para a colocação do cursor no local próximo ao erro e para o apagamento do

mesmo³¹, ou não estavam alertas para o fato de que esse tipo de ação facilitaria o processo de correção e movimentação no texto.

As dúvidas dos alunos relacionadas ao cursor e ao seu posicionamento na página do *Word* também nos chamaram atenção nessa etapa da atividade. Assim que iniciou a escrita no editor de textos, Sueli perguntou à professora A como proceder para “*tirar da página o tracinho preto que fica piscando*”. A docente lhe explicou que não era possível apagar aquele “tracinho” porque ele era o cursor. Adicionalmente a mediadora explicou à aluna a função que o cursor tem no *Word* e demonstrou como movê-lo ao longo da página. Mesmo com essas instruções, Sueli e mais três colegas (João, Joana, Vambaster) não sabiam movê-lo com autonomia. Nos vídeos, observamos vários momentos em que esses alunos perguntam aos mediadores como “*ir para a linha de baixo*”, por exemplo.

Como já dissemos acima, esperávamos a princípio que os alunos soubessem utilizar alguns recursos do *Word*, como os de formatação, por exemplo. Percebemos no decorrer das imagens que três alunas (Rosaly, Nina e Carla) fizeram uso de tal recurso, modificando sozinhas o tamanho da fonte utilizada na escrita. O aluno Dudu, por sua vez, selecionou o estilo “negrito” para sua escrita. Vale a pena ressaltar que Dudu utilizou esse recurso com o intuito de aumentar o tamanho de sua fonte. Essa atitude do aluno demonstra que ele encontrou uma alternativa própria por não saber o que fazer para alcançar esse fim. Os demais sujeitos do grupo contaram com o auxílio de um dos mediadores para modificar o tamanho da fonte utilizada e assim facilitar a visualização do texto que estava sendo produzido.

A escrita dos textos no *Word* nos permitiu observar também o desempenho dos jovens e adultos na utilização do teclado. De um modo geral, notamos que os alunos não apresentaram problemas para a identificação das letras nesse periférico. Os sujeitos encontraram-nas com certa facilidade. Quanto à utilização das teclas que permitem o registro de convenções da escrita, como o espaço, a grafia maiúscula das letras e a colocação de acentos, percebemos algumas dificuldades por parte dos jovens e adultos observados. Parece-nos que os alunos não se lembravam de como dar espaço entre as

³¹ Lembramos ao leitor que o processo de correção de uma letra ou um trecho incorreto, localizado no meio de uma palavra, não é tão simples como se imagina. Esse processo pode ser feito de duas formas. Uma delas consiste na seleção do erro e no apagamento do mesmo. A outra requer o posicionamento do cursor em um local próximo ao erro. Se o cursor for colocado antes da letra ou do trecho incorreto, o usuário deve acionar a tecla “*delete*”. Se o cursor for posicionado após o erro, o usuário deve apertar a tecla “*backspace*”.

palavras quando se escreve no computador. Talvez por isso tenham omitido o espaçamento algumas vezes na escrita. A letra maiúscula, por sua vez, foi grafada adequadamente nos contextos em que era necessária apenas pela aluna Joana. As imagens nos indicam que ela escrevia esse tipo de letra através do acionamento simultâneo da tecla *shift* e da tecla correspondente à letra que deseja grafar. Entre os demais alunos, notamos que o próprio editor de textos automaticamente colocava em maiúsculo algumas das letras que estavam grafadas incorretamente como minúsculas. Já os acentos foram utilizados autonomamente por um grupo restrito de sujeitos. Apenas Nina, João e Sueli os empregaram na escrita. No entanto, parece-nos que esses alunos colocaram nas palavras apenas os acentos que não requerem também o uso da tecla *shift*. Nos textos dos demais alunos, percebemos que o editor de textos acentuou automaticamente alguns termos que não foram acentuados por eles.

Infelizmente nossos dados não nos permitem delimitar com clareza o fator responsável pela presença reduzida de palavras acentuadas pelos alunos. Por um lado, as imagens dos vídeos nos levam a depreender que a maioria dos jovens e adultos observados não conhece a função auxiliar da tecla *shift*, necessária para a colocação de diversos acentos e para a grafia da letra maiúscula. Temos também a impressão de que poucos desses sujeitos compreendem e dominam o complexo processo de acentuação das palavras no computador³². Tais fatores nos levam a considerar que essas dificuldades de uso do teclado e de alguns recursos do programa de edição de textos desencadeiam esse problema de acentuação. Por outro lado as dificuldades de escrita ortograficamente correta que se evidenciam entre os alunos nessa décima etapa da atividade nos permitem justificar também a falta de acentuação de boa parte das palavras que convencionalmente requerem a marcação gráfica de suas sílabas tônicas. Diante desse impasse, consideramos que os problemas de uso do teclado e de escrita ortograficamente correta contribuem para a falta de acentuação das palavras integrantes dos textos produzidos digitalmente pelos alunos da EJA em questão.

³² Para acentuar as palavras durante a escrita no computador é necessário, primeiramente, apertar a tecla relativa ao acento e em seguida a tecla correspondentes à vogal desejada. O acento se torna visível apenas após o registro da vogal. Em contrapartida, na escrita manual geralmente o acento é colocado sobre a letra após a grafia completa da palavra à qual pertence.

Em síntese, notamos nessa etapa que a maioria dos alunos não dominava os recursos e os comandos envolvidos na digitação de textos no *Word*, embora o programa tenha sido utilizado em muitas das aulas de informática do semestre anterior. Outro fato que nos chamou atenção foram os problemas de escrita dos alunos que se evidenciaram nessa etapa da atividade. Entre os problemas mais recorrentes nos vídeos observados estão a falta, troca ou excesso de letras na palavra; a omissão da acentuação; a falta de pontuação e de emprego da letra maiúscula; a ausência de espaço entre as palavras e os equívocos de concordância. Os textos produzidos pelos alunos demonstraram ainda problemas de coerência que, assim como os problemas de escrita, também podem ser justificados pela sobrecarga cognitiva envolvida nessa etapa da atividade. Os erros demarcados pelo próprio editor de textos foram alvo da atenção dos alunos que despenderam uma grande quantidade de tempo na correção dos mesmos. Nesse processo de correção, percebemos que os alunos optaram por apagar toda a palavra ou expressão incorreta e reescrevê-la, ao invés de utilizar outros recursos mais rápidos, como aqueles que envolvem o posicionamento do cursor diretamente no erro cometido. Possivelmente os estudantes não recorreram a essa alternativa em virtude do pouco conhecimento que tinham sobre o deslocamento do cursor ao longo da página do editor de textos. Outra dificuldade que foi recorrente nessa etapa corresponde à utilização das teclas que registram convenções de escrita. Pareceu-nos que a maioria dos alunos não dominavam os comandos necessários para se registrar o espaço entre as palavras, os acentos gráficos e as letras maiúsculas.

Etapa 11- Acessar novamente a Internet, através do duplo clique sobre o ícone do browser, para iniciar a pesquisa de imagens

Essa etapa e as próximas que serão descritas a seguir envolvem a produção da capa do trabalho de pesquisa, prevista na atividade proposta para os alunos durante a coleta dos dados. Nas imagens dos vídeos notamos que cinco dos nove jovens e adultos que chegaram até a etapa anterior participaram também desta etapa onze da atividade. Entre esses cinco sujeitos estão Sueli, Zé Maria, Nina, Rosaly e Claudía. Os demais alunos (Dudu, Joana e Vambaster) não alcançaram o mesmo ponto que seus colegas por razões diversas. Durante a realização da atividade, Dudu, por exemplo, desviou sua atenção para a pesquisa de cifras

musicais na Internet. Joana e Vambaster, por sua vez, não estiveram presentes em um dos encontros e isso parece ter prejudicado o cumprimento total da tarefa. No caso de Joana, percebemos também que as dificuldades da aluna e seu cuidado durante a escrita digital do texto tornaram mais lenta a realização da atividade e impediram que ela finalizasse todo o trabalho nas três aulas de informática observadas.

Retomando a análise das questões concernentes à etapa 11 da atividade, verificamos que os cinco alunos envolvidos nessa fase contaram com a ajuda de um mediador para o acesso à Internet. Nina, Rosaly e Claudia receberam instruções do monitor quanto aos procedimentos necessários para a abertura do navegador de Internet. Em contrapartida, esse mesmo tipo de mediação não foi verificado entre Sueli e João. Esses dois alunos solicitaram a ajuda da professora B, que executou por eles todos os comandos necessários para o acesso à Internet.

Resumindo, em relação ao acesso da Internet através do duplo clique sobre o *browser*, notamos nessa etapa da atividade que todos os alunos participantes dela contaram com a ajuda de um mediador. Esperávamos que esse comando fosse realizado com autonomia, já que em outro momento da tarefa os alunos executaram essa mesma ação.

Etapa 13 - Na página inicial do Google, clicar sobre o link “imagens” e logo em seguida digitar a palavra ou expressão correspondente à figura que o aluno procura para a confecção da capa do trabalho de pesquisa

Nessa etapa da atividade, as formas de mediação verificadas entre as docentes e o monitor coincidiram com aquelas observadas também nas etapas anteriores. Rosaly e Claudia iniciaram a pesquisa das imagens com o auxílio da professora A e do monitor. Esses sujeitos ofereceram às duas alunas instruções sobre como proceder para realizar todos os comandos envolvidos nessa fase da atividade. Embora as estudantes já tivessem escrito anteriormente o nome da profissão no sistema de busca e no editor de textos, verificamos que Rosaly e Claudia apresentaram ainda dificuldade na digitação dessa palavra ou expressão de pesquisa.

Os demais alunos - João, Sueli e Nina - contaram com o auxílio da professora B em mais essa etapa da atividade. Nas imagens correspondentes a esse momento da tarefa,

percebemos que a docente realizou novamente por João e Nina os procedimentos relacionados a essa etapa. A professora B digitou na caixa de busca do *Google* o nome da profissão, cuja figura seria pesquisada, e ainda clicou sobre *link* “imagens” para refinar os resultados da busca. Em contrapartida, com Sueli a docente agiu de forma ligeiramente diferenciada. Ela permitiu que a aluna apenas digitasse o nome da profissão na caixa de busca do *Google*, localizada na barra de ferramentas do navegador da Internet. Já o refinamento da pesquisa através do clique sobre o *link* “imagens” foi realizado pela própria professora.

Entre as formas de mediação verificadas nessa etapa, acreditamos que aquelas praticas pela professora A e pelo monitor são mais adequadas quando se tem o intuito de formar usuários autônomos do computador. Em outros momentos da atividade, percebemos que a mediação realizada pela professora B coloca os alunos em uma posição passiva e dependente, que pouco contribui para o aprendizado acerca do uso da máquina e de seus recursos. Os sujeitos que são atendidos por essa docente observam as ações executadas por ela e em momentos posteriores não conseguem realizar os mesmos comandos sozinhos. Nos vídeos, observamos também alguns momentos em que os estudantes, acomodados com o tipo de mediação praticada pela professora B, solicitam a ajuda dela e pedem-lhe que realize por eles comandos que não conseguem executar com autonomia. O mesmo não se verifica entre as alunas Rosaly e Claudia que são atendidas pela professora A e pelo monitor. Essas estudantes, ao contrário dos demais, aprendem na prática as orientações dadas pelos mediadores e conseguem realizar em outro momento os comandos aprendidos.

Em síntese, destacamos nessa etapa da atividade as formas de mediação verificadas nos atendimentos realizados junto aos alunos. A professora A e o monitor procuram instruir os alunos a executarem os passos necessários para a realização da atividade. Já a professora B executa pelos alunos esses mesmos comandos. Acreditamos que a mediação praticada por esta professora se mostra menos produtiva e educativa para o contexto de ensino em questão.

E14 – Entre as imagens listadas, selecionar uma, clicar sobre ela com o botão direito do mouse e, no menu móvel que surge, clicar sobre a opção “copiar”

Nessa etapa da atividade, os alunos receberam três instruções. Primeiramente deveriam visualizar as imagens exibidas como resultado da pesquisa feita pelo *Google*. Logo em seguida, selecionariam uma das figuras para a confecção da capa e, por fim, chamariam um dos mediadores para que estes os orientassem sobre como copiar a imagem e colá-la na página do *Word*. Entre os cinco alunos que alcançaram essa etapa da atividade, apenas Rosaly não finalizou a tarefa de seleção e cópia da figura. A aluna visualizou as imagens disponibilizadas pelo sistema de busca e logo em seguida deixou a sala de informática, antes mesmo que terminasse o horário de aula.

Nas imagens dos vídeos, percebemos que todos os alunos tiveram autonomia para escolher a figura que gostariam de inserir na capa do trabalho. No entanto, os procedimentos seguintes da etapa foram realizados com o auxílio das professoras e do monitor, que mais uma vez confirmaram as formas de mediação utilizadas comumente por eles. Os alunos João, Nina e Sueli assistiram à performance da professora B na execução dos procedimentos relacionados a essa etapa da tarefa. Enquanto realizava os comandos, a docente explicava rapidamente aos três sujeitos o que fazia, com o intuito de que eles a acompanhassem e compreendessem todo o processo. A velocidade com que a professora explicava e agia parecia impossibilitar esse entendimento pelos alunos.

O mesmo tipo de mediação não foi verificado no atendimento individual oferecido pelo monitor à estudante Claudia. Esse mediador forneceu à aluna as instruções orais sobre como realizar os procedimentos da etapa. Além disso, ele acompanhou a execução de tais procedimentos pela participante.

As formas de mediação realizadas nessa etapa nos levam a refletir sobre o fato de que algumas vezes usuários competentes não atentam para as dificuldades envolvidas em determinadas ações, como a de seleção e cópia de uma imagem exibida pelo *Google*, por exemplo. Nesse caso, observamos que o monitor foi mais sensível que a professora, ao instruir a aluna e acompanhá-la durante a execução das tarefas correspondentes a essa etapa. A professora B, por sua vez, realizou as ações pelos alunos e as explicou rapidamente, talvez porque não se deu conta da complexidade que envolve esses comandos.

Em síntese, nessa etapa destacaram-se a autonomia dos alunos para a seleção da imagem a ser utilizada na capa do trabalho e a diferenciação verificada entre as formas de mediação praticadas pelo monitor e pela professora B durante o auxílio dos alunos que alcançaram essa etapa da atividade.

Etapa 15 - Retornar ao Word, clicar sobre a página de escrita e logo em seguida sobre o ícone “colar”

Nessa etapa em diante, percebemos que não houve a participação da aluna Rosaly. Apenas quatro alunos (João, Nina, Sueli e Claudia) alcançaram essa fase e também cumpriram as demais etapas da atividade proposta. Entre esses participantes, Claudia foi a única que, de fato, executou os comandos necessários para a colagem da imagem na página do editor de textos. Embora tenha contado com o auxílio e o acompanhamento do monitor, essa aluna realizou os procedimentos a partir das instruções orais do mediador. Os demais sujeitos (João, Nina e Sueli) acompanharam a execução desses comandos pela professora B. Essa docente sozinha colou no *Word* a imagem selecionada pelos alunos.

E16 – Posicionar adequadamente a imagem na página e digitar as informações necessárias para a capa do trabalho

Nessa etapa, chamou-nos atenção não só a forma de mediação utilizada pela professora B e pelo monitor, como também um problema comum que os quatro alunos participantes dessa etapa (João, Sueli, Nina e Claudia) apresentaram. Pareceu-nos que eles possuíam pouco conhecimento sobre o gênero textual “capa de trabalho escolar”. Normalmente se espera que textos desse gênero contenham informações como título, nome do aluno, etapa cursada, turma a que pertence o aluno e o(a) professor(a) a quem será endereçado o trabalho. Esses dados são escritos de maneira objetiva, geralmente em tópicos. Os quatro alunos observados registraram tais informações de maneira diferente, com frases do tipo “Eu estudo na turma do 4º ano da Professora A” ou “Eu gostei da pesquisa no computador”.

As imagens dos vídeos referentes a essa etapa nos revelam mais uma vez a mediação pouco instrutiva realizada pela professora B. Ao atender os alunos João, Sueli e Nina, a docente posiciona a imagem de forma centralizada na página do *Word*, modifica o tamanho da mesma e altera a formatação da fonte para a escrita das informações da capa. Com João e Sueli, a professora chega a digitar o título do trabalho. Em contrapartida, esses mesmos comandos foram realizados autonomamente por Claudia, que contou com as instruções orais do monitor sobre como executar tais procedimentos. Ao fim dessa etapa e da atividade, como um todo, temos a impressão de que Claudia se beneficiou desse tipo de mediação instrutiva praticada com recorrência pelo monitor e pela professora A.

Ao fim da análise de cada uma das etapas envolvidas na realização da atividade proposta, pareceu-nos que, no contexto em questão, o uso do computador e da Internet esteve a serviço da escrita tradicional, através das práticas letradas tradicionais, como a produção de textos escolares, por exemplo. A utilização dessas tecnologias em práticas letradas digitais não foi verificada ao longo da atividade observada. Acreditamos que em contexto de EJA seria produtivo e interessante utilizar o computador e seus recursos não só em práticas letradas tradicionais como também nas novas práticas letradas digitais que oferecem ao público em questão diversas possibilidades de aprendizado e de participação social.

6.3. Respondendo às questões de pesquisa

Os dados apresentados e analisados neste capítulo permitem-nos responder às perguntas de pesquisa, levantadas inicialmente neste estudo. Com base nas nossas observações feitas a partir das entrevistas e dos vídeos registrados, responderemos cada um dos questionamentos a seguir.

- *Considerando os alunos de EJA investigados:*
 1. *Qual a familiaridade prévia dos alunos envolvidos com o uso de computador? A familiaridade prévia afeta o sucesso no uso do computador para as tarefas didáticas?*

2. Quais as principais dificuldades recorrentes entre os estudantes que se pode levantar a partir das nossas análises, em relação a:

a) domínio dos periféricos;

b) interação com as ferramentas de interface;

c) execução da tarefa proposta pelos professores.

3. O grupo analisado corrobora a noção do senso comum de que a população mais jovem apresenta um desempenho qualitativamente superior aos alunos mais idosos?

As informações dadas nas entrevistas com os dez alunos da EJA/CIC participantes desta pesquisa revelam que a maioria deles convivia com o computador no ambiente de trabalho, embora nunca tivesse tido qualquer contato com a máquina nesse local. Entre os dez alunos entrevistados, identificamos cinco que possuem o computador em casa. Dois desses sujeitos, Dudu e Carla, nos confessaram que costumavam utilizar essa tecnologia em tal ambiente. Os dois alunos tinham o hábito de jogar no computador e Carla também realizava pesquisas na Internet sobre assuntos de seu interesse, com o auxílio da filha e do namorado.

Nesse mesmo grupo de alunos que possuíam o computador em casa, chamou-nos atenção dois outros sujeitos (Nina e Vambaster), que faziam o uso indireto da tecnologia, embora não dominassem as habilidades necessárias para a utilização da máquina. Vambaster solicitava às suas sobrinhas que realizasse por ele algumas tarefas no computador. Nina, por sua vez, observava as práticas que seu marido e suas filhas tinham na máquina e se sentia, de certa forma, beneficiada pelos recursos dessa tecnologia que seus familiares utilizavam. Entre esses recursos a aluna apontou a comunicação com parentes distantes e o pagamento de contas pela Internet.

A partir dos relatos desses dois alunos, podemos notar que eles apresentam algum conhecimento sobre o computador e suas funções e ainda utilizam indiretamente a máquina através de seus familiares. Tais fatos nos levam a concluir que Nina e Vambaster possuem um certo nível de letramento digital. Em virtude disso, consideramos que no grupo de dez alunos participantes desta pesquisa, havia quatro sujeitos que apresentavam alguma familiaridade prévia com o computador: Carla, Dudu, Nina e Vambaster.

As imagens dos vídeos nos revelam que esses quatro alunos apresentaram desempenhos diferenciados durante a realização da atividade e a interação com a tecnologia em questão. Carla e Vambaster, por exemplo, tiveram dificuldades de leitura, escrita e de uso do computador que prejudicaram o andamento da tarefa. Nos vídeos percebemos que os dois alunos não movimentavam o *mouse* com destreza, tinham problemas para posicioná-lo em um ponto específico da tela, não sabiam identificar qual dos *softwares* disponíveis seria utilizado para a digitação de um texto e ainda não conseguiam localizar sozinhos o *Word* em meio aos demais programas. Compreendemos que o fato de Vambaster nunca ter utilizado o computador previamente contribuiu para a recorrência dessas dificuldades. No entanto, não esperávamos que Carla apresentasse tais problemas, pois ela nos confessou que tinha o hábito de utilizar a máquina, antes mesmo das aulas de informática.

Em contrapartida, Dudu e Nina apresentaram poucas dificuldades para o cumprimento da atividade no computador. Esses dois sujeitos demonstraram maior autonomia e segurança durante o desenvolvimento da tarefa e a interação com a máquina. Além disso, não verificamos entre Dudu e Nina os mesmos problemas de leitura e escrita que seus colegas Vambaster e Carla possuíam. Observamos nos vídeos que, diante dos obstáculos encontrados ao longo da realização da atividade, os dois alunos procuravam primeiramente solucionar sozinhos os problemas, antes de solicitar a ajuda de um dos mediadores.

Os exemplos de Dudu, Vambaster, Nina e Carla nos levam a concluir então que a familiaridade prévia com o computador, seja através do uso direto ou indireto da máquina, não se configura como um fator determinante para o sucesso na interação com essa tecnologia. Parece-nos que concorre também para tal sucesso a desenvoltura nas práticas de leitura e escrita. Essa suposição que fazemos se confirma, sobretudo, quando comparamos o desempenho de Carla ao de suas colegas Rosaly e Claudia. Essas duas últimas alunas nunca haviam utilizado o computador antes das aulas de informática, mas apresentavam um bom domínio das habilidades de leitura e a escrita. No decorrer dos vídeos, percebemos que Rosaly e Claudia não apresentaram grandes dificuldades para o cumprimento da tarefa e para a interação com a máquina. Observando as imagens relativas a essas alunas, tínhamos a impressão de que elas já sabiam manusear o computador antes mesmo das aulas de informática da EJA. Carla, ao contrário, não conseguiu realizar a

atividade no computador com a mesma desenvoltura dessas duas alunas e ainda demonstrou dificuldades básicas de uso da máquina que não são esperadas para um usuário já familiarizado com a mesma. Isso reforça nossa hipótese sobre a importância da leitura para o uso do meio digital.

Muitas dessas dificuldades que verificamos nos vídeos da aluna Carla também foram observadas entre seus colegas, de um modo geral. Em relação ao uso dos periféricos, percebemos que os alunos de idade mais avançada, e até mesmo alguns mais jovens, não manuseiam o *mouse* com destreza e têm dificuldade em realizar o duplo clique necessário para a abertura de programas, por exemplo. Além disso, notamos que os jovens e adultos da turma do 4º ano não dominam ainda as funções específicas que algumas teclas do teclado desempenham durante a escrita digital. Esse desconhecimento, somado às dificuldades de escrita, contribuíram para a recorrência dos problemas verificados entre os alunos durante a etapa de digitação no *Word* do texto produzido manualmente a partir das pesquisas feitas.

Cabe ressaltar que o uso do teclado em turmas de alfabetização, como a observada por nós nesta pesquisa, já foi discutido em trabalhos anteriores. Os estudos revisados no quarto capítulo desta pesquisa afirmam as vantagens de utilização do teclado para o desenvolvimento da escrita em turmas de alfabetização da EJA. Entre essas vantagens, os trabalhos apontam a redução da dificuldade motora que os estudantes apresentam na escrita manual. Com o computador o aprendiz não precisa “desenhar” as letras, basta encontrá-las no teclado e acioná-las através das teclas. Nossos dados, no entanto, nos revelam que embora o computador ofereça essa vantagem e facilidade, surgem também outras dificuldades que afetam a produção escrita através dessa tecnologia. Dentre elas, destacamos a localização das letras no teclado; a realização dos comandos necessários para a escrita da letra maiúscula, para a colocação de acentos e da pontuação e a utilização correta das teclas relativas às convenções gráficas como o espaço entre as palavras e o parágrafo. Em contexto de EJA, tais dificuldades contribuem para que a escrita no computador se torne uma tarefa que envolve um grande esforço cognitivo, deixando-a mais lenta e acarretando problemas ortográficos. Observamos, em outras práticas pedagógicas com o computador que tivemos com o público jovem e adulto, que essa sobrecarga cognitiva e a lentidão na execução da tarefa que dela deriva levam os alunos (geralmente aqueles de idade avançada) ao esquecimento daquilo que já escreveram ou que lhes falta

escrever. Como exemplo disso, citamos aqui o caso de uma aluna idosa da pesquisadora que tinha grande dificuldade em escrever palavras no computador. Durante a escrita na máquina, essa aluna primeiramente segmentava a palavra em sílabas e em seguida procurava fazer a correspondência entre cada um dos fonemas da sílaba e as letras do alfabeto que os representavam. Em um segundo momento, com certa lentidão, a estudante procurava identificar no teclado as letras que havia mentalizado. Todo esse processo fazia com que ela se esquecesse da(s) demais letra(s) da sílaba que faltavam ainda ser digitadas. Por isso, sempre faltavam letras nas palavras escritas pela aluna.

Gostaríamos de destacar também outra dificuldade relacionada à escrita digital que esta pesquisadora observa entre os alunos em sua prática docente com o computador em contexto de EJA. Alguns dos estudantes jovens e adultos, sobretudo aqueles de idade avançada, têm dificuldade em associar corretamente as letras do teclado às suas formas correspondentes em traçado em cursivo. Talvez fosse interessante retomar com esses alunos os outros formatos que as letras em caixa alta presentes no teclado podem assumir, como a letra de fôrma minúscula e a letra cursiva, por exemplo. Esse fato e o anterior que descrevemos acima, ambos observados por esta pesquisadora em sua prática docente na EJA, demonstram que nem sempre o computador e seus periféricos são aliados no desenvolvimento da escrita de alunos jovens e adultos em processo de alfabetização.

Quanto à interação com as ferramentas de interface, observamos que as habilidades de leitura dos alunos contribuem diretamente para esse processo. Os estudantes do grupo que lêem com agilidade e desenvoltura demonstraram certa rapidez e facilidade para a identificação de informações específicas na tela, como ícones, *links*, entre outras. Os demais que lêem em um ritmo mais lento despenderam mais tempo nessa identificação, pois faziam toda a leitura da tela para encontrarem aquilo que procuravam.

Em relação a esse aspecto interativo com a máquina e seus recursos, percebemos também que a maioria dos alunos ainda não conseguia determinar com autonomia o programa a ser utilizado para a realização de determinada tarefa. Muitos dos sujeitos observados neste estudo não sabiam que deveriam usar o *Word* para digitar os textos relativos às profissões pesquisadas. Junto desse problema verificamos também a dificuldade dos alunos em relacionar o *software* a ser utilizado ao seu respectivo ícone.

As imagens nos revelam ainda o pouco conhecimento que os jovens e adultos participantes desta pesquisa possuíam em relação às janelas e seu funcionamento. Percebemos que nenhum dos alunos conseguiu minimizar ou maximizar uma janela com autonomia. Quando abriam, sem querer, mais de uma janela, esses mesmos sujeitos tinham dificuldade em lidar com todas elas simultaneamente. Nessas situações, observamos que o aluno costumava utilizar somente a janela visível na tela e ignorava a existência das demais que permaneciam abertas.

Outra dificuldade de interação recorrente entre esses sujeitos da EJA que gostaríamos de destacar diz respeito aos problemas que tais alunos enfrentam quando utilizam nas aulas de informática um computador com o qual não estão habituados. Embora as imagens dos vídeos não nos revelem essa questão, pois os sujeitos participantes ocuparam uma mesma máquina durante toda a coleta dos dados, tal fato foi revelado na fala de alguns alunos entrevistados e é também observado na prática docente da pesquisadora em contexto de EJA. Parece-nos que os alunos jovens e adultos se prendem à estrutura formal das ferramentas de interface do computador e colocam em segundo plano a estrutura conceitual que está por detrás dessa forma. Em virtude disso, esses sujeitos sentem dificuldade em lidar com essa tecnologia e seus recursos quando utilizam uma outra máquina com uma versão diferenciada dos programas ou do sistema operacional com o qual estão acostumados. A compreensão da estrutura conceitual que está por trás desses elementos é fundamental para que os identifiquemos, mesmo quando estamos diante de um formato diferente que podem assumir. Apontar as diferenças que existem entre a interface dos computadores pode ser um caminho para facilitar que esses alunos desenvolvam com menores dificuldades a flexibilidade cognitiva que o meio demanda.

A dificuldade verificada entre os jovens e adultos em questão parece evidenciar a predominância de uma forma mais estrutural de pensamento entre esses sujeitos, que se diferencia da organização em rede presente no computador. Temos a impressão de que tal diferenciação gera um conflito que também contribui para a existência de algumas dificuldades de uso das TICs, em geral, por parte sujeitos da EJA.

Em relação à execução da tarefa proposta, notamos que praticamente todos os alunos observados apresentaram problemas para a digitação do endereço do *site* de busca que seria utilizado na atividade de pesquisa. Tais problemas envolveram desde o

desconhecimento dos comandos necessários para iniciar essa ação até a escrita incorreta do endereço. As dificuldades de leitura e escrita, por sua vez, também afetaram significativamente o desenvolvimento da tarefa. A pouca fluência de leitura, os erros ortográficos e as inúmeras tentativas de correção dos mesmos levaram muitos dos alunos a despendarem uma grande quantidade de tempo na realização da atividade.

Outro problema que nos chamou atenção na execução da tarefa foi a incompreensão, por parte dos alunos, de alguns aspectos relacionados aos gêneros textuais presentes na Internet ou referentes à esfera escolar. A página de resultados de pesquisa oferecida pelo *Google* foi entendida por alguns alunos como as próprias informações fornecidas pelo sistema de busca a partir da profissão pesquisada. Esses sujeitos utilizaram como dados de pesquisa as informações que compunham o resumo dos *links* sugeridos pela busca do *Google*. Percebemos nos textos elaborados por esses alunos, expressões como “pdf” ou “encontre aqui”, que foram retiradas de tais resumos e que não se encaixam no gênero textual “texto informativo de pesquisa escolar”. Essa incompreensão sobre o gênero textual “trabalho de pesquisa escolar” se torna evidente não só nos textos elaborados, como também em suas respectivas capas. Nelas, a maioria dos jovens e adultos observados colocou agradecimentos, frases como “Eu estudo na turma do 4º ano” e “Sou aluno da professora A”, que não são coerentes com esse gênero da esfera escolar. Isso revela um problema de escrita tradicional que transparece no uso das ferramentas de digitação de textos a serem veiculados na forma impressa.

De uma maneira geral, percebemos entre os alunos mais jovens e aqueles de idade avançada essas dificuldades levantadas acima. No grupo que acompanhamos durante a coleta dos dados, havia somente duas alunas idosas com mais de 60 anos (Joana e Mariana). Apenas uma delas, Joana, atingiu a mesma etapa da atividade alcançada pela maioria de seus colegas, que consistia na digitação dos textos produzidos manualmente sobre as profissões pesquisadas. Na última aula de informática que observamos, Joana finalizou no *Word* a produção dos textos sobre as profissões e Mariana iniciou a pesquisa no sistema de busca. Quando comparamos o desempenho dessas alunas ao desempenho de seus demais colegas mais jovens, percebemos que existe uma diferença entre eles. Os alunos com menor idade demonstraram maior autonomia, segurança e agilidade para a realização da tarefa e para a interação com o computador. Joana e Mariana, ao contrário,

precisaram do auxílio constante dos mediadores para o desenvolvimento da atividade, para o uso do computador e de seus recursos. No entanto, observamos que essas duas alunas estiveram mais atentas à tarefa do que os demais sujeitos. Joana, por exemplo, leu cuidadosamente as opções de *links* sugeridos pelo *Google* e selecionou conscientemente aquele que julgava ser útil para sua pesquisa. A partir das informações lidas na página acessada, a aluna elaborou um texto coerente, bem estruturado, com pouquíssimos erros de escrita. Em contrapartida, Dudu, o aluno mais jovem da turma, acessou aleatoriamente diversos *links* oferecidos pelo sistema de busca que não ofereciam informações relevantes para a realização da atividade. A partir dos poucos dados coletados dessas páginas e dos resumos localizados abaixo dos *links* indicados pelo *Google*, Dudu produziu um texto incoerente, com informações desconexas que foram retiradas e copiadas de diversas fontes. Além disso, seu texto apresentou uma grande quantidade de erros ortográficos que prejudicaram ainda mais a compreensão do que fora escrito.

Os desempenhos verificados entre Joana e Dudu nos levam a concluir que existe, de fato, uma diferença entre eles. Cada um dos alunos apresentou algumas particularidades ao longo da execução da atividade que foram vantajosas e também prejudiciais. No entanto, nossas observações não nos permitem afirmar que tal distinção torna o desempenho dos alunos mais jovens qualitativamente superior ao desempenho dos alunos idosos. Parece-nos que o desempenho no computador apresentado pelos jovens e idosos participantes desta pesquisa é semelhante, quando consideramos as especificidades de cada um deles. As diferenças que observamos entre esses dois grupos de alunos nos levam então a valorizar e reconhecer entre os idosos as vantagens e desvantagens que verificamos na forma com a qual utilizam o computador.

- *Considerando as tarefas propostas ao grupo estudado:*
 4. *Qual(is) o(s) objetivo(s) esperados em relação ao uso do computador pela equipe pedagógica?*
 5. *Como esse objetivo foi incluído no conjunto das práticas previstas para a turma?*

Nas entrevistas, a professora A e o monitor nos colocaram os objetivos que cada um deles tinha em relação às aulas de informática da EJA/CIC. Esses dois sujeitos tinham o intuito de propiciar a inclusão dos jovens e adultos atendidos, partindo de diferentes perspectivas. A professora A visava à inclusão digital dos seus alunos e o monitor, por sua vez, buscava incluir socialmente o público da EJA por meio das aulas de informática.

Como já dissemos anteriormente, ainda neste capítulo, a docente em questão concebe a inclusão digital como um processo de instrumentalização que garante ao sujeito o aprendizado e o domínio das habilidades de uso dos periféricos e do computador. Na visão da professora A, as aulas de informática se destinavam, então, ao ensino de tais habilidades que permitiram aos alunos jovens e adultos o acesso à máquina. Essa perspectiva que orientava a docente se aproxima da vertente associada ao modelo autônomo do letramento, que privilegia o aprendizado das habilidades técnicas de uso das TICs, conforme explicitamos no terceiro capítulo deste trabalho. Parece-nos que essa concepção sobre a inclusão digital norteou também o professor de informática que acompanhou a turma no semestre anterior e seus objetivos em relação a tais aulas. Esse fato se evidencia quando consideramos as atividades desenvolvidas com o grupo de EJA em questão desde as primeiras aulas no laboratório de informática. Os relatos dos alunos e do monitor revelam que os encontros do primeiro semestre e alguns do segundo se voltaram para a digitação no editor de textos e para o treino da escrita no computador. Nessas tarefas, notamos a preocupação em instrumentalizar os alunos para o uso da máquina e assim, propiciar a inclusão digital na perspectiva da professora A. Dessa forma, o objetivo de incluir digitalmente os jovens e adultos da EJA, destacado pela docente, pode ser verificado nas atividades de digitação que priorizaram o treinamento do uso dos periféricos e do editor de textos.

Em contrapartida, não notamos nas tarefas desenvolvidas qualquer indício do objetivo de “inclusão social”, mencionado pelo monitor como norteador de sua prática pedagógica. Para esse sujeito, “a inclusão social” está diretamente relacionada à inserção no mercado de trabalho e à ocupação de postos que permitam uma remuneração mais alta. No entanto, não identificamos nas imagens dos vídeos registrados e também nos relatos feitos nas entrevistas alguma atividade que tenha sido realizada com esse intuito. Acreditamos que no contexto de análise em questão, esse objetivo destacado pelo monitor poderia levar

ao desenvolvimento de atividades que contemplassem os conhecimentos e as habilidades de uso da máquina requisitados pelos empregadores atualmente. Os alunos poderiam, por exemplo, aprender a produzir e enviar um e-mail formal. No lugar dessas atividades ou de outras, que levassem o aluno a perceber as vantagens do uso das TICs para sua vida cotidiana, foram privilegiadas nas aulas de informática da EJA as tarefas de digitação e de pesquisa escolar na Internet

Vale ressaltar que o objetivo de “inclusão social” está associado prioritariamente aos alunos mais jovens da turma, de acordo com a perspectiva do monitor. Como já foi relatado na primeira seção deste capítulo, esse sujeito tem propósitos diferenciados em relação aos alunos jovens e de idade mais avançada que atende nas aulas de informática. Para o primeiro tipo de aluno, o monitor procura apresentar o computador como uma ferramenta de trabalho. Para os idosos, a mesma máquina é abordada como um instrumento de diversão. No entanto, não percebemos essa diferenciação nas atividades desenvolvidas pelo monitor desde que ele passou a comandar a regência das aulas de informática. De acordo com os relatos desse sujeito e dos alunos, nos encontros sempre foram propostas as mesmas tarefas para todo o grupo.

Essa distinção levantada pelo monitor, embora não verificada nas atividades desenvolvidas nas aulas de informática, nos levou à reflexão sobre a pertinência de um planejamento diferenciado para esse tipo de aula com o público em questão. Talvez seja realmente interessante organizar atividades distintas para os alunos jovens e idosos da EJA que estão iniciando seu contato com o computador. Tais sujeitos possuem interesses e dificuldades específicas que merecem ser considerados nas tarefas pedagógicas que envolvem o uso dessa máquina.

- *Em relação aos professores da turma selecionada:*
 6. *Como os professores envolvidos identificam e/ou classificam suas dificuldades na realização das metas pedagógicas propostas?*
 7. *Em que medida essa avaliação dos professores acrescenta, corrobora ou contradiz as mediações observadas durante a coleta?*

Nas entrevistas, as professoras e o monitor apontaram as dificuldades vivenciadas por eles em suas práticas pedagógicas desenvolvidas no laboratório de informática com alunos da EJA. Compreendemos que o reconhecimento desses problemas é algo relevante, pois contribui para o planejamento e a execução de medidas que busquem atenuar ou superar tais problemas. Nas imagens dos vídeos que compõem o *corpus* desta pesquisa, percebemos que uma das professoras da turma e o monitor procuram alternativas de atuação e de organização que reparem ou diminuam os efeitos negativos gerados por essas dificuldades identificadas por eles. A outra docente (professora B), ao contrário, reconhece os problemas que enfrenta em sua prática pedagógica, aponta alternativas para superá-las, mas revela nos vídeos observados um comportamento contrário ao seu discurso.

Na conversa que tivemos com o monitor, ele nos relatou o problema que vivenciou há dois anos, quando iniciou sua atuação voluntária na EJA, mais especificamente nas aulas de informática. Quando começou a trabalhar nessa modalidade de ensino oferecida pela escola, como já mencionamos, o monitor temia que os alunos tivessem com ele uma atitude agressiva ou desrespeitosa. Segundo ele, sua impressão se desfez diante do carinho e da receptividade que são característicos dos jovens e adultos da EJA. Durante a coleta dos dados e até mesmo nas imagens dos vídeos, percebemos que, de fato, essa questão foi superada pelo monitor. Observamos entre ele e os alunos uma grande relação de proximidade, afetividade e envolvimento. Tal relação parece ser essencial para o trabalho docente em contexto de EJA, com ou sem as TICs. A afetividade e a proximidade que se estabelecem entre os professores e os alunos dessa modalidade de ensino constroem um clima de segurança e confiança que encorajam os jovens e adultos a se envolver mais nas atividades. No nosso contexto de análise, a boa relação que havia entre as professoras, o monitor e os alunos contribuiu para que a maioria dos estudantes se sentissem à vontade para solicitar a ajuda dos mediadores e para expressar suas dúvidas e seus sentimentos diante da máquina.

Já a professora A nos revelou que a frequência dos alunos era a dificuldade enfrentada por ela nas aulas de informática. Desde que iniciou seu trabalho com a turma, a docente verificou uma redução gradativa do número de alunos presentes nesses encontros. Parece-nos que a atividade planejada por essa professora para as aulas de informática que observamos foi uma alternativa utilizada para a superação desse problema. Como já

dissemos anteriormente, a tarefa envolvia a pesquisa de informações e curiosidades sobre a profissão do próprio do aluno e também sobre uma outra profissão que ele desejava conhecer. Por meio dessa atividade, o estudante utilizaria o computador e a Internet para a pesquisa de informações próximas de sua realidade e de seus interesses. Essa proximidade entre a atividade e a temática do trabalho, que faz parte da vida dos jovens e adultos da EJA, parece ter contribuído para o envolvimento e a presença de um número maior de alunos nas aulas de informática acompanhadas. Dessa forma, acreditamos que o planejamento da professora A buscou também contornar o problema da baixa frequência, avaliado por ela como algo negativo, que a incomodava.

Em contrapartida, a professora B nos apontou suas dificuldades que estão, de alguma maneira, relacionadas ao pouco conhecimento que tem sobre a EJA. Essa docente confessou que quando iniciou o atendimento nas aulas de informática dessa modalidade de ensino se preocupava apenas com os resultados alcançados pelos alunos. Sua preocupação era tamanha que ela chegava a realizar pelos alunos algumas tarefas, com o intuito de que eles atingissem os objetivos esperados por ela mesma. A princípio, a docente tinha a expectativa de que o desempenho dos alunos da EJA no computador fosse semelhante ao desempenho dos alunos do Ensino Fundamental, com quem ela já tinha vivenciado experiências pedagógicas desse tipo. Segundo a entrevistada, no decorrer das aulas de informática ela foi percebendo que com os jovens e adultos era necessário priorizar outros elementos, como o interesse e a participação, no lugar dos resultados alcançados. A professora B afirmou que desde então vinha se policiando para não fazer pelos alunos as tarefas que esses sujeitos tinham dificuldade em executar no computador.

No entanto, as imagens dos vídeos nos revelam que a docente continuou tendo esse tipo de comportamento diante dos problemas de uso do computador que os jovens e adultos apresentavam. Quando a professora era solicitada pelos alunos para auxiliá-los, ela costumava realizar por esses sujeitos os comandos que eles não conseguiam executar. Essa foi a forma de mediação que verificamos em quase todos os momentos de atendimento individualizado oferecido por essa docente aos jovens e adultos em questão. A outra professora e o monitor, ao contrário, instruíam oralmente os alunos a executarem as ações que não conseguiam fazer sozinhos.

A forma de mediação verificada nos atendimentos realizados pela professora B se mostrou prejudicial ao longo dos vídeos. Diante da atitude da docente, percebemos que os alunos auxiliados por ela assumiram o papel de telespectadores das ações executadas. A professora realizava os comandos com tamanha agilidade que dificultava aos estudantes o acompanhamento na tela das ações executadas por ela. Isso comprometeu de alguma forma o processo de aprendizagem sobre o uso do computador, pois a forma de mediação praticada pela professora B os colocava em uma posição passiva que impossibilitava a prática de tais comandos pelos próprios jovens e adultos e ainda o aprendizado através da observação. Além disso, notamos que o pedido de ajuda feito pelos alunos se modificava após o atendimento realizado pela professora B. Quando ela estava no laboratório de informática, muitos dos estudantes solicitavam a ela e até mesmo ao monitor que fizessem por eles as tarefas que tinham dificuldade em executar no computador. Em contrapartida, não verificamos esse mesmo nível de solicitação nos momentos em que a professora A e o monitor estão no laboratório. Na presença desses últimos mediadores, os alunos costumavam pedir a eles que lhes explicassem como realizar uma ação determinada no computador.

As imagens dos vídeos nos indicam ainda que a mediação praticada pela professora B pode ter também afetado o estímulo dos alunos jovens e adultos em relação ao aprendizado acerca da máquina e de seus recursos. Nas imagens referentes à interação da aluna Nina com o computador, por exemplo, observamos um tom de desânimo na fala que a estudante tem enquanto visualiza os vários comandos realizados pela docente durante o atendimento solicitado. Enquanto a professora B executava as ações pela aluna, esta comentou que parecia ser complicado utilizar o computador e que ainda havia muito a ser aprendido. Pareceu-nos que Nina sentiu-se intimidada e desestimulada diante das ações realizadas rapidamente na máquina pela docente. Nesse caso, a mediação oferecida pela professora B reafirmou para a estudante a complexidade de uso do computador presente no senso comum e no imaginário dos alunos da EJA. Acreditamos que se faz necessário desconstruir entre tais jovens e adultos essa concepção negativa em relação à máquina. As formas de mediação oferecidas pelos professores podem auxiliar nesse processo, apresentando aos alunos o computador e seus recursos como tecnologias acessíveis a todos que queiram aprender a utilizá-las. Em contexto de EJA, talvez seja interessante então que

os mediadores abordem a máquina de uma forma simples, didática e direta, que envolva e estimule os aprendizes jovens e adultos.

Compreendemos que as dificuldades levantadas pela professora B em relação à sua prática pedagógica nas aulas de informática e também a mediação realizada por ela durante os encontros observados são indícios da pouca experiência e formação que ela tinha em EJA. A professora esperava dos jovens e adultos um desempenho no computador semelhante ao verificado entre as crianças e os adolescentes do Ensino Fundamental. Essa comparação, implícita na expectativa da docente, contraria a nova concepção da EJA (apresentada no segundo capítulo deste trabalho), que reivindica o reconhecimento das especificidades dessa modalidade de ensino e de seu público. Se a professora B conhecesse essa perspectiva pedagógica e se pautasse nela, provavelmente ela valorizaria um pouco mais o processo de aprendizado e de uso do computador no lugar dos resultados finais alcançados pelos alunos nas atividades realizadas na máquina. Além disso, ela compreenderia também que os jovens e adultos da EJA não utilizam o computador como os alunos do Ensino Fundamental e Médio “regular”, pois esses sujeitos possuem trajetórias de vida distintas e conhecimentos diferenciados sobre a leitura e a escrita que, de alguma forma, contribuem para o modo como fazem uso das TICs, em geral.

Essas análises que fizemos sobre os dados relativos à professora B reafirmam a necessidade de uma formação pedagógica específica para os professores atuantes na EJA. Nessa formação, seriam destacadas as características dos jovens e adultos com trajetória escolares interrompidas e as novas diretrizes pedagógicas que se colocam para essa modalidade de ensino a partir da especificidade de seu público. De acordo com essa nova orientação, abordada no segundo capítulo deste trabalho, o professor atuante na EJA precisa compreender que esse tipo de ensino se difere do “regular” e requer alternativas de atendimento adequado do seu alunado. Acreditamos que a preparação para o exercício docente nessa modalidade de ensino, pautada nas novas diretrizes propostas para a EJA, contribui para o trabalho eficiente do professor, pois o leva a desenvolver um olhar diferenciado em relação ao público atendido. O docente que possui esse tipo de formação, como a professora A, por exemplo, percebe as dificuldades e especificidades dos alunos jovens e adultos como particularidades desse público, e não como problemas que devem ser solucionados da mesma forma como se faz no ensino “regular”. Com essa percepção, o

professor é capaz de planejar atividades e formas de mediação adequadas às características e necessidades jovens e adultos que voltaram à escola.

Compreendemos que essas considerações também são válidas para as situações de ensino e aprendizagem em contexto de EJA que envolvem o uso do computador e de outras TICs. O olhar diferenciado sobre as dificuldades e especificidades que os alunos jovens e adultos apresentam enquanto interagem com o computador pode e deve contribuir para a elaboração de um trabalho pedagógico que envolva atividades e formas de mediação adequadas ao público da EJA, às suas necessidades e às suas particularidades. Dessa forma, esperamos que as aulas de informática em contexto de EJA não sejam apenas encontros destinados exclusivamente para a digitação e treino de uso dos periféricos e se tornem momentos voltados para o acesso a novas e antigas práticas de letramentos, através do uso do computador e de seus recursos.

Capítulo 7 - Repensando práticas letradas digitais: o olhar de professores e alunos da EJA

7.1. Contextualizando o objeto de reflexão

Com o intuito de integrar teoria e prática, optamos por discutir a análise dos nossos dados com os educadores e alunos da EJA referentes à escola onde coletamos o *corpus* deste estudo. Para tanto, propomos à equipe pedagógica da EJA/CIC um breve seminário voltado para a apresentação desta pesquisa e das análises parciais que já haviam sido feitas. Gentilmente a coordenadora pedagógica dessa modalidade de ensino acolheu nossa proposta e, no final do ano de 2010, realizamos o seminário.

O encontro foi planejado para uma única noite, durante a semana, e a princípio tinha como público-alvo os professores da modalidade de ensino em questão que atuavam no Colégio Imaculada Conceição e no Projeto de EJA da UFMG (PROEF-II). Na noite do seminário, estiveram presentes uma ex-professora desse projeto, os educadores da EJA/CIC e também alguns alunos jovens e adultos que compareceram à escola naquela data. Embora não tivéssemos previsto a participação dos estudantes no seminário, percebemos no final do encontro que a presença desses sujeitos foi muito positiva, pois nos trouxe contribuições significativas que enriqueceram a finalização deste trabalho. Ao todo, aproximadamente trinta pessoas participaram do seminário que aconteceu no auditório do Colégio Imaculada Conceição de Belo Horizonte.

Organizamos previamente uma estrutura de funcionamento do encontro, tendo em vista três momentos distintos. O primeiro momento envolvia a participação do público que responderia, em grupos, a três das nossas perguntas de pesquisa:

- Por que incluir o computador nas aulas de EJA?
- Quais as dificuldades do professor no uso pedagógico do computador em contexto de EJA?
- Quais as dificuldades dos alunos da EJA no uso do computador?

Para o segundo momento, planejamos a apresentação dos dados deste estudo e as análises parciais que fizemos deles e, por fim, esperávamos que os participantes do seminário fizessem seus comentários e dessem suas contribuições a partir da apresentação

feita e de suas experiências pedagógicas em contexto de EJA. Vale ressaltar que através dessa forma de organização procuramos privilegiar a participação do nosso público, pois gostaríamos que ele nos explicitasse seus olhares a respeito do processo que analisamos nesta pesquisa, vivenciado por alguns dos participantes do seminário em práticas pedagógicas na EJA.

Felizmente, os três momentos que havíamos previsto para o encontro aconteceram conforme foram planejados. No início do seminário, os professores e alunos da EJA/CIC se juntaram em três grupos e responderam às questões propostas. Logo em seguida, as respostas e discussões feitas pelos grupos foram compartilhadas com todos os participantes do encontro. No segundo momento previsto, a pesquisadora apresentou suas análises, procurando relacioná-las com as considerações feitas anteriormente pelos alunos. Após essa apresentação, alguns educadores e alunos falaram um pouco sobre as análises da pesquisadora e o modo como elas se associavam ou não às experiências que tinham com computador em contexto de EJA. Durante o fechamento do encontro, esses sujeitos também colocaram outras questões que não foram abordadas nas análises dos dados e que explicitaremos mais à frente.

Avaliando o seminário de uma maneira geral, percebemos que o primeiro momento do encontro apresentou os dados mais interessantes. As considerações feitas pelos educadores e pelos alunos da EJA a partir das perguntas propostas nos chamaram atenção porque coincidiram com as análises que fizemos e que foram apresentadas somente no segundo momento do seminário. No início, os educadores e alunos da EJA não tinham conhecimento sobre as análises feitas durante o estudo. Mesmo assim, esses sujeitos fizeram várias colocações que reforçavam as interpretações realizadas nesta pesquisa.

Uma das questões discutidas pelo público do seminário que também foi abordada nesta pesquisa diz respeito à importância da leitura e da escrita para o uso do computador e de outras TICs pelos alunos da EJA. Durante o encontro, uma das alunas participantes nos revelou que sua dificuldade de leitura era um obstáculo para a interação com essa máquina e outras tecnologias. Essa estudante nos relatou que trabalhou por vinte anos em uma empresa de informática, onde ela semanalmente desmontava os computadores para limpá-los e em seguida montava novamente a máquina, deixando-a em perfeitas condições para o uso. Mesmo assim, a aluna nos disse que não aprendera a utilizar o computador. Ela

acrescentou que seus problemas de leitura reforçaram para si mesma a necessidade de retomar os estudos para aprimorar essa habilidade e, conseqüentemente, poder fazer o uso autônomo do computador e de outras TICs, como o caixa eletrônico, por exemplo. As considerações feitas por essa aluna vão de encontro com duas questões colocadas por nós a partir das análises feitas no capítulo anterior. A primeira delas se refere à importância que a leitura têm para o uso do computador em contexto de EJA. Como já dissemos, nossos dados nos demonstraram que as dificuldades de leitura são fortes empecilhos para a interação com a máquina e outras TICs. A segunda questão diz respeito às habilidades necessárias para que o indivíduo seja letrado digitalmente. As colocações feitas pela aluna confirmam que não basta dominar os conhecimentos técnicos de uso da máquina, pois os letramentos digitais envolvem vários outros conhecimentos que vão além do uso técnico da máquina.

Diante das afirmações dessa aluna, uma educadora da escola que também participava do seminário complementou que a situação vivenciada pela estudante confirma sua concepção de que entre os jovens e adultos não-escolarizados faz-se necessário primeiro a retomada dos estudos e concomitante a isso o aprendizado do uso do computador. Segundo a educadora, muitos desses sujeitos fazem o caminho inverso: primeiro procuram os cursos de informática e depois voltam à escola. Ela acredita que isso é prejudicial, pois as dificuldades de leitura e escrita desses jovens e adultos são obstáculos para o desenvolvimento do aprendizado sobre o uso do computador. Para a professora, esses sujeitos devem primeiramente retornar à escola e lá devem iniciar o contato com essa tecnologia. A docente, assim como nós, julga que o computador deve ser utilizado na EJA como uma ferramenta pedagógica aliada ao desenvolvimento da escrita no processo de escolarização de jovens e adultos.

As considerações feitas por essa educadora nos chamaram atenção, porque não observamos em nossos dados nenhum caso como aquele apontado pela professora, em que o aluno da EJA primeiramente tenha buscado primeiramente um curso de informática e logo em seguida a continuidade dos estudos. Mesmo assim, reconhecemos que nosso número de alunos investigado foi pequeno e que essa é uma situação relativamente comum na atualidade que merece ser analisada com maior profundidade. Parece-nos que os sujeitos que seguem esse caminho são jovens e tem algum conhecimento sobre as TICs, em geral.

Talvez seja interessante verificar, em estudos posteriores, como se dá uso do computador por jovens e adultos que preferiram buscar primeiramente cursos livres de informática no lugar dos cursos de EJA.

Essa mesma educadora disse também acreditar que as dificuldades de leitura e de escrita dos alunos da EJA são semelhantes no computador e, por isso, precisam ser consideradas nas aulas que envolvem essa máquina. Tal colocação vai de encontro com as nossas análises que apresentamos no capítulo anterior. Como já dissemos, os dados coletados nos revelaram que as dificuldades que os alunos tinham de leitura no impresso e de escrita manual se evidenciaram durante o uso do computador.

Os alunos e educadores da EJA participantes do seminário também destacaram a relação entre as TICs e o trabalho, que discutimos em nossas análises a partir dos dados coletados nas entrevistas. No encontro, esses sujeitos reconheceram a forte presença das TICs no nosso cotidiano e a partir daí afirmaram a importância de se aprender a utilizá-las para o exercício profissional e de outras práticas sociais. As alunas que eram empregadas domésticas, por exemplo, nos disseram que hoje em dia até mesmo as máquinas de lavar roupas contam com recursos computacionais. Segundo elas, o aprendizado sobre o computador e seu uso pode oferecer-lhes alguns conhecimentos úteis para o manuseio desse e de outros sofisticados eletrodomésticos com os quais lidam no trabalho. Além disso, essas alunas reconhecem também que o próprio computador pode ser uma ferramenta auxiliar para as funções que desempenham, pois através dele é possível, por exemplo, obter na Internet uma receita diferente que é solicitada pela patroa.

Essas considerações reforçam as nossas análises de que a temática do trabalho, muito presente na EJA, também se associa às TICs no discurso dos alunos jovens e adultos. No entanto, em relação a essa questão observamos um diferencial entre os sujeitos participantes desta pesquisa e os estudantes que estiveram presentes no seminário. Estes alunos especificaram como o computador poderia ser útil para o trabalho que desempenhavam. Em contrapartida, os sujeitos que entrevistamos neste estudo não fizeram tal especificação, o que pareceu ser um indício de que estavam repetindo o discurso do senso comum que atrela o conhecimento sobre as TICs às possibilidades de se conseguir um trabalho mais bem remunerado.

Outra questão colocada durante o seminário que também abordamos nesta pesquisa diz respeito ao reconhecimento dos letramentos digitais com os quais os alunos já convivem e que envolvem o uso de outras tecnologias, além do computador. Como já dissemos anteriormente neste trabalho, acreditamos que os letramentos digitais conhecidos pelos jovens e adultos podem contribuir para o uso do computador por esses sujeitos, embora acreditemos que esse conhecimento não seja determinante para o sucesso de tal uso. No encontro, notamos que uma das educadoras presentes pensa de forma semelhante à nossa, pois acredita que seja interessante introduzir o computador a partir de outros letramentos digitais, como aqueles relacionados à utilização do celular e do caixa eletrônico, por exemplo. Pautando-se nessa perspectiva, a docente questionou porque não realizar, na EJA, aulas que incluam o uso dessas tecnologias. Uma das alunas participantes do seminário concordou com as colocações feitas pela professora e acrescentou que, de fato, é importante abordar nessa modalidade de ensino os letramentos digitais que envolvem outras TICs, além do computador, já que alguns alunos não sabem utilizar tecnologias como o caixa eletrônico e o celular, por exemplo.

No seminário, os educadores ainda destacaram a dificuldade que têm para associar o conteúdo de suas disciplinas às aulas no laboratório de informática. Segundo eles, as práticas pedagógicas que já realizaram com o computador em contexto de EJA trouxeram à tona as dificuldades que os alunos jovens e adultos apresentam no uso da máquina e que, por sua vez, prejudicaram o desenvolvimento da atividade. Diante disso, os educadores vêm primeiramente a necessidade de ensinar os estudantes a manusear essa tecnologia, para em seguida realizarem no computador as atividades relacionadas ao conteúdo da disciplina trabalhado. Essa colocação feita pelos professores parece confirmar e justificar as nossas análises de que as aulas com o computador nesse contexto, na maioria das vezes, se preocupam apenas em ensinar aos alunos as habilidades técnicas de uso da máquina. Durante o seminário, falamos sobre essa preocupação e acrescentamos, a partir dos nossos dados, que os alunos jovens e adultos consideram desestimulantes as atividades repetitivas voltadas para o treinamento do uso do computador. Diante dessa constatação, uma das educadoras participantes citou que o mesmo tipo treinamento, comum no passado nas aulas de datilografia, também era reprovado pelos aprendizes datilógrafos. Essa professora, assim como nós, acredita que o aprendizado sobre o manuseio do computador se faz através do

uso dessa máquina. Concebemos que os indivíduos adquirem as habilidades de uso do computador através da própria prática, e não através da reflexão sobre a mesma, pois a prática possibilita a memorização do conjunto de passos necessários para a realização de uma determinada tarefa. Além disso, o uso dessa tecnologia facilita o desenvolvimento desse tipo de letramento, dada a dificuldade e o tipo de estratégias de aprendizagem de comunidades onde o uso da escrita e o nível de escolarização tendem a ser baixos.

Por fim, destacamos aqui uma questão colocada no seminário pelos educadores e alunos da EJA que parece nos indicar a pertinência de se propor o uso do computador nesse contexto educacional. Quando perguntados sobre os motivos que justificam a utilização dessa máquina com o público da modalidade de ensino em questão, esses sujeitos afirmaram, de uma maneira geral, que a escola é o local onde os alunos jovens e adultos têm acesso ao computador. A maioria dos estudantes não possuem essa tecnologia em casa e aqueles alunos que desembolsam alguma quantia para os cursos livres de informática, preferem pagar tais cursos para seus filhos que são mais jovens e que estão entrando no mercado de trabalho. Diante dessa realidade vivenciada pelos sujeitos da EJA, a escola passa a ser o espaço onde tal público pode ter contato com o computador e pode aprender a utilizá-lo. Esse fato, evidenciado pelos alunos, vai de encontro com a concepção que norteia essa pesquisa, de que a EJA se configura como um ambiente propício para o acesso ao computador – um bem material de prestígio que, por diversas razões, costuma ser negado ao público dessa modalidade de ensino.

7.2. Considerações finais: a escola como ponte de acesso às práticas letradas digitais

Desde o início deste trabalho, viemos discutindo a questão dos letramentos digitais na EJA, pautando-nos na nova perspectiva que os documentos oficiais e a literatura pedagógica propõem para essa modalidade de ensino. Ao retomarmos o histórico da educação oferecida a jovens e adultos com trajetórias escolares interrompidas, percebemos que essa nova concepção representa um avanço, pois propõe a reconfiguração da escola, atribuindo-lhe não só a responsabilidade pela escolarização desses sujeitos como também pela oferta de possibilidades de acesso aos bens materiais e simbólicos negados de alguma forma ao público da EJA. Em virtude disso, as questões relacionadas à leitura, à escrita e a

outras práticas escolares se manifestam de forma diferenciada nesse contexto de ensino, quando comparado ao ensino “regular”.

Os dados e as análises que compõem esta pesquisa apontam um outro aspecto que se faz presente de modo particular na EJA: as práticas de letramento digital. Considerando, por exemplo, o ensino “regular” e seu público pertencente às classes economicamente mais favorecidas, percebemos que a escrita impressa e digital fazem parte das práticas de letramento que esses alunos têm dentro e fora da escola. As crianças e adolescentes desse grupo, em geral, convivem com a escrita impressa em práticas familiares e escolares de leitura e escrita. Esses mesmos sujeitos também fazem uso da escrita digital nas atividades cotidianas relacionadas às redes sociais e aos jogos, por exemplo, ou nas atividades escolares que requerem essa escrita. Nesse contexto, o aluno já domina os letramentos digitais, antes de frequentar a escola, mas não sabe utilizá-los em práticas escolares.

No entanto, essa mesma situação não se verifica na EJA. Para esse público, a escola (ofertante de práticas situadas de leitura e escrita) pode ser uma ponte de acesso tanto à escrita quanto ao uso do computador. Fora desse local, os alunos jovens e adultos, em geral, têm participação reduzida e até mesmo nula em práticas letradas que envolvem a escrita impressa e/ou digital. Uma afirmação feita por uma das alunas da EJA presente no seminário realizado nos confirma esse fato e reforça a importância que escola assume, nesse contexto, para o acesso ao computador e às práticas de letramentos que se realizam através dele. Segundo a aluna, ela e suas colegas, que também são mães, preocupam-se em oferecer a seus filhos oportunidades de estudo e de aprendizado que os auxiliem a ter um bom emprego e melhores condições de vida. Por isso, elas preferem pagar cursos de informática para seus filhos. Se a escola que frequentam não lhes oferecessem as aulas de informática, provavelmente elas não teriam a oportunidade de utilizar o computador.

No início deste estudo, apontamos as principais razões que dificultam o acesso às diversas práticas de letramentos, inclusive os digitais, por parte dos jovens e adultos da EJA. Entre essas razões estavam o baixo poder aquisitivo desses sujeitos, as duras rotinas de trabalho e o pouco uso da escrita que eles fazem no cotidiano. O relato da aluna presente no seminário, que descrevemos no parágrafo acima, nos apontou mais um fato que contribui para essa lamentável situação. Para nós pesquisadoras, tais razões que impedem a participação dos alunos da EJA em práticas letradas digitais são algo negativo, mas também

são indícios de que, de fato, a essa modalidade de ensino pode ser um caminho para propiciar o acesso ao computador e a outras TICs, ao oferecer a seus alunos atividades situadas de leitura e escrita em meio digital, que possam auxiliá-los em situações reais e rotineiras vivenciadas por eles.

7.3. Da análise do outro para a auto-reflexão

Finalizo este estudo, realizando aqui uma auto-reflexão de toda a trajetória que percorri desde a elaboração do projeto de pesquisa até a conclusão da escrita desta dissertação. Através desta pesquisa, foi possível conhecer um pouco mais sobre a EJA e sobre como os letramentos, em geral, se fazem presentes nessa modalidade de ensino. Embora o foco de estudo tenham sido os letramentos digitais, percebi ao longo deste trabalho como os demais letramentos se relacionam com as práticas letradas digitais desenvolvidas em sala de aula nesse tipo de ensino. Antes de iniciar este estudo, tinha algumas hipóteses e concepções sobre o uso pedagógico do computador com estudantes jovens e adultos, geradas a partir dos poucos momentos que vivenciei no laboratório de informática, observando meus alunos da EJA. Confesso aqui que meu percurso de pesquisa levou-me a repensar boa parte dessas pressuposições, mas também me permitiu revalidar algumas das minhas crenças iniciais.

Desde que foi iniciada a elaboração do projeto do qual derivou este estudo, concebia que a modalidade de ensino em questão se mostra como um campo favorável para o acesso ao computador pelos alunos jovens e adultos. Na nova configuração proposta para essa modalidade de ensino, a escola se constitui como um local de ensino e aprendizado dos conteúdos formais e também como ponte de acesso aos vários bens simbólicos e materiais de prestígio negados aos sujeitos da EJA. Sempre acreditei nessa proposta e concebia, desde o início desta pesquisa, que o computador é um desses bens cujo acesso a escola pode garantir aos aprendizes jovens e adultos. Tal concepção se manteve mesmo depois das análises feitas ao longo deste estudo. Os dados coletados durante a pesquisa e também as considerações feitas pelos educadores e alunos da EJA participantes do seminário reforçam que, de fato, essa modalidade de ensino pode ser uma instância propícia para a introdução do computador e o acesso ao mesmo pelos jovens e adultos, ao propiciar a seus alunos

práticas situadas de leitura e escrita em meio digital, que atendam a seus interesses e às suas demandas cotidianas.

Com essa crença inicial, que se manteve até o fim deste estudo, e com nosso conhecimento sobre as novas propostas que os textos oficiais e acadêmicos fazem para a EJA, eu esperava a princípio que as iniciativas de uso do computador nessa modalidade de ensino fossem recorrentes entre as escolas ofertantes de EJA. Durante a minha busca por uma instituição que pudesse auxiliar na coleta dos dados desta pesquisa, notei que poucas escolas noturnas de Belo Horizonte apresentavam tal iniciativa. As poucas instituições que utilizavam essa máquina nas práticas pedagógicas da EJA não faziam um uso sistemático dessa tecnologia ou não tinham em seus currículos um momento específico para tal abordagem. Esse quadro tornou evidente o quanto ainda é necessário se fazer para garantir o acesso ao computador ao público da EJA, através da escolarização formal.

No início desta pesquisa, pensava também que a EJA poderia ser uma ponte de acesso, de inclusão digital. No entanto, eu concebia tal inclusão sob uma perspectiva diferente da que tenho agora. A princípio, considerava que esse processo envolvia a conformidade dos sujeitos aos conhecimentos e procedimentos de uso da máquina que são requisitados pelo mercado de trabalho. Em virtude disso, pensava que o indivíduo incluído digitalmente deveria saber utilizar os programas do pacote *Office*, navegar na Internet, comunicar-se através do *e-mail* e de algumas redes sociais. Essa concepção inicial foi se modificando no decorrer deste estudo, graças às leituras feitas e aos fatos evidenciados em nossos dados. Neste momento, vejo a inclusão digital como um processo em que a tecnologia modifica o usuário ao mesmo tempo em que este é modificado por ela. Esse outro olhar sobre o conceito foi muito importante para a análise e compreensão do fenômeno observado nesta pesquisa. Graças a ele, percebi as dificuldades e “deficiências” que os alunos da EJA apresentam durante o uso do computador como especificidades que os distingue dos demais sujeitos incluídos digitalmente.

As experiências anteriores que tive com estudantes da EJA no laboratório de informática também levaram-me a acreditar que, nesse contexto, o sucesso das práticas letradas digitais dependia exclusivamente do domínio dos periféricos e dos procedimentos de uso do computador. Tal crença levava-me a pensar que era necessário, primeiramente, instrumentalizar os alunos jovens e adultos com os conhecimentos sobre o uso do

computador para, em um segundo momento, utilizar a máquina em práticas pedagógicas das diversas disciplinas.

Ao contrário do que esperava, as imagens referentes às interações individuais dos jovens e adultos com o computador demonstraram que o domínio das habilidades de leitura e escrita foram igualmente relevantes para o sucesso das práticas de letramentos digitais entre os sujeitos observados. Percebi também através dos vídeos e dos relatos feitos durante as entrevistas com os alunos participantes da pesquisa que é possível aprender a utilizar a máquina, mesmo durante seu uso em atividades das demais disciplinas do currículo. Os dados nos indicaram que a prática situada no computador - voltada para o atendimento dos interesses e das necessidades cotidianas dos jovens e adultos - pode ser mais interessante e eficaz para o aprendizado do uso da máquina e de seus recursos do que os treinamentos descontextualizados que buscam atingir esse objetivo.

As imagens coletadas durante esta pesquisa levaram-me a repensar também as pressuposições que eu tinha a respeito do desempenho dos alunos jovens e de idade mais avançada no computador. A princípio pensava que os sujeitos mais jovens teriam um sucesso maior nas tarefas realizadas com auxílio da máquina. No entanto, os dados revelaram que, de fato, existe uma diferença entre os desempenhos desses dois grupos, mas tal distinção não torna o rendimento de um melhor do que o do outro. Tanto os alunos jovens como os idosos utilizam o computador de forma diferenciada e apresentam dificuldades que são compensadas pelas estratégias positivas empregadas por cada um deles durante o uso da máquina. Em virtude disso, é profícuo nesse contexto de ensino planejar atividades diferenciadas em meio digital entre esses alunos.

Enquanto escrevia essa auto-reflexão sobre o estudo feito, veio à mente toda a minha trajetória neste trabalho e também uma pergunta feita por uma aluna da EJA, participante do seminário realizado, que resume todos os nossos esforços ao longo deste estudo. *“Por que você resolveu pesquisar sobre esse assunto?”* Esse foi o questionamento da estudante que me fez retomar os anseios que tinha desde o início desta pesquisa. Respondi a ela que através deste estudo, esperava conhecer como se dá o uso do computador por alunos jovens e adultos da EJA e oferecer instrumentos que auxiliem outros professores a utilizar pedagogicamente essa tecnologia com o público em questão. Com essa resposta e fazendo referência aos diferentes pontos salientados no capítulo de

análise, deixo em aberto o espaço para perguntas que motivem outras investigações empíricas sobre usos da tecnologia em contexto de EJA.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, Jonathan. **Technology and adult literacy**. London: Rotulledge, 1991

BAWDEN, David. Origins and concepts of digital literacy. In: LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Digital Literacies: concepts, policies and practices**. New York: Peter Lang Publishing, 2008.

BORGES, Priscilla. Pane no ensino noturno. **Correio Braziliense**, Brasília, 11 out. 2004. Disponível em: <http://www.cereja.org.br/pdf/20041018_PaneEnsinoNoturno.pdf acessado em 17/05/2010>. Acesso em: 17 mai 2010.

BRASIL. **Constituição Brasileira**. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm> Acesso em: 30 abr. 2010

BRASIL. **Construção Coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB. 2005.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em 10 fev. 2010.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1971. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm> Acesso em 10 fev. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)**. Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFMG, 2009.

BRASIL. Parecer CNE/CEB 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em: 03 abr. 2010.

BRITO, Bianca Maria Santana de. Tecnologias de Comunicação e Informação na Educação (escolar e não escolar) de Jovens e Adultos uma revisão bibliográfica. In: I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos. 2010. João Pessoa.

Anais do I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos. João Pessoa: Cátedra UNESCO, 2010. CD-ROM.

BRITO, Paulo. **Um tiro no escuro:** as estratégias e incertezas da inclusão digital no Brasil. 2005. 107p. Dissertação (Mestre). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2005.

BOVO, Vanilda G. O uso do computador na Educação de Jovens e Adultos. Ver. PEC, Curitiba, v.2, n.1, p.105-112, jul 2001-jul 2002.

BUZATO, Marcelo. **Entre a fronteira e a periferia:** Linguagem e Letramento na Inclusão Digital. 2007. 285p. Tese (doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

COLLINS, A.; Halverson, R. The second educational revolution: rethinking education in the age of technology. **Journal of Computer Assisted Learning**, n. 26, p. 18–27, 2010.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (eds). **Multiliteracies:** literacy and the design of social futures. Oson: Routledge, 2000.

COSTA, Salete da. PALÁCIOS, Patrícia P.G, PAULUCCI, Gisele. **O uso do computador como meio de inserção na cultura letrada e mediática do jovem ou adulto no curso de alfabetização.** In: V Colóquio Internacional Paulo Freire. 2005. Recife. Disponível em:< http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes_orais/O%20USO%20DO%20COMPUTADOR%20COMO%20MEIO%20DE%20INSER%C3%87%C3%83O%20NA%20CULTURA%20LETRApdf.pdf>. Acesso em 8 set. 2010.

CRUZ, Regina Mara Ribeiro. **Limites e possibilidades das tecnologias digitais na Educação de Jovens e Adultos.** 2008. 185p. Dissertação (Mestre) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais/ CEFET-MG, 2008.

FERNANDES, Jarina Rodrigues. **O computador na Educação de Jovens e Adultos:** sentidos e caminhos. 2005. 247p. Dissertação (Mestre) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre educação (diálogos) – volume II.** 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

GONÇALVES, Becky Henriquete. **O uso do computador, a alfabetização e a pós-alfabetização – o que dizem os educandos/as do MOVA.**

GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga. **Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação de Jovens e Adultos.** 2008. 178p. Dissertação (Mestre) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2008.

HADDAD, Sérgio. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

HADDAD, Sérgio (coord). **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998).** Brasília: MEC/ INEP/ Comped, 2002.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. Changing the role of schools. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (eds). **Multiliteracies: literacy and the design of social futures.** Oson: Routledge, 2000.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Digital literacies: concepts, policies and practices.** New York: Peter Lang Publishing, 2008.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. Introduction. In: _____. **Digital literacies: concepts, policies and practices.** New York: Peter Lang Publishing, 2008.

LANKSHEAR, Colin.; KNOBEL, Michele. Sampling “the new” in new literacies. In _____.(Eds.) **A new literacies sampler** , New York: Peter Lang, 2007.

MEC. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em 20 mar. 2010.

Portal dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos. Disponível em <http://www.forumeja.org.br/>. Acesso em 10 mai. 2010.

MINAS GERAIS (Estado). Resolução SEE nº 1025, de 26 de dezembro de 2007. Institui e regulamenta a organização curricular a ser implementada nos cursos de Ensino Médio das unidades de ensino da rede estadual de Educação. Disponível em: http://200.198.28.154/sistema44/PROJETOS/TRANSFER/SEMP/Medio/conteudo/legisla/E7E3o/RESOLU%C7%C3O%20SEE%20N%BA%201025%2026_12_%202007.pdf. Acesso em: 17 mai. 2010.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing of social futures. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (eds). **Multiliteracies: literacy and the design of social futures**. Oson: Routledge, 2000.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do Ensino Fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. Educ. Soc. vol.28 no.100 Campinas Oct. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300003&script=sci_arttext. Acesso em: 07 fev 2011.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos: contribuição à história da educação brasileira**. São Paulo: Loyola, 1973.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2010.

SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes; GOMES, Nilma Lino (org). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

VÓVIO, Claudia. Práticas de leitura na EJA: do que estamos falando e o que estamos aprendendo. **Reveja**. v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007. Disponível em <www.reveja.com.br>. Acesso em março 2010.

WARSCHAUER, Mark; WARE, Paige. Learning, change, and power: Competing discourses of technology and literacy. In J. Coiro, M., Knobel, C. Lankshear, & D. J. Leu (Eds.) *Handbook of research on new literacies*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2008, p. 215-240. Disponível em <<http://www.gse.uci.edu/person/markw/lcp.pdf>> acesso em 10, jan 2009.

ANEXOS

Anexo 1

Termo de consentimento livre e esclarecido

Eu, Viviane Gonçalves Curto, mestranda da Universidade de Campinas (Unicamp), convido você, _____, para participar da minha pesquisa “O acesso a práticas de letramento digital na educação de jovens e adultos”, que é parte do meu curso de mestrado. Tenho interesse de motivar os professores de EJA a incluírem atividades no computador na formação dos alunos. O Colégio Imaculada Conceição foi selecionado para ser observado durante a pesquisa, dado os resultados positivos que tem alcançado nas suas atividades no laboratório de informática. Através desta pesquisa, quero conhecer melhor as aulas e as atividades que a turma de 4º ano do Ensino Fundamental da EJA realiza no laboratório de informática às sextas-feiras, no horário regular de aula. A partir da observação dessas aulas de informática e das conversas que terei com os professores e os alunos, tenho o objetivo de propor para outros professores e outras turmas de EJA maneiras de trabalho com o computador que sejam interessantes e produtivas, como as da turma de 4º ano da EJA do Colégio Imaculada Conceição. Dessa forma, esta pesquisa quer contribuir para o ensino de EJA e apresentar sugestões de como melhorar ainda mais as aulas no laboratório de informática com os alunos jovens e adultos.

Para fazer este estudo, eu gravarei em vídeo algumas aulas que serão dadas no laboratório de informática e também entrevistarei os professores e alunos (as entrevistas serão gravadas em áudio). Nos computadores há um programa que registrará o que vocês fizerem na máquina, como as janelas que abrirão, os programas que utilizarão durante a aula, etc. Além disso, esse programa irá gravar a imagem de vocês diante do computador.

As gravações em vídeo e em áudio serão utilizadas somente por mim para que eu possa depois observar melhor e com mais atenção como foram as aulas no laboratório de informática. Nenhuma das gravações será divulgada ou exibida para outras pessoas. Somente as informações dadas pelos professores e pelos alunos da turma poderão ser mostradas no estudo, mas elas serão confidenciais. Darei a cada um dos participantes outros nomes para que ninguém saiba quem deu aquelas informações. Se você quiser, pode escolher o nome que gostaria de ter na pesquisa. Manteremos em sigilo a participação de vocês e tomaremos todas as medidas que falamos acima para que a identidade dos participantes não seja revelada.

A participação na pesquisa não é obrigatória e não envolve nenhum tipo de gasto financeiro. Além disso, não existem riscos previsíveis para os professores e alunos que estiverem participando dela. Eu estarei sempre à disposição para esclarecer sobre questões da pesquisa. Caso você aceite participar a qualquer momento, você pode deixar de colaborar com a pesquisa, basta que me informe da sua decisão.

Belo Horizonte ____ de _____ de 2009.

Assinatura do voluntário

Viviane Gonçalves Curto
Rua Tereza Bonato Signori, 31 Bairro Jardim Santa Genebra II Barão Geraldo
13084-777 Campinas-SP
Telefones: (31) 9604-1986 (31) 3452-2543 (19) 9377-4694
e-mail: vivicurto@yahoo.com.br

Comitê de Ética em Pesquisa.
Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126 - Caixa Postal 6111 13083-887 Campinas – SP
Fone (019) 3521-8936 Fax (019) 3521-7187 e-mail: cep@fcm.unicamp.br

Anexo 2

Roteiro de entrevista com os alunos

1. Dados Pessoais do aluno: nome verdadeiro e fictício; profissão, estado civil; naturalidade; tempo que reside em Belo Horizonte e bairro onde mora na cidade.
2. Por que você interrompeu seus estudos?
3. Em que série parou de estudar? Qual era sua idade na época?
4. Por que resolveu retomar os estudos?
5. Por que procurou o Colégio Imaculada?
6. Antes de vir para este colégio, você já havia tentado retomar os estudos outras vezes? Se sim, quantas foram e porque interrompeu os estudos novamente?
7. Qual é a escolaridade dos seus familiares ou das outras pessoas que moram com você?
8. Antes das aulas de informática, você já usava o computador?
9. As pessoas que vivem com você utilizam o computador no dia a dia?
10. Você já fez algum curso de informática?
11. Na sua casa ou no seu trabalho há computador? Se há, você o utiliza?
12. Você costuma fazer uso de outras tecnologias como celular, caixa eletrônico, DVD e outros aparelhos digitais? Tem alguma dificuldade nesse uso?
13. O que você tem achado das aulas de informática?
14. Para você, como tem sido utilizar o computador? Tem alguma dificuldade? Quais facilidades você também identifica?
15. Você acha que as aulas de informática são importantes? Por quê?
16. Na sua opinião, as aulas de informática te ajudaram a compreender o computador, a lidar com ele?
17. Depois das aulas de informática o que mudou no seu comportamento e pensamento em relação ao computador?
18. Hoje você utiliza o computador em outros lugares fora da escola?
19. O que você mais gostou de fazer nas aulas de informática?

20. Quais os seus avanços que você percebe desde o início das aulas de informática?
21. O que você gostaria de aprender nas aulas de informática?
22. Quais os pontos positivos e negativos que você identifica nas aulas de informática?
23. Usar o computador tem te ajudado ou influenciado nas suas tarefas diárias? Ele hoje é algo tão necessário para sua vida?

Anexo 3

Roteiro de entrevista com as professoras e o voluntário de informática

1. Qual sua formação?
2. Há quanto tempo atua como professor(a)?
3. Você já havia trabalhado como professor(a) da EJA?
4. Poderia me dizer qual é a proposta pedagógica da escola para a EJA?
5. Qual o objetivo das aulas de informática?
6. Quais atividades foram realizadas neste semestre nas aulas de informática?
7. Quais objetivos vocês pretendiam com essas atividades?
8. Como foi planejada a tarefa que estamos acompanhando? A outra professora e o voluntário participaram da sua elaboração?
9. Como é a frequência dos alunos nas aulas de informática?
10. Como você identifica a motivação dos alunos?
11. Quais dificuldades você tem verificado entre os alunos no uso do computador?
12. Você vê alguma diferença no rendimento entre os alunos mais jovens e de idade avançada? Qual(is) seria(m)?
13. Você acha que as aulas de informática têm se refletido nas aulas das demais disciplinas?
14. Faça uma breve avaliação dos alunos e do desenvolvimento dos mesmos ao longo das aulas de informática.
15. O que você acha que tem dado certo nas aulas de informática com o público da EJA? E o que poderia ser mudado?
16. Quais suas dificuldades como professor(a) nas aulas de informática?
17. O que mais te chama atenção nas aulas no laboratório?
18. Como a escola contribui para as aulas de informática?