



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira  
Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica


Juliana Sara Costa Matos

**Letramento digital: limites e possibilidades na educação  
de jovens e adultos**

Rio de Janeiro  
2019

Juliana Sara Costa Matos

**Letramento digital: limites e possibilidades na educação de jovens  
e adultos**



Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP-UERJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre no Curso de Mestrado Profissional. Área de Concentração: Cotidiano e currículo do Ensino Fundamental.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Andrea da Paixão Fernandes

Rio de Janeiro

2019

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CAP/A

M433 Matos, Juliana Sara Costa.  
Letramento digital: limites e possibilidades na educação de  
jovens e adultos / Juliana Sara Costa Matos. – 2019.  
99 f : il.  
Orientadora: Andrea da Paixão Fernandes.  
Dissertação (Mestrado em Educação Básica) - Universidade do  
Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues  
da Silveira.

1. Professores – Formação – Teses. 2. Educação de Jovens e  
Adultos – Teses. 3. Letramento digital – Teses. I. Fernandes, Andrea  
da Paixão. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de  
Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. III. Título.

CDU 371.13:374.7

Autorizo para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta  
dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Juliana Sara Costa Matos

**Letramento digital: limites e possibilidades na educação de jovens  
e adultos**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP-UERJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre no Curso de Mestrado Profissional. Área de Concentração: Cotidiano e currículo do Ensino Fundamental.

Aprovada em 26 de fevereiro de 2019.

Banca Examinadora:

---

Profa. Dra. Andrea da Paixão Fernandes (Orientadora)  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

---

Prof. Dr. Lincoln Tavares Silva (Titular)  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

---

Profa. Dra. Maria José Costa dos Santos (Titular)  
Universidade Federal do Ceará - UFC

---

Profa. Dra. Jonê Carla Baião (Suplente)  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

---

Prof. Dr. Rogério Mendes Lima (Suplente)  
Colégio Pedro II

Rio de Janeiro

2019

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus soberano, que me deu a vida e força para enfrentar desafios e me mostrou que, mesmo em caminho árduo, poderia ter uma imensa satisfação em segui-lo.

Agradeço aos meus pais, Fernando Matos e Jacinta Matos, por sempre acreditarem em mim. Por estarem presentes, acolhendo-me e amparando-me nos momentos mais difíceis desses últimos anos. Vocês foram e sempre serão o meu Porto Seguro.

Ao meu filho Heitor, amor incondicional, a base que me sustentou em todos os momentos difíceis. Nos momentos de cansaço, apenas um gesto de carinho de você me dava ânimo para continuar.

À Professora Dra. Andrea Fernandes, por acreditar nesse sonho, e pelo incentivo desde o início de tudo, pela excelente orientação.

Ao Prof. Dr. Lincoln Tavares Silva, por todo o suporte fornecido para o conhecimento da Teoria das Representações Sociais.

Aos professores participantes da banca examinadora, pelo tempo, pelas valiosas colaborações e sugestões.

Aos educadores, educandos e gestão do Centro Municipal de Referência em Educação de Jovens e Adultos-CREJA RJ, que contribuíram para a realização da pesquisa de campo desta dissertação.

Às colegas Priscilla Frazão e Luciana Brito, pela parceria acadêmica.

A minha irmã Cíntia Matos, que mesmo estando longe, não se ausentou jamais da minha vida cotidiana e acadêmica.

A minha avó Julieta Tabosa, pelo incentivo constante e pelo apoio afetivo através das suas palavras positivas. Obrigada por cuidar de mim através das suas rezas matinais.

Às amigas Luciana Mesquita Ceci, Rita Canterle, Tatiany Mesquita e Sandra Camurça, pela força nos momentos de grandes dificuldades enfrentadas no decorrer da produção da pesquisa.

## RESUMO

MATOS, Juliana Sara Costa. *Letramento digital: limites e possibilidades na educação de jovens e adultos*. 2019. 99 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

O presente estudo teve como objetivo analisar o letramento digital na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), com a intenção de melhor compreender como a tecnologia corrobora para a formação reflexiva e social de educadores e educandos da EJA. Para isso, nesta pesquisa dialogaremos com estudos relacionados ao letramento digital, tendo como fonte teórica o trabalho de Soares (2002), permeado pela inclusão digital. Também buscamos conhecer e analisar algumas pesquisas realizadas no âmbito do uso das novas tecnologias da informação e da comunicação (TICs) na educação, dialogando com a obra de Levy (1999). Por fim, também utilizamos como referencial teórico, a Teoria das Representações Sociais fundamentada pelo autor Serge Moscovici. O conceito criado por Moscovici (2003) foi fundamental para compreendermos as representações sociais dos educadores e educandos envolvidos no estudo. Como metodologia utilizamos observações, diário de campo e questionários com educadores e educandos do Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA), da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. A pesquisa nos mostrou que o processo escolar com uso das tecnologias pode proporcionar o processo de letramento digital e contemplar a formação social dos sujeitos, e que as tecnologias de informação e comunicação (TICs) atingem cada vez mais a sociedade contemporânea e sua integração ao ensino.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Letramento Digital. Representações Sociais.

## ABSTRACT

MATOS, Juliana Sara Costa. *Digital literacy: limits and possibilities in youth and adult education*. 2019. 99 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

The present study aimed to analyze digital literacy in the modality of Youth and Adult Education (EJA), with the intention of better understanding how the technology corroborates for the reflexive and social formation of EJA educators and students. For this, in this research we will dialogue with studies related to digital literacy, having as theoretical source the work of Soares (2002), permeated by digital inclusion. We also seek to know and analyze some research carried out in the scope of the use of new information and communication technologies (ICTs) in education, in dialogue with the work of Levy (1999). Finally, we also use as theoretical reference, the Theory of Social Representations founded by the author Serge Moscovici. The concept created by Moscovici (2003) was fundamental to understand the social representations of the educators and students involved in the study. As a methodology we used observations, field diaries and questionnaires with educators and students of the Municipal Youth and Adult Education Reference Center (CREJA), of the Municipal Department of Education of Rio de Janeiro. The research showed that the school process with the use of technologies can provide the process of digital literacy and contemplate the social formation of subjects, and that information and communication technologies (ICTs) increasingly reach contemporary society and its integration into teaching.

Keywords: Youth and Adult Education. Digital Literacy. Social Representations.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Sistema de quatro quadrantes para organização dos conteúdos captados por ordem de evocação (OE) e frequência.....	51
–		
Figura 2	Resumo esquemático do desenvolvimento de uma análise de conteúdo.....	58
–		
Figura 3	Distribuição das evocações segundo a ordem média de evocação (ome) e segundo a frequência de evocações, com o termo “tecnologia” .....	75
–		



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Dados da pesquisa de evocação .....	74
—		

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Faixa Etária dos Professores .....	62
Gráfico 2 –	Experiências na EJA .....	62
Gráfico 3 –	Área de Formação .....	62
Gráfico 4 –	Tempo que utiliza Recursos Tecnológicos no Trabalho .....	63
Gráfico 5 –	Utiliza os recursos para comunicação .....	63
Gráfico 6 –	Equipamentos utilizados pelos profissionais .....	64
Gráfico 7 –	O Equipamento eletrônico mais utilizado .....	64
Gráfico 8 –	Uso da rede pelos profissionais avaliados .....	65
Gráfico 9 –	Práticas apontadas pelos profissionais .....	66
Gráfico 10 –	Resposta a formação tecnológica .....	66
Gráfico 11 –	Idade dos sujeitos .....	67
Gráfico 12 –	Estado Civil .....	67
Gráfico 13 –	Situação Profissional .....	68
Gráfico 14 –	Perfil Acadêmico .....	68
Gráfico 15 –	Acesso aos recursos por parte dos alunos .....	69
Gráfico 16	Dificuldades ao uso do computador .....	70
Gráfico 17 –	Uso da internet .....	70
Gráfico 18 –	Utilização do uso das tecnologias no cotidiano .....	71
Gráfico 19 –	Contribuição para aprendizado .....	71
Gráfico 20 –	Contribuições para aprendizado .....	72
Gráfico 21 –	Auxílio da escola no uso das tecnologias .....	72
Gráfico 22 –	Contribuição do uso das tecnologias na leitura e escrita .....	73

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>1</b>	<b>LETRAMENTO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</b> .....	22
1.1	Letramento e alfabetização: vamos conhecê-los? .....	22
1.2	Letramento digital e contribuições para a EJA .....	27
<b>2</b>	<b>TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: LIMITES E POSSIBILIDADES</b> .....	31
2.1	As tecnologias digitais e a contribuição para a aprendizagem dos sujeitos da EJA .....	36
<b>3</b>	<b>A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E AS CONTRIBUIÇÕES PARA A PESQUISA</b> .....	42
3.1	O Teste de Associação Livre de Palavras (TALP) e análise prototípica/ análise de evocações .....	48
<b>4</b>	<b>O LUGAR DA PESQUISA E OS CAMINHOS METODOLÓGICOS E REVELAÇÕES DA CAMINHADA</b> .....	53
4.1	Educador e educando em conexão com as tecnologias .....	60
4.1.1	<u>Diálogo com os educadores</u> .....	61
4.1.2	<u>Diálogo com os educandos</u> .....	67
<b>5</b>	<b>PRODUTO: CONECTANDO-SE COM O COTIDIANO ESCOLAR</b> .....	77
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	79
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	83
	<b>APÊNDICE A QUESTIONÁRIO PARA OS EDUCADORES</b> .....	88
	<b>APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA OS EDUCANDOS (PARTE I)</b> .	92
	<b>APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO PARA OS EDUCANDOS (PARTE II)</b> .....	93
	<b>ANEXO A - AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA DE MESTRADO OBTIDA JUNTO A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO (SME/RJ)</b> .....	96
	<b>ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Para os professores)</b> .....	97
	<b>ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Para os estudantes maior de idade)</b> .....	98
	<b>ANEXO D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Para os estudantes menor de idade)</b> .....	99

## INTRODUÇÃO

Vivemos em um mundo formado por conceitos e ideias científicas e tecnológicas com as quais estamos em contato a todo o momento, de maneira intensa. Com efeito, essa enorme influência da tecnologia na vida dos seres humanos possibilita e, por vezes, exige, que a comunicação ocorra de forma rápida e globalizada. Conforme argumenta Levy (1999), novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo da informática.

No contexto da educação também podemos observar essas mudanças, sobretudo a partir da presença e da utilização de artefatos tecnológicos, mais precisamente os digitais, nos espaços educativos. Há escolas no Brasil, por exemplo, equipadas com computadores, onde há uma parcela significativa de educadores promovendo a utilização destes aparatos, assim como da internet e de celulares como formas de contribuir para o aprendizado dos alunos. Os educandos também estão se utilizando cada vez mais desses dispositivos. Porém, é necessária a compreensão de que nem sempre estes recursos estão sendo utilizados de maneira pedagógica, trazendo contribuições significativas para o processo de letramento e alfabetização dos estudantes, especificamente aqueles da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Na escola, disciplinas ministradas poderiam ter seus conteúdos desenvolvidos com o apoio das tecnologias digitais, com metodologias pedagógicas apropriadas para a EJA. Nessa perspectiva, a ênfase dessa pesquisa consiste em investigar como vêm acontecendo o processo de letramento digital por meio do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), com o intuito de aferir se existe essa prática nos espaços educativos e como os recursos tecnológicos disponíveis na escola e cotidiano dos sujeitos envolvidos com a Educação de Jovens e Adultos são utilizados.

Diante desse contexto, vale salientar que o ensino no século XXI passou a exigir uma mudança de paradigma, necessitando o professor atuar, sobretudo, como mediador do ensino. Nessa perspectiva, o aluno também passa a ser atuante no processo de construção de seu saber, diferentemente de aulas baseadas em métodos tradicionais, aplicadas ao longo da história da educação e da escola, onde um professor detentor do saber ministrava sua

aula e o aluno era um mero espectador (MORIN, 2018). Nessa direção, concordamos com Freire (1987, p. 47), ao salientar que “ensinar não é transferir conhecimento”.

Assim, observamos uma verdadeira invasão das tecnologias da informação em nossas vidas, fazendo-se presentes em nosso cotidiano. Kenski (2012) aponta que na educação está acontecendo a mesma coisa. Contudo, nem sempre essas tecnologias são utilizadas em sala de aula, ou mesmo quando há essa utilização, nem sempre são empregadas da forma correta. A autora aponta para uma utilização inapropriada da tecnologia no ambiente educacional, reiterando que algumas propostas de ensino não são eficientes, uma vez que há educadores que, muitas vezes, não estão familiarizados para utilizar as tecnologias de forma eficaz no trabalho pedagógico, de forma a favorecer o pleno desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Embora nas escolas cada vez mais se fale no trabalho envolvendo Tecnologias da Comunicação e Informação, essa expectativa nem sempre é correspondida, seja pela falta de acesso aos computadores e internet, que nem sempre estão disponíveis para utilização, seja pela falta de habilidade dos professores com as ferramentas.

As TIC compreendem uma série de recursos tecnológicos que contribuem para velocidade e flexibilidade na maneira que ocorre a comunicação e disposição das informações e conhecimentos, ou seja, são entendidas como “o resultado de três grandes vertentes técnicas: a informática, as telecomunicações e as mídias eletrônicas” (BELLONI, 2005, p. 21).

As TIC estão associadas e atreladas ao surgimento e a expansão de ferramentas tecnológicas que contribuem para o cotidiano da sociedade, como *e-mail*, fóruns *online*, aplicativos de trocas de mensagens, TV, *Datashow*, celulares, *pendrives*, computador, entre outras tendências tecnológicas. Dessa maneira, Mendes (2008) assinala que as TIC “são usadas para reunir, distribuir e compartilhar informações, como por exemplo: sites da Web, equipamentos de informática (hardware e software), telefonia, quiosques de informação e balcões de serviços automatizados” (MENDES, 2008, p.16).

Nessa perspectiva, o cotidiano das escolas e das salas de aula enfrentam modificações em decorrência da inserção e desenvolvimento das TIC, pois, embora algumas vezes ainda não estejam de maneira efetiva no

cotidiano escolar, certamente estão inseridas em outros ambientes do contexto social dos sujeitos da EJA.

A Educação de Jovens e Adultos, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, estabelece a EJA como modalidade de ensino que compõe a Educação Básica (BRASIL, 1996). Cabe ressaltar que os alunos da EJA constituem um público diferenciado, que se destaca pela heterogeneidade, podendo ser trabalhadores, desempregados, idosos, jovens, dos mais variados gêneros e etnias, pessoas com necessidades educacionais especiais, que possuem os mesmos direitos à educação que os demais estudantes matriculados no chamado ensino regular.

Perante toda essa problemática, pretendemos compreender como vem ocorrendo o processo de letramento digital de sujeitos envolvidos com a EJA, tanto educadores, como educandos, buscando também entender se e como os educadores vêm criando ambientes que proporcionem trocas educacionais capazes de produzir e cultivar uma formação social, humanizada, cultural, ética, e, portanto, cidadã, que considere a importância do processo da leitura e escrita dos educandos, incorporando as TIC a diversas atividades.

Fundamentamo-nos na perspectiva de uma formação social com base nas ideias de Freire (1991), autor que sugeriu o uso de estímulos, tais como a flexibilização de horários – um estudo contextualizado de acordo com a cultura dos educandos – para contribuir com a inclusão de adultos que permaneceram por um período distante ou sem acesso à educação formal, possibilitando “tempo para aquisição e produção de conhecimento, a formação permanente dos educadores, o estímulo a uma prática educativa crítica, provocadora da curiosidade, da pergunta, do risco intelectual” (FREIRE, 1991, p. 35). Dessa maneira, o processo de letramento digital por meio das TIC pode ser um elemento que contribua para o processo educacional, numa perspectiva de formação da consciência cidadã e transformação social.

A concepção humanizada foi sendo constituída ao passo que o ser humano foi se formando com base na convivência, a partir de suas necessidades e de princípios elaborados por ele mesmo. Assim, esta ideia é desenvolvida através das práticas cotidianas do homem no mundo, estabelecendo a cultura e as práticas sociais por meio educativo, o que

possibilita reconhecer que “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” (FREIRE, 1987, p. 35).

Peço licença neste momento da escrita da dissertação para me dirigir ao leitor em primeira pessoa do singular, para que eu possa contar um pouco sobre minha trajetória acadêmica e como cheguei até a presente temática de pesquisa. O assunto passou a inquietar-me por uma série de motivos vivenciados há pelo menos uma década, provocando-me demasiado interesse em realizar um estudo mais aprofundado sobre letramento digital na EJA. Buscarei, assim, explicar aos que experimentarão a leitura desta dissertação, como essas inquietações foram se configurando ao longo das vivências mais importantes e significativas do meu processo formativo.

O início da minha trajetória como uma profissional da educação foi deflagrado no ano de 2008, com minha entrada na Universidade Federal do Ceará – UFC, no curso de Pedagogia. No entanto, não tinha uma perspectiva positiva e encantadora sobre o curso e o ambiente acadêmico. Primeiramente pelo fato de já ter sido graduanda da mesma universidade, havia feito até o 5º período o curso de Economia Doméstica. Quando afirmava ser aluna da instituição as pessoas me olhavam com um ar positivo. Todavia, quando falava sobre o curso que fazia, os olhares mudavam, trazendo feições negativas, o que me incomodava bastante. Lógico que não mudei de curso por causa dos olhares, mas estava cansada de não compreender, de fato, qual a identidade do Economista Doméstico. Assim, busquei seguir um caminho com o qual de fato me identificasse. A pedagogia foi então a minha outra escolha, pois tinha afinidade com a área de humanidades e, por isso, optei por fazer novamente o vestibular, tendo sido aprovada.

No início das aulas estava com certo receio e não sentia a mesma empolgação que os outros colegas da turma, o que me fazia refletir constantemente sobre a minha caminhada profissional. No segundo período surgiram muitas seleções para bolsistas. Dentre estas, havia um processo seletivo para participar de um grupo de pesquisa de Educação de Jovens e Adultos. Decidi, então, fazer minha inscrição.

Após as etapas do processo seletivo, fui aprovada como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Tornei-me membro do grupo de pesquisa “História e Memória da EJA no Ceará:

resgatando fontes para o Núcleo de Referência do Ceará”. Fui orientada pelas professoras Eliane Dayse Pontes Furtado e Sônia Pereira Barreto. A pesquisa mencionada tinha como objetivo a elaboração e fundação de um Núcleo de Referência em Educação de Jovens e Adultos no Ceará, e eu tomava parte como bolsista de pesquisa do Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos da Região Nordeste. Durante minha participação no grupo, conheci e aprofundei meus estudos sobre a EJA e pude perceber como a modalidade era importante para a sociedade.

Simultaneamente à minha atuação no grupo, fiz minha primeira disciplina de educação à distância, fundamentando meu conhecimento na área da tecnologia. Minha orientadora foi essencial no que tange ao incentivo em seguir uma vertente de EJA e Educação à Distância. Este incentivo levou-me a apresentar trabalhos na área e a me tornar mais familiarizada com leituras sobre a utilização das tecnologias em sala de aula. A partir dessa experiência, percebi que, na educação, a tendência futura seria muito incentivadora para que o professor se apropriasse do letramento digital nas salas de aula.

Em outro momento, cursei a disciplina de Informática Educativa na área da tecnologia digital, a qual me permitiu compreender que os professores em formação deveriam receber um incentivo maior para novas descobertas, além de conhecimentos para o desenvolvimento de uma didática que despertasse no aluno a curiosidade, a vontade de descobrir, de pesquisar e ir além, e, assim, buscar novos caminhos para estudar mais.

As experiências de pesquisa, bem como às relacionadas a minha formação, permitiram-me perceber que os professores deveriam ter mais incentivos com relação a prática da pesquisa e a utilização de recursos tecnológicos em sala de aula, como sites e alguns programas com jogos e vídeos interativos, por meio dos quais o aluno pudesse interagir com alguns conteúdos e com as mais variadas realidades sociais.

O letramento digital é traçado por Buzato (2007) como “redes complexas de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, se entrelaçam, se contestam e se modificam mútua e continuamente por meio, em virtude e/ou por influência das TIC” (BUZATO, 2007, p. 169). Diante disso, entendemos a importância das TIC na educação, sobretudo para os alunos da EJA, pois estes também estão imersos na tecnologia, fator este que comprova o grande potencial das



tecnologias como apoio da alfabetização desses alunos. Desta maneira, os educandos possuem grandes possibilidades de desenvolver sua profissionalização.

A inclusão da TIC nos espaços escolares pode contribuir positivamente para o aprendizado, permitindo e proporcionando trocas entre educadores e educandos, assim como informações existentes na rede. São novas maneiras de aprendizagem vivenciadas através da leitura na tela do computador. Cabe assinalar que, atualmente, o exercício da leitura não ocorre apenas da mesma forma, com a utilização apenas de métodos tradicionais, como, por exemplo, através da leitura de livros. Hoje, é possível ler através de ferramentas como o computador ou o celular.

Consideramos, ainda, que as mudanças ocorridas na era digital possibilitam novas maneiras de pensar e de se comunicar. Para Lévy (1999) não se pode afirmar que os usuários ao utilizarem as tecnologias estão limitados a um uso simplista de suas ferramentas, de mera digitação e/ou procura de informações; é indispensável a construção do conhecimento.

Diante do cenário tecnológico em que vivemos, onde há a necessidade de se utilizar as tecnologias de informação e comunicação recorrentemente, ressaltando principalmente a internet, é necessário que esse uso seja trabalhado em todas as escolas e para todos os níveis e modalidades de ensino, não se restringindo a uma etapa específica ou ao ensino regular. Diante do exposto, a oferta da Educação de Jovens e Adultos também deve ter em suas aulas o uso das TIC, assegurando a equidade no acesso a estes conhecimentos.

Nesse sentido, faz-se necessário para o presente estudo que se perceba a necessidade dessa temática e sua efetivação para área da educação, buscando compreender a importância do letramento digital e as contribuições das TIC para o ensino de jovens e adultos.

A importância desta pesquisa reside na perspectiva de direcionar olhares para uma modalidade da educação que, por muito tempo, foi tratada como uma educação compensatória. Parte-se do pressuposto da necessidade de se desenvolver pesquisas nesse âmbito, que apontem para a contribuição do uso das TIC no que tange ao desenvolvimento de um ensino de qualidade e igualitário para os sujeitos da EJA.

Observamos que as Tecnologias da Informação e Comunicação possibilitam a muitos sujeitos inserções no mundo da informação. Com os alunos da EJA não é diferente, apesar das dificuldades enfrentadas, pois são sujeitos que não possuem intimidade com as ferramentas digitais e, no caso mais específico dos educandos, são evidenciados outros obstáculos. Como exemplo, mencionamos o fato de estarem distantes do contexto escolar.

Referenciamos-nos em Moacir Gadotti e José Romão (2010) para afirmar que a instituição escolar tem que se adaptar às necessidades dos educandos, possibilitando que o processo de educação se torne significativo para todos os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.

Nosso cotidiano social, cada vez mais pede uma maior inserção do processo de leitura/escrita realizado a partir do uso dos computadores e da internet, presente no cotidiano das pessoas. Como consequência, esse cenário possibilita refletir se o letramento promove um estado ou posição diferenciada em relação àquelas já existentes, para contribuir com o processo de leitura e escrita tradicional.

Dessa forma, pretendemos, com esta pesquisa, contribuir para área de educação e de ensino na perspectiva de promovermos as questões aqui definidas (formação social e reflexiva do sujeito), através do letramento digital.

Acreditamos na relevância da pesquisa, pois buscaremos refletir e entender como as práticas de letramento digital estão contribuindo para uma possível formação cidadã dos sujeitos envolvidos com a EJA. Considerando essas questões, o letramento digital pode ser mais um caminho ao reforço da inserção dos sujeitos no desenvolvimento de transformações da sociedade. Além disso, observamos que o processo de letramento digital também contribui para a educação dos sujeitos da EJA, pois estes já utilizam as tecnologias em seu cotidiano, em diferentes situações, tais como, em supermercados, agências bancárias/ lotéricas, além da utilização dos serviços de crédito/débito.

Dessa maneira, a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar a presença do letramento digital no processo de leitura e escrita através da prática pedagógica em sala de aula. Para tal, tem-se como objetivos específicos: entender como se dá o processo de desenvolvimento das aulas a partir da utilização das tecnologias digitais; analisar, a partir das observações realizadas, se os educandos respondem de forma positiva ao trabalho com o

letramento digital, ou seja, se eles o utilizam em suas práticas pedagógicas, como, por exemplo, nas ações voltadas para a socialização através de trocas de comunicação em rede ou de forma presencial, conscientização realizada a partir das mais variadas temáticas e prática da interdisciplinaridade com o intuito de integrar os conteúdos trabalhados na escola; observar a postura do educador em sala de aula frente aos recursos tecnológicos; investigar as possíveis contribuições proporcionadas pelos recursos tecnológicos no trabalho com o letramento digital; e, caso existam, como estas contribuições impactam numa formação reflexiva e social do educador e do educando desta modalidade.

Nosso locus de pesquisa é o Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA), da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, escolhido pelo fato de os sujeitos pesquisados vivenciarem o uso de seus ambientes virtuais de aprendizagem.

Objetivando uma melhor compreensão da leitura desta pesquisa de mestrado, apresentaremos, a seguir, o que será desenvolvido em cada uma das sessões da dissertação, no que se refere à estrutura do texto.

A revisão de literatura, que contribui na fundamentação da pesquisa, é apresentada no primeiro capítulo deste trabalho, tendo sido intitulada como “Letramento no contexto da Educação de Jovens e Adultos no Brasil” a origem, os conceitos e as características do letramento. Aprofundaremos, em seguida, o conceito de letramento digital e a relação desse tipo de letramento com a modalidade EJA.

Em “Tecnologias digitais na Educação de Jovens e Adultos”, segundo capítulo desta dissertação, buscamos trazer para o texto as formas de inserção das tecnologias na modalidade EJA, e, ainda, abordamos como as tecnologias impactam na aprendizagem de estudantes jovens e adultos.

No terceiro capítulo, intitulado “A Teoria das Representações Sociais e a Contribuição para a Pesquisa”, apresentamos a Teoria das Representações Sociais (TRS) e suas contribuições para esta pesquisa. Dessa forma, procuramos conhecer os sentidos produzidos pelos sujeitos da EJA em relação ao trabalho com o letramento digital no processo de escolarização. Acreditamos, dessa forma, poder compreender e captar as representações sociais dos sujeitos da EJA em relação ao letramento digital.

A apresentação dos caminhos metodológicos compreende o quarto capítulo desta pesquisa. Nele, desenvolvemos o percurso escolhido para a consolidação da pesquisa, desde a escolha dos sujeitos participantes, até a abordagem metodológica para fundamentar o estudo e os instrumentos a serem utilizados para a coleta de dados. Escolhemos, assim, uma instituição que oferece a modalidade Educação de Jovens e Adultos. Com o trabalho de pesquisa desenvolvido junto a essas instituições, consideramos observações, assim como a utilização de diário de campo e de questionários formulados.

Por sua vez, no quinto capítulo, realizamos a análise dos dados coletados, apresentando as conclusões acerca dos contextos do processo de letramento digital dos sujeitos pesquisados na EJA.

Por se tratar de um mestrado profissional, essa dissertação engloba também um produto educacional que seja aplicável junto ao público pesquisado e que apresente relevância social. Dessa forma, na sexta seção, tratamos do produto que consiste em realizar uma oficina sobre Letramento Digital na EJA, objetivando a produção de um *site* que servirá de acervo para a presente dissertação, bem como a criação de um ambiente onde estarão disponíveis as referências bibliográficas do projeto.

Por fim, nas “Considerações finais”, retomamos as questões colocadas inicialmente, procurando sistematizar dados analisados e responder à questão de pesquisa inicialmente proposta.

Buscamos, com a pesquisa, compreender como o Letramento Digital vem contribuindo para a formação cidadã dos sujeitos envolvidos com a Educação de Jovens e Adultos. As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) possibilitaram a muitos sujeitos participarem ativamente da sociedade, e com os alunos da EJA não foi diferente, apesar de todas as dificuldades enfrentadas por eles, que, em sua maioria, recebem baixos salários, são oprimidos e excluídos. Por isso, segundo Moacir Gadotti e José Romão, é a instituição escolar que tem que se adaptar as necessidades dos educandos, proporcionando com que o processo de educação se torne significativo para todos os sujeitos envolvidos na educação de jovens e adultos.

Na atualidade, há a inserção cada vez maior do processo de leitura/escrita realizado a partir do uso dos computadores e da internet, presente no cotidiano dos mais variados grupos sociais. Dessa forma, esse

cenário possibilita refletir se o letramento promove um estado ou posição diferenciada em relação àqueles que guiam o processo de leitura e escrita tradicional.

Assim, com a efetivação desta pesquisa, pudemos responder algumas das indagações que permearam toda a temática apresentada, tais como, as instituições escolares estão apresentando as tecnologias de forma apropriada para a comunidade escolar? Se sim, todos os sujeitos da EJA vêm sendo, de fato, incluídos neste processo? Os professores são formados para utilizar essas tecnologias? Que contribuição social o letramento pode proporcionar aos envolvidos em sua utilização? Dessa forma, pretendemos, com esta pesquisa, contribuir para área da educação numa perspectiva da formação social e reflexiva do sujeito através do letramento digital.

## 1 LETRAMENTO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A presença das tecnologias de informação e comunicação no ambiente escolar traz novas maneiras de realizar e de potencializar as práticas pedagógicas, evidenciando um processo de letramento digital. Porém, é necessário conhecer e compreender como vem ocorrendo a inclusão das TIC por parte dos educadores e educandos. Bastos (2008) assinala o interesse em compreender como vem sendo vivenciada essa comunicação e interação, por meio de novas formas de aprender, ensinar e produzir conhecimentos.

Nesse sentido, o presente capítulo aborda as concepções de letramento e de alfabetização, buscando identificar suas contribuições ao ensino, considerando o letramento digital no contexto da EJA.

### 1.1 Letramento e alfabetização: vamos conhecê-los?

A questão do letramento no Brasil era compreendida a partir do processo de alfabetização. Durante muito tempo, acreditou-se que o sujeito alfabetizado era alguém que sabia ao menos assinar seu nome, ou produzir um texto simples. Kleiman (1995) reflete sobre as práticas sociais de leitura e escrita praticadas por sujeitos alfabetizados ou não, sobre a finalidade da alfabetização, trazendo a necessidade de buscar entender a ideia de letramento como categoria que precisa estar junto, em comunhão com o conceito de alfabetização. Dessa forma, é importante compreender que as questões sobre letramento não excluem os assuntos sobre alfabetização, pois são conceitos inseparáveis (SOARES, 2002). Nesse sentido, o letramento, ao ressignificar a perspectiva da alfabetização, possibilita compreender o processo de apropriação da leitura e da escrita a partir das práticas sociais do uso da leitura e da escrita.

De acordo com Soares (2017), o processo de alfabetização também deve ser capaz de proporcionar o acesso à cidadania dos sujeitos envolvidos, pois

ao pensarmos em alfabetização e cidadania, é preciso fugir a uma interpretação linear desses dois termos, atribuindo-lhes uma relação de causa-sequência, em que a cidadania seja tomada como consequência do acesso à leitura e à escrita: as relações entre alfabetização e cidadania – pois elas existem – devem ser entendidas

no conjunto mais amplo dos determinantes sociais, políticos, econômicos que inviabilizam o exercício da cidadania por enorme parcela da população brasileira. Conclui-se que só se estará contribuindo para o exercício da cidadania se se contextualizar a alfabetização no quadro mais amplo dos determinantes da cidadania, atribuindo-lhe sua verdadeira dimensão e, ao mesmo tempo, e por isso mesmo, vendo-a, a alfabetização, como um meio, entre outros, de luta contra a discriminação e as injustiças sociais (SOARES, 2017, p. 171).

Não se deve definir como sujeito letrado aquele que apenas compreende a prática de escrever ao ser alfabetizado, mas, sobretudo, aquele que usa a escrita para refletir sobre as exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz constantemente. Desse modo, o letramento possibilita uma reflexão crítica sobre a dinâmica social, sendo capaz de proporcionar aos sujeitos uma atuação mais presente nos diversos contextos sociais e culturais do mundo em que estão inseridos, garantindo sua inclusão social e cidadã.

Dessa maneira, Tfouni (1995) aponta que tão significativo quanto compreender a fundamentação da escrita, é poder se engajar em práticas sociais letradas, respondendo aos imprescindíveis apelos de uma cultura grafocêntrica. Assim, enquanto a alfabetização se ocupa da aprendizagem num viés da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento segue em uma direção com dimensões sociais.

Soares (2010) defende uma alfabetização que não seja apenas para aprendizagem da leitura e escrita, mas que ocorra o letramento, ou seja, que no processo de alfabetização o sujeito seja capaz de trazer a leitura e a escrita para suas práticas sociais. Para Soares (2010), os sujeitos precisam se apoderar das ferramentas de leitura, como jornais, livros, revistas e internet. Porém, a autora também reitera o fato de que muitos indivíduos ainda não têm o devido acesso a essas ferramentas.

Conforme Soares (2010, p. 15), o letramento é a “palavra recém-chegada ao vocabulário da educação e das ciências”, sendo traduzida para a Língua portuguesa, original do inglês “*literacy*”.

As discussões relacionadas ao letramento surgem no Brasil a partir do interesse em desenvolver o conceito de alfabetização. Assim sendo, o debate sobre o letramento digital foi sendo permeado no viés da ideia da alfabetização, resultante de novas ocorrências, como a extensão da educação básica e a situação do sujeito alfabetizado, da necessidade de configurar e nomear

comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita, que ultrapassassem o domínio do sistema alfabético (MORTATTI, 2004; SOARES, 2010). De acordo com Soares (2010, p. 44):

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

Conforme Mortatti (2004), no que se refere ao letramento, entende-se que, saber ler e escrever, saber utilizar a leitura e a escrita nas mais variadas circunstâncias da nossa vida, são necessidades tidas como indiscutíveis, tanto para o exercício pleno da cidadania, em situação individual, quanto para o nível de desenvolvimento social, num viés sociocultural e político.

Também sobre o letramento, Buzato (2006, p. 5) assinala que, “um letramento é uma forma de agir, afirmar-se, construir e sustentar uma visão de mundo partilhado por um grupo e, portanto, carrega traços identitários e significados compartilhados por esse grupo”. Desse modo, o autor compreende, em certa medida, que todo letramento é funcional, porém não fica reduzido a satisfazer uma demanda social externa.

De acordo com Kleiman (1995, p. 19), “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Através desse pensamento, o letramento é entendido como práticas sociais de leitura e de escrita, levando em conta, também, acontecimentos em que essas práticas são inseridas, considerando sua influência para a sociedade. Para a pesquisadora, o letramento é hoje um dos requisitos fundamentais para a formação do cidadão, inserindo-o num âmbito rico de informações e conhecimento, possibilitando com que o cidadão pratique de forma livre sua vontade.

Conforme Marcuschi (2001, p. 21), o letramento “é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas...”. Em conformidade com Rojo (2012), as práticas de letramento, especificamente aquelas que são



vivenciadas no ambiente escolar, não são mais satisfatórias para proporcionar aos educandos interações com as rotinas sociais. Para Soares (2010), existem duas dimensões principais do letramento, são elas: a dimensão individual e a dimensão social. Quando o centro é direcionado para a dimensão individual, o letramento é considerado a partir de um viés de condição pessoal; no momento em que a direção se dirige para a perspectiva social, o letramento é considerado como um acontecimento cultural, através de diversas ações sociais que abrangem a língua escrita, assim como de necessidades sociais de uso desta língua. A autora descreve letramento e sua dimensão como:

Exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento, que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse...; Habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor (SOARES, 2003, pp. 91-92).

Soares (2003) evidencia a importância da alfabetização e do letramento, uma vez que são processos com características indissociáveis e interdependentes. O processo de alfabetização não antecede, nem é condição obrigatória para o letramento, pois pessoas analfabetas, incluídas em um ambiente letrado, apresentam alguma condição de letramento, o que é considerado decorrente da relação estabelecida com a cultura letrada. Assim, o processo de alfabetização caminha numa direção linear, com objetivo demarcado, já que se passa da condição de analfabeto para a condição de alfabetizado. Já no processo de letramento, pode-se perceber um caminho que não é contínuo, posto que é inacabável, estando a todo momento em constante formação.

Com a fundamentação nos autores referidos, é possível perceber que a definição de letramento é indispensável, já que há uma nova prática social, onde não basta apenas saber ler e escrever, mas responder efetivamente às

práticas sociais da leitura e da escrita, o que corrobora com Freire (2013, p.12), ao mencionar que

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

Notamos, na escrita de Freire, que o necessário não é a obtenção da leitura e da escrita, mas sua prática no cotidiano, portanto, a finalidade social dessa prática na vida das pessoas que ultrapassam o ambiente escolar. De acordo com Soares (2010), Freire foi um educador preocupado em “realçar o poder revolucionário do letramento, ao afirmar que ser alfabetizado é tornar-se capaz de usar a leitura e escrita como meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la” (SOARES, 2010, p. 77).

Dessa forma, Freire concede ao letramento a função de libertar ou dominar o sujeito, de acordo com o cenário social e ideológico em que está imerso, visto que, para o autor, a essência do letramento é profundamente política, legitimando e possibilitando a transformação social.

Destarte, em conformidade com as reflexões apontadas pelos teóricos apresentados nesse momento, percebemos que o educando da EJA quando busca ou retorna a uma rotina de estudo, embora não esteja alfabetizado, já se encontra em um estágio de letramento. Essa condição só poderá diferir se esse sujeito viver em alguma sociedade ágrafa, o que não se aplica a maioria das situações de alfabetismo no Brasil, nem mesmo nas instituições aqui pesquisadas.

Nesse caso, consideramos que o sujeito educando da EJA, embora não possua instrução formal, está em constante interação com a sociedade, a qual lhe possibilita assimilar as coisas a sua volta sem que haja a necessidade de decodificação das letras, uma vez que há a compreensão do contexto social em que está inserido, não deixando de possuir uma formação crítica e reflexiva.

No entanto, sabemos que não basta apenas essa habilidade para que os indivíduos sejam capazes de vivenciar plenamente a cultura da sociedade.

Possuir alguma base escrita possibilita a interação com tudo que essa cultura pode oferecer, principalmente, a cultura digital, presente em todos os setores da sociedade. Os sujeitos precisam, sobretudo, que a escola seja a primeira instituição a reconhecer essa necessidade, inserindo em seu currículo ações que foquem no trabalho pautado na perspectiva do letramento digital, possibilitando com que o processo formativo do estudante leve-o a trilhar pelos caminhos da inclusão, não somente aqueles voltados a inclusão social, mas, também, a tecnológica.

## **1.2 Letramento Digital e contribuições para a EJA**

Para dialogarmos sobre o conceito de letramento digital, consideramos primeiramente compreender que este processo possibilita com que o sujeito consiga responder às demandas sociais que exigem a utilização dos recursos tecnológicos e da escrita no meio digital. Nessa perspectiva, pode-se definir letramento digital como a forma de apropriação e execução da leitura e da escrita por meio de recursos oriundos das novas tecnologias, tais como: fóruns de discussões, chats, programas de produção de texto e jogos, etc., meios estes que contribuem para o processo de letramento estudado nesta investigação.

Letramento digital refere-se, então, a conhecimentos, habilidades e competências necessárias para usar e interpretar mídias. Constatamos, assim, que letramento, como acesso às tecnologias de informação e comunicação, requer vários recursos, tais como: artefatos físicos; conteúdo significativo transmitido por meio dos referidos artefatos; práticas; conhecimentos e atitudes adequadas dos usuários; e, por fim, apoio social.

Isso significa que, o letramento digital, é muito mais do que uma questão funcional de aprender a usar o computador e de fazer pesquisas na internet. Faz-se necessário que os usuários sejam capazes de interpretar as fontes da informação, questioná-las, assim como questionar os interesses de seus produtores e as formas como essa tecnologia representa o mundo, para que possam compreender como o desenvolvimento tecnológico está relacionado a questões sociais, políticas e econômicas mais amplas.

Segundo Xavier (2017), o letramento digital implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização, o que pode ser percebido no trecho abaixo:

Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não verbais, como imagens e desenhos, se compararmos a formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital (XAVIER, 2017, p. 63).

Para a autora, o letramento digital deve ser antecedido pelo letramento e alfabetização tradicional, isto é, faz-se necessário que o sujeito seja alfabetizado e letrado convencionalmente para conseguir tomar posse do letramento digital.

Outra definição para letramento digital é a elaborada por Soares (2003, p.151). Conforme a autora, letramento digital se caracteriza por

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

Por sua vez, para Buzato (2006), a definição de letramento digital é bastante ampla, pois envolve as habilidades dos sujeitos adquiridas na escola e a prática no meio social em que estão inseridos. Conforme a autora:

São conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente (BUZATO, 2006, p.16).

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

Conforme Fernandes (2005, p.76):

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

De acordo com as contribuições dos autores Xavier (2017), Soares (2012), Buzato (2006) e Fernandes (2005), em relação às consequências do letramento digital, enfatizamos que através desse processo é possível favorecer a inserção social dos sujeitos, pois estes se tornam capazes de compreender a atribuição da leitura e da escrita vivenciada no processo de alfabetização. Diante do exposto, inclusão digital é:

Garantia de acesso à informação, domínio das linguagens básicas e de programas para, com autonomia, criar conhecimentos, elaborar conteúdos, comunicar-se e expressar ideias, utilizá-los como ferramenta de desenvolvimento, inovação, participação ativa na sociedade e emancipação (BASTOS, 2008, p. 19).

Portanto, não basta apenas orientar o aluno para o uso mecânico das tecnologias. A educação deve proporcionar aos estudantes a possibilidade de reconhecerem e compreenderem as TIC como artefatos presentes em todos os setores da sociedade, sendo indispensável aprender a usá-las para a formação do conhecimento. Nessa perspectiva, a aprendizagem adquirida pode ser ampliada por meio das TIC, através de práticas pedagógicas que promovam o uso dessas ferramentas como contribuição para o contexto social e para a formação cidadã desses sujeitos. Diante do exposto, cabe ressaltar que quando o aluno identifica a função social do conhecimento oferecido pela escola, os saberes escolares passam a ser significativos, e, assim, o processo de escolarização passa a fazer sentido.

Segundo Kensky (2008, p. 82):

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

Fica evidente, portanto, como é importante que as instituições escolares possam garantir o ingresso ao conhecimento técnico, ao uso dos computadores e as mais variadas tecnologias, tanto para os educandos, como para os educadores, propiciando a efetiva inserção social e digital dos estudantes da educação de jovens e adultos.

No capítulo dois, o foco será no contexto das Tecnologias Digitais no contexto da educação de jovens e adultos, pesquisado através de revisão bibliográfica envolvendo o uso da TICs na EJA.

## **2 TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: LIMITES E POSSIBILIDADES**

A construção deste capítulo resulta da revisão bibliográfica, realizada como etapa inicial da pesquisa e, também, da necessidade de compreendermos como as tecnologias digitais na EJA são discutidas. Entender a relevância das Tecnologias Digitais no âmbito da educação de jovens e adultos, sendo fundamentada pelos estudos de alguns autores como: Levy (1999), Kenski (2012), Libâneo (2003), dentre outros.

O desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação possibilitou novas formas de comunicação entre os sujeitos, produzindo uma reformulação no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, é fundamental que o trabalho escolar focalize em formatos e práticas variadas, que embasem a reconstrução das ações pedagógicas, implementando novas relações dos professores com o saber científico-pedagógico, a exemplo do letramento digital. De acordo com Tezani (2011, p. 100), “as novas maneiras de ensinar, aprender e desenvolver o currículo por meio da integração das tecnologias digitais fomentam, na prática pedagógica, o desenvolvimento de aprendizagens significativas”

Em consenso com Moran (2013), ressaltamos que com as tecnologias contemporâneas as instituições escolares podem se transformar em espaços de aprendizagens significativas, sejam eles presenciais e/ou digitais, que estimulem os educandos a ser proativos, a pesquisarem o tempo todo, buscando sempre tomar a iniciativa.

Pierre Levy (1999) reflete a respeito da aprendizagem em ambientes virtuais. O autor destaca que, com o auxílio do ciberespaço, os educadores são capazes de desenvolver os seus conhecimentos com relação às práticas pedagógicas perante a necessidade, cada vez maior, de formação para trabalhar com redes digitais. O autor defende que a aquisição do uso do ciberespaço por alunos e professores proporciona com que esses sujeitos possam, cada vez mais, obter novos conhecimentos e aprendizagem.

Sabemos que usar recursos tecnológicos na escola não significa resolver todos os problemas que permeiam a educação durante anos. Como

relata Joye e Caldas (2013, p. 305), “as tecnologias funcionam como catalisadores para as mudanças, mas, apenas por si, não bastam para transformar a realidade na escola”.

Vani Moreira Kenski (2012) reflete sobre os grandes desenvolvimentos tecnológicos e o que estes artefatos podem propiciar para a educação. A autora também defende a necessidade de as escolas inserirem as tecnologias em suas atividades, principalmente o docente, pois através dessas ferramentas ele aprenderá novas maneiras de trabalhar em sala de aula. Kenski (2012, p. 90) expõe que:

[...] em um mundo em rede, é incansável pesquisador. Um profissional que se reinventa a cada dia, que aceita os desafios e a imprevisibilidade da época para se aprimorar cada vez mais. Que procura conhecer-se para definir seus caminhos, a cada instante. Em um momento social em que não existem regras definidas de atuação, cabe ao professor o exame crítico de si mesmo, procurando orientar seus procedimentos de acordo com seus interesses e anseios de aperfeiçoamento e melhoria de desempenho.

A partir dos estudos de Coelho (2011), que se ancoram na abordagem das relações dos alunos da EJA com as tecnologias digitais e as implicações e possibilidades na vida de cada um, observamos que:

Cotidianamente o cidadão se vê diante de um computador. Seja no supermercado, no banco, na farmácia, no trabalho, o computador está presente para agilizar as operacionalizações e demais tarefas do cotidiano das pessoas e trabalhadores de modo geral. Em muitos desses lugares ele se vê obrigado a operar essas máquinas para que possa efetivamente efetuar algum tipo de ação: bancária, compras, solicitação de serviços, comunicação. Consequentemente, eles precisam compreender e se apropriar dessas tecnologias para que consigam realizar não só suas atividades com êxito, sem ter que solicitar a ajuda de alguém e continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida, de forma crítica e autônoma ao utilizar e explorar o ciberespaço (COELHO, 2011, p. 100).

Assim sendo, concordamos com a autora supracitada no que se refere a importância e a necessidade das tecnologias digitais para a alfabetização e o letramento digital na EJA, uma vez que contribuem na inclusão social e autonomia dos educandos.

Bastos (2008) assinala que vivemos em um cenário de constantes e aceleradas mudanças, provocadas pelos avanços científicos e tecnológicos e por transformações sociais e econômicas. Essas mudanças revolucionaram



nossos modos de comunicação, de relacionamento com as pessoas, com os objetos e com o mundo ao nosso redor, encurtando distâncias, expandindo fronteiras, num intenso intercâmbio de produtos e práticas socioculturais.

Nesse contexto, segundo Bastos (2008, p. 20), “as mídias e tecnologias invadem nosso cotidiano e aceleram e aprofundam essas transformações”. Dito isso, vale ressaltar que as instituições educacionais não podem ficar de fora dessas transformações, pois deve-se partir delas o incentivo ao uso das tecnologias como forma de inclusão social.

Como enfatiza Masetto (2013), as oportunidades que as tecnologias educacionais proporcionam aos educandos são diversas, a exemplo do “desenvolvimento da criticidade para se situar diante de tudo o que se vivencia por meio do computador e aprender a selecionar o que é verdadeiro e relevante para seu desenvolvimento” (MASETTO, 2013, p. 149). Dessa forma, dos ensinamentos do autor apreende-se que o educando é incentivado a buscar novos conhecimentos por meio da tecnologia. Takahashi (2005) chama a atenção sobre a visão reducionista direcionada para a educação na Sociedade da Informação, que normalmente focaliza apenas no uso de tecnologias. Segundo ele, pensar em educação, requer uma visão mais ampla de tudo que se vivencia de novo na sociedade, pois

exige considerar um leque de aspectos relativos às tecnologias de informação e comunicação, a começar pelo papel que elas desempenham na construção de uma sociedade que tenha a inclusão e a justiça social como uma das prioridades principais (TAKAHASHI, 2000, p. 45).

Segundo Libâneo (2003), numa sociedade caracterizada pela multiplicidade de meios de comunicação e informação não há lugar apenas para a escola convencional, a escola do quadro-negro e giz. Em vista disso, a escola precisa adequar seu currículo às novas tecnologias, sobretudo ao lidar com jovens e adultos, como percebido nesta pesquisa, já que estes estão cronologicamente atrasados nos estudos e precisam de um sentido concreto para alcançar seus objetivos, sendo integrados posteriormente ao mercado de trabalho.

Moran (2013) destaca que uma educação de qualidade envolve muitas variáveis. Entre elas, o autor cita:

Uma organização inovadora, aberta, dinâmica, com um projeto pedagógico coerente, aberto, participativo; com infraestrutura adequada, atualizada, confortável; tecnologias acessíveis, rápidas e renovadas (MORAN, 2013, p. 23).

O autor também identifica a necessidade de que a escola motive os alunos e os prepare intelectual e emocionalmente. E se nos reportarmos a uma organização educacional que atende jovens e adultos, essas variáveis tornam-se ainda mais relevantes, pois a dinamicidade e a motivação são essenciais para que os educandos permaneçam na escola. De acordo com Behrens (2013, p. 81):

Para romper com o conservadorismo, o professor deve levar em consideração que, além da linguagem oral e da linguagem escrita que acompanham historicamente o processo pedagógico de ensinar e aprender, é necessário considerar também a linguagem digital. Nesse processo de incorporação, ele precisa propor novas formas de aprender e de saber se apropriar criticamente de novas tecnologias, buscando recursos e meios para facilitar a aprendizagem. Portanto, o professor, ao propor uma metodologia inovadora, precisa levar em consideração que a tecnologia digital possibilita o acesso ao mundo globalizado e a rede de uma informação disponível em todo o universo.

A autora considera a presença das TIC importante para a escola no contexto atual, da mesma maneira que salienta o quanto é relevante o uso das tecnologias digitais por parte dos educadores, sendo um recurso pedagógico que favorece a aprendizagem. Dessa forma, o educando jovens e adultos, ao compreender e fazer uso das tecnologias, pode ultrapassar as dificuldades culturais e sociais, reconhecendo-se como alguém inserido na sociedade do conhecimento.

As Tecnologias da Comunicação e Informação, segundo Libâneo (2003), apresentam propósitos pedagógicos na educação, quais sejam:

Possibilitar a todos oportunidades de aprender sobre mídias e multimídias e a interagir com elas [...]. [...] Propiciar preparação tecnológica comunicacional, para desenvolver competências, habilidades e atitudes para viver num mundo que se 'informatiza' [...]. [...] Aprimorar o processo comunicacional entre os agentes da ação docente-discente e entre estes e os saberes significativos (LIBÂNEO, 2003, p. 68-69).

Assim, observamos que são vários os benefícios das novas tecnologias ao processo de aprendizagem. Dessa forma, compete aos educadores conhecer essas tecnologias a fundo. Utilizando-as de maneira eficaz, eles

poderão, inclusive, contribuir para o conhecimento dos educandos em relação ao mundo do trabalho.

É nesse sentido que a organização escolar deve discutir a presença das tecnologias no currículo escolar, especialmente no caso de tratarmos da modalidade de jovens e adultos, que já vivenciaram a negação de direitos sociais e necessitam de um significado para atingir as suas intensões, propiciando, dessa maneira, caminhos para se incorporar ao mundo de trabalho, que cada vez mais requer mão-de-obra qualificada, especialmente quando diz respeito ao conhecimento e prática de uso de equipamentos tecnológicos. Nessa perspectiva, Moran (2004, p.2) afirma que:

Colocamos tecnologias nas universidades e nas escolas, mas, em geral, para continuar fazendo o de sempre – o professor falando e o aluno ouvindo – [...] As tecnologias são utilizadas mais para ilustrar o conteúdo do professor do que para criar novos desafios didáticos.

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

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

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

As barreiras a serem superadas na Educação de Jovens e Adultos incluem muitos desafios. Um exemplo disso são as práticas pedagógicas voltadas ao ensino da leitura e da escrita, sem a preocupação efetiva com a formação social e reflexiva do aluno. Diante desse cenário, faz-se necessário visualizar as necessidades desses alunos para além dos muros da escola, considerando suas vidas cotidianas. Portanto, trazer a tecnologia para a sala

de aula da EJA é algo imprescindível, pois os alunos precisam se apropriar desses mecanismos para resolverem suas necessidades cotidianas.

Nesse sentido, esta pesquisa pretende se constituir como contribuição para a área de Educação de Jovens e Adultos, tendo como ênfase o trabalho com o letramento digital. Conforme já mencionamos, devido aos avanços tecnológicos presentes nas diferentes sociedades do mundo, torna-se cada vez mais importante o uso das TIC nas instituições escolares, com acesso para todos os níveis e modalidades de ensino.

Consideramos, assim, que as tecnologias também podem integrar a modalidade de EJA, através de atividades, disciplinas programáticas, espaços específicos e diferenciados, que dinamizam os processos de ensino e aprendizagem, favorecendo a inclusão dos sujeitos no meio educacional, profissional e individual.

Por meio das tecnologias é possível vivenciar o letramento digital. Com base nesse processo, o presente estudo buscou investigar como a utilização de recursos tecnológicos no processo de leitura e escrita, por meio do Letramento Digital, possibilitou aos sujeitos pesquisados uma formação não apenas técnica, mas um posicionamento crítico, reflexivo e questionador.

Diante dos avanços tecnológicos vivenciados, é importante que essa cultura possa estar presente nas instituições escolares. A EJA, como uma modalidade de ensino, também deve ser contemplada com o uso das tecnologias na formação escolar e social dos alunos, o que será melhor elucidado a seguir.

## **2.1 As tecnologias digitais e a contribuição para a aprendizagem dos sujeitos da EJA**

Quando discorreremos sobre o uso das TIC na EJA, especificamente no âmbito escolar, podemos encontrar obstáculos vivenciados por educadores e educandos. Adversidades experimentadas em consequência de dificuldades referentes às circunstâncias de tempo, espaço e mediação, necessárias ao exercício das novas tecnologias.

É necessário que o educador compreenda a importância de se refletir sobre as mais variadas dificuldades que encontrará ao propor a utilização das

TIC em uma turma de EJA. Para tanto, precisa compreender o processo de conhecimento do educando e o que possibilitará descobrir as mais variadas experiências de ensinar e aprender. Moran (2013, p. 29) evidencia que:

Ensinar e aprender exigem hoje muito mais flexibilidade espaço-temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação. Uma das dificuldades atuais é conciliar a extensão da informação, a variedade das fontes de acesso, com o aprofundamento da sua compreensão, em espaços menos rígidos, menos engessados. Temos informações demais e dificuldade em escolher quais são significativas para nós e conseguir integrá-las dentro da nossa mente e da nossa vida.

É importante destacar os obstáculos encontrados em relação a crescente quantidade de informações no ambiente escolar, assim como no meio externo, que possuem relevância para o cotidiano e para as ações no meio educacional. Conforme Moran (2013, p. 23):

Um dos grandes desafios para o educador é ajudar a tornar a informação significativa, a escolher as informações verdadeiramente importantes entre tantas possibilidades, a compreendê-las de forma cada vez mais abrangente e profunda e a torná-las parte do nosso referencial.

Portanto, é essencial que os educadores busquem compreender essa nova perspectiva que está presente na educação e que vai além da sua formação inicial, principalmente no âmbito tecnológico, proporcionando meios e maneiras de interagir com os educandos, para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem. Castells (2006) destaca que o educador de hoje está presente na sociedade da informação, logo, é fundamental que ele esteja em contínua busca pelo conhecimento e apreensão do novo.

É importante que ocorra o aperfeiçoamento profissional, por meio da educação/formação continuada, com o intuito de realizar um movimento de aprofundamento do conhecimento no que tange a tecnologia. Nessa perspectiva, o educador poderá obter direcionamentos para melhor mediar o processo de aprendizagem do educando através do uso das mídias. DEMO (2018) destaca:

Toda proposta que investe na introdução das TICs na escola só pode dar certo passando pelas mãos dos professores. O que transforma tecnologia em aprendizagem, não é a máquina, o programa eletrônico, o software, mas o professor, em especial em sua condição socrática (DEMO, 2018, p.1).

Conforme o autor, a inserção das TIC (computador, internet, celular, etc.) no processo de ensino e de aprendizagem pode se tornar significativa para o ambiente escolar. Contudo, a tecnologia precisa ser usada em consonância com as estratégias e propostas que sejam propícias para a aprendizagem dos educandos. Assim, o educador faz um papel de facilitador do processo de autonomia do educando da EJA, promovendo oportunidades e abrindo caminhos para inclusão desses sujeitos em uma área de novas e variadas linguagens. Essa perspectiva pode proporcionar aos educandos o desenvolvimento da sua identidade, uma posição reflexiva e crítica, um posicionamento confiante e criativo (ALMEIDA, 2000).

Conseqüentemente, a inserção das TIC é importante e seu acesso se torna significativo através de mediações realizadas pelos educadores, buscando construir aprendizagens em consonância com o contexto da escola e dos sujeitos envolvidos no processo educacional. Assim, o educando pode expandir e transformar o seu entendimento em relação ao mundo, além de adquirir conhecimento por meio de atuais conjunturas sociais, intelectuais e culturais.

O processo de ensino e aprendizagem não está somente centrado na ideia de transmissão do conhecimento, que pode possibilitar a reflexão e transformações nas atitudes e posturas dos sujeitos da EJA. O educador deve desempenhar um papel significativo no processo de inserção tecnológica e de influência no contexto social dos educandos, intervindo na construção do pensamento social. Dessa maneira, o educador faz um movimento de facilitador da convivência com o patrimônio cultural e com os recursos de informação e comunicação, possibilitando a formação crítica dos sujeitos da EJA.

Assim, com as necessidades presentes na sociedade, também existentes na realidade da EJA, é imprescindível que a área da educação, principalmente as instituições escolares e os educadores, introduzam as tecnologias no contexto educacional. Logo, Moran (2013, p. 36) aponta que:

[...] a educação escolar precisa compreender e incorporar mais as novas linguagens, desvendar os seus códigos, dominar as possibilidades de expressão e as possíveis manipulações. É importante educar para usos democráticos, mais progressistas e

participativos das tecnologias que facilitem a educação dos indivíduos.

Faz-se necessário que as ações pedagógicas também estejam organizadas e fundamentadas através de novas propostas, tendo como parâmetro as realidades sociais dos educandos da EJA, ou seja, em um contexto em que seja possível realizar relações por meio da utilização contínua da informação e da comunicação através do uso das tecnologias.

Durante muito tempo foi presente um ensino pautado em aulas sem a existência de diálogos e centradas apenas nas ações dos professores. Cabe ressaltar que a introdução das tecnologias digitais na sociedade impulsiona as instituições educacionais a adaptar os currículos. No entanto, muitos sujeitos ainda vivenciam essa mesma experiência, pois, apesar da inserção das tecnologias na rotina das escolas, a maneira como a escola trabalha os conteúdos é a mesma, ou seja, o professor fala e o aluno escuta (MORAN, 2013).

É importante ressaltar que os profissionais da educação que obtiveram suas formações antes do desenvolvimento e apropriação das TIC ficaram em uma posição de desigualdade em relação ao conhecimento das tecnologias, já que durante sua formação, enquanto educadores, as tecnologias muitas vezes não eram discutidas. Dessa forma, os educadores mais antigos tiveram que buscar atualizar os seus conhecimentos para a compreensão dos novos pensamentos.

É importante ressaltarmos que mesmo os professores que tiveram suas formações no contexto tecnológico atual possuem dificuldades no que tange a utilização de determinadas ferramentas. Assim como eles, os professores mais antigos têm buscado entender os novos conhecimentos em relação as tecnologias e o conhecimento adquirido ao longo de sua trajetória enquanto professor, contribuindo positivamente para o seu cotidiano de trabalho. Corroborando com esse contexto de formação dos educadores, Mill (2010, p. 306) justifica que:

Uma adequada formação de professores, tanto para EAD como para educação presencial sintonizadas com o presente ou futuro, num contexto midiático como experimentados atualmente, pode ser melhor realizada a partir de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação [...]. Se um professor aprende utilizando essas mídias, ele terá melhores condições de realizar um ensino para

tais mídias... e sabemos que as novas gerações vivem essas mídias cotidianamente.

É preciso ressaltar que mesmo estando presente na educação uma quantidade significativa de professores que utilizam as tecnologias em suas práticas pedagógicas, muitas escolas e educadores ainda estão buscando compreender como utilizar essas ferramentas de maneira adequada (MORAN, 2018). Buscar conhecer os educandos da EJA é um caminho necessário para realizar o trabalho de inclusão das tecnologias, pois embora muitos jovens presentes nessa modalidade de ensino demonstrem compreender o uso dessas ferramentas, sem haver distanciamento com esses aparatos, encontramos outros que não possuem intimidade alguma. Diante desses dois fatos, torna-se necessário reconhecer as diferenças dos educandos que estão nessa modalidade de ensino, para que possa ser realizado o processo de ensino e aprendizagem de forma peculiar, utilizando as tecnologias com qualidade.

Dessa maneira, o educador tem a compreensão dos diferentes contextos e assim pode “[...] ultrapassar a mera reprodução para a produção do conhecimento buscando opções didáticas metodológicas que caracterizem uma ação docente compatível com as exigências e necessidades do mundo contemporâneo digital” (BEHRENS, 2013, p. 62).

Buscando incluir as TIC para contribuir com as práticas pedagógicas, vem aumentando o número de escolas que dispõe de laboratórios de informática e outros recursos tecnológicos, no entanto ainda é preciso avançar em relação ao uso dessas ferramentas. É indispensável o contato e entendimento dos recursos tecnológicos que estão disponíveis tanto para uso cotidiano, como, também, o que é oferecido nos locais de trabalho. Manusear essas ferramentas de forma eficaz pode tornar as aulas mais interessantes, motivadoras e dinâmicas, principalmente quando contextualizadas com a diversidade social e cognitiva dos sujeitos da EJA.

Diante disso, o educador contemporâneo precisa se apropriar da dinâmica e compreender os recursos que estão disponíveis através das TIC com o intuito de identificar os diferentes tipos de educandos e como eles podem transformar suas vidas. Desse modo, o processo de aprendizagem



realiza de maneira significativa o acesso ao conhecimento, através de ações dos educadores que provoquem a atenção e curiosidade por parte dos educandos. É evidente que os recursos tecnológicos colaboram de maneira fundamental para as transformações do cotidiano escolar, ao possibilitar estudar mais sobre as culturas, sobre a elaboração de projetos, pesquisas e práticas de diálogos.

Entretanto, para que o uso dos recursos tecnológicos contribua para a educação, é necessário que as ações dos educadores da EJA sejam modificadas através do conhecimento e utilização das TIC e assim possibilitem diversas formas de ensinar e aprender, com o intuito de inserir novas ferramentas para a comunicação, interdisciplinaridade e conscientização, contribuindo para a formação cognitiva e social dos sujeitos, com a intenção de formá-los para atuarem como cidadãos reflexivos e críticos na sociedade em que estão inseridos.

É importante salientar que os alunos da EJA são na maioria jovens e adultos trabalhadores, desempregados ou subempregados, donas de casa, e que sempre estudaram com aulas de forma tradicional. Sabe-se que uma das dificuldades presentes nos relatos de educadores desta modalidade é o fato de que grande parcela dos educandos que procuram a EJA estão há muito tempo afastados dos bancos escolares. Dessa maneira, tal realidade acaba gerando certo grau de dificuldade no que tange ao aprendizado dos conteúdos disseminados, e, quando se introduz algo diferenciado, como o uso de tecnologias, vê-se que aumenta a insegurança e medo em relação ao uso desses recursos. Diante dessa realidade, alguns ainda resistem as aulas de informática e as encaram como diferentes.

Assim, é necessário que o educador tenha a sensibilidade de perceber aqueles alunos que apresentam mais dificuldades com relação ao manuseio dos computadores em sala de aula. Todavia, realizando um trabalho voltado para a inclusão do recurso tecnológico e com aulas frequentes, será possível que esses alunos evoluam cada vez mais nesse processo e compreendam a importância das TIC para sua aprendizagem.

### 3 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A CONTRIBUIÇÃO PARA A PESQUISA

O presente capítulo trata da Teoria das Representações Sociais (TRS) e busca compreender como os sujeitos da EJA apresentam suas representações, a partir da vivência do processo de letramento digital no âmbito escolar. Assim, tivemos como foco os grupos sociais, e não exclusivamente os sujeitos enquanto indivíduos isolados.

Abordamos, portanto, o referencial teórico-metodológico da pesquisa, com o qual dialogamos para captar os sentidos atribuídos por estudantes e professores da EJA em relação aos usos das TIC no cotidiano da prática pedagógica. Sendo assim, buscamos uma triangulação entre os contextos da EJA, os arcabouços das discussões sobre a utilização das TIC na Educação e a Teoria das Representações Sociais.

A Teoria das Representações sociais está cada vez mais presente no meio acadêmico. A conquista de novos conhecimentos por meio do senso comum foi defendida por Serge Moscovici em sua obra original “*La psychanalyse son image et son public*” – elaborada em 1961, na França. No Brasil, foi divulgada no ano de 1978 e traduzida como “*A representação social da psicanálise*” (MOSCOVICI, 1978). Na obra mencionada, o estudioso pesquisou a influência da psicanálise, avaliando sua repercussão para o conhecimento comum, bem como a sua contribuição na formação da realidade social.

Para o autor, da mesma maneira que um sujeito é capaz de reunir uma série de pensamentos que constituem o conhecimento científico, também consegue reunir pensamentos que representam um conhecimento pautado no senso comum. Através dessa reflexão, as pesquisas na área das representações sociais destacam questões do plano cognitivo e de grupos, assim como a disseminação do conhecimento, buscando compreender as interações do pensamento e constituição do senso comum.

Moscovici começou o seu estudo a partir do conceito de representações coletivas de Durkheim. Segundo Moscovici (2017), essas representações são como um modelo estático em que os sujeitos acreditam, praticam e agem através de uma forma homogênea, refletindo fortemente essa ideia para seus

pares. Moscovici, inspirado pela Psicologia Social, inaugura o conceito de Representações Sociais por meio da junção do individual e do coletivo, fundamentado pela junção do indivíduo com a sociedade. O autor, diferentemente de Durkheim, desenvolve uma maneira distinta de compreender a sociedade, ao considerar que as ligações que ocorrem entre sociedade e cultura dependem uma da outra e são inversas ou diversas e não estáticas, como sustentava Durkheim. Reforçando essa concepção:

[...] enquanto Durkheim vê as Representações Sociais como formas estáveis de compreensão coletiva, Moscovici esteve mais interessado em explorar a variação e a diversidade das ideias coletivas nas sociedades modernas (DERAN, 2006, p. 41).

Dessa forma, podemos reafirmar que o conhecimento implica no costume e no contexto em que os sujeitos estão inseridos. Todo sujeito é consciente e especialista; e segue num caminho de reflexões e evidências que se juntam para expressar o que pensa.

Conforme Moscovici (2017), as representações coletivas de Durkheim poderiam fundamentar um conhecimento que estivesse inserido em uma sociedade menos complexa, tal como as pesquisadas por ele. Logo, destacamos a importância de a Psicologia Social rever as representações coletivas com o intuito de entender as estruturas das sociedades modernas da metade do século XX, sociedades estas que possuem características próprias, tais como: o desenvolvimento científico, o pluralismo, a comunicação de massa e a celeridade das mudanças no âmbito econômico, político e cultural.

Segundo Moscovici (2017, p. 62), “a necessidade de fazer da representação uma passarela entre os mundos individual e social, de associá-la, em seguida, à perspectiva de uma sociedade em transformação, estimula a modificação em questão”, explicando a transição das representações coletivas às representações sociais.

Nesse contexto, para Moscovici (2017), as representações sociais se apresentam numa posição mista entre a sociologia e a psicologia, sendo difundidas, interligadas e fixadas através do processo da fala e de movimentos gestuais, estando presente no cotidiano dos indivíduos. Dessa forma, estão

inseridas nas organizações da sociedade e também nas trocas de comunicações. Sobre isso, Jodelet (1996, p. 361-362) aponta que:

[...] uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados. De uma maneira mais ampla, ele designa uma forma de pensamento social. As representações sociais são modalidades de pensamento prático orientadas para a compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal. Enquanto tal, elas apresentam características específicas no plano da organização dos conteúdos, das operações mentais e da lógica. A marca social dos conteúdos ou dos processos se refere às condições e aos contextos nos quais emergem as representações, às comunicações pelas quais elas circulam e às funções que elas servem na interação do sujeito com o mundo e com os outros.

Os fenômenos de representação social fazem parte do contexto em que os sujeitos estão inseridos, ou seja, de momentos histórico-culturais do cotidiano. Esses fenômenos são compreendidos por Sá (1998, p. 21-22) como sendo “na cultura, nas instituições, nas práticas sociais, nas comunicações interpessoais e de massa e nos pensamentos individuais”.

Nessa perspectiva, Sá (1998, p. 24) afirma:

[...] uma representação social é sempre de alguém (o sujeito) e de alguma coisa (o objeto). Não podemos falar em representação de alguma coisa sem especificar o sujeito – a população ou conjunto social – que mantém tal representação. Da mesma maneira, não faz sentido falar nas representações de um dado sujeito social sem especificar os objetos representados.

Essa fundamentação teórica que surgiu a partir de princípios da Psicologia Social vivencia uma extensão para as mais variadas áreas de estudo, em especial para a Educação, realizando-se por meio de objetos teóricos e de metodologias. Dessa maneira, surgem novos questionamentos provenientes da concepção desenvolvida por Moscovici. Nessa perspectiva, para o presente estudo, utilizamos as abordagens processual e estrutural, no entanto, serão apresentadas as três abordagens ao leitor, para melhor compreensão da teoria. A primeira é denominada de abordagem processual, elaborada a partir de estudos realizados por Denise Jodelet e Serge Moscovici; a segunda, por sua vez, intitulada de abordagem estrutural, tem como

referência Jean-Claude Abric; e, por fim, a abordagem posicional ou sociodinâmica, tendo como autor principal W. Doise.

Para Moscovici (2017), a abordagem processual delinea a organização da representação através de dois processos cognitivos com o intuito de compreender o objeto social, por meio da ancoragem e da objetivação. O processo de ancoragem é definido pelo autor como:

Ancoragem – Esse é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada. [...] Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa (MOSCOVICI, 2017, p. 61).

Sobre objetivação, o autor afirma que “objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso, é reproduzir um conceito em uma imagem” (MOSCOVICI, 2017, p. 71). Dessa maneira, esse processo tem como atribuição dar materialidade a um objeto abstrato e é apresentado através de três fases, quais sejam: seleção e descontextualização do objeto (em consequência de fatores culturais e históricos); formação do núcleo figurativo (transforma o abstrato concreto, a imagem adquire uma orientação, por meio de metáforas); e, naturalização dos elementos (transformando e materializando os elementos, tornando mais palpáveis). É importante ressaltar que os processos de ancoragem e objetivação não acontecem de forma isolada, pois se efetivam de forma articulada.

Abric (2001) salienta que a representação é organizada através de três elementos: um núcleo central, composto de informações, condutas e concepções formadas em volta de um núcleo central, como também uma estrutura periférica. O núcleo central possui duas atribuições: constituir a significação e organização do elemento constituinte da representação. Dessa forma, o núcleo central reúne e fixa a representação que é inerente a um determinado grupo social. Sendo estabelecida como uma base que proporciona a significação que os sujeitos compartilham no que tange ao objeto que foi representado. Em torno do núcleo central organizam-se os elementos periféricos que são seus componentes mais disponíveis, mais vivos e mais concretos. Possuindo nas suas características prescritiva e condicionais.

A abordagem socio dinâmica ou posicional, foi apresentada por Doise (1990). Conforme o estudioso, é importante que as representações sociais apresentem duas condições, quais sejam, as posições sociais e o contexto em que estão inseridas, sendo estabelecida uma reunião de regras de regulamentos e princípios “que operam em seguida regulações no sistema cognitivo dos indivíduos” (DESCHAMPS; MOLINER, 2009, p. 131); O autor considera ainda a importância do processo de ancoragem, destacando três maneiras em que este é constituído. A ancoragem psicológica é referente a aplicação das representações em crenças, no entanto os sujeitos interpretam-na de maneiras diferentes. A definição de ancoragem sociológica é compreendida a partir da integração das representações vivenciadas nos grupos sociais. Dessa forma, a ancoragem psicossociologia “diz respeito à imbricação das representações nas dinâmicas sociais” (DESCHAMPS; MOLINER, 2009, p.132).

Através das descrições das abordagens apresentadas até o momento, salientamos que a TRS pode contribuir com a presente pesquisa, pois é um estudo que compreende o contexto social através de interações, comunicações e informações, dessa maneira a formação de sociedade é constituída a partir da relação entre sujeito e objeto.

Diante do exposto, entendemos a necessidade de se refletir sobre as mais variadas maneiras pelas quais os alunos se utilizam das tecnologias, buscando contribuir para sua formação escolar, compreendendo que o processo de letramento ainda não é vivenciado por todos os sujeitos.

É importante considerar esses conhecimentos na constituição da formação social e psicológica do sujeito. O educando de EJA, dentro dos espaços escolares, estará assimilando novos conhecimentos, dos mais variados temas, podendo, para isso, serem utilizadas as tecnologias como recursos didáticos, sendo, por sua vez, acrescentados aos conhecimentos da sua realidade, experiência de vida, por meio de saberes do chamado senso comum, em diálogo com os saberes científicos.

Esse movimento, que articula saberes, caracteriza o que Jodelet (1996) chama de representação social e define como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui

para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 1996, p. 22).

Por essa razão, ousamos inferir que caso existam representações sociais dos educandos da EJA a respeito do processo de letramento digital, os conhecimentos poderiam contribuir para a prática social dos sujeitos, considerando outras formas de inclusão na sociedade digital, da informação e da comunicação.

Sendo assim, princípios da TRS foram utilizados como fundamento para procurar entender a maneira como os sujeitos da EJA desenvolviam e associavam o seu pensamento com base na presença ou não de práticas de letramento digital das quais tomam parte.

É importante compreender que as representações sociais se relacionam a princípios simbólicos que os sujeitos apresentam, podendo ser por meio das palavras, costumes e sentimentos e que podem ser expressas através da linguagem oral ou escrita. Assim, os sujeitos expressam os seus pensamentos, como compreendem o cenário cotidiano e por meio da sua posição diante de alguns fatos ou objetos sociais. As linguagens são estruturadas no meio social e estão ancoradas no cotidiano e no contexto real dos sujeitos que as transmitem.

É fundamental, portanto, compreender as realidades do ambiente em que os sujeitos estão inseridos, buscando compreender um conjunto de situações do contexto em que estão imersos.

O caminho pelo conhecimento das representações sociais nos possibilitará responder e compreender algumas questões do âmbito educacional e, no caso desta pesquisa, elementos voltados ao trabalho com a perspectiva do letramento digital na EJA. Não apenas para a educação, mas de uma forma mais abrangente para a sociedade do conhecimento, a abordagem e a realização de pesquisas sobre representações sociais podem ser consideradas relevantes para um melhor entendimento da sociedade em que os sujeitos da EJA estão inseridos.

Reafirmamos, portanto, que o conceito de representação social é importante por possibilitar a fundamentação no que tange ao entendimento do contexto em que os grupos pesquisados estão inseridos. As representações

sociais, para o autor, transformam os nossos costumes através da linguagem e comunicação dos sujeitos.

Com base na Teoria das Representações Sociais é possível entender como é formada a consciência dos sujeitos que estão inseridos nas sociedades. Madeira (2001, p. 127) afirma que:

As representações podem ser entendidas como fenômenos complexos que dizem respeito ao processo pelo qual o sentido de um dado objeto é estruturado pelo sujeito, no contexto de suas relações.

Nesse sentido, na medida em que os sujeitos se apropriam dos objetos sociais que passam a apresentar significado, essa relação gera influências em suas vidas, pois a consciência passa a ser formada através de “construções psicossociais de homens concretos integrando sua história pessoal e profunda, àquela dos grupos com os quais interagem, remota ou proximamente” (MADEIRA, 2001, p. 240).

Portanto, é importante a realização de uma cuidadosa análise do contexto dos indivíduos, pois isto contribuirá para a apreensão da realidade em que estão situados, uma vez que as representações sociais são tradicionalmente produzidas e relacionadas aos diversos grupos socioeconômicos e culturais, dessa maneira, refletindo nas ações e costumes sociais.

As representações se fundamentam a partir da relação entre o sujeito e o objeto, que se efetiva continuamente através de diversos sujeitos ou grupos sociais. Assim, a escolha pelo delineamento dos conceitos de representação social pautou-se na descrição do perfil socioeconômico e educacional dos educandos da EJA, buscando entendê-los a partir do contexto social em que estão imersos, considerando o processo de letramento digital como um caminho para contribuir na prática crítica e reflexiva desses sujeitos.

### **3.1 O Teste de Associação Livre de Palavras (TALP) e análise prototípica/ análise de evocações**



O Teste de Associação Livre de Palavras (TALP), é uma técnica de coleta de dados que trabalha em consonância com determinados objetos de pesquisa para melhor extração de dados, quando esta se refere aos processos cognitivos dos sujeitos envolvidos. Tal técnica favorece a manifestação de momentos importantes vividos pelo sujeito, elementos de conflitos, desejos e representações sociais com relação direta a objetos e fenômenos. Após a obtenção dos dados originados da TALP, os resultados são processados através do *software Ensemble de Programmes Permettant l'Analyse des Evocations* (EVOC). Por meio deste programa obtêm-se dados numéricos de ordem média de evocação e frequência média de evocação, através de análise lexicográfica.

Para determinar a frequência de evocação, o EVOC realiza o somatório das frequências em que o termo foi evocado em cada posição. Por meio da ponderação é obtida a ordem média, atribuindo peso 1 (um) à evocação feita em primeiro lugar, peso 2 (dois) à evocação feita em segundo lugar e assim por diante. Após a ordenação, o cálculo da ordem de evocação é feito através deste produto ponderado dividido pelo somatório da frequência da palavra nas diferentes posições.

Para a ordem média de evocação, o resultado é obtido através da média aritmética da ordem de evocação de cada palavra. A partir da obtenção da frequência média e da ordem média de evocação, os resultados são plotados em um diagrama de quatro quadrantes.

Como elo, a análise prototípica Vergès (1992), é uma técnica que foi desenvolvida para o estudo da estrutura de uma representação social com base nas evocações de palavras. A técnica é estruturada em duas etapas, sendo a primeira denominada de análise prototípica, fundamentada no cálculo de frequências e ordens de evocação das palavras, ao passo que a segunda etapa será específica para a definição das categorias, compreendendo as evocações e analisando suas frequências, composições e co-ocorrências.

A análise prototípica é uma das técnicas mais difundidas para caracterização estrutural de uma representação social. Por meio de um termo indutor, os participantes evocam palavras e/ou expressões chave (dados) as quais é aplicado a análise prototípica (também chamada análise de evocações ou das quatro casas). Logo, restringe-se à expressão da representação social

por meio de material verbal recolhido como evocações; todavia esse tipo de material não permite um mapeamento completo do campo representacional, pois noções importantes de representações sociais muitas vezes não são evocadas quando há pressões normativas contrárias (Flament, Guimelli & Abric, 2006).

Para as pesquisas que empregam análises prototípicas, requeresse entre três a cinco respostas por participante. Tomando como base o procedimento inicial de Vergès em 1992, as respostas fornecidas pelos participantes têm duas de suas coordenadas calculadas: a frequência no corpus do grupo; e, a ordem média de evocação. Para a qualificação da ordem média de evocação utiliza-se o valor resultante de uma média em que o valor 1 é proposto para a resposta fornecida em primeiro lugar, o valor 2 para a segunda resposta fornecida pelo participante, o valor 3 para a terceira resposta e assim sucessivamente. Além disso, é possível ter como variante a possibilidade de pedir aos participantes que realizem uma classificação de importância, atribuindo o valor 1 para a resposta mais relevante, 2 para a segunda resposta mais relevante, e assim por diante (Abric, 2001).

Dados os valores de suas coordenadas, as palavras ou expressões são então classificadas em “alto” ou “baixo”. As palavras com frequência “alta” são aquelas com frequência igual ou superior ao valor de corte de referência, enquanto aquelas com valores inferiores situam-se na zona de baixa frequência. Para a classificação da coordenada de ordem de evocação usa-se o mesmo critério, porém, as palavras com baixa ordem de evocação são as de maior interesse. Vale ressaltar que as palavras e/ou expressões de baixa ordem de evocação são as que são lembradas primeiro pelo participante. Nesse ponto, Flament e Rouquette (2003) citam a lei de Marbe a qual designa que, na análise prototípica, quanto mais rápido uma pessoa se lembra de uma palavra, maior é a representatividade dessa palavra num grupo formado por pessoas com perfil semelhante. Portanto, a junção dos critérios de frequência e ordem de evocação complementam-se, fornecendo dois indicadores coletivos utilizados para caracterizar a saliência de uma palavra num corpus gerado a partir de um grupo.

Dado o cruzamento de todos os dados (as duas coordenadas e os valores “altos” e “baixos”) obtém-se quatro zonas que caracterizam a tabela de

resultados da análise prototípica. A Análise mais simples refere-se à frequência. É a ordem de evocação (Rang), que classifica as palavras através das ligações lexicais, assim como pela ocorrência das evocações. O núcleo central e os elementos periféricos das representações sociais funcionam como sistemas complementares.

O primeiro quadrante (superior esquerdo) mostra palavras com alta frequência de repetição expressada na pesquisa (frequência maior que a média) e baixa ordem de evocação (aquelas que foram mais prontamente evocadas, ao analisar os dados na planilha percebemos que tais palavras analisadas se encontram com o grau de evocação 01). Tais dados seriam os prováveis indicadores do núcleo central de uma representação. No segundo quadrante (superior direito), temos a primeira periferia, com as palavras que têm alta frequência, mas que tiveram ordem média maior, ou seja, não foram tão prontamente evocadas, geralmente são palavras que remetem ao pensamento do que é tecnologia mas com um grau de importância menor (ao analisar os dados na planilha percebemos que tais palavras analisadas se encontram com o grau de evocação 02 e 03).

No terceiro quadrante (inferior esquerdo), a zona de contraste contém elementos que foram prontamente evocados, porém com frequência abaixo da média (são palavras que tiveram baixa relevância na quantidade de repetições, todavia apareceram com um grau de evocação elevado ou seja 01). No quarto quadrante (inferior direito), há a indicação dos elementos com menor frequência e maior ordem de evocação.

**Figura 1** - Sistema de quatro quadrantes para organização dos conteúdos captados por ordem de evocação (OE) e frequência

<b>1º Quadrante</b>	<b>2º Quadrante</b>
Evocações de maior frequência / OE inferior a média das evocações	Evocações de maior frequência / maior OE
<b>3º Quadrante</b>	<b>4º Quadrante</b>
Evocações de menor frequência / menor OE	Evocações de menor frequência / maior OE

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de Pereira (2005)

A análise prototípica parte do pressuposto de que os elementos da representação social com importância em sua estrutura são mais acessíveis à consciência (VERGÈS; TYZSKA; VERGÈS, 1994). Assim, essa técnica se aplica a respostas de associação livre (JODELET, 1965; FLAMENT; ROUQUETTE, 2003).

Assim, através da reflexão das diversas maneiras pelas quais os alunos se utilizam das tecnologias tendo como foco o letramento digital, utilizamos a Teoria das Representações Sociais (TRS) como uma forma de contribuir para a compreensão de quais as representações que os sujeitos da EJA têm sobre a temática pesquisada.

#### **4 O LUGAR DA PESQUISA E OS CAMINHOS METODOLÓGICOS E REVELAÇÕES DA CAMINHADA**

Nesse capítulo, apresentaremos o ambiente escolhido para pesquisa bem como, as metodologias que foram utilizadas para fundamentar a análise dos dados. Também foi delineado os sujeitos analisados e como a pesquisa foi realizada.

O lócus de pesquisa foi o Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA), um ambiente educacional que tem como objetivo atender especificamente o público de jovens e adultos, não só do município do Rio de Janeiro, mas, também, de cidades situadas próxima a capital. O espaço fica localizado no centro do Rio de Janeiro, próximo a vários pontos de trabalho, em meio ao grande centro comercial do município (SAARA).

O CREJA tem o propósito de aumentar a escolaridade de jovens e adultos que necessitam estar dentro do espaço escolar por um tempo restrito. As aulas têm duas horas de duração e atividades complementares são desenvolvidas de forma não presencial para completar a carga horária total do Ensino Fundamental na modalidade EJA, conforme a legislação educacional<sup>1</sup>. Além disso, o CREJA possui uma estrutura pedagógica flexível em relação ao tempo e espaço, compreendendo as pretensões e dificuldades dos educandos. Dessa maneira, é oferecido o ensino nos períodos da manhã, tarde e noite, de maneira semipresencial ou através da Educação a distância (EaD).

A oferta de escolaridade se dá através do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA). Tal programa faz parte de uma política educacional da rede pública do sistema municipal de ensino do Rio de Janeiro, específico para a modalidade de “Educação de Jovens e Adultos”, destinando-se a jovens e adultos que nunca estudaram ou que não concluíram o Ensino Fundamental.

Para a atuação docente, o programa requisita professores da Rede pública, distribuindo, para as turmas do PEJA I, professores II e para as turmas do PEJA II, professores I. A organização curricular se dá a partir do

---

1 Resolução Sme N. ° 1427, De 24 De Outubro De 2016 (Publicada No Do De 26/10/2016)

aprimoramento da metodologia aplicada ao seu público, sendo estruturada em duas etapas: Etapa I – PEJA I, referente ao primeiro segmento do Ensino Fundamental, organizado em dois blocos de aprendizagem e com duração média de um ano em cada bloco; e, Etapa II – PEJA II, referente ao segundo segmento do Ensino Fundamental, organizado em dois blocos de aprendizagem com duração média de um ano em cada bloco.

A avaliação dos alunos ocorre por meio de provas, trabalhos em grupo e/ou individuais, pesquisas, testes e observações diárias por parte do docente em relação à aprendizagem de seus alunos, avaliando diversos aspectos de seu desenvolvimento.

Para realizar a análise e compreender os dados coletados na presente pesquisa, recorreremos ao referencial-metodológico da Análise de Conteúdo (AC), na perspectiva de Bardin (2011).

Dessa forma, foi feita uma explanação da fundamentação do método, sendo possível ampliar a compreensão do leitor. A análise de conteúdo surgiu nos Estados Unidos, tendo sido utilizada como técnica de análise das comunicações, aproximadamente em 1915. De acordo com Bardin (2011):

Descrever a história da “análise de conteúdo” é essencialmente referenciar as diligências que nos Estados Unidos marcaram o desenvolvimento de um instrumento de análise de comunicações; é seguir passo a passo o crescimento quantitativo e a diversificação qualitativa dos estudos empíricos apoiados na utilização de uma das técnicas classificadas sob a designação genérica de análise de conteúdo; é observar a posteriori os aperfeiçoamentos materiais e as aplicações abusivas de uma prática que funciona há mais de meio século. Mas também é pôr em questão as suas condições de aparecimento e de extensão em diversos setores das ciências humanas, e tentar clarificar as relações que a análise de conteúdo mantém ou não com disciplinas vizinhas pelo seu objeto ou pelos seus métodos (BARDIN, 2011, p.19).

Na atualidade, a AC é descrita como uma junção de recursos metodológicos que está em contínuo avanço, proporcionando maneiras de investigar variadas, bem como fontes materiais verbais e/ou não-verbais. Em relação a interpretação dos dados, a presente técnica caminha entre duas direções, a exigência da objetividade e a criatividade subjetiva. A análise de conteúdo é bem completa, demandando do pesquisador determinação, tranquilidade, dedicação e disponibilidade. É importante conter percepções,

especialmente na escolha das categorias que irão compor a pesquisa. No entanto, em tempo algum deve-se esquecer a ética e a exatidão, que são condições fundamentais para a efetivação desse tipo de metodologia (FREITAS, CUNHA, & MOSCAROLA, 1997).

Objetivamos, assim, proporcionar uma melhor compreensão a respeito da análise de conteúdo, a fim de fornecer aos pesquisadores alguns subsídios para sua adequada utilização. Em seguida, procuramos descrever as etapas da técnica orientadas por Bardin (2011), quais sejam: a) a pré-análise; b) a exploração do material; e, c) o tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A primeira etapa da técnica, chamada de organização da análise, sofre uma divisão denominada de pré-análise, que tem por função realizar uma análise prévia do material pesquisado, ou seja, compreender e interpretar os resultados. Dessa maneira, nessa etapa, o pesquisador prepara o material que será necessário para a pesquisa. Conforme Bardin (2011), o investigador deverá estruturar os princípios iniciais em cinco etapas.

Na primeira fase da pré-análise, o pesquisador deve organizar os primeiros conceitos dispostos pelo quadro referencial teórico, constituindo critérios que colaborarão para a análise dos dados coletados. Posteriormente, ocorre a seleção dos documentos que irão servir de estrutura para o corpus da análise de conteúdo. Dessa forma, realizamos a composição dos instrumentos pesquisados, pois essa organização auxilia o pesquisador no acompanhamento dos procedimentos de análise. Essa fase é constituída por:

- Leitura flutuante, que busca entender e aproximar o pesquisador do material.
- Definição dos documentos, realizada após um estudo aprofundado da leitura flutuante, permitindo com que, posteriormente, seja constituída a estrutura da análise de conteúdo.
- Formulação dos objetivos, ocorre com objetivo de interpretar os dados. Com relação a essa fase, Biagini (2013) evidencia a importância dos objetivos serem atingidos, fator este que contribui para a análise dos documentos.
- Elaboração dos indicadores, nesse momento é realizado a leitura e compreensão do material que foi analisado, sendo extraído das comunicações o significado da sua mensagem.

É fundamental salientar que a seleção dos materiais deve respeitar a instrução dada pelas seguintes regras: exaustividade, que estabelece que nenhum documento pode ficar de fora (BARDIN, 2011); homogeneidade, que requer que a escolha dos documentos tenha a mesma temática dos propósitos da análise; representatividade, onde, nesse caso, ocorre a preocupação com amostras que representam o universo da pesquisa; pertinência, exigindo com que os documentos tenham conexão com os objetivos que serão analisados, isto é, relacionando-os ao que se almeja com a pesquisa (BARDIN, 2011).

Apresentada a estrutura que compõe a organização do corpus de análise, que é organizado mediante a seleção de materiais que contribuirão para o estudo no decurso de um período estipulado com o objetivo de obter os dados, através de narrações, relatos, regimentos, ofícios, documentos. Sem deixar de ressaltar que as análises ocorrem através da autorização dos sujeitos pesquisados. Evidencia-se a importância da elaboração e organização dos instrumentos, que estão presentes na fase intermediária, sendo estabelecida a junção de vários instrumentos que contribuirão para interpretar os dados através de observações, imagens, relatórios, etc., com o intuito de produzir os textos. É relevante evidenciar que o pesquisador quando realiza as observações possibilita no seu estudo uma marca engrandecedora para o seu texto, precisamente para a observação das análises, pois se tratando do âmbito da comunicação essas apresentam maior precisão.

Após ser realizada a parte definida anteriormente, inicia-se a exploração do material, que ocorre na segunda fase. A investigação do material compreende a elaboração as operações, que ocorre recortes de textos em unidades de comparação das categorias da pesquisa com o intuito de contribuir para a análise da temática e dados coletados (BARDIN, 2011).

Então, o material coletado, através de informações textuais, será organizado em unidade categorização ou registro.

Dessa maneira, os parágrafos que estão presentes nos textos dos instrumentos da pesquisa, serão unidades de registros, e a partir dos parágrafos serão observadas palavras-chaves que contribuirão para uma primeira categorização através da síntese dos parágrafos. Dessa forma, as categorias iniciais, surgem a partir da reunião de temáticas relacionadas dessas categorias. Ocorrendo um agrupamento organizado através de



temáticas. Conseqüentemente, surge as categorias intermediárias que ao se agruparem, em consequência da reunião das temáticas, tornam-se categorias finais, proporcionando a inferência.

A inferência ou interpretação, compreende a terceira fase, a qual é realizada a assimilação dos materiais e o que foi relevante ao ser encontrado nos dados coletados (registros, narrações, documentos). A realização da análise se dá por meio de comparações das várias categorias que estão presentes em cada análise, evidenciando as informações classificadas como similares e as que apareceram diferentes.

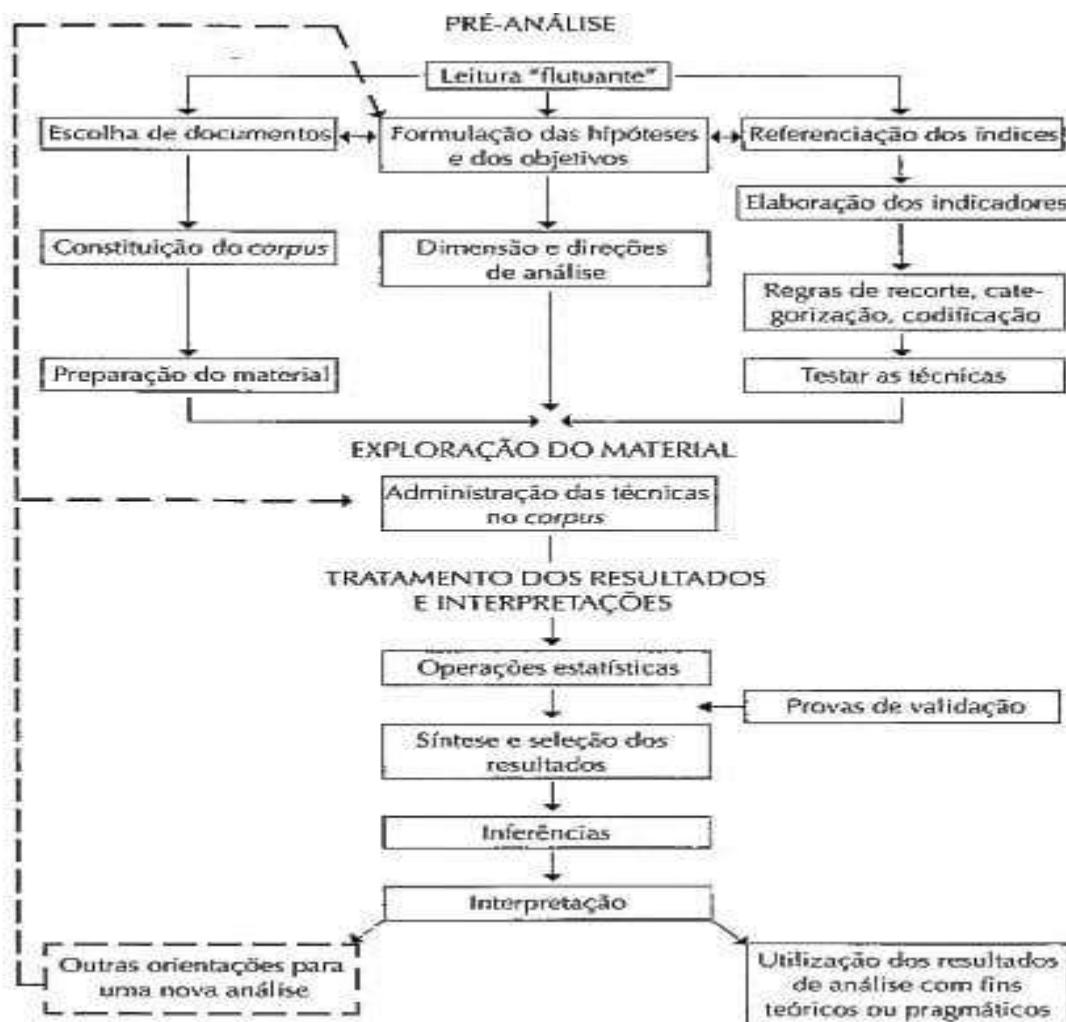
Resumidamente, o método de análise de conteúdo definida por Bardin (2011), apresenta as fases a seguir:

- a) Leitura dos materiais ou documentos;
- b) Interpretação e definição das categorias para analisar os dados, aplicando a fundamentação teórica e referências presentes na pesquisa;
- c) Seleção dos materiais, com foco nas unidades de registro, podendo esta ser um tema, uma palavra ou uma frase. As unidades de registros devem ser relacionadas e considerando as categorias semânticas;
- d) Organização das categorias que possuam temáticas diferentes, presentes nas unidades de registro. O critério da escolha dessas categorias deve suscitar a exclusão mútua (classificada em apenas uma categoria), homogeneidade (referir-se ao mesmo tema), pertinência em relação a comunicação realizada na pesquisa (correlação com os objetivos), da fertilidade (para as conclusões) e da objetividade (entendimento);
- e) A classificação das unidades de registros a partir da parte comum evidenciada entre eles;
- f) Agrupamento constante das categorias, denominadas de iniciais, intermediárias e finais;

g) Interpretação e inferência, constituída através da fundamentação teórica.

Com objetivo de possibilitar uma maior compreensão das partes presente na análise de conteúdo, retrata-se através da imagem, estruturada por Bardin (2011)., que são verificadas na figura a seguir:

**Figura 2** - Resumo esquemático do desenvolvimento de uma análise de conteúdo



Fonte: BARDIN, 2011, p. 132.

Além de entender sobre a AC é necessário compreender que o caminho metodológico se refere ao movimento que será percorrido durante a pesquisa para atingir um propósito delimitado pelo sujeito que está investigando. A metodologia é apontada por Minayo (1994), como sendo o percurso do pensamento e o caminho utilizado para investigação da realidade que tem

como objetivo pesquisar, o que, nessa situação, significa compreender a existência (ou não) do letramento digital no trabalho desenvolvido junto aos educandos da EJA. Dessa forma, esta pesquisa teve como foco compreender se o uso dessas tecnologias vem contribuindo para proporcionar a esses sujeitos uma maior integração efetiva na sociedade. Para isso, como já explicitado no objetivo geral da pesquisa, a análise da utilização de recursos tecnológicos no processo de leitura e escrita no CREJA.

Dessa maneira, adotamos nesse estudo a pesquisa qualitativa, nos direcionando inicialmente para a fase exploratória, sendo compreendida como uma etapa significativa, pois é o começo da pesquisa. Como nos explica Minayo (1994), a fase exploratória consiste em:

[...] procedimentos necessários para preparar a entrada em campo. É o tempo dedicado- e que merece empenho e investimento- a definir e delimitar o objeto, a desenvolvê-lo teórica e metodologicamente, a colocar hipóteses ou alguns pressupostos para seu encaminhamento, a escolher e a descrever os instrumentos de operacionalização do trabalho, a pensar o cronograma de ação e a fazer os procedimentos exploratórios para a escolha do espaço e da amostra qualitativa (MINAYO, 1994, p.26).

Com base na Teoria das Representações Sociais buscamos entender as representações que os educadores e educandos da EJA têm sobre o letramento digital e como este processo se reflete no cotidiano desses sujeitos. Dessa forma, foi proposto no presente estudo uma análise dos fundamentos característicos das representações dos sujeitos pesquisados e os aspectos que surgem, através da Técnica de Associação Livres de Palavras (TALP), conforme proposto por Abric (2001). Esse método baseia-se na apresentação de um termo indutor, palavras ou expressões, através de termos mais próximos do que está sendo pesquisado. Sendo formulado o questionário através do contexto referente ao estudo, no qual os termos ou palavras mais importantes para o sujeito, para fundamentação do estímulo, serão escolhidas para serem aprofundadas na pesquisa.

Foi utilizado o software EVOC 2000, criado pelo psicólogo suíço Pierre Vèrgès (2000) que, por meio de uma ordem de categorização e hierarquização das palavras, separa os elementos que compõem o provável núcleo central, dos elementos periféricos da representação, estabelecidos a partir da interseção Frequência/Ordem Média das Evocações (F/OME).

Nessa perspectiva, foi possível entender como as experiências de letramento digital contribuem e repercutem na vida social dos educandos da EJA, compreendendo se está sendo efetivamente realizado um trabalho com vistas ao exercício da cidadania desses sujeitos.

O questionário foi escolhido como instrumento de coleta de dados, estruturado com questões abertas e fechadas, seguindo um roteiro a partir de questões que busquem se aproximar da realidade dos sujeitos pesquisados. Analisando e categorizando através de questionários semiestruturados.

Outra proposta de instrumento foi constituída pelos registros das observações das aulas de turmas previamente selecionadas nas escolas pesquisadas. Todas essas observações e análises foram anotadas em um diário de campo.

Dessa forma, foi possível investigar e analisar práticas de letramento digital e suas contribuições para os sujeitos envolvidos com a modalidade pesquisada.

O estudo se desenvolveu inicialmente com observações nas aulas de EJA, Ensino Fundamental, no mês de junho de 2018, conforme cronograma previamente estabelecido e acordado com cada uma das escolas, de forma a se respeitar a rotina de cada instituição. Dentro desse período, acompanhamos aulas que eram desenvolvidas no laboratório de informática da escola ou em outros espaços, mas que tinham o uso de recursos tecnológicos como parâmetro para a construção do processo ensino-aprendizagem. Assim, também, foi possível acompanhar o desenvolvimento dos alunos em relação ao letramento digital com utilização de recursos pedagógicos com suporte tecnológicos. Pretendo identificar se, por meio do uso das TICs, educandos e educadores se tornam sujeitos participativos em seus aprendizados.

#### **4.1 Educador e educando em conexão com as Tecnologias**

A análise de conteúdo contribuiu para compreender a coleta de dados do presente estudo. Para realizar a coleta, foram elaborados questionários (VER APÊNDICE A e C) e observações. Para realizar a coleta de materiais primários, ocorreram entrevistas com 33 educandos e 6 educadores, sujeitos

da EJA. Os indivíduos foram selecionados, mediante a participação dos alunos matriculados no PEJA I.

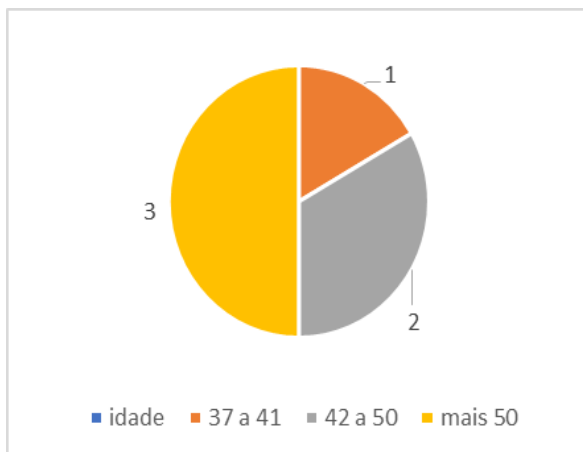
Também foram realizadas observações, através de um diário de campo, durante o período de visita à escola com intuito de conhecer o contexto dos sujeitos e as relações que eles mantinham com as tecnologias. As entrevistas possibilitaram verificar como os sujeitos se relacionavam com as práticas de letramento digital desenvolvidas dentro ambiente escolar, assim como os sentidos que atribuíam a tais práticas. A observação possibilitou aprofundar o processo de análise da participação dos sujeitos nos eventos de letramento digital ocorridos na EJA.

A investigação foi realizada com dois grupos da EJA, respondentes aos questionários: um de professores e outro de alunos. O primeiro foi de 6 educadores do PEJA I e II, já o segundo contou com 33 participantes do PEJA I (bloco I e II), do CREJA, no ano de 2018. A partir das respostas atribuídas por alunos e professores, foi possível verificar como os sujeitos se relacionavam com as práticas de letramento digital desenvolvidas dentro ambiente escolar, assim como os sentidos que atribuíam tais práticas. A observação possibilitou aprofundar o processo de análise da participação dos sujeitos nos eventos de letramento digital ocorridos na EJA.

#### 4.1.1 Diálogo com os educadores

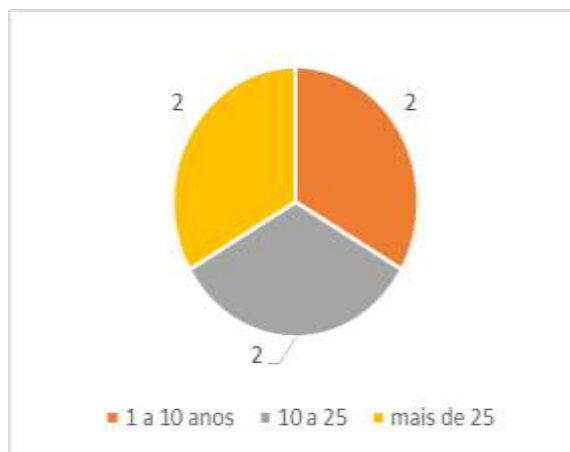
O grupo avaliado no estudo é composto por seis educadores com idade entre 37 e 50 anos e experiência em EJA há mais de cinco anos. Em uma análise conjugada dos gráficos 1 e 2, é relevante notar que cerca de 50% do grupo possuem mais de 50 anos e que o tempo de experiência na EJA se iguala entre os períodos a validados (1 a 10 anos; 10 a 25 anos e mais de 25 anos).

Gráfico 1 - Faixa etária dos professores



Fonte: Dados produzido pela pesquisadora

Gráfico 2 - Experiência na EJA



Fonte: Dados produzido pela pesquisadora

Gráfico 3 - Área de formação



Fonte: Dados produzido pela pesquisadora

Obtidas as informações sobre os perfis avaliados, o questionário buscou compreender a questão das tecnologias e letramento digital. Na área de formação foram avaliados três pedagogos, um profissional de geografia, um de educação física e outro de língua portuguesa.

Buscando aprofundar o contexto da utilização das tecnologias, houve a preocupação em entender se os educadores faziam uso de recursos tecnológicos e digitais no seu trabalho obtendo-se uma resposta positiva por todos os sujeitos entrevistados, como também a confirmação do uso do computador em seu cotidiano. A partir de então buscou-se verificar há quantos anos eles utilizavam os recursos tecnológicos, assim como a utilização de tais recursos em seu dia a dia através de meios de comunicação em tempo real

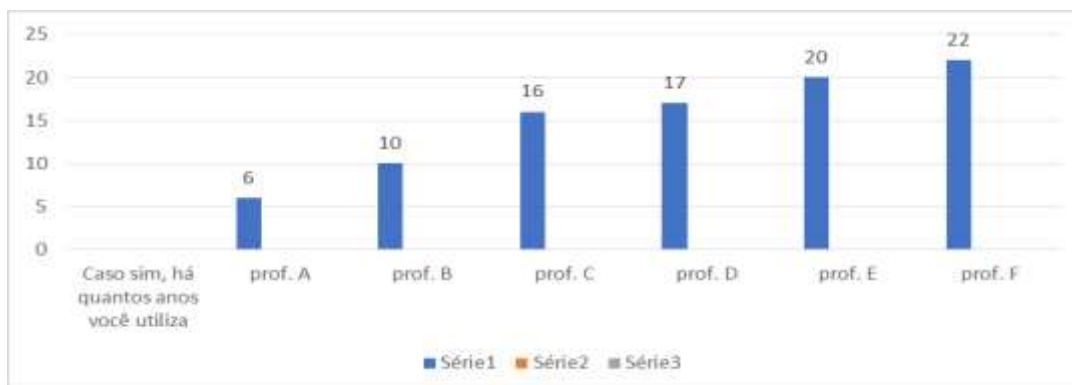
(redes sociais tais quais; *facebook* ou *whatsapp*). Nos gráficos seguintes apresentamos a organização dos dados obtidos:

Gráfico 4 - Tempo que utiliza recursos tecnológicos no trabalho



Fonte: Dados produzido pela pesquisadora

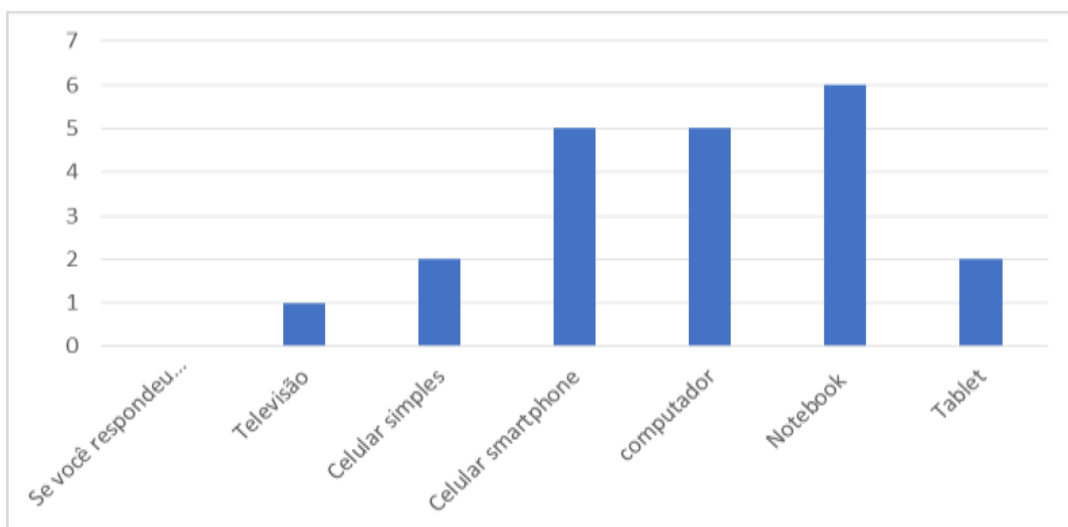
Gráfico 5 - Utiliza os recursos para comunicação



Fonte: Dados produzido pela pesquisadora

Através dos questionários também foi possível entender como esses recursos contribuíam para o planejamento e realização das aulas da EJA. Cinco professores afirmaram que os equipamentos eletrônicos estavam presentes no desenvolvimento de suas aulas. Por meio da coleta de dados foram mensurados a utilização dos equipamentos pelos profissionais:

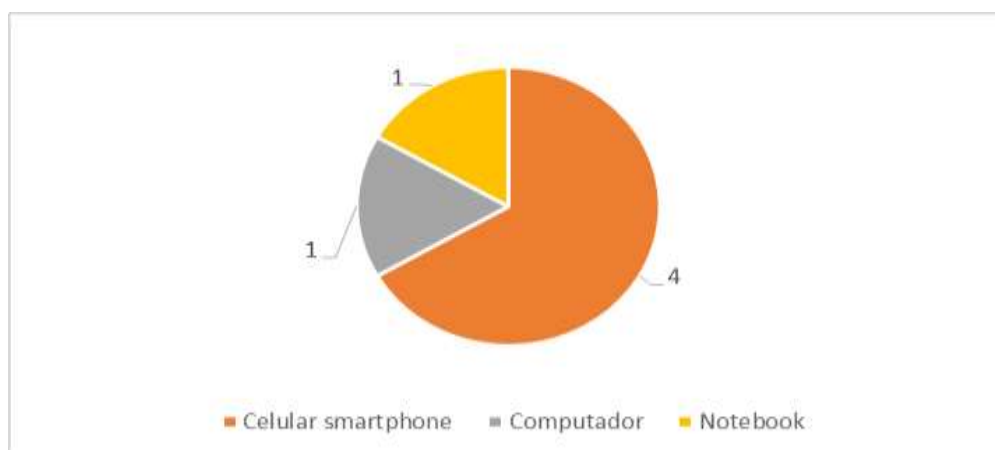
Gráfico 6 - Equipamentos utilizados pelos profissionais



**Fonte:** Dados produzido pela pesquisadora

Para a análise do gráfico referente aos equipamentos utilizados pelos profissionais em suas aulas utiliza-se os valores numéricos referenciando à quantidade de professores. Assim, é notável de avaliação que seis professores (população total da pesquisa) utilizam o recurso “Notebook” e apenas um professor utiliza o recurso “Televisão”. Na pesquisa foram avaliados quais equipamentos são utilizados com maior frequência por conta da praticidade e o resultado é dado no gráfico seguinte:

Gráfico 7 - O equipamento eletrônico mais utilizado



**Fonte:** Dados produzido pela pesquisadora



Quanto ao uso da internet, foi verificado que cinco profissionais utilizam o a rede diariamente para uso pessoal e profissional e, apenas um não utiliza no trabalho. Além disso, foi possível compreender o contexto do uso da internet nas aulas, buscando entender se eles já haviam utilizado esse recurso com seus alunos em determinadas situações, veja gráfico:

Gráfico 8 – Uso da rede pelos profissionais avaliados



**Fonte:** Dados produzido pela pesquisadora

Os professores acreditam que as ferramentas, mais especificamente, da internet, podem contribuir para a vida social e escolar dos seus alunos. A metade dos respondentes justificou essa resposta através da oportunidade de inclusão digital que possa ser alcançada, ao passo que a outra metade acredita que eles podem aprender a utilizar a ferramenta. Os professores também evidenciaram a importância da tecnologia para a vida deles, sendo que a maioria acredita que podem obter maior acesso à informação e também percebem como um auxílio para o cotidiano.

Dessa maneira, 50% dos entrevistados entendem que as tecnologias digitais contribuem para as práticas escolares, esta conclusão partiu através dos relatos dos educadores ao serem indagados sobre o uso das redes de tecnologias digitais, assim esse grupo que normalmente utilizam essa ferramenta avaliam que as aulas se tornam mais dinâmicas e mais

interessantes, pois as imagens, sons e áudios apresentam uma noção mais próxima da realidade do cotidiano.

Buscando assimilar o processo de Letramento Digital, foco da pesquisa em questão, foi possível compreender que todos os professores entrevistados acreditam que as tecnologias contribuem de alguma maneira para o processo de leitura e escrita dos estudantes da EJA. Os profissionais apontaram práticas realizadas no trabalho com estudantes de EJA que colaboram com a práticas de letramento digital, através de situações que podemos encontrar no gráfico:

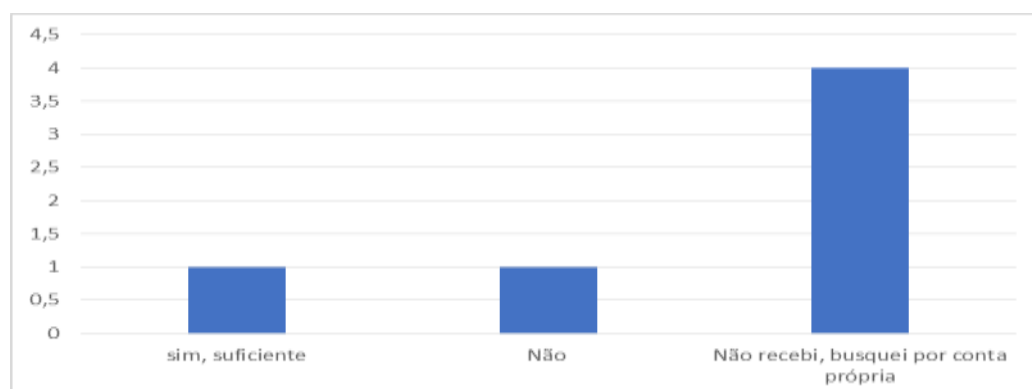
Gráfico 9 – Práticas apontadas pelos profissionais



Fonte: Dados produzido pela pesquisadora

Considerando os dados coletados no percurso da pesquisa, buscamos entender a formação desses profissionais no que tange à temática das tecnologias. Por meio da indagação: “recebeu ou recebe alguma formação para o uso pedagógico das tecnologias?” os professores atribuíram as seguintes respostas:

Gráfico 10 - Formação tecnológica



Fonte: Dados produzido pela pesquisadora

Dadas as avaliações e os dados coletados, é possível inferir o papel fundamental das tecnologias e seus recursos em sala de aula. De acordo com os professores avaliados, as ferramentas digitais e o uso da internet, podem contribuir para a formação social e escolar dos educandos. Sendo que uma parte desses educadores justificam que essa contribuição se dá pela oportunidade da inclusão digital nas escolas e também na sociedade. Quanto a outra parte, justificam que esses recursos podem ser aprimorados cada vez mais em sala de aula. Vela ressaltar, que de todos os professores entrevistados apenas um aponta que além do auxílio em sala de aula essas tecnologias digitais também auxiliam no cotidiano da sociedade.

Dessa maneira, através de nossas análises, afirmamos que, para os professores, as tecnologias digitais contribuem para as práticas pedagógicas, quer seja para tornar as aulas mais dinâmicas, quer para aprimorar a transferência de conhecimento de forma inovadora e atual.

#### 4.1.2 Diálogo com os educandos

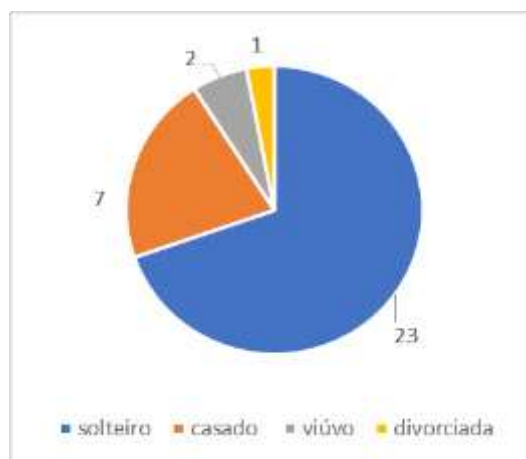
Para a realização das análises dos dados referentes aos educandos, o questionário foi inicialmente estruturado com informações do perfil social dos sujeitos. Participaram 18 homens e 15 mulheres, totalizando 33 indivíduos. Abaixo estão elencados gráficos com informações sociais dos educandos:

Gráfico 11 - Idade dos sujeitos



Fonte: Dados produzido pela pesquisadora

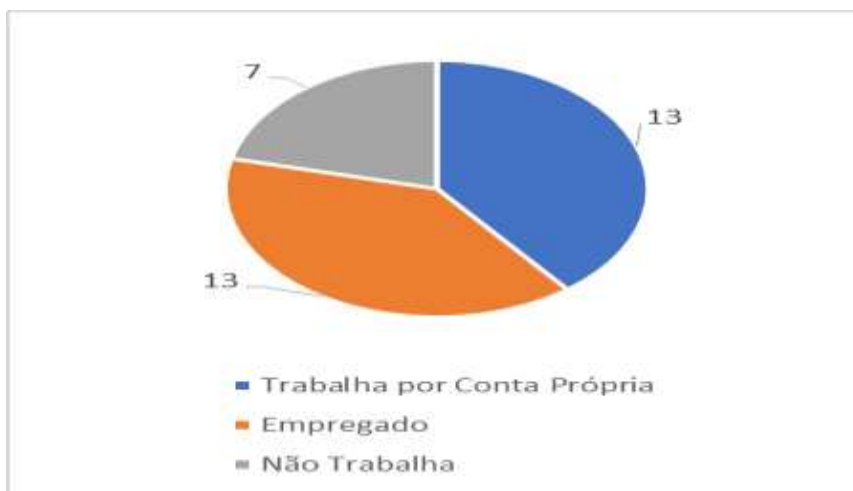
Gráfico 12 - Estado civil



Fonte: Dados produzido pela pesquisadora

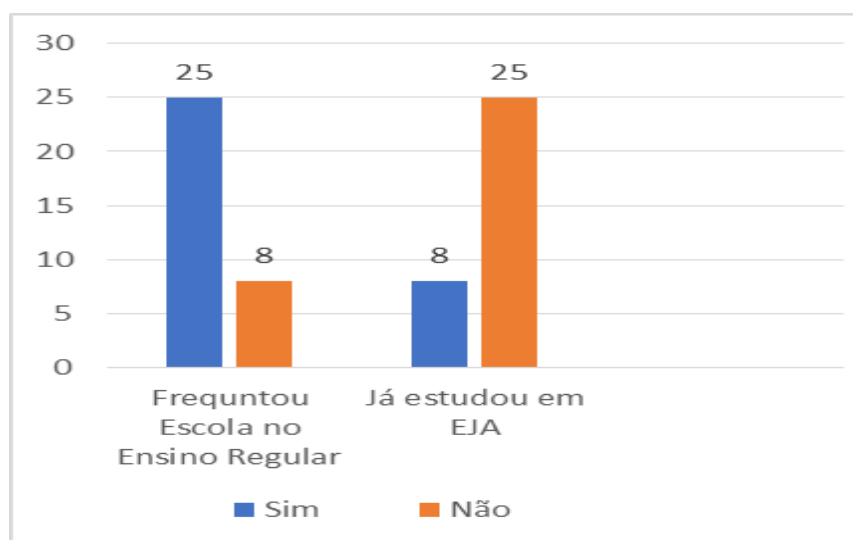
Das trinta e três pessoas, cerca de 42,4 % possuem mais de cinquenta anos de idade e 69,7 % são solteiros.

Gráfico 13 - Situação profissional



**Fonte:** Dados produzido pela pesquisadora

Gráfico 14 - Perfil acadêmico

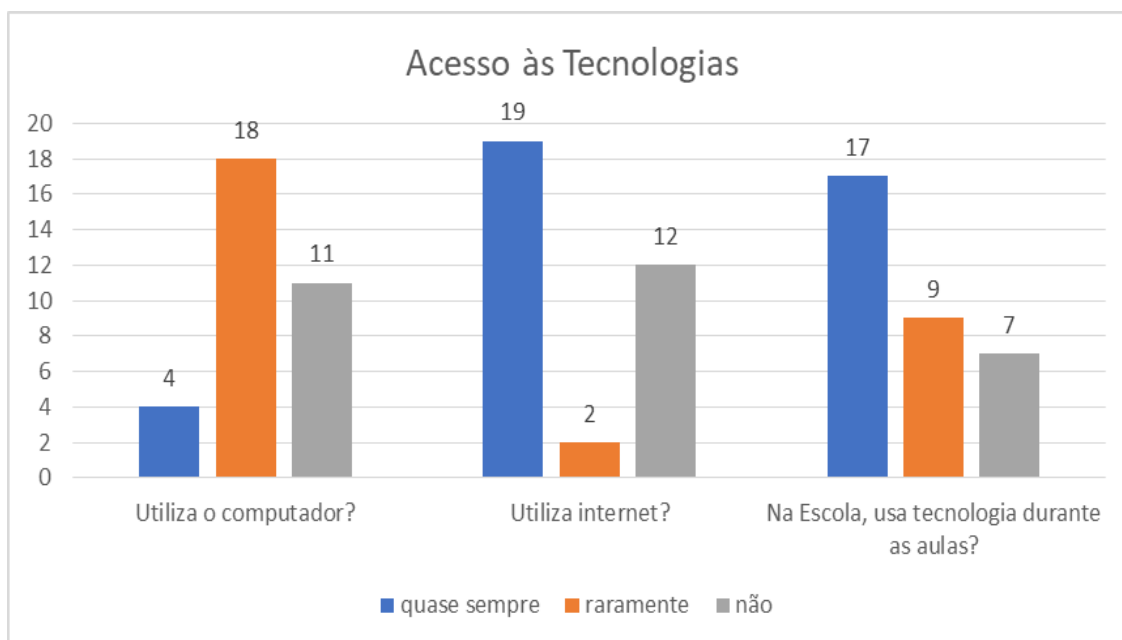


**Fonte:** Dados produzido pela pesquisadora

Analisando os dados sociais do grupo podemos compreender que os ingressantes ainda são, em sua maioria, adultos com idade superior a quarenta anos. Através das observações no *Lócus* da pesquisa, foi possível perceber que a maioria dos sujeitos pesquisados busca a certificação do ensino fundamental visando o crescimento no emprego atual e a obtenção de melhores oportunidades no mercado de trabalho. Ao serem indagados por meio do questionário, os pesquisados relataram sobre o desejo que possuem

em retornar à escola, como forma de se qualificar para o mercado de trabalho e nele permanecer. Também estão inseridos no contexto estudado jovens que não deram continuidade ou não tiveram acesso ao ensino regular e, assim, buscam na EJA uma oportunidade mais flexível de continuar seus estudos.

Gráfico 15 – Acesso aos recursos por parte dos alunos



**Fonte:** Dados produzidos pela pesquisadora

O acesso difundido da internet em seu meio é perceptível em números de acordo com o gráfico anterior. Tal acesso se dá em especial por meio de aparelhos móveis, como o celular. Essa informação ficou evidenciada durante as observações realizadas através do diário de campo.

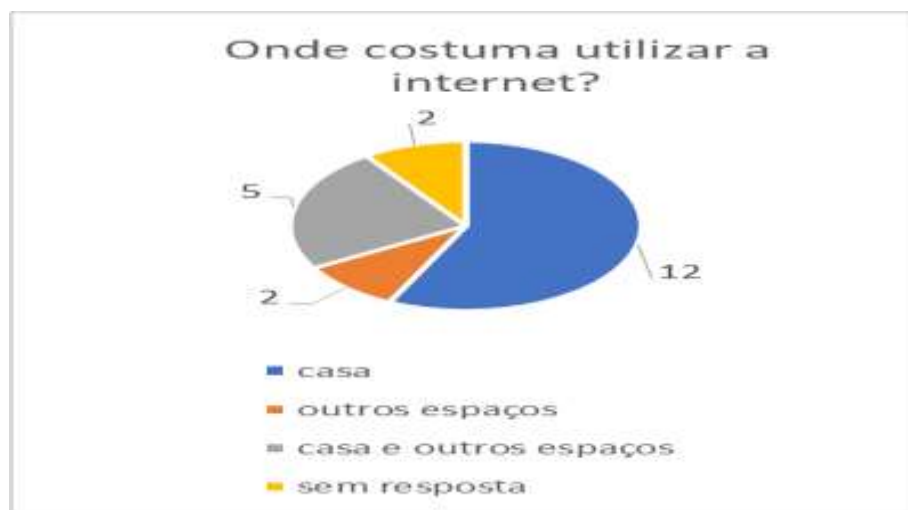
De acordo com os dados cerca de 54,54% (18 alunos dos 33 avaliados) utilizam raramente o computador, enquanto 57,57% (19 alunos dos 33 avaliados) fazem uso da internet. Essa discrepância é analisada nos gráficos seguintes:

Gráfico 16 – Dificuldades ao uso



**Fonte:** Dados produzido pela pesquisadora

Gráfico 17 – Uso da internet do computador



**Fonte:** Dados produzido pela pesquisadora

Dada a relação entre o estudo dos gráficos e o diário de campo, apontamos a falta de oportunidade e a habilidade como fatores que dificultam o uso dos computadores por parte dos educandos. Explicamos por meio do que foi observado bem como os dados contidos nos gráficos 13, 15 e 16 que a ocupação profissional, o meio físico em que mais é utilizado a internet e a oportunidade de uso, são indicadores que nos mostram a dificuldade do contato do aluno com o computador e o seu manuseio. O tempo que eles disponibilizam para suas atividades profissionais e o ambiente onde estão os

impossibilitam de utilizar rotineiramente o computador, diferentemente do uso do celular e das redes sociais, como veremos a seguir.

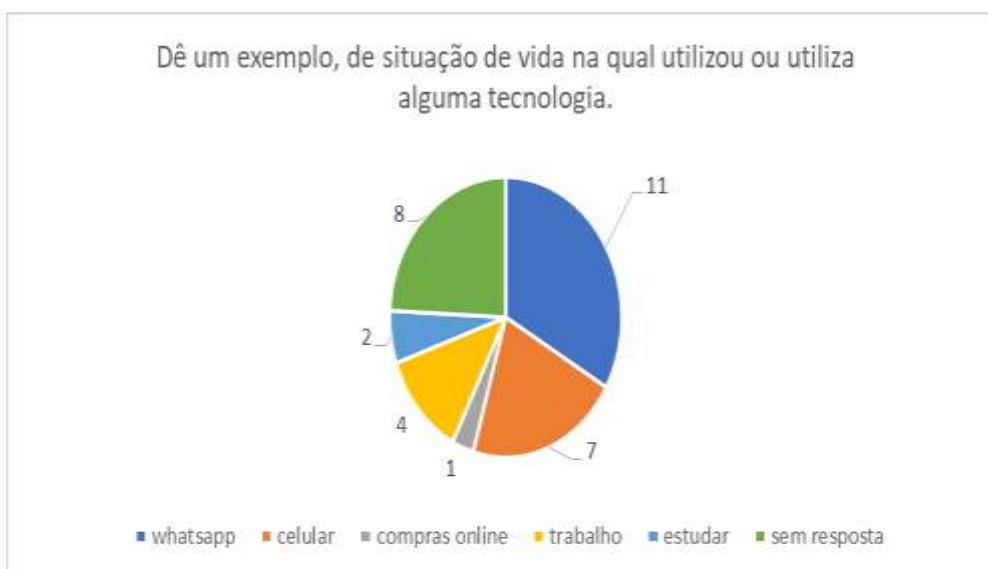
Gráfico 18 – Utilização do uso das tecnologias no cotidiano



Fonte: Dados produzido pela pesquisadora

A presença da tecnologia na vida dos estudantes avaliados se dá por meio da utilização das redes sociais, por conta da maior facilidade de portar um aparelho móvel. Assim, o uso do aparelho celular para manter as interações com seus contatos, a maior parte delas feita pelo aplicativo *Whatsapp*, além de pesquisas diversas, são mais frequentes no cotidiano dos pesquisados do que a utilização do computador, como já justificado no parágrafo anterior.

Gráfico 19 – Você acredita que o uso das tecnologias contribui para seu aprendizado?



Fonte: Dados produzido pela pesquisadora

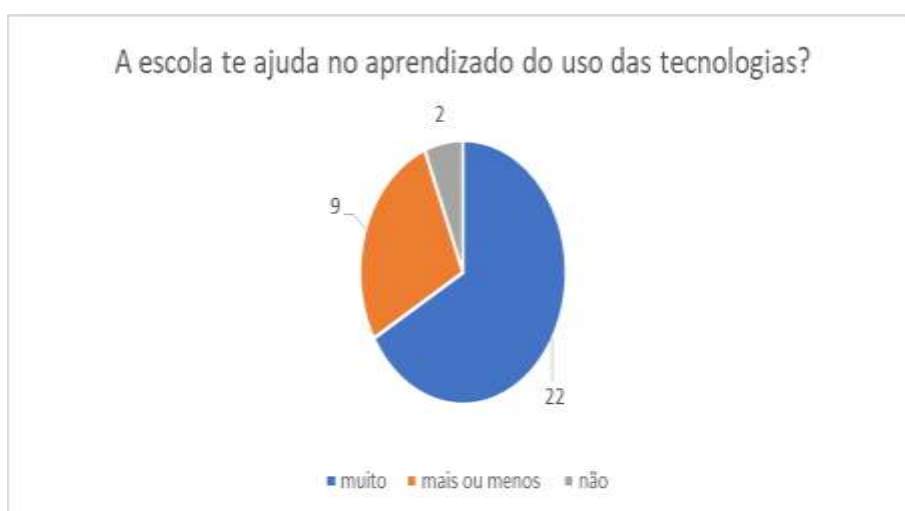
Gráfico 20 – Por que você acredita que o uso das tecnologias contribui para seu aprendizado?



Fonte: Dados produzido pela pesquisadora

Tendo visto a relevância de recursos tecnológicos como o celular e a utilização da internet em seu cotidiano, foi indagado a respeito da utilização dos recursos e meios tecnológicos na aprendizagem. Foi evidenciado por 90,9 % dos alunos que ocorre a contribuição do uso das tecnologias em seu aprendizado. A mesma porcentagem de alunos afirmou que o uso das tecnologias pode facilitar seu aprendizado, melhorar o acesso a informação e crescimento profissional.

Gráfico 21 – Auxílio da escola no uso das tecnologias



Fonte: Dados produzido pela pesquisadora



Gráfico 22 – Contribuição do uso das tecnologias na leitura e escrita



**Fonte:** Dados produzidos pela pesquisadora

A importância dada pelos alunos no papel desempenhado pela escola no auxílio à aprendizagem do uso das tecnologias é perceptível ao avaliar que 22 dos educandos, em porcentagem 66,7% avaliaram que obtiveram “muita” ajuda da escola em seu aprendizado e que 29 alunos dos 33 participantes acreditaram que o uso das tecnologias na escola é importante para contribuir com a leitura e escrita.

Para analisar os dados coletados, também foi utilizado de forma exploratória a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), devido ao quantitativo ser composto por 33 alunos. Os educandos da EJA que estudavam em turnos da manhã e noite, foram os sujeitos que contribuíram para a coleta desses dados, através das respostas obtidas pelos questionários.

Utilizando-se da análise prototípica, uma das técnicas mais difundidas para caracterização estrutural de uma representação social, já exposta no subcapítulo 3.1 desta dissertação, o corpus da análise construído para analisar as palavras evocadas pelos estudantes, constituiu-se de 33 participantes. Foi solicitado para cada um evocar três palavras (total de 96 elementos compondo uma amostra) que se remete ao que é TECNOLOGIA para eles, ou seja, os sentidos que atribuem ao termo indutor tecnologia.

O conjunto de palavras foi resultado de uma análise da proximidade semântica de todas as palavras citadas pelos participantes da pesquisa. Após a organização do conjunto de palavras dispostas pelos educandos, foi obtido um total de 11 palavras, tais quais: CELULAR, COMPUTADOR, TV, INTERNET, RÁDIO, INFORMÁTICA, METRÔ, FOGUETE, TABLET, ENERGIA, NOTEBOOK. Dentre eles aponta-se a palavra celular é um elemento central. Na tabela 1, encontra-se o rol de todas as palavras mencionadas pelos participantes.

Tabela 1 – Dados da pesquisa de evocação

Palavras citadas	Quantidade de vezes	A palavra mais importante?	Quais Tecnologias costuma utilizar na sua vida?
Celular	19	11	24
Computador	17	3	6
internet	6	3	4
TV	8	2	9
Tablet	1	-	-
Notebook	1	-	1
Rádio	5	1	2
avião	2	1	5
Metrô	4	2	1
Informática	1	1	3
Foguete	3	1	1
Energia Elétrica	2	1	1
Whatsapp	1	1	-
Email	1	1	-
Mídia	1	2	-
Choque Térmico	1	1	-
Coisa Nova	1	1	-
Novidade	1	-	-
Futuro	1	1	-
Inteligência	1	-	-
Melhoria	1	-	-
Aprender	1	-	-
Comunicação	2	-	-
Telefonista	1	-	-
Oportunidade	1	-	-
Cafeteira	1	-	-

Liquidificador	1	1	-
Ventilador	1	-	-
Fampilia	1	-	-
Terra	2	-	-
Importante	1	-	-
Evoluir	1	-	-
mundo	2	-	-
Temperatura	2	-	-

**Fonte:** Dados produzido pela pesquisadora

A seguir, apresentamos uma análise dos lançamentos dos dados no *software* de análise textual IRAMUTEQ, por meio de quadrantes:

**Figura 3** - distribuição das evocações segundo a ordem média de evocação (OME) e segundo a frequência de evocações, com o termo “tecnologia”

« 1.95 Range » 1.95

Zone du noyau	Première périphérie
CELULAR-20-1.5 INTERNET-7-1.7	COMPUTADOR-17-2.2 TV-9-2.2
Elements contrastés	Seconde périphérie
INFORMÁTICA-3-1.7 FOOGUETE-2-1.5	RÁDIO-6-2.3 METRÔ-3-2 TABLET-2-3 ENERGIA-2-2.5 NOTEBOOK-2-2

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora, 2019

Apresentado prontamente o termo indutor, das 11 palavras evocadas, as apresentadas com mais frequência de repetição foram: celular, computador, tv, internet, rádio. Após a inserção dos dados no *software* EVOC, foi definido o corte na frequência 3, permitindo, assim, desconsiderar, nesta análise, palavras que apareçam abaixo do corte definido. O quadrante superior esquerdo, composto pelos termos mais recorrentemente evocados e de menor ordem média, indicará o provável núcleo central, enquanto o quadrante inferior direito, composto pelos termos menos evocados e de maior ordem média, indicará o provável sistema periférico. Temos no sistema periférico, as palavras que se encontram como elementos de 1º e 2º periferia, sendo elas: computador, tv, rádio, metrô, tablet, energia e notebook.

Fundamentando a respeito do sistema periférico e central, Aداuto (2009, p. 60) explica que, “cabe ao sistema periférico um importante papel na (re)estruturação, regulação e proteção do núcleo central, bem como na (re)constituição e funcionamento das representações”.

O primeiro quadrante (superior esquerdo) mostra palavras com alta frequência de repetição expressada na pesquisa (frequência maior que a média) e baixa ordem de evocação (aquelas que foram mais prontamente evocadas). Tais dados seriam os prováveis indicadores do núcleo central de uma representação. No segundo quadrante (superior direito), temos a primeira periferia, com as palavras que têm alta frequência, mas que tiveram ordem média maior, ou seja, não foram tão prontamente evocadas. Estas, geralmente, são palavras que remetem ao pensamento do que é tecnologia, mas com um grau de importância menor (ao analisar os dados na planilha percebemos que tais palavras analisadas se encontram com o grau de evocação 02 e 03).

No terceiro quadrante (inferior esquerdo), a zona de contraste contém elementos que foram prontamente evocados, porém com frequência abaixo da média (são palavras que tiveram baixa relevância na quantidade de repetições, todavia apareceram com um grau de evocação elevado ou seja 01). No quarto quadrante (inferior direito), há a indicação dos elementos com menor frequência e maior ordem de evocação.

## 5 PRODUTO: CONECTANDO-SE COM O COTIDIANO ESCOLAR

O Programa de Mestrado Profissional busca atender as necessidades de formação continuada dos professores que estão dentro do ambiente escolar. As pesquisas realizadas nesse tipo de pós-graduação almejam relacionar mais intrinsecamente as contribuições teóricas e práticas em relação a área estudada e ao tema de pesquisa.

Através dessa perspectiva, buscamos refletir sobre o cotidiano do sistema escolar, trazendo uma leitura e um produto final que pudesse ser utilizado por outros profissionais. Assim, apresentaremos, em linhas gerais, o produto educacional que elaboramos a partir da pesquisa realizada no CREJA, constando este produto de forma mais detalhada ao final desta dissertação.

Objetivamos trazer como proposta a realização de oficinas para docentes, no intuito de promover o diálogo sobre a importância do letramento digital para o público da EJA e, também, propor atividades a serem desenvolvidas com esses alunos, utilizando as TIC como recurso em sala de aula. Para isso, propomos atividades de formação continuada a serem realizadas junto aos docentes. Essa proposta se constitui como ação extensionista da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, ancorada no Projeto de Extensão Universitária “Roda de Conversas – Cotidiano e Escola”, coordenada pela Professora Andrea Fernandes, orientadora deste trabalho.

A ação extensionista será dividida em dois momentos: no primeiro, buscaremos uma introdução teórica aos conteúdos; e, no segundo momento, discutiremos aspectos relacionados à prática pedagógica dos professores participantes e às formas e possibilidades de trabalho com o uso e o recurso das TIC. Nessa etapa também serão propostas atividades que poderão ser aplicadas aos estudantes.

Além disso, produzimos um *site* educativo, hospedado no seguinte endereço eletrônico: <https://letramentodigitaleja.wixsite.com/letramentodigitaleja>. O site é estruturado a partir de cinco menus interativos, por meio dos quais encontramos as mais variadas funções e informações sobre o tema “Letramento Digital: limites e possibilidades na educação de jovens e adultos”.

O *site* possibilita, ainda, um espaço de pesquisa para professores da Educação de Jovens e Adultos e, também, para área de letramento digital. O espaço virtual em questão não é destinado exclusivamente a esta pesquisa, pois é, antes de tudo, um ambiente de formação, elaborado pela pesquisadora com o intuito de possibilitar diálogos sobre as vivências na área da EJA, promovendo, através da plataforma, contribuições para área da educação.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste estudo, procuramos destacar as orientações teóricas relacionadas ao Letramento Digital, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e as Teorias das Representações Sociais (TRS). Enfatizamos, também, a relevância desses estudos como fundamentação para a compreensão do processo de letramento digital dos educadores e educandos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Ao realizarmos este estudo sobre o letramento digital na EJA, reiteramos a grande contribuição para nossa formação profissional, visto que, com a conclusão do trabalho, sentimo-nos renovadas, uma vez que conhecemos um outro contexto dessa modalidade de Ensino, em um espaço até então desconhecido da realidade da EJA.

A formação adquirida e ampliada superou nossas expectativas positivamente, considerando o que foi observado durante as pesquisas bibliográficas e as visitas ao CREJA. No *locus* da pesquisa, apresentamos uma preocupação com a utilização dos recursos tecnológicos para a educação, buscando contribuir na formação do educador, como também do educando, possibilitando que os sujeitos dessa modalidade conhecessem e se apropriassem dessas ferramentas. Acreditar nas possibilidades da EJA em colaboração com o uso das tecnologias e viver experiências que comprovam isso, nos dá força para considerar a melhoria da educação para jovens e adultos.

O estudo também nos proporcionou uma reflexão de toda a trajetória percorrida desde a elaboração do projeto de pesquisa até a finalização da escrita desta dissertação. Por meio desta pesquisa, conhecemos um pouco mais sobre a EJA e, também, como ocorre o letramento digital nessa modalidade de ensino. Quando iniciamos este estudo tínhamos algumas suposições e opiniões sobre o uso das ferramentas digitais utilizadas pelos educadores e educandos da EJA, formadas a partir de leituras que haviam sido realizadas sobre as TIC e sobre a perspectiva do Letramento, como também a partir da experiência vivenciada durante o estágio realizado pela pesquisadora em sua graduação em pedagogia, realizado com duas turmas de EJA, ocorrendo algumas aulas no laboratório de informática.

Admitimos que durante a caminhada para elaboração da presente pesquisa, confirmamos algumas das hipóteses pré-estabelecidas, no entanto, também foi possível fazer uma reavaliação das concepções iniciais que tínhamos sobre o estudo.

A presença das TIC no ambiente escolar traz novas maneiras de realizar e de potencializar as práticas pedagógicas. A partir disso, foi possível abordar a contribuição da concepção de letramento e alfabetização para o ensino no contexto da EJA. Diante do exposto, concluímos que é de extrema importância que as instituições escolares garantam o conhecimento técnico tanto para educandos como para educadores. A organização escolar deve discutir a presença das tecnologias no currículo, especialmente no caso de tratarmos da modalidade de jovens e adultos, pelo fato de estes sujeitos terem vivenciado, em muitos casos, a negação de direitos sociais e de necessitarem, sobretudo, de um significado para atingir as suas intenções, propiciando caminhos que os levem a ser incorporados ao mercado de trabalho, mercado este que requisita profissionais cada vez mais qualificados, especialmente no que tange ao conhecimento e ao uso de equipamentos tecnológicos.

Todavia, a abordagem do letramento digital na modalidade EJA é muito mais do que uma questão funcional de aprender a usar o meio (computador, celulares) e de fazer pesquisas na Internet. É necessário que os educandos possam interpretar as fontes referentes as suas pesquisas e questionar as formas em que essas fontes se apresentam na sociedade. Por meio da TRS, foi possível compreender como os educandos da EJA elaboram suas representações em relação à vivência do processo de letramento digital no âmbito escolar. Por meio da avaliação de dados estatísticos, também dispostos na presente dissertação, foi possível compreendermos como os recursos tecnológicos podem contribuir para o planejamento e realização das aulas da EJA, por meio da utilização de equipamentos de mídias para às aulas, etc. De acordo com os professores entrevistados, o uso das tecnologias e seus recursos contribuem no processo de leitura e escrita dos estudantes da EJA.

Analisando os dados coletados por meio dos questionários respondidos pelos alunos, percebemos algumas questões interessantes, como o fato de os ingressantes serem, em sua maioria, adultos com idade superior a quarenta anos, que buscam certificação do ensino fundamental, objetivando melhores



ganhos salariais. Observamos, também, muitos jovens que não deram continuidade ou não tiveram acesso ao ensino regular.

Tratando especificamente do letramento digital por meio de inferências relacionadas ao assunto, concluímos que: enquanto cerca 54,54% utilizam raramente o computador, 57,57% fazem uso da internet. Tal dado é justificado pela falta de oportunidade de possuírem equipamentos como o computador em seus cotidianos. Logo, a presença da tecnologia na vida dos estudantes avaliados se dá, principalmente, a partir da utilização das redes sociais, por meio de aparelhos móveis, como os celulares. Diante do exposto, os próprios educandos afirmaram que os recursos tecnológicos facilitam o aprendizado educacional e o crescimento profissional.

Por se tratar de um mestrado profissional, foi criado um produto educacional, elaborado a partir das bibliografias estudadas e da pesquisa realizada no CREJA. Produzimos, então, um *site* com o propósito de funcionar como uma plataforma de pesquisa para a temática do presente estudo. Além disso, propomos uma oficina para docentes, como forma de incentivar a formação continuada dos professores.

O estudo buscou entender o conhecimento sobre o letramento digital na EJA e sua implicância na formação dos sujeitos, tanto educadores como educandos. Observamos, ainda, o crescimento do uso das TIC nos espaços pesquisados, no entanto, as instituições escolares ainda são fragilizadas em relação as práticas de uso dessas ferramentas. Assim como em qualquer ambiente educacional, na EJA se faz cada vez mais necessária a inclusão dos alunos no contexto digital, pois estes já utilizam as tecnologias em seus cotidianos, através de seus smartphones, computadores, *tablets* e outros. Nesse sentido, cabe ressaltar que a prática de letramento digital pode proporcionar aos sujeitos uma busca pela emancipação, a partir de uma vivência social participante.

Desse modo, consideramos ser preciso promover a realização de práticas de letramento mediadas pelas TIC no contexto da EJA, uma vez que essas práticas podem ser extremamente positivas para os educadores e educandos. Por todo o exposto, valorizamos na realização da pesquisa, compreender a maneira como vem sendo realizado o letramento digital desses sujeitos.

## REFERÊNCIAS

- ABRIC, Jean-Claude. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 155-172. ]
- AMEIDA, Maria Elisabeth Bianconcini de. **ProInfo**: Informática e Formação de Professores. v. 1-2. Série de Estudos Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2000.
- BASTOS, Beth; et. al. **Introdução à educação digital**: caderno de estudo e prática. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação à Distância, 2008.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições70, 2011.
- BEHRENS, M. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BELLONI, Maria L. **Educação a distância**. Campinas: Associados, 2005.
- BIAGINI, Liane. **As ouvidorias públicas nas instituições de ensino superior**: a experiência da Universidade Federal de Pernambuco. 2013. 171 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases (LDB)**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegamento/vol3\\_ciencias.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegamento/vol3_ciencias.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2015.
- BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996.
- BUZATO, M. E. K. **Entre a Fronteira e a Periferia**: linguagem e letramento na inclusão digital. 2007. 284f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Letramentos digitais e formação de professores**. 2006. Disponível em: <<http://www.unilago.com.br/arquivosdst/24983MarceloBuzato%20-%20letramento%20digital%20e%20formacao%20de%20profs%20@.pdf>>. Acesso em: 09 dez. 2016.
- CASTELLS, Manuel **A Galáxia da Internet**: Reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2003.
- CASTELLS, Manuel. **A era da informação**: economia, sociedade e cultura. 9.ed. rev. e ampl. São Paulo: Paz e Terra Ltda, 2006.

COELHO, L. A. **As relações dos alunos da EJA com as tecnologias digitais:** implicações e possibilidades na vida de cada um. 2001. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2011.

DESCHAMPS, J.-C. & MOLINER, P. **A identidade em psicologia social:** dos processos identitários às representações sociais. Petrópolis: Ed. Vozes, 2009.

DEUZE, Mark. O jornalismo e os novos meios de comunicação social. **Comunicação e Sociedade**, Portugal, v. 9, n. 10, p.15-37, 2012.

DI PIERRO, Maria Clara. **Educação de Jovens e Adultos na América Latina e Caribe:** trajetória recente. Cadernos de Pesquisa [online]. 2008, v. 38, n. 134, p. 367-391. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742008000200006&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742008000200006&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 20 ago. 2015.

DOISE, W. Les représentations sociales. In: R. Ghiglione; C. Bonnet; J. F. Richard. **Traité de psychologie cognitive**, v. 3. Paris: Dunod, p.111-174, 1990.

DURAN, Marília Claret Geraes. Representações sociais de professores em formação sobre profissão docente. In: SOUSA, Clarilza P. de; PARDAL, Luís A; VILLAS BÔAS, Lúcia P. S. **Representações sociais sobre o trabalho docente**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2006. p. 91-106.

FAVERO, Osmar (org.). **Cultura Popular, Educação Popular, Memória dos anos 60**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

FERNANDES, A. P. **Memórias e Representações Sociais de jovens e adultos:** lembranças ressignificadas da escola da infância e expectativas no retorno à escola. 2012. 366f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2012.

FERNANDES, J. R. **O computador na educação de jovens e adultos:** sentidos e caminhos. 2005. 236f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

Flament, C., & Rouquette, M.-L. **Anatomie des idées ordinaires. Comment étudier les représentations sociales**. Paris: Armand Colin, 2003.

FREIRE, Paulo. A máquina está a serviço de quem? **Revista BITS**, São Paulo, v. 1, n. 7, p. 6, 2001.

\_\_\_\_\_. **Educação Como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários a Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

\_\_\_\_\_. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez: 1991.

Freitas, H. M. R.; Cunha, M. V. M., JR., & Moscarola, J. Aplicação de sistemas de software para auxílio na análise de conteúdo. **Revista de Administração da USP**, v.32, n.3, p. 97-109, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Movimento brasileiro de alfabetização**. Brasília: MEC, 1979

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Org.). **Educação de jovens e adultos: Teoria, Prática e Proposta**. São Paulo: Cortez. Instituto Paulo Freire, 2010.

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

JODELET, D. Représentations Sociale: phénomènes, concept et théorie. MOSCOVICI, S. (Dir.) **Psychologie Sociale**. 6 ed. Paris: PUF, 1996.

JOYE, C. R; CALDAS, O. F. M. **Tecnologias Digitais na Prática Curricular: Desafios e Oportunidades**. In. Currículo: Diálogos Possíveis. 2013.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Editora Papirus, 2012.

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

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. 294 p.

LEMOS, André. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

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

HADDAD, S. DI PIERRO, M. C. A Aprendizagem de jovens e adultos: uma avaliação da década da educação para todos. **Perspectiva**, São Paulo, v.14, n.1, jan./mar. 2000.

MARCUSCHI, Luíz Antônio. **Da fala para a escrita: atividade de retextualização**. São Paulo: Cortez. 2001.

MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2013.

MENDES, Alexandre. TIC – Muita gente está comentando, mas você sabe o que é? **Revista Abril**, s.v. n.8278, 2008. Disponível em: <<http://imasters.com.br/artigo/8278>>. Acesso em: 27 jun. 2018.

MINAYO, M. Cecília de S. (org.); DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O.; GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOLL, Jaqueline org. **Educação de Jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2013.

MORAN, José Manuel et al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2000.

MORAN, José Manuel. Os novos espaços de atuação do educador com as tecnologias. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 12, 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Endipe, 2004.

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

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2017.

OSMAR Fávero. **Uma pedagogia da participação popular: análise da prática pedagógica do MEB – Movimento de Educação de Base, 1961-1966**. Campinas: Autores Associados, 2006.

PEREIRA, F. J. C. (2005). **Análise de dados qualitativos aplicados às Representações Sociais**. In MOREIRA, A. S. P.; CAMARGO, B. V.; JESUÍNO J. C. & NÓBREGA, S. M. (Orgs.). **Perspectivas teórico-metodológicas em Representações Sociais**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2005

ROCHA, Adauto Galvão. da. **Representações Sociais sobre novas tecnologias da informação e comunicação: novos alunos, outros olhares**. 2009. Santos. São Paulo. 2009

SÁ, Celso P. de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

TEZANI, Thais Cristina Rodrigues. A educação escolar no contexto das tecnologias da informação e comunicação: desafios e possibilidades para a prática pedagógica curricular. **Revistafaac**. [online], Bauru, p. 35-45. v. 1, set. 2011.

VENTURA, Jaqueline; RUMMERT, Sônia. Considerações político-pedagógicas sobre as especificidades da educação de jovens e adultos trabalhadores. In: SOUZA, José dos Santos; SALES, Sandra Regina. **Educação de Jovens e Adultos**: políticas e práticas educativas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. VERGÈS, P.; TYSZKA, T.; VERGÈ, P. (1994). Noyau central, saillance et propriétés structurales. **Papers on Social Representations**, 3, 3-12.

VIEIRA, Maria Clarisse. **Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos**: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil. Brasília: Universidade de Brasília, 2004. v. 1.

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

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

\_\_\_\_\_. Novas Práticas de Leitura e escrita: Letramento na Cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

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

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

ROJO, R. H. R. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

VERGÈS, Pierre. **Ensemble de Programmes permettant l'analyse des evocations**. Aix en Provance: version 2, abril, 2000.

XAVIER, A. C. dos S. **Letramento digital e ensino**. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2017.

## APÊNDICE A - Questionário para os educadores



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES  
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA



IDENTIFICAÇÃO: \_\_\_\_\_

e-mail: \_\_\_\_\_

1. Sexo:       ( ) Masculino                               ( ) Feminino  
2. Idade: ( ) de 18 a 24 anos ( ) de 25 a 30 anos ( ) de 31 a 36 anos  
( ) de 37 a 41 anos ( ) de 42 a 50 anos ( ) mais de 50 anos

3. Experiência com educação: \_\_\_\_\_ anos e \_\_\_\_\_ meses

4. Experiência na EJA: \_\_\_\_\_ anos e \_\_\_\_\_ meses

5. Área de formação: \_\_\_\_\_

6. Você costuma utilizar tecnologias na escola?

( ) Sim, sempre que necessário   ( ) Sim, utilizo pouco

( ) Não, não sinto necessidade   ( ) Não, não estão disponíveis

7. Já ouviu falar em Letramento Digital na EJA? ( ) Sim   ( ) Não

8. O que vem a sua mente quando escuta falar nisso?

---



---



---

9. Trabalha com os recursos tecnológicos e digitais: ( ) Sim   ( ) Não

10. Caso sim, há quantos anos você utiliza? \_\_\_\_\_ anos / \_\_\_\_\_ meses

11. Você utiliza o computador no seu dia a dia?

( ) sim   ( ) quase sempre   ( ) algumas vezes   ( ) raramente   ( ) não

12. Se respondeu “raramente” ou “não”, o que tem dificultado a utilização?

---



---

13. Caso você utilize computador e/ou Internet no seu dia a dia, o faz para que finalidade?

Para responder use a legenda: **(P) Pessoal (PR) Profissional (A) Ambos**

- Com a finalidade de produção ou organização de textos.  
 Utilização das ferramentas (ex: PowerPoint, Excel)  
 Uso do e-mail para troca de comunicação  
 Busca de sites com interesse pessoal, profissional e social(comunidade)  
 Para atuar em listas ou fóruns de discussões.  
 Produzir/manter páginas acadêmicas, profissionais ou blogs de sua autoria.  
 Para comunicação em tempo real (ex: Facebook, Whatsapp e Skype)  
 Utilizo para socialização por meio de redes Sociais (Facebbok, Instagram, etc)

Outros: \_\_\_\_\_

14. Você utiliza equipamentos eletrônicos para o desenvolvimento de suas aulas?

- sim       algumas vezes       raramente       não

15. Se você respondeu positivamente à pergunta anterior, qual(is) equipamentos eletrônicos você utiliza?

- Televisão       Celular simples       Celular (smartphone)  
 Computador       Notebook ou netbook       Tablet  
 Outros: \_\_\_\_\_

16. Dentre os que você assinalou, qual você mais utiliza?

\_\_\_\_\_

17. Justifique a sua resposta

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

18. Você utiliza a internet no seu dia a dia?

- quase sempre       raramente       não  
 diariamente       semanalmente

19. Caso tenha respondido “raramente” ou “não”, explique o que tem causado isso:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



20. Se você respondeu positivamente à pergunta 18, onde você costuma utilizar a internet?

( ) em casa ( ) na escola ( ) no trabalho ( ) outros: \_\_\_\_\_

21. Caso você tenha respondido positivamente à pergunta 18, já usufruiu com os seus alunos alguma das seguintes situações usando a internet?

( ) Pesquisa de textos a serem utilizados na sala de aula

( ) Participação em um fórum de discussão

( ) Construção de um projeto da escola

( ) Comunicação por e-mail entre professores e alunos com finalidade de buscar informações e dúvidas, assim como também contribuir para atividades.

( ) Acessar ou Assistir vídeos

( ) Nenhuma delas

Outras:

\_\_\_\_\_

22. Você acredita que o uso dessas ferramentas e, mais especificamente, da internet, pode contribuir para a vida escolar e social dos seus alunos?

( ) Sim ( ) Não ( ) Talvez ( ) Não sei

23. Justifique a sua resposta:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

24. A utilização das novas tecnologias contribui para sua vida? Como?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

25. Você acha importante a escola utilizar as tecnologias digitais nas práticas escolares?

( ) Sim ( ) Não ( ) Talvez ( ) Não sei

26. Por favor, justifique sua resposta:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

27. Você acredita que as tecnologias contribuem de alguma maneira para a leitura e escrita dos estudantes da EJA?

( ) Sim ( ) Não ( ) Talvez ( ) Não sei

28. Por quê?

---

---

29. Recebeu ou recebe alguma formação para o uso pedagógico das tecnologias?

- Sim, suficiente       Não       Não quis       Não lembro  
 Foi insuficiente       Não recebi, busquei por conta própria

30. Pode citar uma experiência prática realizada em seu trabalho com estudantes da EJA, que colabore para o letramento dos estudantes?

- Sim       Não       Não recordo

31. Caso recorde, como se deu isso?

---

---

---

**APÊNDICE B** - Questionário para os educandos (parte i)

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

**INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA**



IDENTIFICAÇÃO: \_\_\_\_\_

e-mail: \_\_\_\_\_

1. Escreva 3 palavras que vem a sua mente quando você escuta falar em:

**tecnologia**

1- \_\_\_\_\_ ( )

2- \_\_\_\_\_ ( )

3- \_\_\_\_\_ ( )

Nos parênteses, numere de 1 a 3, em ordem de importância, sendo (1) para a palavra mais importante e (3) para a palavra menos importante.

2. Explique a escolha da palavra mais importante.

---

---

---

3. Quais tecnologias você costuma utilizar na sua vida?

---

---

---

**APÊNDICE C** - Questionário para os educandos (parte ii)

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

**INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA**



NOME: \_\_\_\_\_

TURMA: \_\_\_\_\_

e-mail (se quiser informar): \_\_\_\_\_

**IDENTIFICAÇÃO**

1. Assinale seu sexo:      ( ) Masculino ( ) Feminino

2. Marque sua faixa de Idade:

( ) 15 a 18 anos              ( ) 18 a 24 anos              ( ) 25 a 30 anos

( ) 31 a 36 anos              ( ) 37 a 41 anos              ( ) 42 a 50 anos

( ) mais de 50 anos

3. Estado civil: \_\_\_\_\_

4. Você trabalha?

( ) Sim, por conta própria      ( ) Sim, empregado      ( ) Não

5. Já havia frequentado escola no Ensino Regular?      ( ) Sim( ) Não

6. Se respondeu sim para a pergunta 5, lembra por quanto tempo estudou?

( ) Lembro. Estudei durante \_\_\_\_\_ anos.

( ) Não lembro.

( ) Não quero falar sobre isso.

7. Você já estudou na EJA antes dessa escola?      Sim ( )      Não ( )

8. Você utiliza o computador no seu dia a dia?

( ) sim      ( ) quase sempre      ( ) algumas vezes( ) raramente      ( ) não

9. Você utiliza a internet no seu dia a dia?

( ) quase sempre              ( ) raramente              ( ) não

( ) diariamente              ( ) semanalmente

10. Caso tenha respondido “raramente” ou “não” nas perguntas 8 ou 9, explique o que tem dificultado seu uso de computador ou de internet

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

11. Se você respondeu “positivamente” na pergunta 9, onde você costuma utilizar a internet?

( ) em casa ( ) na escola ( ) no trabalho ( ) outros: \_\_\_\_\_

12. Como utiliza a internet, para que você utiliza? Use as letras das opções abaixo para responder as lacunas ao lado

**(N). Nunca**

**(D) Diariamente**

**(AV) Algumas vezes por semana**

**(UV) uma vez por semana**

( ) para fazer pesquisas

( ) para enviar e receber e-mail

( ) para facebook (Redes Sociais)

( ) para youtube

( ) para ler notícias

( ) para jogar

( ) para estudar

( ) outro: \_\_\_\_\_

13. Na sua escola, você usa alguma tecnologia durante as aulas?

( ) sim ( ) quase sempre ( ) algumas vezes ( ) raramente ( ) não

14. Se você usa alguma tecnologia durante as aulas, como você se sente em relação a isso?

( ) muito satisfeito ( ) mais ou menos satisfeito

( ) pouco satisfeito ( ) não estou satisfeito

( ) incomodado

15. Você acredita que o uso das tecnologias contribui para o seu aprendizado?

( ) Sim ( ) Não ( ) Talvez ( ) Ainda não sei

16. Se você respondeu “sim” na pergunta 15, acha que o uso das tecnologias contribui:

( ) muito ( ) mais ou menos ( ) pouco ( ) Ainda não sei

17. Por que pensa isso?

---



---



---

18. A escola te ajuda no aprendizado do uso das tecnologias

( ) muito ( ) mais ou menos ( ) pouco ( ) não

19. Em que situações você tem aprendido a utilizar as tecnologias?

em casa  na escola  no trabalho  outros: \_\_\_\_\_

20. O que você aprendeu por meio das tecnologias tem servido para melhorar a sua vida?

sim  quase sempre  algumas vezes  raramente  não

21. Caso tenha servido de alguma forma na sua vida, indique qual ou quais foram as contribuições das tecnologias:

tarefas de casa, compras, pagamentos  para o estudo  
 para o trabalho  para comunicação e relacionamentos  
 para a diversão e lazer  para me informar  religião

22. Dê um exemplo, de situação de vida na qual utilizou ou utiliza alguma tecnologia.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

23. Quem tem colaborado mais para que você aprenda a utilizar as tecnologias?

familiares  amigos  professores  você mesmo(a)

24. Você considera que uso das tecnologias na escola é importante para o aprimoramento de sua leitura e escrita?

sim  não  parcialmente  não sei

25. Por que você entende assim?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

26. Caso alguma coisa esteja te impedindo ou te dificultando, para que você utilize mais e melhor as tecnologias, que coisa seria esta?

\_\_\_\_\_

**ANEXO A - Autorização para pesquisa de mestrado obtida junto a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SEMÉRJ)**



PREFEITURA  
DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO  
Secretaria Municipal de Educação  
Subsecretaria de Ensino  
Rua Afonso Cavalcanti, n.º 455 – sala 412 – Bl. I – CASS  
Cidade Nova – Rio de Janeiro – RJ  
20211-110  
Telefone: (21) 2976-2301 Fax: (21) 2976-2313  
Correio eletrônico: cedsm@rioeduca.net

## DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins, que **JULIANA SARA COSTA MATOS**, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Educação Básica – PPGEB, Mestrado Profissional, do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP-UERJ, apresentou Projeto de Pesquisa Acadêmica, processo nº **07/006.153/2017**, sob o título "**LETRAMENTO DIGITAL: LIMITES E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**", que está sob análise da Equipe Técnica da SME, a fim de que o pesquisador possa dar início à sua pesquisa, após aprovação.

Informamos que a Pesquisa só será autorizada, após o parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa Acadêmica da Plataforma Brasil.

Rio de Janeiro, 19 de fevereiro de 2018

Vania Maria de Souza  
Assistente I – E/SUBE  
70/302.738-0

Vania Maria de Souza  
E/SUBE - Assistente I  
70/302.738-0

**ANEXO B** - Termo de consentimento livre e esclarecido  
(para os professores)

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada Letramento digital: limites e possibilidades na educação de jovens e adultos, conduzida por Juliana Sara Costa Matos. Este estudo tem por objetivo pesquisar a utilização de recursos tecnológicos no processo de leitura e escrita (Letramento Digital) que é ministrado na Educação de Jovens e Adultos, em escolas de rede pública.

Você foi selecionado (a) por ser um (a) professor (a) do Centro Municipal de Referência em Educação de Jovens e Adultos. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Cabe salientar que a participação não é remunerada nem acarretará em despesas aos membros participantes ou à instituição. Sua colaboração para o projeto acontecerá de forma anônima e o trabalho acontecerá nas salas de aulas, na presença da pesquisadora, sendo utilizada para coleta de dados observação e questionários para educadores e educandos.

Em relação ao benefício, a pesquisa oferece ao docente participante a possibilidade de acessar um novo tipo de estratégia metodológica em sua prática. Os riscos da pesquisa são mínimos para os docentes, eles podem não se adaptar à estratégia.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação.

A pesquisadora responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos ou participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável: Juliana Sara Costa Matos – e-mail: [julianasara.ped@gmail.com](mailto:julianasara.ped@gmail.com) – Telefone (21) 979124590.

Contato da professora orientadora da pesquisa: Andrea da Paixão Fernandes – e-mail: [andrea@uerj.br](mailto:andrea@uerj.br) – tel. (21) 23338169.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: [etica@uerj.br](mailto:etica@uerj.br) - Telefone: (21) 2334-2180.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Assinatura do (a) participante: \_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora: \_\_\_\_\_



**ANEXO C** - Termo de consentimento livre e esclarecido  
(para os estudantes maior de idade)

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada Letramento digital: limites e possibilidades na educação de jovens e adultos, conduzida por Juliana Sara Costa Matos. Este estudo tem por objetivo pesquisar a utilização de recursos tecnológicos no processo de leitura e escrita (Letramento Digital) que é ministrado na Educação de Jovens e Adultos, em escolas de rede pública.

Você foi selecionado (a) por ser um (a) estudante do Centro Municipal de Referência em Educação de Jovens e Adultos. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Cabe salientar que a participação não é remunerada nem acarretará em despesas aos membros participantes ou à instituição. Sua colaboração para o projeto acontecerá de forma anônima e o trabalho acontecerá nas salas de aula, na presença da pesquisadora, sendo utilizada para coleta de dados observação e questionários para educadores e educandos.

A pesquisa pode propiciar ao educando uma aprendizagem mais prazerosa dos conteúdos escolares. A pesquisa oferece riscos mínimos aos estudantes participantes, um deles é que os alunos podem apresentar alguma dificuldade na participação das atividades que serão realizadas durante a pesquisa.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação.

A pesquisadora responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável: Juliana Sara Costa Matos – e-mail: [julianasara.ped@gmail.com](mailto:julianasara.ped@gmail.com) – Telefone (21) 979124590.

Contato da professora orientadora da pesquisa: Andrea da Paixão Fernandes – e-mail: [andrea@uerj.br](mailto:andrea@uerj.br) – tel. (21) 23338169.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: [etica@uerj.br](mailto:etica@uerj.br) - Telefone: (21) 2334-2180.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Assinatura do (a) participante: \_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora: \_\_\_\_\_

**ANEXO D - Termo de consentimento livre e esclarecido  
(para os estudantes menor de idade)**

Seu/Sua filho (a) está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada Letramento digital: limites e possibilidades na educação de jovens e adultos, conduzida por Juliana Sara Costa Matos. Este estudo tem por objetivo pesquisar a utilização de recursos tecnológicos no processo de leitura e escrita (Letramento Digital) que é ministrado na Educação de Jovens e Adultos, em escolas de rede pública.

Seu/Sua filho (a) foi selecionado (a) por ser um (a) estudante do Centro Municipal de Referência em Educação de Jovens e Adultos. A participação não é obrigatória. A qualquer momento, seu/sua filho (a) poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Cabe salientar que a participação não é remunerada nem acarretará em despesas aos membros participantes ou à instituição. Sua colaboração para o projeto acontecerá de forma anônima e o trabalho acontecerá nas salas de aula, na presença da pesquisadora, sendo utilizada para coleta de dados observação e questionários para educadores e educandos.

A pesquisa pode propiciar ao educando uma aprendizagem mais prazerosa dos conteúdos escolares. A pesquisa oferece riscos mínimos aos estudantes participantes, um deles é que os alunos podem apresentar alguma dificuldade na participação das atividades que serão realizadas durante a pesquisa

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação.

A pesquisadora responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos ou participantes.

Caso concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável: Juliana Sara Costa Matos – e-mail: julianasara.ped@gmail.com – Telefone (21) 979124590

Contato da professora orientadora da pesquisa: Andrea da Paixão Fernandes – e-mail: [andrea@uerj.br](mailto:andrea@uerj.br) – tel. (21) 23338169.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: [etica@uerj.br](mailto:etica@uerj.br) - Telefone: (21) 2334-2180.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.

Assinatura do (a) responsável: \_\_\_\_\_

Assinatura do (a) estudante \_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora: \_\_\_\_\_