

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

FRANCIELLI TERESINHA BERNA

LEITURA E ESCRITA NA EJA: CONTRIBUIÇÕES DAS MÍDIAS SOCIAIS

CURITIBA

2024

FRANCIELLI TERESINHA BERNA

LEITURA E ESCRITA NA EJA: CONTRIBUIÇÕES DAS MÍDIAS SOCIAIS

Dissertação de Mestrado a ser apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, na Linha Teoria e Práticas de Ensino na Educação Básica, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Sonia M. C. Haracemiv

CURITIBA

2024

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Berna, Francielli Teresinha.

Leitura e escrita na Educação de Jovens e Adultos : contribuições das mídias sociais / Francielli Teresinha Berna – Curitiba, 2024.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sonia M. C. Haracemiv

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Educação de jovens e adultos. 3. Leitura – Estudo e ensino. 4. Escrita. 5. Mídia – Educação. I. Universidade Federal do Paraná. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.



## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **FRANCIELLI TERESINHA BERNA** intitulada: **LEITURA E ESCRITA NA EJA: CONTRIBUIÇÕES DAS MÍDIAS SOCIAIS**, sob orientação da Profa. Dra. SONIA MARIA CHAVES HARACEMIV, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 11 de Novembro de 2024.

Assinatura Eletrônica

24/11/2024 01:28:30.0

SONIA MARIA CHAVES HARACEMIV  
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

13/11/2024 18:39:41.0

IVO JOSE BOTH

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA)

Assinatura Eletrônica

03/12/2024 17:47:41.0

THALITA FOLMANN DA SILVA

Avaliador Externo (PONTIFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO  
PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

04/12/2024 09:42:06.0

ANA MARIA SOEK

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

## AGRADECIMENTOS

É com imensa gratidão que encerro esta jornada reconhecendo as pessoas que tornaram este momento possível. Primeiro, quero dedicar estas palavras à minha mãe, embora não esteja mais fisicamente comigo seu legado de força e determinação me guia em cada passo que dou. Dedico à minha avó Djanira, que foi inspiração de força e coragem, uma mulher à frente do seu tempo.

Ao meu companheiro, que esteve ao meu lado em todos os momentos, agradeço pelo apoio incondicional e pela compreensão nas horas mais desafiadoras. Você foi um verdadeiro parceiro nesta caminhada.

Minha sincera gratidão a todas as minhas colegas de trabalho e à chefia pelo apoio e incentivo constantes. A colaboração e o espírito de equipe que vivenciamos diariamente tornam nosso ambiente de trabalho mais acolhedor e produtivo. Cada um de vocês contribuiu de forma única para o nosso sucesso e sou verdadeiramente grata por fazer parte desse time.

Aos meus afilhados, Victor, responsável e colaborador das minhas apresentações, meu assessor para assuntos tecnológicos. Matteo, no auge dos seus cinco anos, garantiu-me momentos de alegria e brincadeiras e afeto sincero.

Às minhas amigas, que trouxeram alegria e leveza aos dias mais difíceis, agradeço pelas risadas compartilhadas e por serem um alicerce essencial na minha vida. Vocês me lembraram a importância de manter o equilíbrio entre estudo e convivência.

Um agradecimento especial à minha orientadora. Com sabedoria me guiou durante todo o processo de elaboração desta dissertação. Seu conhecimento e dedicação foram fundamentais para o meu crescimento acadêmico e pessoal.

Agradeço aos membros da banca, que se dispuseram a avaliar e contribuir com seu conhecimento para esta pesquisa. Suas observações e críticas construtivas certamente enriqueceram meu trabalho e me ajudarão a seguir em frente.

A cada um de vocês, minha sincera gratidão por fazerem parte desta trajetória e por contribuírem de maneiras tão significativas. Este trabalho é tanto meu quanto de todos vocês.

## RESUMO

O presente trabalho de pesquisa teve como objetivo analisar as contribuições das mídias na aprendizagem da leitura e escrita dos trabalhadores-educandos da EJA da 2ª Etapa do Ensino Fundamental I. O problema delimitado na pesquisa foi a questão de como as mídias contribuem na leitura e escrita dos trabalhadores-educandos da EJA – Fase I do Ensino fundamental na 2ª Etapa. As mídias utilizadas cotidianamente pelos educandos são instrumentos de interação, comunicação e informação, assim sendo, na sala de aula podem contribuir na apropriação da leitura e escrita dos saberes escolares. Uma vez que estão imersos no contexto de uma sociedade tecnológica, torna-se necessário uma prática pedagógica que possibilite o uso das mídias à leitura e escrita, de maneira a estimular a autoria e o protagonismo dos estudantes jovens, adultos e idosos na produção dos conhecimentos. Como aporte teórico, no que se refere à educação do trabalhador-estudante, Freire (1989, 1996 e 2001) e Arroyo (2022) contribuem na comunicação dos sujeitos com outros no mundo de forma dialógica. Soares (2001) e Rojo (2012) são referências que constituirão os fundamentos no ensino e aprendizagem da leitura e escrita; Charlot (2000) como teórico que referencia o entendimento da construção dos conhecimentos e saberes a partir do cotidiano. A pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo exploratório-descritivo, trata-se de uma pesquisa-ação, desenvolvida numa Escola Municipal de Araucária, Paraná, numa turma de EJA da 2ª Etapa do Ensino Fundamental I. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram um questionário com três campos investigativos e todos os textos produzidos pelos educandos nas oficinas de leitura e escrita. As interações em círculo de diálogo foram gravadas e transcritas, com objetivo de apresentar e discutir os materiais produzidos de maneira processual. As análises do que foi expresso pelos educandos foram fundamentadas na teoria dos Núcleos de Significação de Aguiar e Ozella (2006-2013). Entre os principais resultados do trabalho desenvolvido está a contribuição no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos trabalhadores-educandos da EJA, ampliando assim suas condições de atuar na sociedade como cidadãos críticos. Ao integrar as mídias no processo educacional foi oportunizado um ambiente de aprendizagem mais relevante e motivador, que valorizou as vivências dos educandos e estimulou a participação ativa. As mídias não apenas complementaram, mas também potencializaram os processos de leitura e escrita, promovendo uma educação mais inclusiva e cidadã, conectada à realidade dos educandos como protagonistas do processo educacional.

Palavras-chave: autonomia; EJA; práticas pedagógicas; mídias; leitura e escrita.

## ABSTRACT

The present research aimed to analyze the contributions of media to the learning of reading and writing for workers enrolled in the Youth and Adult Education Program (EJA) at the 2nd Stage of Elementary School I. The research problem was delimited by the question of how media contribute to the reading and writing development of EJA students – Phase I of Elementary School in the 2nd Stage. The media used daily by the students are instruments of interaction, communication, and information, and in the classroom, they can contribute to the appropriation of reading and writing of academic knowledge. Since students are immersed in a technological society, it becomes necessary to adopt a pedagogical practice that uses media to facilitate reading and writing, stimulating authorship and the protagonism of young, adult, and elderly students in knowledge production. The theoretical framework for worker-student education was based on Freire (1989, 1996, and 2001) and Arroyo (2022), who contribute to the communication of individuals with others in the world through dialogue. Soares (2001) and Rojo (2012) served as references for the foundations of teaching and learning of reading and writing; Charlot (2000) provided the theoretical basis for understanding the construction of knowledge from everyday life. This qualitative research, of an exploratory-descriptive nature, follows the action-research model and was developed in a Municipal School in Araucária, Paraná, in a 2nd Stage EJA class of Elementary School I. The data collection instruments used were a questionnaire with three investigative fields and all the texts produced by the students during Reading and Writing Workshops. The interactions in the Dialogue Circle were recorded and transcribed, with the aim of presenting and discussing the materials produced in a process-oriented manner. The analyses of the students' expressions were based on the theory of Meaning Cores by Aguiar and Ozella (2006-2013). Among the main results of the research were contributions to the development of reading and writing skills of EJA worker-students, thus expanding their ability to act in society as critical citizens. By integrating media into the educational process, a more relevant and motivating learning environment was created, which valued the students' experiences and encouraged active participation. The media not only complemented but also enhanced the reading and writing processes, promoting a more inclusive and civic education, connected to the reality of the students as protagonists of the educational process.

Key words: autonomy; EJA; pedagogical practices; media; reading and writing.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1	Busca das produções na base SciELO.....	22
QUADRO 2	Busca de produções nos periódicos CAPES.....	23
QUADRO 3	Busca das produções na base BDTD.....	24
FIGURA 1	Mapeamento das produções encontradas.....	25
QUADRO 4	Produções selecionadas nas bases SciELO, CAPES e BDTD..	25
MAPA 1	A localização da escola.....	53
QUADRO 5	Objetivos, ICD, procedimentos de coleta e análise de dados....	55
QUADRO 6	Identificação.....	62
QUADRO 7	Composição familiar e condições de moradia .....	63
QUADRO 8	Composição de Renda.....	64
QUADRO 9	Atividades de Trabalho.....	66
QUADRO 10	Motivações do afastamento da escola.....	69
QUADRO 11	Tempo fora da escola.....	70
QUADRO 12	Frequência de utilização das mídias.....	71
FIGURA 2	<i>Vida Maria</i> (Ramos, 2017).....	80
FIGURA 3	Texto de uma educanda.....	84
FIGURA 4	Texto de um educando.....	87
FIGURA 5	O aplicativo <i>Atendnet Araucária</i> .....	90
FIGURA 6	A tela do celular na TV.....	91
FIGURA 7	Leitura coletiva da tela <i>Atendnet Araucária</i> .....	94
FIGURA 8	Atividade tutorial de leitura dos ícones <i>Atendnet Araucária</i> .....	95
FIGURA 9	Releitura e escrita de versos.....	100

## LISTA DE SIGLAS

AEN	Agência Estadual de Notícias
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEEBJA	Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos
CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GENPEX	Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos Históricos Culturais
ICDs	Instrumentos de Coleta de Dados
IFFar	Instituto Federal de Farroupilha
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
NTICs	Novas Tecnologias da Informação e Comunicação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SINE	Sistema Nacional de Empregos
SESI	Serviço Social da Indústria
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
VHS	Sistema Doméstico de Vídeo
CREJA	Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
1.1	JUSTIFICATIVA.....	12
1.1.1	Justificativa pessoal .....	12
1.1.2	Na perspectiva social.....	15
1.1.3	Na perspectiva acadêmica.....	16
1.2	PROBLEMA DE PESQUISA.....	17
1.2.1	Definição do problema.....	17
1.2.2	Delimitação do problema.....	18
1.2.3	Perguntas norteadoras.....	18
1.3	OBJETIVOS.....	18
1.3.1	Objetivo geral.....	18
1.3.2	Objetivos específicos.....	19
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	20
2.1	REVISÃO SISTEMÁTICA INTEGRATIVA DA LITERATURA.....	20
2.2	SÍNTESE DESCRITIVA DAS PRODUÇÕES SELECIONADAS.....	27
2.2.1	Síntese analítica dos trabalhos selecionados.....	41
2.3	A ESCOLA E OS SABERES.....	41
2.4	ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO, MULTILETRAMENTO E MÍDIAS..	44
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA DE PESQUISA</b> .....	51
3.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	51
3.2	LÓCUS E PARTICIPANTES.....	53
3.3	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	54
3.4	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	55
<b>4</b>	<b>LENDO E ESCRIVENDO A ANÁLISE DE DADOS</b> .....	58
4.1	TRAJETÓRIAS ESCOLARES E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE....	61
4.2	LEITURA E ESCRITA DE MUNDO: OLHAR E VOZ DO EDUCANDO- TRABALHADOR .....	77
4.2.1	Oficina de leitura e escrita autobiográfica – Tema Histórias de Vidas...	78
4.2.2	Oficina de leitura de notícias <i>online</i> .....	89
4.2.3	Oficina de leitura de letra de música.....	96
4.3	CÍRCULO DE DIÁLOGO .....	101
<b>5</b>	<b>CONSIDERANDO OS FAZERES NA ALFABETIZAÇÃO NA EJA COM AS MÍDIAS</b> .....	<b>106</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>108</b>
	<b>APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO AOS EDUCANDOS DA EJA</b> .....	<b>118</b>
	<b>APÊNDICE 2 – OFICINA DE LEITURA E ESCRITA</b> .....	<b>121</b>
	<b>APÊNDICE 3 – CÍRCULO DE DIÁLOGO</b> .....	<b>122</b>
	<b>ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP</b> .....	<b>123</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é uma modalidade de ensino que atende educandos trabalhadores e desempenha um papel fundamental na democratização do acesso à educação de sujeitos, que não tiveram a oportunidade de permanecer na “Educação Básica obrigatória e gratuita na idade, que compreende dos quatro aos dezessete anos”, conforme expressa o Título III – Do Direito à Educação e do Dever de Educar, Artigo 4º da LDB 9394\1996 (Brasil, 1996).

Dentro do contexto legal, regido pela LDB 9394/96, são estabelecidas as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sendo que no Art. 37 está posto que “A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos Fundamental e Médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (Brasil, 1996).

No parágrafo 1º do referido artigo, reza que os “sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, [...] oportunidades educacionais apropriadas, [...] seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (Brasil, 1996). Assim considerando, o município de Araucária atende em seu plano curricular as exigências de oferta em rede de ensino pública, no período noturno e diurno, assegurando dessa forma que o “Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si”, como está posto no parágrafo 2º do mesmo artigo (Brasil, 1996).

Na afirmação de Arroyo (2022, p. 53), os “últimos anos foram tempos de deixar ainda mais recortadas as configurações do que seja jovem e adulto trabalhador, negro, popular, sobrevivente em trabalhos ainda mais instáveis e em horizontes fechados [...]”. No período pós-pandêmico, as desigualdades têm sido acentuadas. Essas disparidades são mais evidentes no contexto desse público, que historicamente tem sido marginalizado em relação aos seus direitos.

Nesse contexto, é preciso destacar a importância de pesquisas que revelam a situação em que se encontra a EJA no Brasil, uma vez que o número de analfabetos com 15 anos ou mais é de 9,3 milhões. À medida que a faixa etária aumenta, a porcentagem de indivíduos incapazes de ler e escrever também cresce. Em 2023,

havia 5,2 milhões de pessoas com 60 anos ou mais que se encontravam nessa situação segundo a PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (MEC, 2024).

Nesse sentido, a alfabetização e o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita continuam sendo desafios persistentes nesse contexto social, educacional. Essas habilidades abrem portas para o mundo do conhecimento, para o exercício da cidadania diante das inovações tecnológicas e midiáticas presentes na vida cotidiana, por isso a necessidade de adotar mídias que já estão presentes na vida dos educandos para as práticas em sala de aula, reforçando os ensinamentos de Freire (1989) que preconizam que o ensino deve partir da realidade dos educandos para a apreensão e construção de novos conhecimentos, para que façam sentido em suas vidas.

Esta pesquisa busca analisar as contribuições das mídias na leitura e escrita dos trabalhadores-educandos da EJA da Fase I, 2ª Etapa do Ensino Fundamental. Para tanto foram realizados estudos teóricos com ênfase na literatura, que abordaram experiências bem-sucedidas de utilização de mídias na promoção da leitura e escrita na EJA, dando atenção especial à compreensão dos desafios enfrentados pelos educandos e às estratégias pedagógicas que melhor se ajustassem às necessidades desse público.

Esta dissertação está organizada em capítulos, sendo o primeiro a justificativa, que aborda as perspectivas e trajetórias pessoais da pesquisadora, como educadora de jovens, adultos e idosos, justificando o seu interesse em pesquisar o que vem sendo abordado quanto às questões sociais e acadêmicas sobre a EJA. A delimitação do problema e as perguntas norteadoras e objetivas também serão apresentadas nesta etapa.

O segundo capítulo trata da fundamentação teórica, dividida em revisão sistemática do conhecimento, parte em que foi apresentado o quantitativo de buscas selecionadas nas bases de dados, SciELO (Scientific Electronic Library Online), CAPES Periódicos (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações). Posteriormente, apresenta-se a síntese descritiva das produções selecionadas, na qual após leitura na íntegra das obras científicas escolhidas, foram analisadas as produções que de alguma forma contribuíram para o desenvolvimento do tema a ser abordado nesta pesquisa.

O terceiro capítulo apresenta a metodologia traçada para a estrutura organizacional das etapas do trabalho proposto. A pesquisa caracterizou-se por uma abordagem qualitativa, do tipo exploratório-descritivo, sob o desenho de uma pesquisa-ação. O *lócus* será uma Escola Municipal em Araucária, Paraná, tendo como participantes os trabalhadores-educandos da EJA. Nesta etapa também são apresentados os instrumentos e os procedimentos de coleta de dados.

O quarto capítulo apresenta os dados coletados em um questionário, oficinas de leitura e escrita e círculo de diálogo, a partir das intervenções realizadas, discutindo-os à luz do referencial teórico que guia este estudo.

## 1.1 JUSTIFICATIVAS

### 1.1.1 Justificativa pessoal

A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo, para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade. (Freire, 1996, p. 35)

Desde a infância no interior do Paraná, em Pérola D'Oeste, morando em sítio na fronteira do Brasil com Argentina, sempre fui estimulada a estudar e foi quase que como uma questão de sobrevivência, pois de acordo com minha avó materna, eu deveria estudar porque era uma criança muito doente: “essa menina tem que estudar, porque não serve para ir pra roça”. E assim aconteceu, diferente de muitas crianças da região, segui estudando após a quarta série. Felizmente, essa iniciativa abriu caminho para as outras seis netas que vieram após, mesmo sendo consideradas “saudáveis”. Vale salientar que a criação do ECA (Estatuto da Criança e Adolescente) favoreceu as netas mais jovens, mas incomodou demais as famílias que enxergavam nas crianças uma força de trabalho.

A vida no campo na década de 80 era muito agrária, muito trabalho manual, e as poucas vezes que peguei no cabo da enxada realmente me mostraram que a vida poderia ser difícil, então, em cada desânimo diante dos estudos, logo surgia uma voz na minha mente: “ou estuda ou vai pra roça”. Então, melhor estudar!

Ingressei no curso de Magistério em 1994 no interior do Paraná, no período da manhã, e desde o primeiro ano eu e as colegas ficávamos pelo menos uma vez na

semana até o vespertino na escola, observando e ajudando as professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. Organizávamos os recreios com as crianças, portanto, considero que desde os 15 anos minha vida seguiu sempre em sala de aula ou ajudando as regentes de turma ou responsável por uma turma.

Como o colégio era longe de casa, dependia do transporte escolar municipal, naquele período era comum sair de casa pela manhã e algumas vezes só retornar com o ônibus escolar noturno, pois além da aula e dos estágios, à noite fiz diversos cursos chamados *Salto para o Futuro*, em que assistíamos aulas gravadas em fitas VHS (Sistema Doméstico de Vídeo).

No último ano do Magistério, surgiu a oportunidade de mudar para Curitiba, então sair de uma cidadezinha com menos de seis mil habitantes, para morar na capital do Paraná foi uma das melhores oportunidades que poderia acontecer. O primeiro ano morando aqui sozinha foi muito desafiador.

Como não consegui estudar e trabalhar na loja em que fui contratada como vendedora de roupas, em razão da dificuldade de conciliar os horários, optei por trabalhar de empregada doméstica, pois teria moradia, salário, e a minha patroa liberava para estudar à noite.

Assim, concluí o curso e iniciei trabalhando com Educação Infantil e a partir daí a vida começou a evoluir. Tive acesso aos livros de Piaget e Vygotsky, que emprestava da proprietária da escola particular. No adicional de Educação Infantil no Instituto de Educação do Paraná, nunca esquecerei de uma resenha que fizemos sobre o “materialismo histórico”. Daí em diante, comecei entender o que é a vida dentro do capitalismo e nosso papel como trabalhadores.

O pensar a identidade e a construção contextual como sujeito, remonta à ideia de libertação da opressão. A forma como o sujeito se identifica como tal, perante a adversidade de situações, bem como a comparação social que estabelece devido à conscientização quanto à sua posição e situação social. (Haracemiv; Soek; Milek, 2019, p. 158)

Nessa época, minha mãe conseguiu se separar do meu pai, isso foi uma grande alegria para todas nós. Mesmo morando longe, fiquei muito feliz em vê-la retomando a própria vida, pois meu pai sempre foi um marido e pai agressivo e abusivo. Minha mãe voltou a estudar e concluiu o Ensino Fundamental II na EJA. Ela remoçou, teve ajuda e compreensão das professoras e relatava tanto carinho a algumas professoras que a tratavam com acolhimento e muitas vezes fechando os

olhos para determinados conteúdos que ela não conseguia compreender, principalmente de Matemática. Nessa época, eu só trabalhava com Educação Infantil e séries iniciais, mas sempre tive interesse em trabalhar com EJA.

Após a formação em Letras, por alguns anos fui professora de Inglês em algumas turmas de Ensino Fundamental II no CEEBJA de São José dos Pinhais, CIC e Carmo. Já concursada em duas prefeituras tive experiência da EJA – Ensino Fundamental I – e trabalhar nessa modalidade em qualquer etapa traz um “coleguismo” maior entre professores e alunos, pois eles são estudantes-trabalhadores. Assim, a EJA noturna tornou-se meu terceiro turno de trabalho por alguns anos, bem como os trabalhadores-estudantes que também seguem os estudos em um terceiro turno.

Ao longo de vinte e cinco anos de atuação docente, tive a oportunidade de trabalhar em todos os níveis de Ensino Básico, Educação Infantil e Educação Especial. A modalidade EJA é um espaço de encontro entre trabalhadores que buscam aprimorar seus conhecimentos e concluir os estudos.

Tenho carinho especial pela EJA, é a memória que construí junto a minha mãe, ela foi aluna de EJA e, ao me visitar em Curitiba, esteve comigo em minha sala de aula noturna. Eu a apresentei aos meus educandos como aluna nova, mas no final contei a farsa. Ela estava tão encantada comigo... E acredito que são essas memórias que valem a pena, e a partida precoce dela me fez voltar aos estudos.

Confesso aqui que inicialmente ao trabalhar com a EJA, pela pequena formação inicial, pensava que a modalidade fosse acabar, que em algum momento a Educação Básica fosse capaz de suprir as demandas, alfabetizar todos na idade adequada, conseguir manter os adolescentes na escola até o Ensino Médio, e assim todos seriam capazes de concluir seus estudos na idade certa. Ledo engano! A EJA não representa somente as fases do Ensino Fundamental e Médio, ela está nos cursos técnicos, na grade horária que oferta cursos para trabalhadores até para mudarem a área de trabalho.

Atualmente, aos 45 anos, observo que sou um produto da Escola Pública, como estudante e docente tenho mais vida na escola que fora dela. Professora há 25 anos, comemoro minhas “bodas de prata” com o magistério, sendo 24 anos como professora na Educação Pública.

### 1.1.2 Na perspectiva social

Após alguns anos afastada das salas de aula noturnas, voltei recentemente nas turmas de EJA-Alfabetização no município de Araucária. Nos encontros nas horas-atividades coletivas, em que foi possível conversar e trocar informações com as demais colegas, percebi que muitas delas não se sentem seguras para trabalhar a produção textual, leitura e interpretação. Além disso, as formações são as mesmas oferecidas aos professores de séries iniciais do Ensino Fundamental. O professor-formador desconhece ou não compreende a complexidade do trabalho com Educação de Jovens e Adultos.

A EJA constitui uma modalidade educativa estruturada com base na constatação acerca das especificidades de seus sujeitos, entre elas o fato de que seus educandos trazem consigo um conjunto de vivências e saberes que devem ser tomados como norteadores de suas práticas pedagógicas. (Soek, 2021, p. 48)

Observando a especificidade dos sujeitos da EJA é que se propõe uma pesquisa voltada para a prática pedagógica. A Língua Portuguesa não é somente leitura e escrita, é oral, gestual, expressão que indica a cultura do povo usuário desse idioma. “A alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral” (Freire, 1989, p. 11), e neste momento tecnológico, as indagações sobre alfabetização saem do contexto do papel. Embora os estudantes da EJA estejam neste caminho de se alfabetizar, eles estão inseridos numa sociedade letrada e digital. Então, esses movimentos trazidos pelos estudantes para sala de aula, a curiosidade com as informações obtidas via recursos midiáticos disponíveis trouxe a necessidade de explorá-los em sala de aula, para que os estudantes tenham maiores habilidades de leitura dentro e fora do ambiente escolar e em suas vidas. Para Freire

Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar esta constatação evidente, enquanto educador ou educadora, significa reconhecer nos outros – não importa se alfabetizando ou participantes de cursos universitários; se alunos de escolas do primeiro grau ou se membros de uma assembleia popular – o direito de dizer a sua palavra. O direito deles de falar a que corresponde o nosso dever de escutá-los. (Freire, 1989, p. 17).

Como professores e integrantes da sociedade, diante de aproximadamente dez milhões de analfabetos acima dos 15 anos de idade, percebemos que “o analfabetismo não é meramente incapacidade de ler e escrever; é também um

indicador cultural para nomear formas de diferença dentro da lógica da teoria da privação cultural” (Freire; Shör, 1986, p. 3). Não há possibilidade de pensar em Brasil sem trabalho e sem produção científica voltada à leitura e escrita. Por isso, acentua-se a necessidade de produção e socialização das práticas pedagógicas voltadas para essas habilidades linguísticas no contexto das mídias. Com esse trabalho, buscar-se promover a inclusão e a democratização do acesso ao conhecimento, além de potencializar o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos educandos.

### 1.1.3 Na perspectiva acadêmica

No Brasil há uma caminhada longa no que trata a Educação de Jovens e Adultos. Embora para muitos legisladores a EJA, não seja uma área de interesse em investimentos, é uma modalidade necessária para o desenvolvimento do país, visto que atende em grande maioria trabalhadores que estendem suas jornadas de trabalho numa sala de aula noturna, pois

O trabalho faz parte do universo cultural dos educandos desde a infância, seus pais trabalham ou se debatem no desemprego e na luta pelo trabalho. Até as crianças e adolescentes das camadas populares colaboram desde cedo na produção e na sobrevivência familiar. (Arroyo, 2007, p. 28)

Para Arroyo (2022), a EJA deve ser vista como um espaço de resistência e construção de identidades, onde se reconhece a história, cultura e experiência de vida dos estudantes. A pesquisa nesta área, portanto, contribui para a compreensão e o aprimoramento de práticas pedagógicas, que valorizam o saber popular e promovem a inclusão social.

A sociedade vem avançando a passos largos nas dimensões tecnológicas, mas a escola continua focada no quadro e giz. Por isso, o interesse em explorar e aprofundar as questões da leitura e escrita com o uso das diversas mídias é o tema desta pesquisa.

Ao buscar a literatura dos últimos anos, observa-se o quanto ainda é necessário estudar a temática da EJA nas fases de alfabetização, especialmente diante das últimas pesquisas, que relatam um alto número de analfabetos no país. “Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador” (Freire, 1996, p. 16).

Diante dos últimos dados das pesquisas, que envolvem o analfabetismo, a investigação proposta aqui surtirá efeitos no meio acadêmico. O trabalho do professor da Educação Básica junto à academia, com a pesquisa, busca contribuir para novas e futuras formações, pois é

[...] de fundamental importância que a formação desse educador leve em consideração os aspectos históricos sociais de nossa sociedade, que produziu não só as condições de analfabetismo e subescolarização, mas também produz o educador que vai trabalhar com essa diversidade, num movimento de recursividade. (Haracemiv; Soek; Milek, 2019, p. 162)

Aliar as experiências do trabalho como regente na EJA colabora no campo de formação no próprio espaço da sala de aula, tanto na socialização dos saberes em demais espaços, sendo que na universidade e nos cursos de formação, a EJA não é uma disciplina obrigatória no currículo de formação do pedagogo, nesse sentido de formação docente, sendo

[...] guiados pelo imperativo ético do respeito aos educandos, como sujeitos iguais de direitos, seremos obrigados a reconhecer que o direito à educação, ao conhecimento, à cultura e à formação de identidades não se dá isolado do reconhecimento e da garantia do conjunto dos direitos humanos. (Arroyo, 2007, p. 38)

A alfabetização de jovens e adultos é um campo que dialoga com questões de desigualdade social, exclusão educacional e direitos humanos. A pesquisa acadêmica nesse âmbito pode oferecer subsídios teóricos e práticos para políticas públicas mais justas e efetivas, alinhadas com os princípios de educação ao longo da vida. Assim, investigar essa temática é fundamental para fomentar uma educação que seja, de fato, transformadora e capaz de romper com ciclos de pobreza e marginalização.

## 1.2 PROBLEMA DE PESQUISA

### 1.2.1 Definição do problema

Neste estudo, a problematização emerge a partir das experiências da pesquisadora junto a turmas de EJA do Ensino Fundamental e Médio, ao longo dos últimos dez anos, que reconhece a relevância da leitura, escrita e mídias na Educação

de Jovens e Adultos (EJA) nesse contexto educacional, cuja vivência despertou a necessidade de uma investigação mais aprofundada sobre como essa combinação de elementos pode impactar o processo de aprendizagem e contribuir para o desenvolvimento das habilidades de comunicação. É essencial uma investigação e análise acerca das discussões que possam surgir na pesquisa, para compreender as experiências dos educandos diante da leitura e escrita em contato com as mídias imersas no cotidiano.

### 1.2.2 Delimitação do Problema

Partindo então da realidade dos educandos, cercados de informações numa sociedade globalizada e em movimento, o problema de pesquisa delimita-se: Como as mídias contribuem na leitura e escrita dos trabalhadores-educandos da EJA – Fase I do Ensino fundamental na 2ª Etapa?

### 1.2.3 Perguntas norteadoras

- Quais são as contribuições dos recursos midiáticos na aprendizagem da leitura e da escrita?
- Quais encaminhamentos pedagógicos contribuem no processo de leitura e escrita dos trabalhadores-educandos, tendo como recursos didáticos as mídias?
- Como as mídias no processo de alfabetização contribuem para que os educandos-trabalhadores se tornem protagonistas?

## 1.3 OBJETIVOS

### 1.3.1 Objetivo geral

Analisar as contribuições das mídias na aprendizagem da leitura e escrita dos trabalhadores-educandos da EJA da 2ª Etapa do Ensino Fundamental I.

### 1.3.2 Objetivos específicos

- Caracterizar as trajetórias de vida escolar dos educandos trabalhadores da EJA da 2ª Etapa da Fase I do Ensino Fundamental I;
- Desenvolver em oficinas atividades didático-pedagógicas que envolvam leitura, escrita e interpretação de textos presentes nas mídias, adequadas ao nível de compreensão dos educandos da EJA da Fase I na 2ª Etapa do Ensino Fundamental I;
- Avaliar a leitura e escrita dos educandos da EJA a partir das interpretações de textos veiculados em diferentes mídias.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A base conceitual em estudos científicos, com vista a subsidiar a presente pesquisa, explora e discute as teorias que para Laville e Dionne (1999, p. 93), “são igualmente generalizações da ordem das conclusões ou das interpretações”, conceitos e estudos anteriores relevantes ao tema abordado na investigação.

A fundamentação teórica viabiliza formas de encaminhamentos metodológicos para iluminar o problema “a partir dos conhecimentos dos quais já se dispõe, conceitos e eventualmente teorias em questão, bem como dos pontos de vista particulares do pesquisador sobre o problema e sua resolução” (Laville; Dionne, 1999, p. 98). Esse procedimento conduz progressivamente o pesquisador a fornecer embasamento para as questões norteadoras levantadas e justificar a relevância do estudo. Além disso, ela também contribui para o desenvolvimento de um quadro teórico sólido e auxilia na identificação de lacunas na literatura existente.

Pela revisão sistemática integrativa da literatura, a fundamentação teórica busca estabelecer uma conexão entre a pesquisa proposta e o conhecimento já existente, fornecendo assim um alicerce teórico consistente para a dissertação.

### 2.1 REVISÃO SISTEMÁTICA INTEGRATIVA DA LITERATURA

Existem diversas maneiras de realizar estudos de revisão de literatura ou situar o conhecimento das pesquisas de determinado campo ou área de estudos, A revisão da literatura é uma maneira que o pesquisador tem para investigar o que já foi estudado sobre determinada temática. Botelho, Cunha e Macedo (2011, p. 123) apontam que o processo de revisão de literatura “requer a elaboração de uma síntese pautada em diferentes tópicos, capazes de criar uma ampla compreensão sobre o conhecimento. A revisão da literatura é um primeiro passo para a construção do conhecimento científico”, sendo assim, diante do rigor em que se elabora uma revisão de literatura é possível analisar o estado da arte do tema, corroborando para verificar as condições em que se apresentam o conhecimento científico elaborado em um recorte temporal definido, dentro de critérios estabelecidos.

Os autores apresentam as diferenças entre revisão narrativa e revisão sistemática: a “[...] revisão bibliográfica sistemática pode ser vista como uma metodologia ‘guarda-chuva’, ou seja, incorpora diferentes tipos de métodos para o

processo de revisão da literatura” (Botelho; Cunha; Macedo, 2011, p. 126), dentre eles a revisão integrativa.

Para Alarcão, Cardoso e Celorico (2010), a revisão de literatura permite que se realize um mapeamento em torno de um tema, buscando apontamentos que favoreçam a análise e síntese do assunto estudado por outros em determinado espaçotemporal.

Uma revisão integrativa da literatura, segundo Botelho, Cunha e Macedo (2011), deve seguir algumas etapas, a primeira delas é a formulação do problema e uma pergunta, então aponta-se a seguinte indagação: Qual é a contribuição das produções científicas para compreensão da prática pedagógica na EJA, de leitura e escrita, com o uso das mídias nas práticas pedagógicas?

Esta revisão poderá colaborar para mapear “lacunas” nesse campo, ou possibilitar novas investigações acerca das condições das práticas pedagógicas de leitura e escrita com as mídias em turmas de EJA.

Para Botelho, Cunha e Macedo (2011, p. 130), cada “[...] passo dado na 1ª etapa da revisão integrativa deve estar relacionado e ser sistemático. Com a pergunta de pesquisa define-se os descritores e constrói-se a estratégia de busca”. Assim, para a elaboração e padronização dos descritores foram realizadas buscas no *Thesaurus Brasileiro da Educação*, uma plataforma que pode ser definida como um dicionário de termos, palavras, conceitos relacionados entre si. Mas ele não é um simples dicionário, é uma ferramenta para auxiliar os usuários nas pesquisas no campo educacional. Assim foi definido o boleano *AND* para a formação dos seis descritores, sendo eles: Leitura na EJA; Letramento na EJA; Alfabetização na EJA; Leitura e Escrita na EJA; EJA *AND* Mídias Sociais; Práticas Pedagógicas na EJA *AND* Mídias; Multiletramentos *AND* Letramento Digital na EJA.

Conforme exposto em Laville e Dionne (1999) é possível observar que os descritores contemplam palavras utilizadas no título deste trabalho, demonstrando uma tessitura na confecção desta revisão integrativa sistemática. Para tanto, Laville e Dionne (1999, p. 258) afirmam que:

Um pesquisador, por menos experimentado que seja, sabe, por outro lado, que a informação sobre a existência de sua pesquisa apoiar-se-á em grande parte dos repertórios e nos índices a que ela será referida a partir de palavras-chaves, por descritores. Ora, às vezes, estes são escolhidos a partir dos títulos. Portanto sugere-se ao pesquisador que inclua em seu título termos que, em sua opinião, melhor representem o conteúdo do trabalho.

Após a elaboração dos descritores, foram definidas as bases de dados SciELO (Scientific Electronic Library Online); Periódicos CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), de forma a permitir a pesquisadora aproximar-se da problemática que deseja investigar. Para tanto, Laville e Dionne (1999, p. 112) alertam que:

[...] o pesquisador deve estar atento para não perder de vista duas coisas: primeiro, a revisão da literatura refere-se ao estado da questão a ser investigada pelo pesquisador. Não se trata, para ele, de se deixar levar por suas leituras como um cata-vento ao vento.

Os critérios de inclusão foram definidos e selecionados artigos, dissertações e teses, em língua portuguesa, com temporalidade de 7 anos, logo correspondentes ao período de janeiro de 2016 a dezembro de 2022, que abordassem a EJA e envolvessem práticas pedagógicas de leitura e escrita com o uso das mídias.

Após a definição dos descritores e recorte temporal, foram definidas etapas, seleção dos trabalhos revisados por pares, leitura de título e resumo. Escolhidas as produções pelo título e resumo procedeu-se a leitura do trabalho completo, com vista à apuração dos mais próximos ao tema.

Como critérios de inclusão foram definidos que seriam selecionados somente os artigos, dissertações e teses, em língua portuguesa, com temporalidade de 7 anos, sendo de 2016 a 2022, que abordassem a EJA.

As buscas foram iniciadas na Base SciELO, e as produções estão apresentadas no Quadro 1.

QUADRO 1 – BUSCA DAS PRODUÇÕES NA BASE SCIELO

DESCRITORES	REVISADO POR PARES	LEITURA DO TÍTULO	LEITURA RESUMO	LEITURA TRABALHO COMPLETO	SELEÇÃO FINAL
Leitura na EJA	4	2	2	1	1
Letramento na EJA	2	1	0	0	0
Alfabetização na EJA	3	1	0	0	0
Leitura e Escrita na EJA	2	0	0	0	0
EJA AND Mídias Sociais	0	0	0	0	0
Práticas Pedagógicas na EJA AND Mídias.	0	0	0	0	0
Multiletramentos AND Letramento Digital na EJA	0	0	0	0	0
<b>Total</b>	11	4	2	1	1

FONTE: Berna e Haracemiv (2024).

Na Base SciELO, com sete descritores, foram encontrados 11 trabalhos, sendo quatro no descritor “Leitura na EJA”, desses, um foi selecionado após a leitura completa; dois trabalhos encontrados no “Letramento na EJA” e dois no descritor “Leitura e Escrita na EJA”, porém nenhum foi selecionado.

Com os descritores “Alfabetização na EJA” foram encontrados três trabalhos e nenhum deles selecionado. Não foram encontrados trabalhos com os descritores “EJA AND Mídias Sociais”, “Práticas Pedagógicas na EJA AND Mídias” e “Multiletramentos AND Letramento Digital na EJA”, portanto, apenas um trabalho foi selecionado nessa base de dados.

A segunda busca foi realizada na base de dados de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e apresentada no Quadro 2.

QUADRO 2 – BUSCA DE PRODUÇÕES NOS PERIÓDICOS CAPES

DESCRITORES	REVISADO POR PARES	LEITURA DO TÍTULO	LEITURA RESUMO	LEITURA TRABALHO COMPLETO	SELEÇÃO FINAL
Leitura na EJA	38	12	12	3	3
Letramento na EJA	17	8	8	4	4
Alfabetização na EJA	28	7	7	3	3
Leitura e Escrita na EJA	16	2	2	0	0
EJA AND Mídias Sociais	1	0	0	0	0
Práticas Pedagógicas na EJA AND Mídias	3	0	0	0	0
Multiletramentos AND Letramento Digital na EJA	1	0	0	0	0
<b>Total</b>	<b>104</b>	<b>29</b>	<b>29</b>	<b>10</b>	<b>10</b>

FONTE: Berna e Haracemiv (2024).

Na base de Periódicos CAPES foram encontrados um total de 104 títulos, sendo que o descritor com maior número foi “Leitura na EJA” com 38 trabalhos revisados por pares. Após a leitura de três trabalhos completos, os três foram selecionados. Com o descritor “Letramento na EJA” foram encontrados 17 trabalhos revisados por pares e quatro selecionados após a leitura completa dos artigos. No descritor “Alfabetização na EJA” foram encontrados 28 trabalhos e três selecionados. Na busca pelo descritor “Leitura e Escrita na EJA” foram encontrados 16 trabalhos e nenhum deles selecionado.

Os descritores com o menor número de títulos encontrado foram “EJA AND Mídias Sociais” e “Multiletramentos AND Letramento Digital na EJA” com apenas um

título em cada descritor, sendo que nenhum deles foi selecionado. Com o descritor “Práticas Pedagógicas na EJA AND Mídias” foram encontrados três títulos, os quais foram descartados.

Sendo assim, dos 104 artigos encontrados na Base Periódicos CAPES, dez trabalhos foram selecionados por apresentarem práticas pedagógicas envolvendo mídias, leitura e escrita em turmas de EJA.

A terceira busca foi realizada na BDTD (Base Digital de Teses e Dissertações) e apresentada no Quadro 3.

QUADRO 3 – BUSCA DAS PRODUÇÕES NA BASE BDTD

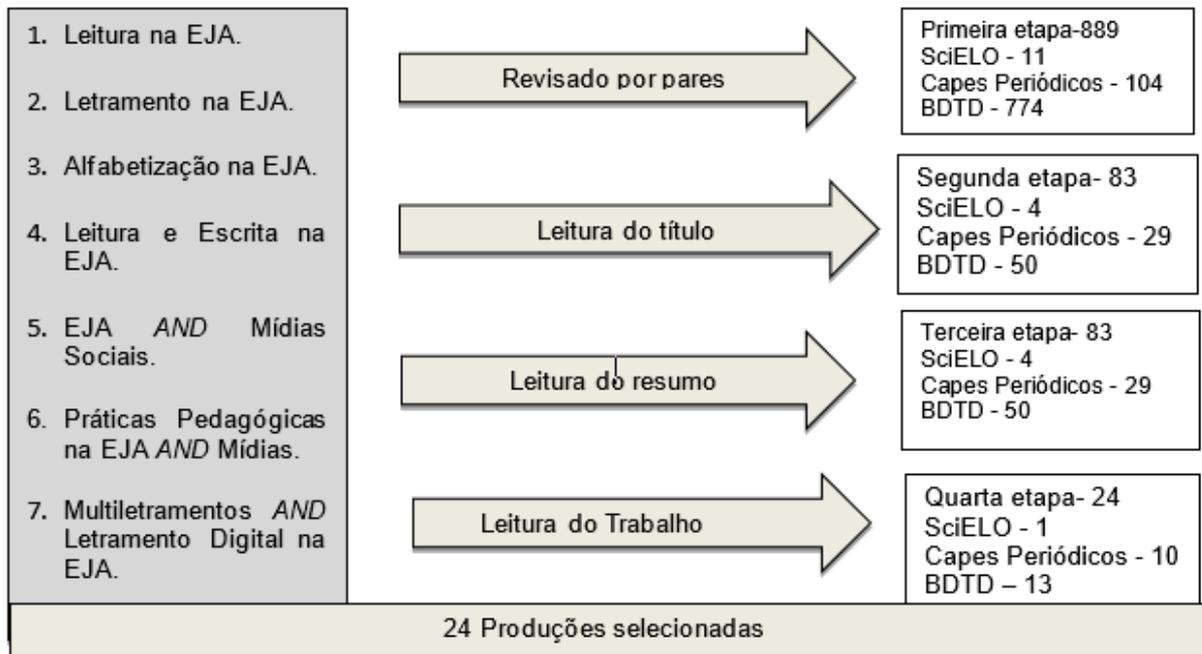
DESCRITORES	REVISADO POR PARES	LEITURA DO TÍTULO	LEITURA RESUMO	LEITURA TRABALHO COMPLETO	SELEÇÃO FINAL	
					D	T
Leitura na EJA	340	15	15	3	3	0
Letramento na EJA	151	10	10	4	3	1
Alfabetização na EJA	111	6	6	2	2	0
Leitura e Escrita na EJA	145	12	12	1	1	0
EJA AND Mídias Sociais	10	0	0	0	0	
Práticas Pedagógicas na EJA AND Mídias	6	2	2	1	1	0
Multiletramentos AND Letramento Digital na EJA	11	3	3	3	2	0
<b>Total</b>	<b>774</b>	<b>50</b>	<b>50</b>	<b>14</b>	<b>12</b>	<b>1</b>

FONTE: Berna e Haracemiv (2024).

Na BDTD (Base Digital de Teses e Dissertações) foi encontrado um número maior de trabalhos, com total de 774 produções, sendo que o descritor com maior número de trabalhos foi “Leitura na EJA” com 340 trabalhos; com o “Letramento na EJA” havia 151 produções; no descritor “Alfabetização na EJA” foram encontradas 111 produções; com “EJA AND Mídias Sociais”, 10 trabalhos encontrados, porém, nenhum deles selecionado. Com menor número, o descritor “Práticas Pedagógicas na EJA AND Mídias” teve seis produções encontradas; com “Multiletramentos AND Letramento Digital na EJA” foram encontrados 11 trabalhos e selecionadas duas produções. Após a leitura de títulos, resumos e trabalhos completos foram escolhidos 13 trabalhos na Base BDTD, sendo 12 dissertações e uma tese.

Segundo Botelho, Cunha e Macedo (2011, p. 131), para “analisar as informações coletadas nos artigos científicos, é necessário que o pesquisador crie categorias analíticas que facilitem a ordenação e a sumarização de cada estudo”. O levantamento das produções possibilita uma visão ampla em relação às produções científicas acerca da temática, como é possível observar na Figura 1.

FIGURA 1 – MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES SELECIONADAS



FONTE: Berna e Haracemiv (2024).

Os 24 estudos selecionados foram organizados evidenciando autores, título das obras, tipo de trabalho, ano e *link*. No caso da plataforma BDTD foram destacados também o tipo do trabalho, tese ou dissertação.

O Quadro 4 apresenta as produções selecionadas nas Bases SciELO, CAPES Periódicos e BDTD.

QUADRO 4 – PRODUÇÕES SELECIONADAS NAS BASES SCIELO, CAPES E BDTD

BASE SciELO	
OLIVEIRA, M. N. Aplicação do ciclo de ensino e aprendizagem à luz da pedagogia de gêneros. <b>Revista Brasileira de Linguística Aplicada</b> , 2019. <i>Link</i> : <a href="https://www.SciELO.br/j/rbla/a/trhMVjfrJZKxDPKHmnWBzGN/?lang=pt">https://www.SciELO.br/j/rbla/a/trhMVjfrJZKxDPKHmnWBzGN/?lang=pt</a> .	
Total de Produções Selecionadas	<b>1</b>
BASE CAPES PERIÓDICOS	
MEDEIROS, P. T. D. C. D.; PEREIRA, L. M. Podcasts, clube de redação criativa e atendimentos virtuais: novas estratégias para os novos tempos. <b>Signo</b> , 2021. <i>Link</i> : <a href="https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/15706">https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/15706</a>	
SHIMAZAKI, E. M.; BASTOS, L. M. Letramento e alfabetização de jovens e adultos: um trabalho com gêneros textuais do cotidiano. <b>Dialogia</b> , 2021. <i>Link</i> : <a href="https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18218">https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18218</a>	
RIBEIRO FILHO, D. F.; RIBEIRO, S. R. P. Literatura, leitura e conectividade: um relato do CEJA Donaninha Arruda, em Baturité-CE. <b>Revista Travessias</b> , 2017. <i>Link</i> : <a href="https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/18146">https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/18146</a>	
SANTOS, J. Z.; ALMEIDA, M. T. F.; SILVA, J. H.; GAYA, S. M. Letramento digital no contexto da educação de jovens e adultos: tecendo redes de conhecimentos para o processo ensino-aprendizagem. <b>Perspectiva</b> , 2021. <i>Link</i> : <a href="https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/67798">https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/67798</a>	

MARINELI, R. C.; REIS, M. L. A utilização das tecnologias e ambiente virtual de aprendizagem na educação de jovens e adultos. <b>Dialogia</b> , 2022. <i>Link:</i> <a href="https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/21460/9653">https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/21460/9653</a>		
PINHEIRO, R. C.; OLIVEIRA, J. R. D. Utilização de jogos digitais educacionais na educação de jovens e adultos. <b>Texto Livre</b> , 2020. <i>Link:</i> <a href="https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/25572">https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/25572</a>		
AMARAL, M. M.; SANTANA, L. S. D. Letramentos digitais potencializados por ambiências formativas híbridas. <b>Educação Em Foco</b> , 2020. <i>Link:</i> <a href="https://periodicos.ufff.br/index.php/edufoco/article/view/30430">https://periodicos.ufff.br/index.php/edufoco/article/view/30430</a>		
BOCASANTA, D. M.; WANDERER, F.; KNIJNIK, G. Dispositivo de tecnocientificidade e educação de jovens e adultos. <b>Educação</b> , 2019. <i>Link:</i> <a href="https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/30910">https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/30910</a>		
CUNHA, Â. S. D.; LEÃO, M. F. Ações para promover alfabetização científica na educação de jovens e adultos. <b>Educa-Revista Multidisciplinar em Educação</b> , 2019. <i>Link:</i> <a href="https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/3291">https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/3291</a>		
SOARES, C. M.; MEDEIROS, N. D. F. M. Ações didáticas pedagógicas na educação de jovens e adultos. <b>Holos</b> , 2019. <i>Link:</i> <a href="https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5642">https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5642</a>		
Total de Produções Seleccionadas		<b>10</b>
<b>BASE BDTD</b>		Tipo
	D	T
LINHARES, M. T. A. <b>O uso dos recursos tecnológicos na prática pedagógica da EJA – Educação de Jovens e Adultos</b> : o uso do aplicativo whatsapp como estratégia pedagógica no ensino de língua portuguesa. Dissertação. Unioeste, 2019. <i>Link:</i> <a href="https://tede.unioeste.br/handle/tede/4640">tps://tede.unioeste.br/handle/tede/4640</a>	X	
ZAMPIERI, E. <b>Leitura e escrita na EJA fase II do ensino fundamental</b> : repensando a prática pedagógica. Dissertação. UFPR, 2018. <i>Link:</i> <a href="https://hdl.handle.net/1884/58449">https://hdl.handle.net/1884/58449</a>	X	
FALCÃO, S. L. <b>O celular na sala de aula</b> : possibilidade para os Multiletramentos na educação de jovens e adultos. Dissertação. UFPB, 2017. <i>Link:</i> <a href="https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9633">https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9633</a>	X	
SANTANA, L. S. <b>Atos de currículo com o whatsapp</b> : o digital na educação de jovens e adultos. Dissertação, UERJ, 2019. <i>Link:</i> <a href="http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/10089">http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/10089</a>	X	
PEDROSO, L. M. A. <b>Novas tecnologias e livro didáticos da EJA</b> : uma abordagem pedagógica por meio do gênero propaganda. Dissertação, UFPA, 2018. <i>Link:</i> <a href="http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/10743">http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/10743</a>	X	
ANDRADE, J. P. <b>Jovens da educação de jovens e adultos na cultura digital</b> : conexões com letramentos, sociabilidades e aprendizagens. Tese. UFPB, 2020. <i>Link:</i> <a href="https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/20333/1/JerusaPereiraDeAndrade_Tese.pdf">https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/20333/1/JerusaPereiraDeAndrade_Tese.pdf</a>		x
SANTOS, V. <b>os alunos da educação de jovens e adultos em processo de escolarização e as relações com as tecnologias digitais</b> : possibilidades e desafios. Dissertação, UFBA, 2016. <i>Link:</i> <a href="http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/22982">http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/22982</a>	X	
CRUZ, K. N. <b>Os reflexos na vida de estudantes jovens, adultos e idosos a partir de uma prática de inclusão digital coletiva</b> . Dissertação, UNB, 2017. <i>Link:</i> <a href="https://repositorio.unb.br/handle/10482/31691">https://repositorio.unb.br/handle/10482/31691</a>	X	
SILVA, R. M. D. <b>Blog como dispositivo pedagógico promovendo inclusão digital na EJA da escola pública em Pernambuco</b> . Dissertação, UFPB, 2017. <i>Link:</i> <a href="https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/12045">https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/12045</a>	X	
OLIVEIRA, P. G. R. de. <b>Ensino de educação de jovens e adultos e o letramento para o mundo do trabalho</b> : gênero textual curriculum vitae. Dissertação, UFRJ, 2019. <i>Link:</i> <a href="https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/5512">https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/5512</a>	x	
Silva, M. C. <b>Contos, roteiros e curtas-metragens</b> : uma proposta de ensino para a EJA. Dissertação, UFU, 2020. <i>Link:</i> <a href="https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/29392">https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/29392</a>	x	

SILVA, V. L. N. <b>A canção na aula de língua portuguesa</b> : uma proposta de ensino para a educação de jovens e adultos (EJA). Dissertação, UFRN, 2020. <i>Link</i> : <a href="https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/32838">https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/32838</a>	x	
MATOS, J. S. C. <b>Letramento digital</b> : limites e possibilidades na educação de jovens e adultos. Dissertação, UFRJ, 2019. <i>Link</i> : <a href="https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/17346">https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/17346</a>	x	
Total de Produções Seleccionadas		<b>12</b>
		<b>1</b>

FONTE: Berna e Haracemiv (2024).

Diante da seleção dos trabalhos nas Bases Periódicos CAPES, SciELO, e BDTD, foi constatado que todas as pesquisas foram produzidas em universidades públicas, sendo nove são da Região Nordeste, cinco são da Região Sul, uma produção da Região Norte, cinco da Região Sudeste. A Região Centro-oeste e o Distrito Federal produziram duas cada. Portanto, foram selecionados 24 trabalhos: um produzido no ano de 2016, quatro produções no ano de 2017, dois trabalhos de 2018, oito de 2019, cinco de 2020, três do ano de 2021 e uma produção de 2022.

## 2.2 SÍNTESE DESCRITIVA DAS PRODUÇÕES SELECIONADAS

O trabalho encontrado na Base SciELO com o título *Aplicação do ciclo de ensino e aprendizagem à luz da pedagogia de gêneros* (Oliveira, 2019) tem como objetivo relatar uma experiência realizada em uma turma de Ensino Médio da EJA e demonstrou que um trabalho de produção de escrita organizado em etapas pode contribuir para o desenvolvimento linguístico de uma classe de alunos que apresenta defasagens na sua formação escolar.

O estudo de Oliveira (2019) foi realizado com 19 estudantes do primeiro ano de EJA-PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos) do Instituto Federal Farroupilha (IFFar) – Rio Grande do Sul. Foi aplicado um programa de trabalho com gêneros textuais na Escola de Sydney, fundamentado sob os teóricos Martin e Rose (2008) e Rose e Martin (2013), utilizando a pesquisa-ação, de abordagem qualitativa, com base nas observações e diagnósticos das contribuições escritas dos textos de gênero relato autobiográfico que, segundo a autora, “se apresenta como um importante instrumento para o professor, pois por meio dele podemos conhecer melhor nosso aluno, entendendo o seu perfil e suas nuances”.

O artigo selecionado na base CAPES das autoras Medeiros e Pereira (2021), com o título *Podcasts, clube de redação criativa e atendimentos virtuais: novas*

*estratégias para novos tempos*, tem o objetivo de apresentar as experiências vivenciadas pelas autoras – professoras da Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro, doravante SME, no ensino de Língua Portuguesa – durante o período de isolamento social causado pela pandemia da COVID-19. A proposta surgiu da necessidade de não só enviar tarefas aos estudantes, mas também explicar e aproximar as autoras dos estudantes da Escola Municipal Brigadeiro Eduardo Gomes com as turmas de EJA do Ensino Fundamental I.

Os *podcasts* criados por Medeiros e Pereira (2021) abordam vários conteúdos como meio ambiente, história dos números, locuções verbais, entre outros. O enfoque da pesquisa é qualitativo e utiliza de descrição dos procedimentos. As autoras revelam as dificuldades de trabalhar os diversos conteúdos num período incomum de pandemia. Pelas diversas dificuldades de acesso, somente dez estudantes foram envolvidos na pesquisa, que contou como instrumentos de coletas de dados a participação dos alunos, por meio de textos produzidos dos mais variados gêneros no Clube de Redação Criativa, no qual as autoras focaram em fazer os educandos perderem o medo de escrever. Elas também utilizaram questionários de opinião e diante de todos os apontamentos, apesar de esperarem maior número de participantes, consideraram satisfatórias as produções dos educandos. As videochamadas e o contato virtual foi de grande valia no processo de ensino-aprendizagem e na ampliação da leitura e escrita entre os alunos participantes.

A produção de Shimazaki e Marchesoni (2021), intitulada *Letramento e alfabetização de jovens e adultos: um trabalho com gêneros textuais do cotidiano*, tem o objetivo de compreender como a promoção do letramento, nessa modalidade de ensino, via gêneros textuais do cotidiano, desenvolve os processos de leitura e escrita de educandos jovens e adultos em fase de alfabetização. A pesquisa foi realizada em uma turma de EJA de uma escola pública do Noroeste do estado do Paraná. A instituição atende ao Ensino Fundamental e tem 30 matriculados na EJA, mas apenas 12 educandos das turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental participaram da pesquisa. As autoras demonstraram que a coleta de dados partiu da observação e participação dos estudantes nas aulas, produções por eles realizadas, que foram transcritas e analisadas.

Shimazaki e Marchesoni (2021) propuseram atividades ao longo de um ano em suas turmas, utilizando panfletos de supermercado, fazendo leituras e interpretações. Elas puderam concluir que mesmo o adulto não alfabetizado que vive

em sociedade tem condições de gerir suas casas, realizar economia doméstica, comentar e reconhecer preços. As autoras citam a importância de os conteúdos estarem alinhados às vivências dos educandos.

O enfoque da pesquisa foi qualitativo, do tipo pesquisa-ação com intervenção. Entre os autores utilizados na fundamentação do trabalho estão Bakhtin (2016), Freire (2019), Vygotsky (2007, 2008 e 2021). Shimazaki e Marchesoni (2021) concluem que trazer os panfletos para a sala de aula contribuiu significativamente no letramento dos educandos, porque simultaneamente trabalharam a alfabetização e o letramento, efetivando assim os processos de leitura e escrita.

No trabalho intitulado *Literatura, leitura e conectividade: um relato do CEJA Donaninha Arruda, em Baturité-CE*, Ribeiro Filho e Ribeiro (2017) objetivam mensurar a contribuição das mídias como ferramenta pedagógica no processo ensino-aprendizagem de literatura na EJA, no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Donaninha Arruda, em Baturité-CE, por meio de uma pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica, exploratória *in loco* e observações participativas durante a aplicação de projeto literário “Ariano interativo: 90 anos de histórias”. O trabalho usou filmes, internet, computador, mídias impressas para apresentar as obras literárias de Ariano Suassuna aos educandos do Ensino Básico, Fundamental I, II e Ensino Médio da EJA.

A coleta de dados deu-se por meio das produções escritas pelos educandos, textos em cordel, biografia do autor e as referências para o estudo a partir dos teóricos: Freire (1996), Arroyo (2005), Soares (2005), Freitas (2008), Ferreira (2012) e outros. Os pesquisadores relatam que o ensino de Literatura com uso de mídias favorece a cultura, linguagem e arte, que foram trabalhadas de maneira dinâmica e contextualizada.

No artigo de Santos, Almeida, Silva e Gaya (2021), sob o título *Letramento digital no contexto da educação de jovens e adultos: tecendo redes de conhecimentos para o processo ensino-aprendizagem*, o objetivo principal foi compreender as contribuições do letramento digital para o processo ensino-aprendizagem da EJA, por meio de uma pesquisa qualitativa, aplicada e descritiva em um colégio da rede estadual de Salvador com 8 professores e 8 estudantes.

O aporte teórico foi em Arroyo (2013), Freire (2002, 2011 e 2016), Gadotti (2003), entre outros. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas com os envolvidos, planejamento das atividades pelos professores e realização delas pelos educandos. Santos, Almeida, Silva e Gaya (2021) analisaram e transcreveram as

respostas e produções individuais dos estudantes e, entre os resultados, acentuaram que as tecnologias potencializam o processo de ensino-aprendizagem quando os sujeitos são atuantes em suas aprendizagens.

O artigo de Marineli e Reis (2022), intitulado *A utilização das tecnologias e ambiente virtual de aprendizagem na educação de jovens e adultos* tem o objetivo principal de identificar o uso das TDICs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) e suas possibilidades de aprendizagem com os estudantes da EJA, sob o enfoque da pesquisa qualitativa e de campo com intervenção numa escola pública com 25 estudantes da EJA. Para a fundamentação teórica selecionaram Haddad (1998 e 2000), Moran (1995, 1997 e 2021), Prensky (2006 e 2021). O instrumento de coleta de dados foi um questionário com questões abertas, e após as análises dessas enquetes e transcrições, os autores apontam a necessidade de incluir as TDICs na grade curricular da EJA com foco no letramento digital para uma plena formação libertadora e crítica dos educandos.

A produção de Pinheiro e Oliveira (2020), *A utilização de jogos digitais educacionais na educação de jovens e adultos*, tem como objetivo construir um jogo digital educacional e investigar seu potencial no processo de aprendizagem de jovens e adultos por meio das práticas de letramento. A contribuição teórica contou com Prenasci (2001), Savi e Ulbricht (2008), Pinheiro, Lima e Araújo (2020) – sobre os benefícios dos jogos digitais educacionais para a aprendizagem –, Freire (2018, 1987), Soares (2004), entre outros. Foi uma pesquisa qualitativa e exploratória de participação ativa, que visava a investigação de práticas pedagógicas do jogo digital *Xote da Preservação*, utilizado como recurso pedagógico pelo professor na Escola Pública Municipal de Taiuá-CE e envolvendo o professor regente da turma de EJA e cinco estudantes do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. Para a coleta de dados foram utilizados o diário de bordo e entrevistas.

Como o próprio nome do jogo sugere, *Xote da Preservação* foi usado como recurso para trabalhar meio ambiente e coleta seletiva de lixo. Pinheiro e Oliveira (2020) dispuseram de músicas, textos, e como muitos trabalhos realizados em espaços de escolas públicas em eventuais dias de aulas, não puderam contar com os recursos que deveriam estar disponíveis na escola, em razão de problemas técnicos na sala de informática e, por esse motivo, foi utilizado no notebook do professor. Após a prática do jogo, dos questionários respondidos, da análise dos diários, os pesquisadores relatam que o público da EJA em questão não nasceu na era da

tecnologia digital e só tem contato com o computador na escola, e a dificuldade dos educandos era especialmente o manuseio do *mouse*. Além disso, nas entrevistas, os adultos discutiram sobre os benefícios e malefícios de jogos e do uso desordenado de tecnologias por crianças e adolescentes.

O jogo contribuiu para a alfabetização e o letramento dos estudantes. Embora não fosse o objetivo da pesquisa, também auxiliou na aprendizagem do manuseio do computador. O trabalho foi produtivo para os estudantes que estavam bem no início da alfabetização, tanto para a formação de palavras, percepção de sílabas e sons quanto para os estudantes mais adiantados no processo de alfabetização e letramento.

No trabalho de Amaral e Santana (2020), *Letramentos digitais potencializados por ambiências formativas híbridas*, as autoras estavam interessadas em estudar os conflitos que surgem na escola com o uso desordenado de *smartphones* e redes sociais. A pesquisa objetiva refletir como letramentos digitais podem ser potencializados, a partir de ambiências formativas híbridas, ou seja, oportunizar que os educandos da EJA de uma escola pública da periferia do Rio de Janeiro pudessem ter experiências *online* com materiais de estudos, *chats*, bate-papos e presenciais, como aulas expositivas, discussões em grupos que possibilitassem aprendizagem de forma dialógica, em um enfoque de pesquisa qualitativa em que a pesquisa-ação contribuiu na participação dos envolvidos.

A fundamentação teórica no trabalho de Amaral e Santana (2020) baseou-se em Ardoino (1998), Santos (2019), Certeau (2013), Alves (2008), Pineau (1998). Os dados foram levantados por meio de fotos, trabalhos dos estudantes, produções de textos com o uso de recursos tecnológicos como *WhatsApp*, discussões sobre *fake news* e atividades que simularam eleições presenciais com mesários, fiscais, contagem de votos, organização do espaço e das filas para votar. A atividade que envolveu todos os estudantes também foi ponto de partida para discussões acerca das *fake news*, que estavam presentes na campanha eleitoral para presidente em 2018. Houve verificação de que as ambiências foram relevantes para a aquisição de letramentos digitais, permitindo ligação entre escola e sociedade, além de possibilitar a ampliação vocabular e contribuir para superar dificuldades de leitura e escrita.

O artigo intitulado *Dispositivo de tecnocientificidade e educação de jovens e adultos* de Bocasanta, Wanderer e Knijink (2019) tem o objetivo de analisar como opera o dispositivo da tecnocientificidade na produção de subjetividades de

educandos adultos em processo de alfabetização. O referencial teórico utilizado foi baseado nas formulações de Michel Foucault (2004 e 2008), Narodowski (2006 e 2018), entre outros. A pesquisa foi realizada com trabalhadores (porteiros, cozinheiros, servidores terceirizados) no Colégio de Aplicação da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). A pesquisa foi pautada por enfoque qualitativo com abordagem na pesquisa-ação e fundamentada em pesquisa bibliográfica que utilizou livros didáticos. A coleta de dados foi por meio de gravações de áudio, conversas, produções dos estudantes, sendo que alguns escreveram seus próprios textos e outros tiveram o professor como escriba.

As análises levaram Bocasanta, Wanderer e Knijink (2019) a perceberem que os estudantes desejam se apropriar da tecnologia para melhorarem suas atividades laborais, educacionais e para comunicação entre amigos e familiares, demonstrando o desejo dos educandos de inserção nesse mundo tecnológico.

A produção de Cunha e Leão (2019), *Ações para promover alfabetização científica na educação de jovens e adultos*, tem como objetivo descrever uma intervenção pedagógica junto aos estudantes do 1º segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola pública, visando a alfabetização científica para o exercício da cidadania, por meio de uma pesquisa qualitativa em pesquisa-ações que envolveu uma turma de 8 estudantes da EJA na Escola Estadual de Educação Básica do município de Porto Alegre do Norte em Mato Grosso. A atividade partiu da construção de uma horta na escola, para a produção de alimentos usados na merenda escolar da própria instituição de ensino. Os instrumentos de coleta de dados foram fotografias, diários de bordo, resumos produzidos pelos estudantes após cada atividade. O enfoque da pesquisa foi qualitativo do tipo pesquisa-ação, pautada na observação participante, com aporte teórico em Gil (2010) e Freire (1996). Os autores relatam que cultivar e estudar as plantas medicinais foi necessário à reflexão sobre os perigos da automedicação, o que corrobora para uma formação humanística envolvendo responsabilidade com o meio ambiente e os outros, validando por meio das experiências vividas a importância das Ciências Naturais para a vida.

O artigo *Ações didáticas pedagógicas na educação de jovens e adultos* de Soares e Medeiros (2019) relata algumas vivências pedagógicas de uma professora que lecionou nos anos iniciais na EJA, acerca da pesquisa realizada no Programa Educação do Trabalhador no SESI (Serviço Social da Indústria) no município de Mossoró. O programa ocorre nas próprias empresas, evitando o deslocamento

desnecessário dos educandos, e dela participaram uma professora e os estudantes. Nessa pesquisa de cunho qualitativo foram coletados dados baseados nas entrevistas e atividades realizadas pelos estudantes, bem como os apontamentos da professora envolvida. Contribuíram na fundamentação teórica: Freire (1989 e 1996), Soares (2001). Os autores entendem que é fundamental o docente preparar atividades que subsidiem e motivem os educandos no processo de leitura e letramento. Os planejamentos e a sistematização dos conteúdos pela docente contribuíram para os processos de aprendizagem dos educandos, respeitando a individualidade dos trabalhadores para continuarem buscando novas leituras e experiências de letramento.

Na Base BDTD, o primeiro trabalho selecionado é de autoria de Linhares (2019), intitulado *O uso dos recursos tecnológicos na prática pedagógica da EJA – educação de jovens e adultos: o uso do aplicativo whatsapp como estratégia pedagógica no ensino de Língua Portuguesa*. Trata-se de uma dissertação que analisa a aplicação dos recursos tecnológicos como estratégia pedagógica na EJA do Ensino Fundamental II em um CEEBJA em Foz do Iguaçu-PR. A pesquisa envolveu educadores e educandos da EJA, partindo da indagação: Como o uso dos recursos tecnológicos pode ressignificar a prática pedagógica na educação de jovens e adultos? Por meio de questionários, levantaram-se dados em torno do uso do celular na Plataforma *Dia a Dia Educação* – Portal Educacional do Estado do Paraná, ascendendo em atividades de produção e edição de texto por intermédio do aplicativo *WhatsApp* e de interações entre estudantes da Fronteira. Pela abordagem metodológica qualitativa, a pesquisa-ação possibilitou observar que o celular é um objeto de uso contínuo dos alunos da EJA e que eles não apresentaram dificuldades em desenvolver as atividades propostas com o aplicativo *WhatsApp*.

Linhares (2019) fundamentou a pesquisa em Paulo Freire (1987), Bauman (2005) e Hall (2006), entre outros. Foram observados especialmente o desenvolvimento da escrita por parte dos educandos, que a princípio não conseguiam desenvolver textos, independentemente do gênero discursivo, mas produzindo a partir da oralidade transformada em texto escrito usando o dispositivo de voz do aplicativo. O uso de novas tecnologias possibilitou aprendizados, tanto na produção e transmissão do conhecimento quanto na inserção das linguagens midiáticas aplicadas à prática pedagógica em turmas de EJA.

A dissertação de Zampieri (2018), com o título *Leitura e Escrita na EJA Fase II do Ensino Fundamental: repensando a prática pedagógica*, tem como objetivo investigar as dificuldades dos educandos de EJA do Ensino Fundamental Fase II na aprendizagem da oralidade, de leitura e escrita em classe multisseriada numa organização coletiva. O trabalho foi fundamentado em Arroyo (2001; 2008 e 2017), Antunes (2008), Branco (2014), Carrano (2007 e 2008), Freire (1996 e 1987), Geraldi (1984), Soares (1986), Schwartz (2012), entre outros.

Com a metodologia de pesquisa-ação de abordagem qualitativa, Zampieri (2018) discorreu sobre a realidade e diversidade do público da EJA no Colégio Estadual Flávio Ferreira da Luz, no bairro Sítio Cercado, periferia de Curitiba. A pesquisadora propôs a 12 participantes diversas práticas textuais, atentando ao cuidado em preservar as características de cada trabalhador-estudante, pois muitos têm “jeitos” próprios de escrever, como um deles que só escrevia colorido e usando forma poética. Ela relata uma convivência amorosa entre docente e discentes. A pesquisa contribuiu para um repensar sobre as práticas no ensino e na aprendizagem de ler e escrever na EJA.

A dissertação *O celular na sala de aula: possibilidade para os multiletramentos na educação de jovens e adultos*, de Falcão (2017), tem como objetivo principal desenvolver um “projeto didático” de letramento, a partir do uso do celular como instrumento de aprendizagem e interação social. O aparelho móvel foi utilizado como ferramenta didática de comunicação no processo ensino-aprendizagem de jovens e adultos do primeiro segmento da EJA no município de Boa Vista. A pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação aconteceu em seis turmas do 1º Segmento da EJA da Rede Municipal de Ensino com 6 professoras e 76 educandos fazendo parte do estudo. A coleta de dados foi realizada por meio de questionários, entrevistas orais, diários de classe das professoras e atividades propostas aos estudantes.

Falcão (2017) consultou como aporte teórico os seguintes autores: Freire (2011), Kleiman (2005), André (2008), Alves (1991), Gonsalves (2001), Gil (2002), Kenski (2012) e Rojo (2012) e aponta que a utilização das TICs vai além do manuseio dos equipamentos, elas agregaram valores interpessoais nas relações professor-aluno e no processo de ensino-aprendizagem, com contribuições para a escrita e inclusão social com jovens e adultos das turmas atendidas.

No trabalho de Santana (2019), com o título *Atos de currículo com o whatsapp: o digital na educação de jovens e adultos*, o objetivo foi verificar as contribuições dos

seus usos para o letramento digital dos praticantes culturais, com vistas à melhoria de seu desempenho escolar. O estudo envolveu 30 estudantes da EJA da periferia de Duque de Caxias-RJ, e a coleta de dados aconteceu por meio de conversas e narrativas dos praticantes em suas produções textual, imagética e sonora, e em anotações registradas no diário de pesquisa, corroborando para o tipo pesquisa-ação, de abordagem qualitativa com fundamentação teórica de Andrade, Caldas e Alves, (2019), Certeau (2013), Alves (2008 e 2015) – nos princípios da multirreferencialidade –, Ardoino (1998), Macedo (2010 e 2012) e na pesquisa-formação no contexto da cibercultura Santos (2014). A autora relata que o trabalho possibilitou que os estudantes, por meio de diversas atividades envolvendo multiletramentos, pudessem de forma dialógica, colaborativa e interativa exercitar suas autorias.

O trabalho de Pedroso (2018) intitulado *Novas tecnologias e livro didáticos da EJA: uma abordagem pedagógica por meio do gênero propaganda* tem como objetivo propor uma abordagem pedagógica por meio do gênero propaganda, considerando o uso das NTICs (Novas Tecnologias da Comunicação e Informação) e a sua relação com o livro didático da EJA (3ª etapa). O trabalho foi desenvolvido em uma escola de Ensino Fundamental e Médio da periferia de Belém-PA, em turma da EJA, da 3ª etapa, com 27 estudantes participantes.

A pesquisa de caráter qualitativo em pesquisa-ação tem como referências: Souza (1998), Bakhtin (2003), Menegassi (2005) e Koch (2015). Pedroso (2018) utilizou como instrumento de coleta de dados as atividades realizadas pelos estudantes – filmagens e questionários –, que foram estimulados a elaborar textos para venda de produtos determinados pelo pesquisador, primeiro em caderno, depois em recurso tecnológico, como celular e computador, além de realizar as atividades propostas no livro didático. O trabalho revelou desafios ao trabalhar NTICs e livros didáticos, apontou defasagens e dificuldades dos docentes em aliar os recursos ao ensino, mostrou que os estudantes são receptivos às tecnologias e conseguem interagir, avançar em suas aprendizagens, mesmo que a escola não possua condições adequadas e baixo investimento na estrutura para o trabalho.

A tese de Andrade (2020) com o título *Jovens da educação de jovens e adultos na cultura digital: conexões com letramentos, sociabilidades e aprendizagens* partiu da hipótese que os jovens, participantes da pesquisa, se valem dos dispositivos móveis para interagir e ampliar suas redes de comunicação com o mundo, cabendo à escola o papel de possibilitar o acesso ao conhecimento formal e crítico. O trabalho

tem o objetivo de verificar junto aos jovens da EJA, os processos de letramento, sociabilidades e aprendizagens que emergem do uso dos dispositivos móveis ligados à internet, no contexto de uma sociedade marcada por desigualdades sociais. A pesquisa de caráter qualitativa tem abordagem etnográfica por meio da observação, da escuta, do diálogo e da entrevista de grupo focal com os jovens do Ensino Médio na Modalidade EJA na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professora Antônia Rangel de Farias, situada num bairro central da cidade de João Pessoa-PB. Doze jovens, entre 18 e 23 anos de idade, tiveram participação no estudo.

Andrade (2020) coletou os dados da seguinte maneira: observação participante, anotações de campo, entrevista de grupo focal, bem como conversas informais e selecionou para o aporte teórico: Bauman (2008), Buckingham (2010), Charlot (2000 e 2001), Freire (1987 e 2015), Kleiman (1995, 2010 e 2016), Levy (1998), Simmel (1983). A autora direciona-se para a confirmação da hipótese relatando que os educandos são autônomos e interagem em diversas situações, e os saberes e experiências construíram práticas de letramentos, sociabilidades e aprendizagens formais e informais. Além disso, ela denota que os jovens da EJA têm interesse em ampliar seus conhecimentos e admitem que o uso dos *smartphones* é para fins diversos, tanto escolar quanto na vida social e entretenimento. Ela também descreve a preocupação dos estudantes no sentido de usarem os dispositivos digitais tanto para o bem quanto para o mal, devido ao uso na propagação de *fake news*, e ansiavam da escola um posicionamento claro, firme e educativo, dando maior significado à apropriação dos dispositivos móveis ligados à internet na sua prática pedagógica e assim contribuindo para o letramento crítico e a apropriação consciente, ética e proveitosa, tornando-se em benefícios sociais e coletivos.

A dissertação intitulada *Os alunos da educação de jovens e adultos em processo de escolarização e as relações com as tecnologias digitais: possibilidades e desafios* (Santos, 2016) visa investigar e analisar como se dão as relações dos alunos da EJA com as tecnologias digitais e de quais formas eles ressignificam seus saberes e compreensão de mundo a partir dessas relações. O *lócus* da pesquisa foi a Escola Municipal Alexandre Leal Costa em Salvador-BA e fez parte de um programa que buscava alfabetizar funcionários de diversas secretarias, tendo a participação de 23 estudantes-trabalhadores. Sob o enfoque da pesquisa qualitativa, foi desenvolvida mediante entrevistas semiestruturadas e grupo focal e o embasamento teórico em Di Pierro (2005), Soares (2007), Haddad (2007), Arroyo (2005), dentre outros. A autora

indica que os trabalhos com as tecnologias modificam a visão de mundo dos alunos da EJA e aponta que esse trabalho de maneira sistemática corrobora para a utilização dos recursos tecnológicos em suas vivências dentro e fora da escola.

A pesquisa de Cruz (2017) intitulada *Os reflexos na vida de estudantes jovens, adultos e idosos a partir de uma prática de inclusão digital coletiva* tem o objetivo de analisar os reflexos na vida de estudantes de diferentes idades da escola Árvore do Cerrado do Paranoá, com 160 estudantes da primeira, segunda e quarta etapa da EJA, de uma inclusão digital desenvolvida por meio do computador e uma prática pedagógica coletiva, visando a formação do sujeito e a transformação da sociedade. A pesquisadora optou pela pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação, que acompanhou os sujeitos da EJA envolvidos com o projeto de inclusão digital desenvolvido pelo grupo GENPEX (Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos, Históricos e Culturais) da Universidade de Brasília.

Cruz (2017) realizou a coleta de dados por meio de questionários, observação participante, diário de campo, entrevistas semiestruturadas e análise de documentos, selecionando como principais teóricos: Arroyo (2005 e 2006), Freire (1996 e 2001), Vygotsky (2008 e 2010). No trabalho, a autora relata que apesar das dificuldades observadas inicialmente, como o receio de ligar um computador, os estudantes mais jovens demonstraram maior interesse, enquanto os mais idosos o consideravam “perda de tempo”, ao final todos demonstraram maior habilidade na produção escrita. Ela denota que a escola foi o principal agente de inclusão no mundo digital para os estudantes daquelas turmas.

No trabalho apresentado por Silva (2017), sob o título *Blog como dispositivo pedagógico promovendo inclusão digital na EJA da escola pública em Pernambuco*, o objetivo foi analisar o comportamento dos alunos da EJA durante eventos de letramentos promovidos pelo professor. Por meio do seu papel social, eles contribuem para a construção de significados pelos discentes e desenvolvem conseqüentemente o seu conhecimento crítico para gerar cultura. Participaram da pesquisa 14 estudantes do 3º Módulo da EJA-Noturno de uma escola estadual, situada na região metropolitana do Recife, no bairro Ilha do Leite. Os dados foram coletados por meio de entrevistas, questionários e gravações em áudio e usados em uma pesquisa quantitativa e qualitativa.

Silva (2017) explica que o método quantitativo ocorreu em razão da contagem das respostas e criação de gráficos na intenção de entender as expectativas dos estudantes, e o método qualitativo como sendo a forma de entender as atitudes e comportamentos dos discentes da EJA. Os autores escolhidos para a fundamentação teórica foram Rojo (2012), Xavier (2009), Belloni (2010), Komesu (2005), Coscarelli (2014). A autora relata que ao analisar os questionários respondidos pôde observar mudanças no comportamento dos discentes frente ao uso das tecnologias propostas. A ferramenta *blog* contribuiu para o letramento digital e no desenvolvimento de uma cultura digital consciente.

Na dissertação de Oliveira (2019), intitulada *Ensino de educação de jovens e adultos e o letramento para o mundo do trabalho: gênero textual curriculum vitae*, a autora teve como objetivo principal desenvolver uma proposta didática para o ensino do gênero textual curriculum vitae em uma turma de Educação de Jovens e Adultos no 8º ano em um colégio público do Rio de Janeiro. Para alcançar esse propósito foi elaborada uma sequência didática fundamentada no ensino de escrita para fins específicos. Essa abordagem parte de situações com as quais os estudantes enfrentam dificuldades em sua rotina diária ou que surgirão ao longo de suas vidas como membros ativos da sociedade.

Para suporte teórico e prático, com relação ao ensino de gêneros, Oliveira (2019) baseia-se nos estudos de Marcuschi (2002 e 2007), Soares (2017), Rojo (2012), Kleiman (1995), Cintra e Passarelli (2008), e método qualitativo, que amplia as possibilidades de transformação ao contar com a colaboração de todos os integrantes. A proposta de sequência didática está baseada em Dolz e Schneuwly (2004). Ao longo da jornada, foram identificados diversos desafios, como a falta de compreensão da estrutura de um currículo e as dificuldades na escrita formal. Após a implementação da sequência didática, observou-se que os estudantes foram capazes de produzir seus currículos de acordo com as características do gênero, incluindo todas as informações necessárias para se candidatarem a uma vaga, demonstrando que eles puderam registrar habilidades essenciais para o desempenho do cargo.

Na dissertação *Contos, roteiros e curtas-metragens: uma proposta de ensino para a EJA* de Silva (2020) o objetivo principal é “elaborar e aplicar uma proposta interventiva destinada à EJA, centrada na leitura e na análise linguística/semiótica crítica de contos e na produção (escrita e multissemiótica) dos gêneros roteiro e curta-metragem” (Silva, 2020, p. 23). A pesquisa teve como aporte teórico Fairclough (2001,

2003, 2008), Freire (2002, 2005), Bakhtin (2015), Rojo (2012), Soares (2012) e foi realizada numa escola pública no Distrito Federal com turmas de 8º ano da EJA, sendo desenvolvida pelo método qualitativo, com a coleta de dados em questionários, relatos verbais e escritos, gravações, elaboração de um portfólio e criação de textos variados em conformidade com as características de diversos gêneros, além de registros feitos em um diário de campo.

O projeto de Silva (2020) proporcionou aos estudantes participantes uma oportunidade de assumir um papel de destaque, refletir sobre os diferentes usos da língua e de outros meios semióticos na leitura e escrita, realizar uma análise crítica das representações e identificações presentes nos contos e conectar a experiência literária com suas próprias vivências, facilitando a maior proximidade dos leitores da EJA com o texto literário.

A dissertação intitulada *A Canção na Aula de Língua Portuguesa* de Silva (2020) apresenta uma proposta de ensino voltada à EJA com o gênero canção como ferramenta pedagógica, o objetivo geral foi “produzir uma proposta de ensino de Língua Portuguesa para a Educação de Jovens e Adultos utilizando o gênero canção de modo a proporcionar novas aprendizagens aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos que ultrapassem as questões cognitivas e respeitem os seus conhecimentos”.

Silva (2020) fundamenta o trabalho na perspectiva de Freire (1978, 1979, 1991 e 2018), enfatizando a importância de considerar as experiências e conhecimentos prévios dos alunos. A intervenção foi em uma turma de quarto nível da EJA na Escola Municipal de Natal-RN, sob o desenho de pesquisa qualitativa de caráter etnográfico, adotando as sequências didáticas de Zabala (1998) e destacando sua eficiência na organização do ensino e aproveitamento do tempo de aula. A coleta de dados partiu da escrita textual e participação dos educandos nas atividades propostas. Os resultados obtidos foram positivos na proficiência de leitura e escrita dos estudantes por meio do processo colaborativo de aprendizado desenvolvido com a aplicação das sequências didáticas.

O trabalho de Matos (2019) sob o título *Letramento digital: limites e possibilidades na educação de jovens e adultos* tem como objetivo geral analisar a presença do letramento digital no processo de leitura e escrita através da prática pedagógica em sala de aula, buscando entender como as práticas de letramento digital contribuem para a formação cidadã dos sujeitos da EJA. Para isso, a autora

optou pela abordagem qualitativa e realizou a pesquisa no Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA) no Rio de Janeiro, com 33 estudantes da EJA, que frequentam a disciplina de Língua Portuguesa de forma semipresencial nas turmas de Ensino Fundamental II.

Para a coleta de dados, Matos (2019) utilizou questionário, registro das aulas e diário de bordo, tendo como principais autores para fundamentar a pesquisa: Gadotti (1979 e 2010), Romão (2010), Levy (1999), que abordam temas relacionados às TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação), letramento digital e suas implicações no contexto da educação. A pesquisadora concluiu que o letramento digital tem um impacto positivo no processo de leitura e escrita dos alunos da EJA, facilitando maior integração desses sujeitos na sociedade, e as práticas pedagógicas que incorporam tecnologias digitais mostraram-se eficazes para promover aprendizagens significativas e contribuir para a formação cidadã dos participantes.

### 2.2.1 Síntese Analítica dos Trabalhos Selecionados

Em todos os trabalhos analisados, o método de pesquisa qualitativo está presente, e dos vinte e quatro, treze utilizam a pesquisa-ação. Todos têm como campo das pesquisas a escola e apresentam a análise do sujeito e suas interações com práticas cotidianas em outros espaços.

Para Baldissera (2001, p. 14) participar de atividades nas quais as pessoas envolvidas no projeto de pesquisa desenvolvem não é populista ou sentimental, mas um “ato pedagógico” necessário para apreender a realidade social em que vivem. Em se tratando da Educação de Jovens e Adultos, a metodologia qualitativa de pesquisa, no desenho da pesquisa-ação, mostrou-se um recurso potente de aprendizado.

Freire (1996, p. 16) afirma que “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, o que corrobora com o objetivo deste trabalho. Antes de tudo é necessário ler e analisar os antecedentes científicos sobre a leitura e escrita na EJA a partir das mídias.

A revisão de literatura possibilitou o conhecimento das produções científicas, permitindo ao pesquisador buscar em bases de dados as produções da área temática pretendida. Com a revisão foram encontradas 24 produções no campo da EJA no período de 2016 a 2022 que tratam das mídias, de produção escrita, leitura, situações essas que envolvem práticas pedagógicas voltadas para a leitura e escrita; algumas

abordam a EJA no Ensino Médio e Ensino Médio Técnico, outras, a EJA Ensino Fundamental II e I. Considerando os trabalhos encontrados, ainda há campo para o estudo e pesquisa daqueles que estão em fase inicial de seus estudos no Ensino Fundamental I.

Os trabalhos selecionados acercam-se do tema, trazendo recortes de realidades que se aproximam da realidade dos estudantes de diversos espaços brasileiros, pois a modalidade EJA atende ao educando-trabalhador e precisa ser olhada na escola de modo muito especial para atender a esse público cujo direito à educação vem sendo negado há muito tempo.

As pesquisas estudadas corroboram com a ideia do Freire (1989, p. 9) de que “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente.” Por isso, é apontada a necessidade de mediar situações com as mídias presentes socialmente nos espaços onde os educandos frequentam, sendo a escola o principal.

Foi verificada em todos os trabalhos a preocupação em validar os trabalhadores-estudantes, com base no contexto em que estão inseridos, utilizando recursos que estão disponíveis como celular, mídias digitais, livros didáticos, sequências didáticas, as quais valorizam as experiências de vida dos educandos, propiciando momentos de leitura e escrita com diferentes subsídios, dentre eles as diversas mídias, ressaltando a importância da leitura e escrita na formação de sujeitos críticos e atuantes em suas comunidades.

### 2.3 A ESCOLA E OS SABERES

Uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. (Freire, 1996, p. 63)

Ao refletir sobre as turmas de EJA nas escolas públicas, percebe-se o desinteresse das mantenedoras, prefeituras e estados, na maioria dos casos, em manter as turmas no período noturno, como discorrem Haddad e Di Pierro (2000) sobre a pauta Educação de Jovens e Adultos no Brasil desde o período colonial, normalmente disponibilizada com viés doutrinário religioso, envolvendo igrejas ou instituições privadas.

Quando o Estado assume o papel de mantenedor, especialmente no período mais recente a partir de 1985, os autores mencionados relatam que o Estado se compromete, porém, não atende às demandas da EJA, “marcada pela contradição entre a afirmação no plano jurídico do direito formal da população jovem e adulta à Educação Básica, de um lado, e sua negação pelas políticas públicas concretas, de outro” (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 119).

Segundo Arroyo (2022), o espaço escolar definitivamente não atrai os estudantes, em especial da EJA, a organização curricular por vezes deixa de lado os seus conhecimentos prévios, há de se seguir um programa, mas um que não subestima as capacidades e vivências do trabalhador-estudante. O autor denota que se a escola de EJA apenas garantisse os conhecimentos mínimos, seria difícil reconhecer esse tempo como direito ao conhecimento. Mesmo com investimentos e avanços na área tecnológica nos últimos anos, ainda haveria desafios a serem superados, principalmente na EJA (Arroyo, 2022, p. 126). Portanto a escola deve estimular

[...] constantemente a curiosidade do educando em vez de “amaciá-la” ou “domesticá-la”. É preciso mostrar ao educando que o uso ingênuo da curiosidade altera a sua capacidade de achar e obstaculiza a exatidão do achado. É preciso por outro lado e, sobretudo, que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de receptor da que lhe seja transferida pelo professor. (Freire, 1996, p. 63, grifos do autor)

Ao pensar a trajetória de vida escolar do educando jovem, adulto ou idoso, é preciso conhecer qual parte de sua formação lhe fora negada, pois, “[...] a experiência escolar do aluno em situação de fracasso traz a marca da diferença e da falta: ele encontra dificuldades em certas situações, ou orientações que lhe são impostas, ele constrói uma imagem desvalorizada de si” (Charlot, 2000, p. 17-18). A escola precisa se comprometer com esses estudantes, ofertando recursos didáticos mais apropriados e enfatizando desde a autoestima, o protagonismo, bem como as aprendizagens sistemáticas pertinentes ao desenvolvimento dos saberes científicos, de maneira que se tornem adultos mais críticos e atuantes.

A maior parte do que as pessoas aprendem, do que todos aprendemos, se *aprende fora da escola*. E essas coisas são as mais importantes para a vida, para sobrevivência mais elementar. Para a maior parte da humanidade, inclusive os ocidentais, o que se aprende na escola constitui uma parte mínima de sua aprendizagem, que, talvez, superestimamos. Possivelmente, a importância da aprendizagem escolar deve-se, sobretudo, ao seu valor

como forma de seleção social, mais do que à sua utilidade para a vida. (Delval, 2001, p. 53, grifo do autor)

Quando se fala em valorizar os saberes que o estudante traz para sala de aula, Arroyo (2022) destaca que ao ter um currículo dialógico, não se está sugerindo descartar o conhecimento científico, mas propondo que as experiências humanas sociais sejam geradoras de novos conhecimentos, “mestres e educandos, são também produtores de conhecimentos” (Arroyo, 2022, p. 150), pois diante de uma postura dialógica é que se aprimoram os seres humanos. Assim sendo, ao se elaborar uma proposta curricular é imprescindível o “diálogo enriquecedor, tendo como horizonte a intervenção, a ressignificação da realidade social e da vida cotidiana que é tão determinante do viver digno e justo, pelo qual lutam desde crianças e como jovens-adultos trabalhadores” (Arroyo, 2022, p. 149).

Na revisão de literatura, muitos trabalhos encontrados descreveram as dificuldades em acessar a sala de informática ou outras mídias disponíveis, como a situação dos docentes em vivenciar práticas que colaborem para o multiletramento no espaço escolar. Até os próprios estudantes muitas vezes não se consideram aprendentes pelas mídias, eles querem escrever, copiar da lousa, porque acreditam que somente esse modelo seja capaz de propiciar novos conhecimentos, “pois os sujeitos parecem buscar uma coerência interna em seus conhecimentos” (Delval, 2001, p. 59), em algum momento da vida escolar, aprenderam que o conhecimento da escola deve ser transmitido pelo professor, e que eles só terão conhecimento se escreverem. Porém, o docente é o agente capaz de estimular os educandos para novas formas de aprender, interagir, comunicar, socializar, de forma a

[...] propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. (Freire, 1996, p. 22)

O professor, na função de mediador, integra-se ao grupo de forma colaborativa, acompanhando o processo de construção do conhecimento junto aos educandos, valoriza os conhecimentos prévios dos estudantes e se empenha em refletir e revisar os saberes já adquiridos ao longo de suas vidas, contribuindo para uma formação cidadã e emancipatória.

Segundo Freire (1996), a prática docente e a aprendizagem são interdependentes – cada uma apoiando a outra na construção do saber. Em uma sociedade globalizada, o papel do professor não é o de um "detentor" absoluto do conhecimento, mas de um parceiro no processo educacional. Especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos, é comum encontrar um pedreiro que, apesar de não saber ler ou aplicar fórmulas matemáticas, possui habilidades práticas para construir casas, enquanto um professor pode conhecer as fórmulas, mas não teria a capacidade de erigir ou gerenciar uma obra.

Portanto, a escola, ao se comprometer com a Educação de Jovens e Adultos, deve reconhecer e valorizar os saberes e experiências dos alunos. A prática pedagógica precisa ser transformadora, promovendo um ambiente onde eles se identifiquem como protagonistas de seu aprendizado e não apenas um receptor passivo. Isso implica uma abordagem curricular que integre as vivências dos educandos e estimule sua curiosidade, potencializando seu papel como sujeito ativo na produção de conhecimento (Freire, 1996).

## 2.4 ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO, MULTILETRAMENTO E AS MÍDIAS

Soares (2001) explica que o *alfabetizado* era considerado inicialmente a pessoa que sabia escrever o próprio nome, mais tarde, passou-se a considerar alfabetizado quem é capaz de escrever e ler um texto simples, ou seja, não somente decodificar os signos da Língua, mas ter habilidades sociais ou dar função social para a Língua, dando espaço então para o termo letramento – *literacy*, surgido por volta dos anos 80 na Europa. Para a autora (2001, p. 18), letramento “[...] é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”.

O letramento é o processo em que o indivíduo se apropria de sua condição de leitor do mundo, que compreende seu espaço social, histórico e econômico e não somente a decodificação mecânica de sílabas e letras. Por isso, “o texto deve ser o eixo central da alfabetização” (Soares, 2020, p. 34.). Então, ao trabalhar em sala de aula, o professor deve ter em mente o planejamento de suas aulas baseado em textos, os quais são pontos de partida e chegada, especialmente pensando que os

educandos da EJA são adultos que já dominam a língua oral, têm compreensão e experiências que devem ser valorizadas em sala de aula.

Para Kleiman (2005) “letramento” é o uso da linguagem escrita não somente no ambiente escolar, mas em todos os contextos da vida cotidiana. Isso se deve ao fato de que a escrita está presente em todos os lugares, integrando-se ao dia a dia de todos. É preciso que no processo de ensino e aprendizagem se tenha como ponto de partida a leitura do mundo, isto é, palavras que façam parte da cultura e cotidiano dos estudantes. A dificuldade dos jovens e adultos em decodificar os signos, palavras ditas na escola com diferentes representações, é porque não compreendem o que está sendo dito, pois estão distantes do mundo no qual estão inseridos. Mesmo sem o domínio da leitura e escrita, os jovens e adultos se interessam em

[...] ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita. (Soares, 2001, p. 24)

A alfabetização e o letramento são componentes complementares na formação e aprendizagem, visando o benefício dos educandos em ambos os aspectos. No entanto, “letramento não é alfabetização, mas a inclui” (Kleiman, 2005, p. 11). Quando instruído na leitura e na escrita, seja uma criança, adolescente ou adulto, está se familiarizando com as práticas de letramento presentes na sociedade, encontrando-se em um estágio de desenvolvimento.

No contexto da Educação de Jovens e Adultos, Freire (2001) não fazia uso do termo letramento, mas o autor já trazia uma explicação da ação de alfabetização, porque entendia que o ato de ler era uma ação para além de decodificar palavras. Era comum numa pedagogia bancária impor palavras distantes do mundo dos educandos que, segundo ele, demonstrava que ensinar a decodificação não era suficiente. Alfabetizar com temas do interesse do professor não era adequado, mas sim, com temas de interesse dos educandos.

Se antes a alfabetização de adultos era tratada e realizada de forma autoritária, centrada na compreensão mágica da palavra, palavra doada pelo educador aos analfabetos; se antes os textos geralmente oferecidos como leitura aos alunos escondiam muito mais do que desvelavam a realidade, agora, pelo contrário, a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra. (Freire, 1989, p. 19)

Para Freire (1989), não deveria ser permitido chamar os trabalhadores-estudantes de analfabetos, mas de alfabetizandos, pois dominavam a leitura de mundo. O “[...] alfabetizando, e não analfabeto, se insere num processo criador, de que ele é também sujeito” (Freire, 1989, p. 18). Em uma sociedade democrática, porém opressora, não há mais espaço para a passividade, o espaço democrático deve ser ocupado por todos, por essa razão, estar alfabetizado e letrado é essencial no processo de valorização humana.

Freire (1989) percorre caminhos em sua narrativa que esclarecem e contribuem para o significado de alfabetização e letramento de adultos. A alfabetização para leitura do mundo torna-se o letramento, pois é para ele um ato social, alfabetização que mostra interesse na mudança, na transformação social. O autor também ressalta a importância do docente capaz de interferir criticamente no processo e de observar no estudante da EJA seus interesses, entendendo a alfabetização especialmente como processo de valorização dos saberes dos educandos. Deve haver um esforço dos envolvidos para que os estudantes encontrem na escola um espaço de acolhimento e permanência para aproximar a vida escolar da vida social.

O letramento é um caminho social e histórico, portanto, não se reduz somente em sua utilização para a leitura e escrita, nem somente no ambiente escolar, embora seja nele que aconteça ou deva acontecer com maior planejamento, pois o professor também é parte e agente desse mundo letrado.

Segundo Kleiman (2005, p. 51), “o letramento nos permite aprender a continuar aprendendo”, então o letramento do professor é necessário para que seja o agente de letramento, capacitado para planejar e aplicar estratégias que estimulem os estudantes à leitura do mundo que os cercam. Na aplicação dessa pesquisa com o público específico, não há obrigatoriedade de sempre explorar textos complexos, “pode começar com as práticas que visam aos objetivos mais elementares da atividade de leitura – a de extrair informações de textos – e chegar até a atividade de leitura do entorno” (Kleiman, 2005, p. 56).

Especialmente na situação dos jovens, adultos e idosos é necessário pensar num letramento para a atual sociedade, permeada de informações que se modificam e se espalham em alta velocidade, por isso, é preciso que o professor tenha clareza ao administrar e preparar suas aulas.

Para Soares (2020, p. 32), o termo letramento assumiu diversos sentidos e não somente o linguístico, mas também é usado como letramento matemático, letramento musical, letramento científico, letramento digital, letramento literário etc. A autora propõe

[...] a conciliação desses conceitos, necessária no contexto escolar, particularmente no ensino da língua, em que o objetivo é desenvolver habilidades de leitura, compreensão e produção de textos na modalidade escrita, acompanhada ou não de outras modalidades de expressão, como ilustrações, fotos, gráficos (denominados textos multimodais), sempre com o objetivo de formar um leitor e produtor de texto competente e promover a apropriação da leitura literária – ou **letramento literário**, que é o contato e a interação com obras de literatura. (Soares, 2020, p. 32, grifo da autora)

Cosson (2014, p. 11-12) aponta que “[...] há, portanto, vários níveis e diferentes tipos de letramento. Em uma sociedade letrada como a nossa, mesmo um analfabeto tem participação, ainda que de modo precário, em algum processo de letramento”. O autor explica que é possível ser letrado mesmo sem decodificar a leitura, pois existem vários graus de letramento e que “[...] um indivíduo pode ter um grau sofisticado de letramento em uma área e possuir um conhecimento superficial em outra, dependendo de suas necessidades pessoais e do que a sociedade lhe oferece ou demanda” Cosson (2014, p. 12).

Portanto, ser letrado significa estar inserido e participar da cultura letrada, para isso, torna-se apropriado que se trabalhe o multiletramento “em qualquer dos sentidos da palavra 'multiletramentos' – no sentido da diversidade cultural de produção e circulação dos textos ou no sentido da diversidade de linguagens que os constituem [...]” (Rojo, 2012, p. 22), diferente de uma abordagem que vise somente os textos escritos (ou verbais), a palavra propriamente dita, mas também as diversas formas de expressão: imagens, música, memes, notícias, gráficos, entre outras maneiras que explorem a diversidade cultural e linguística. Para Solé (1998, p. 90), “ler é sobretudo uma atividade voluntária e prazerosa, e quando ensinamos a ler devemos levar isso em conta”.

Diferente das crianças e jovens que nasceram na era digital, “imersos em berços de celulares”, os adultos e idosos necessitam de mais auxílio para utilizarem os recursos tecnológicos e as mídias, e do professor no que trata do trabalho com tais recursos, para que se efetivem os multiletramentos em sala de aula é imprescindível dar

[...] conta das demandas da vida, da cidadania e do trabalho numa sociedade globalizada e de alta circulação de comunicação e informação, sem perda da ética plural e democrática, por meio do fortalecimento das identidades e da tolerância às diferenças. Para tal, são requeridas uma visão situada de língua em uso, linguagem e texto e práticas didáticas plurais e multimodais, que as diferentes teorias de texto e de gêneros favorecem e possibilitam. (Rojo, 2009, p. 90)

O letramento digital não é uma habilidade isolada, mas uma parte integrante do processo de alfabetização e letramento dos alunos da EJA. As tecnologias e mídias devem ser trabalhadas de forma crítica e reflexiva, pois são recursos mais portáteis e acessíveis. O período da pandemia de COVID-19 mostrou o quanto esses recursos portáteis como celulares, que são as TDICs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) foram essenciais nas organizações educacionais.

Nas turmas de EJA etapas do Ensino Fundamental I que se objetiva alfabetizar os estudantes. É o estágio que, para Tfouni (2002, p. 9), tem a ver com “[...] a aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem”, tais como inserir recursos midiáticos, para enriquecer o planejamento e colocar as aulas e os conteúdos com base na realidade dos educandos.

A alfabetização era vista como um ato individual de decodificação, atrelado ao processo de escolarização. Rojo (2012) destaca que as características principais são a interatividade, colaboratividade, as mídias sociais (redes sociais, *blogs*, *messenger*, WhatsApp, *sites* de compartilhamento), que disponibilizaram canais de comunicação,

[...] a lógica interativo-colaborativa das novas ferramentas dos (multi) letramentos no mínimo dilui e no máximo permite fraturar ou subverter/transgredir as relações de poder preestabelecidas, em especial as relações de controle unidirecional da comunicação e da informação (da produção cultural, portanto) e da propriedade dos ‘bens culturais imateriais’ (ideias, textos, discursos, imagens, sonoridades). (Rojo, 2012, p. 24-25, grifo da autora).

O conceito de mídias sociais é diferente de mídias, pois nesse não há interação como o rádio e a televisão, entre outras. Diante desse mundo, em que o multiletramento visa a apropriação dos educandos desses diversos *modelos* de textos, é importante mencionar os estilos dos estudantes, pois numa sala de EJA são encontrados os dois estilos de usuários de tecnologias digitais – “nativos” e os “migrantes”.

Prensky (2001 *apud* Rojo, 2012) define que nativos são os jovens com acesso ao mundo digital desde crianças, nasceram com acesso à internet, redes sociais, jogos de computadores, e os adultos e idosos são os “migrantes” que precisam aprender e se adaptar ao mundo das tecnologias digitais. Essa diversidade mostra a necessidade do trabalho com multiletramentos para que os educandos tenham maior compreensão da realidade que os cerca.

Para Levy (1999), era telefone é um modelo de mídia mais interativa, pois permite diálogo, reciprocidade e comunicação. Hoje pode ser acrescentado que o celular se tornou um computador, *videogame*, rádio e TV, entre outros. O usuário tem no celular as demais mídias até então exploradas na sociedade, portanto a escola é um lugar em que pode ser utilizado, além de outras mídias incluídas no dia a dia dos educandos. Como a EJA não foi contemplada com livros didáticos nos últimos anos, é mais um motivo para implantar uma proposta de ampliação da leitura e escrita usando os recursos de mídias disponíveis, conforme Soares (2002, p. 152) aponta no trecho a seguir:

[...] pode-se concluir que a tela como espaço de escrita e de leitura traz não apenas novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever, enfim, um novo letramento, isto é, um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela.

Há uma distância do letramento como apropriação da Língua (leitura e escrita), em especial para os educandos da EJA, então é preciso que eles se apropriem do letramento digital, que pressupõe a capacidade em utilizar as tecnologias digitais para se comunicar, buscar informações, produzir conteúdo e resolver problemas em diferentes contextos sociais e “participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática” (Rojo, 2009, p. 11). Para isso, as mídias podem ser recursos de acessibilidade aos educandos, contribuir na leitura, no processamento de texto, na navegação na internet e no uso nas redes sociais, além de habilidades mais avançadas como a produção de conteúdo multimídia que podem utilizar para superar o espaço escolar.

Dessa forma, a questão não se resume apenas a ensinar a ler e a escrever, mas principalmente a permitir que os educandos utilizem de fato as práticas de leitura e escrita em diversos contextos, sabendo que o processo de letramento,

especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos, não se limita ao domínio da língua escrita, mas abrange a construção de identidades e a participação ativa na sociedade que vão além do ambiente escolar, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. (Arroyo, 2022)

### 3 METODOLOGIA DE PESQUISA

#### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Considerando o objetivo principal desta pesquisa, optou-se pela investigação qualitativa com enfoque descritivo-exploratório, do tipo pesquisa-ação, uma vez que a pesquisa qualitativa permite tomar as vozes dos envolvidos, dando-lhes sentidos, o que “possibilita a formulação descritiva necessária para a construção de um novo conhecimento” (Ludke; André, 2013, p. 21).

Sendo a escola um espaço social em que as pesquisas qualitativas são realizadas (Minayo, 2012), pois têm a preocupação com a realidade dos participantes, essas investigações buscam compreender, interpretar e explicar situações sociais, pois

[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (Minayo, 2001, p. 21-22)

Esta pesquisa envolverá os trabalhadores-estudantes e o professor-pesquisador e foi aprovada pelo Comitê de Ética com parecer consubstanciado nº CAEE: 79810124.0.0000.0214, em 26 de julho de 2024. A investigação do tipo pesquisa-ação “tem por finalidade possibilitar aos sujeitos da pesquisa, participantes e pesquisadores, os meios para conseguirem responder aos problemas que vivenciam com maior eficiência e com base em uma ação transformadora” (Picheth; Cassandre; Thiollent, 2016, p. 58). Sendo assim, o professor-pesquisador e estudantes fazem parte do grupo envolvido nas atividades. O estudo visa aprimorar os saberes em torno da leitura e escrita com o uso das mídias;

[...] uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas implicadas no processo investigativo, visto partir de um projeto de ação social ou da solução de problemas coletivos e estar centrada no agir participativo e na ideologia de ação coletiva. (Baldissera, 2001, p. 6)

Gil (2002) complementa a definição da pesquisa-ação como uma abordagem útil em contextos educacionais, pois permite a colaboração entre pesquisadores,

professores e estudantes, resultando em maior participação e engajamento de todos os envolvidos.

Neste trabalho, optou-se pela abordagem de estudo exploratório-descritivo, sendo a pesquisa exploratória, segundo Gil (2002, p. 41), aquela que “tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito [...]” e por serem eficientes nos estudos que envolvem grupos sociais, ou seja, neste caso, coerente com a área da Educação de Jovens e Adultos, que apresenta diversas experiências, conhecimentos, opiniões, que podem ser facilitadores na pesquisa, ou barreiras, mas que possam ser superadas.

A pesquisa descritiva engloba o levantamento das opiniões, atitudes e crenças de uma população em relação a determinados temas (Gil, 2002), por isso ela se constitui como elemento de construção do trabalho com os participantes, especialmente sendo adultos trabalhadores, atuantes socialmente. “[...] As pesquisas descritivas juntamente com as exploratórias são as que habitualmente os pesquisadores sociais mais utilizam quando estão preocupados com a atuação prática” (Gil, 2002, p. 42), então ela é validada por se tratar de um estudo que trata da prática pedagógica, envolvendo leitura e escrita com as mídias em determinado grupo.

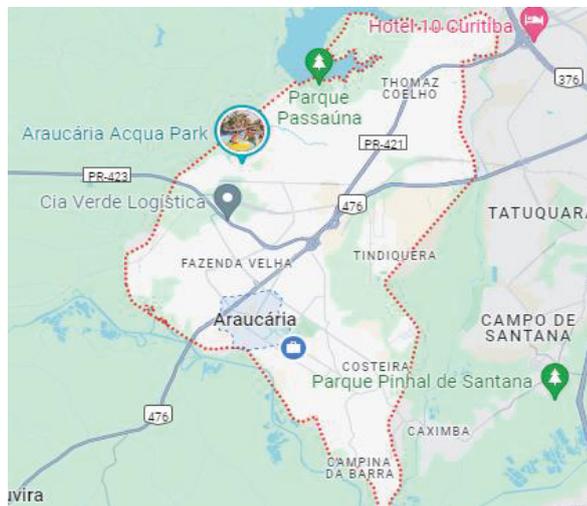
Toda essa investigação corrobora o desenvolvimento de várias experiências com propósito de levar à ação-reflexão-ação, trabalhando com as mídias para leitura e produção escrita, destacando que todos os participantes têm seu próprio papel, uma vez que o pesquisador não toma decisões unilaterais, e sim coletivamente, prezando pela ética que deve pautar as pesquisas qualitativas (Minayo, 2012), que vai muito além do Comitê de Ética, pois são ações que respeitam a singularidade e cada participante.

Da mesma forma que “a solidariedade social e política de que precisam para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem a formação democrática e uma prática de real importância” (Freire, 1996, p. 16) e por respeitar o trabalhador-estudante é que se propôs o problema desta pesquisa, colocando as mídias como um meio de acesso ao conhecimento, ao que está imerso na sociedade, buscando superação de dificuldades na área da leitura e escrita.

### 3.2 LÓCUS E PARTICIPANTES

O *lócus* da pesquisa foi uma escola municipal em Araucária, Região Metropolitana de Curitiba. As escolas municipais em grande maioria atendem demandas da EJA no período noturno. No espaço escolar permanece somente as professoras e estudantes. Baldissera (2001) relata que delimitando a região é importante recorrer a todas as informações possíveis, por meio de mapas, fotos, relatos, sendo assim, é apresentado o Mapa 1 que representa a localização da escola e seu entorno.

MAPA 1 – A LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA



FONTE: Google Maps (2023).

A história das escolas do município de Araucária está articulada com o crescimento demográfico em decorrência natural da implantação de complexos industriais em seu território. A escola em questão está muito próxima do Centro da cidade, mas o bairro inicialmente teve o crescimento atrelado às ocupações indevidas, por isso, o aumento da população culminou na necessidade de mais vagas escolares para atender a localidade.

De acordo com AEN (2024) – Agência Estadual de Notícias, o número de analfabetos com 15 anos ou mais corresponde a 2% da população residente em Araucária. Baseado no Censo 2022, conclui-se que aproximadamente 3.033 pessoas, acima de 15 anos, ainda são analfabetos absolutos (Brasil, 2024).

A escola atende classes de EJA no período noturno, em duas turmas das etapas I e II do Ensino Fundamental. Os doze trabalhadores-estudantes, matriculados

na turma da 2ª Etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com idades entre 18 e 65 anos, foram convidados a fazer parte da pesquisa. Sendo assim, o critério de inclusão é de que os trabalhadores-estudantes estivessem matriculados e frequentando a escola há algum tempo, na 2ª Etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental I e que aceitassem assinar o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). Os que não estavam na turma da 2ª Etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental e não assinaram o TCLE foram dispensados da pesquisa.

Para que atendessem as questões propostas nos objetivos, foram criadas estratégias que estimulassem o envolvimento e a não desistência dos participantes durante o período da pesquisa. Para Gil (2010, p. 153), a “amostra intencional, em que os indivíduos são selecionados com base em certas características tidas como relevantes pelos pesquisadores e participantes se mostram mais adequada para a obtenção de dados numa pesquisa-ação”.

### 3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os instrumentos de coleta de dados visam, nesta pesquisa, seguir os passos da comunicação e do diálogo entre os sujeitos. Para o desenvolvimento da investigação foi necessário coletar dados que possibilitassem responder ao problema: Como as mídias contribuem na leitura e escrita dos trabalhadores-educandos da EJA – Fase I do Ensino fundamental na 2ª Etapa? E, também ofertar subsídios que atendam aos objetivos propostos.

Para atingir o objetivo da pesquisa que visa *Analisar as contribuições das mídias na aprendizagem da leitura e escrita dos trabalhadores-educandos da EJA da 2ª Etapa do Fundamental I*, foram utilizados os instrumentos de coleta de dados: questionário, oficinas e círculo de diálogo em sala de aula, com vista a discutir temas do cotidiano. Foram apresentados aos 12 educandos materiais veiculados nas mídias, como vídeos, textos das redes sociais (aplicativo da Prefeitura) que tratavam de direitos dos cidadãos como serviços de saúde, educação, alimentação e outros, além do trabalho com música que fez parte de suas vidas desde a juventude, que exprimem os desejos e sonhos de todos.

O Quadro 5 apresenta o Problema de pesquisa, o Objetivo Geral e os Objetivos Específicos, os quais representam as etapas da pesquisa. Cada um tem seu Instrumento de Coleta de Dados, o que possibilitará obtê-los de forma atingir os

respectivos objetivos. Os Procedimentos de Coleta de Dados explicitam as estratégias que serão utilizadas nas referidas coletas.

QUADRO 5 – OBJETIVOS, ICD, PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Problema: Como as mídias contribuem na leitura e escrita dos trabalhadores educandos da EJA – Fase I do Ensino Fundamental na 2ª Etapa?			
Objetivo Geral: Analisar as contribuições das mídias na aprendizagem da leitura e escrita dos trabalhadores-educandos da EJA da 2ª Etapa do Ensino Fundamental I.			
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>ICD</b>	<b>PROCEDIMENTOS DE COLETA</b>	<b>ANÁLISE DE DADOS</b>
Caracterizar as trajetórias de vida escolar dos educandos trabalhadores da EJA da 2ª Etapa da Fase I do Ensino Fundamental I;	Questionário com 3 campos investigativos:  1ª Identificação  2ª Trajetórias de vida no trabalho e escola.  3ª Utilização das Mídias	Aplicação do Questionário com 3 campos investigativos, com vista a coletar dados.	Analisar as trajetórias dos participantes quanto à identidade no espaço social, representação da escola e perspectivas quanto ao espaço escolar e de aprendizagem. (Aguiar e Ozella, 2013)
Desenvolver em oficinas atividades didático-pedagógicas que envolvam leitura, escrita e interpretação de textos presentes nas mídias, adequadas ao nível de compreensão dos educandos da EJA da Fase I na 2ª Etapa do Ensino Fundamental I;	Textos de diferentes gêneros textuais veiculados nas mídias pelas quais os educandos farão leitura, escrita e interpretação.	Desenvolver Oficinas de Leitura e escrita a partir de materiais veiculados nas mídias utilizando diferentes gêneros textuais, como imagens, fotografias, vídeos, músicas que os educandos farão leitura, escrita e interpretação.	Analisar as diferentes interpretações de textos e imagens, produzidos pelos trabalhadores-educandos da EJA-Etapa II do Ensino Fundamental I.
Avaliar a leitura e escrita dos educandos da EJA a partir das interpretações de textos veiculados em diferentes mídias.	Produção textual com base nas interpretações dos educandos dos textos veiculados nas mídias.	Com apresentações individuais e coletivas, das produções textuais das oficinas, em Círculo de Diálogo com os educandos. Gravação em vídeo.	Análises das vozes dos educandos sobre materiais produzidos à luz da teoria dos Núcleos de Significação de Aguiar e Ozella (2013).

FONTE: Berna e Haracemiv (2024).

### 3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

A análise de dados desempenha um papel fundamental na pesquisa, proporcionando e contribuindo para a compreensão e interpretação dos relatos. Neste capítulo será apresentada a análise dos dados coletados e aplicados nos educandos da EJA do Ensino Fundamental I, e pelas análises dos materiais produzidos no espaço escolar, bem como de suas vozes no círculo de diálogo, realizados no contexto da sala de aula, antes e depois dos momentos de intervenções. As amostras obtidas

servirão de subsídios para compreender o contexto social, no qual os estudantes estão inseridos e a utilização das mídias no dia a dia. Os dados foram analisados e apresentados de forma rigorosa, tomando por base cada etapa da pesquisa.

A pesquisa-ação foi desenvolvida na ação da prática pedagógica de leitura e produção dos textos com uso de recursos das mídias. As produções dos estudantes foram analisadas levando os envolvidos a perceberem as mudanças, como forma de uma autoavaliação das aprendizagens, pelas apropriações e relações das experiências de leitura e escrita com uso das mídias no decorrer da pesquisa. Para tanto, a análise fundamentou-se em Aguiar e Ozella (2006 e 2013), buscando nas vozes dos trabalhadores-estudantes os significados das experiências vividas no cotidiano em diferentes espaços. Esses são os pré-indicadores, que apontam para a pesquisadora os indicadores, pelos quais foram constituídos os Núcleos de Significação. A análise trouxe relatos de experiências subjetivas, pois os significados são obtidos com base nas

[...] produções históricas e sociais. São eles que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências. Muito embora sejam mais estáveis, “dicionarizados”, eles também se transformam no movimento histórico, momento em que sua natureza interior se modifica, alterando, conseqüentemente, a relação que mantêm com o pensamento, entendido como um processo. (Aguiar; Ozella. 2006, p. 304, grifo dos autores)

Considerar o educando da EJA como sujeito capaz de autoavaliar-se é lhe dar possibilidade de assumir o papel de protagonista no processo de ensino-aprendizagem, pois muitos deles têm suas vivências atreladas ao passado, onde iniciaram e desistiram, por vezes por viverem situações constrangedoras diante das suas dificuldades, inclusive pelo motivo de até recentemente o professor ter sido o detentor do conhecimento, autoridade e autoritário em sala de aula.

Dando sentido às produções e alterando a “[...] forma de ver os educandos, o conhecimento, os processos de ensinar-aprender” (Arroyo, 2007, p. 17), as oficinas de leitura partiram das histórias de cada estudante, tratando de temas como: trabalho, família, estabelecendo relações com o cotidiano, utilizando a TV digital para acessar *sites*, *Instagram* e *YouTube*. Nas atividades de leitura e interpretação dos materiais, foi possível explorar a realidade dos educandos, para subsidiar a produção textual individual e coletiva. A leitura, interpretação e produção de textos dos estudantes deram suporte e linha condutora para temáticas que foram abordadas em círculo de diálogo de forma processual durante as oficinas.

As atividades realizadas nas oficinas também significaram momentos que possibilitaram a cada educando expor suas impressões acerca das atividades de leitura e escrita realizadas em sala de aula. Os círculos de diálogos aconteceram de forma processual e foram gravados, pois o “mais importante no processo de análise é a sensibilidade teórica, ou seja, a habilidade para reconhecer o que é importante nos dados e atribuir-lhes sentido” (Gil, 2010, p. 145).

Os educandos tiveram a oportunidade de compartilhar suas interpretações e reflexões sobre os materiais produzidos individual e coletivamente. Esse processo permitiu a construção de significados individuais e coletivos, bem como, o desenvolvimento de conhecimentos mais contextualizados.

As vozes dos educandos, valorizadas e incorporadas à análise, contribuem para uma compreensão mais abrangente e consciente. Diante do público da EJA é importante um olhar sensível aos participantes da pesquisa, que por diversos motivos abandonaram os estudos. Por isso, o professor-pesquisador precisa ter um olhar sensível e atento para não afastar ou interferir nos resultados. Dessa forma, o “sentido coloca-se em um plano que se aproxima mais da subjetividade, que com mais precisão expressa o sujeito, a unidade de todos os processos cognitivos, afetivos e biológicos”. Portanto, o sentido vem em primeiro lugar, pois estabelece articulação entre as funções psicológicas do indivíduo diante de uma realidade (Aguiar; Ozella, 2006, p. 305).

As análises foram enriquecidas pela diversidade de perspectivas e conhecimentos presentes no grupo.

#### 4 LENDO E ESCRREVENDO A ANÁLISE DE DADOS

Para fazer análise das informações obtidas é necessário “[...] organizar e sumariar os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação” (Gil, 2010, p. 168), colaborando para a interpretação dos resultados alcançados e a validação dos objetivos.

Para Laville e Dionne (1999), a importância desta etapa reside na capacidade do pesquisador em transformar dados brutos, ou seja, [...] deve organizá-los, podendo descrevê-los, transcrevê-los, ordená-los, codificá-los, agrupá-los [...]” (Laville; Dione, 1999, p.197), possibilitando uma compreensão profunda dos fenômenos estudados e ajudando a identificar padrões, correlações e tendências “[...] em um vaivém entre reflexão, observação e interpretação, à medida que a análise progride [...]” (Laville; Dionne, 1999, p. 228). Além disso, uma investigação rigorosa dos dados garante a credibilidade e a confiabilidade dos resultados, aumentando a robustez científica do estudo e possibilitando a reprodução e verificação por outros pesquisadores.

Neste capítulo, as análises dos dados ocorrerão junto aos participantes em diferentes tempos, porém no mesmo espaço – a sala de aula – utilizando como ICDs (Instrumentos de Coleta de Dados), um questionário aplicado aos educandos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) 2ª Etapa do Ensino Fundamental I, bem como suas produções textuais elaboradas em sala de aula, antes e após as intervenções realizadas.

Aguiar e Ozella (2013) apresentam como método a apreensão dos sentidos e as implicações para os participantes da pesquisa, pois é necessário examinar o sujeito em seu contexto, para que se tenha como ponto de partida as vozes dos integrantes, no caso desta pesquisa, estudantes da EJA em relação às suas produções nas oficinas de leitura e escrita. Com base nas palavras contextualizadas, que conferem significados ao contexto investigado, é possível identificar as condições histórico-sociais que moldam suas formas de ler o mundo. Para os procedimentos desse método, inicia-se o tratamento dos dados através da leitura inicial das respostas dos educandos. Essa prática, também chamada de leitura flutuante, consiste na compreensão das informações que servem como base para agrupar as respostas, organizando-as e definindo-as como pré-indicadores.

Por ser uma pesquisa qualitativa, a análise dos dados dá início com a identificação dos educandos, pois “são sujeitos de cultura; chegam com suas

identidades, culturas e valores” (Arroyo, 2022, p. 157), delineando seu perfil socioeducacional e suas trajetórias escolares.

Para Aguiar e Ozella (2013, p. 308), “O esforço empreendido é na direção de, num processo construtivo interpretativo, partir do empírico, mas, superá-lo.” Portanto, a análise trata de buscar compreender o significado das respostas, para além do que está explícito em palavras que constituem os textos das respostas objetivas, buscando entender o que foi dito e o não dito, a fim de elaborar uma análise desses sujeitos inseridos num contexto histórico e social, “[...] afirmando-se humanos sujeitos de processos de educação, de humanização, sujeitos de consciência, de saberes, de culturas, de leituras de si e do mundo, afirmam que outro projeto de educação e de EJA é possível” (Arroyo, 2022, p. 88-89).

Tomando por base o objetivo principal desta pesquisa que é o de “Analisar as contribuições das mídias na aprendizagem da leitura e escrita dos trabalhadores educandos da EJA da 2ª Etapa do Ensino Fundamental I”, para atingi-lo foram traçados três objetivos específicos, a fim de responder à pergunta da investigação: Como as mídias contribuem na leitura e escrita dos trabalhadores-educandos da EJA – Fase I do Ensino fundamental na 2ª Etapa? Essa questão advém da experiência e inquietações do trabalho da pesquisadora na área, como tal, “[...] conscientizou-se, portanto, de um problema. Essa consciência lhe veio de seu meio de vida, observado através de seu quadro pessoal de referência” (Laville; Dionne, 1999, p. 103). Sendo assim, partindo de experiências reais, o “[...] pesquisador tem um centro de interesse – sua pergunta – que jamais deverá perder de vista” (Laville; Dionne 1999, p. 112).

Outras questões foram elaboradas no sentido de nortear a busca da resposta ao problema, pois “Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre” (Freire, 1989, p. 39). Portanto, as contribuições quanto à utilização dos recursos midiáticos na aprendizagem da leitura e escrita e quanto aos encaminhamentos didáticos pedagógicos, no processo de alfabetização dos educandos trabalhadores visam “[...] possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos)” (Rojo, 2009, p. 11) com o uso das mídias, para que se tornem protagonistas na elaboração de suas leituras de mundo.

Assim sendo, a preocupação da pesquisadora, *a priori*, foi “Caracterizar as trajetórias de vida escolar dos educandos trabalhadores da EJA da 2ª Etapa da Fase I do Ensino Fundamental I”, com intuito de juntos refletirem sobre suas passagens

pela escola, buscando identificar semelhanças com as vidas de muitos outros brasileiros, que do mesmo modo não tiveram oportunidade de estudar quando crianças.

De acordo com Arroyo (2008), a escola os viu como evadidos, reprovados, defasados, o olhar escolar os enxergou apenas em suas trajetórias escolares truncadas. “[...] Com esse olhar escolar sobre esses jovens – adultos, não avançaremos na configuração” Arroyo (2008, p. 22-23). Essa sessão no trabalho será denominada “Trajetórias escolares e a construção de identidades”, momento em que com suas respostas ao questionário, vão conhecendo e tecendo suas histórias, “afirmando-se humanos sujeitos de processos de educação, de humanização, sujeitos de consciência, de saberes, de culturas, de leituras de si e do mundo, afirmam que outro projeto de educação e de EJA é possível” (Arroyo, 2022, p. 88-89).

Com base no conhecimento das identidades e representações de escola, expressas pelos participantes, é preciso que o docente tome como referência as experiências deles, de modo que possam “[...] assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar” (Freire, 1996, p. 23).

Neste trabalho, a segunda seção apresenta as estratégias de leitura, escrita e interpretação denominada “Leitura e escrita de mundo: olhar e voz do educando-trabalhador”. As ações pedagógicas desenvolvidas em oficinas, com os participantes, buscaram atingir o objetivo de desenvolver atividades didático-pedagógicas que envolvessem leitura, escrita e interpretação de textos presentes nas mídias, adequados ao nível de compreensão dos educandos da EJA da Fase I na 2ª Etapa do Ensino Fundamental I. Tomando como referência as atividades de leitura, interpretação e registro utilizando várias formas de expressões como Freire (1987, p. 10) situa que “[...] o homem só se expressa convenientemente quando colabora com todos na construção do mundo comum – só se humaniza no processo dialógico de humanização do mundo”.

No intuito de verificar a contribuição das mídias no processo de leitura e escrita, a pesquisadora buscou “Avaliar a leitura e escrita dos educandos da EJA a partir das interpretações de textos veiculados em diferentes mídias”. Para tanto, a terceira sessão será dedicada às análises processuais feita pelo coletivo de sala de aula, quando compartilharem todas as produções que serão expostas e comentadas, “vê-los como ‘aprendizes’, [...], jovens ou adultos em processos de aprender” (Arroyo,

2007, p. 34), igualmente capazes de aprender em círculos de diálogo que corroboram para a exploração dos contextos trabalhados e as diferentes visões frente às temáticas apresentadas. As contribuições dos diferentes olhares e vozes é a forma avaliativa ideal “[...] pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo” (Freire, 1996, p. 38).

#### 4.1 TRAJETÓRIAS ESCOLARES E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

Nesta etapa referente às trajetórias escolares dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), busca-se compreender os fatores que influenciaram as experiências educacionais desses sujeitos, bem como os desafios e as oportunidades que marcaram sua jornada escolar.

Este estudo analisa os padrões de continuidade, interrupção e retorno à escola, investigando como as condições socioeconômicas, o contexto familiar e as políticas educacionais impactaram o percurso educativo dos trabalhadores-estudantes. Com base nessas análises, pretende-se identificar as principais dificuldades enfrentadas, assim como os fatores que contribuíram para a permanência deles no ambiente escolar, oferecendo uma visão sobre a dinâmica de suas trajetórias educacionais.

Para tanto, foram elaborados os instrumentos de coleta de dados, como um questionário (Apêndice I), cujo objetivo foi conhecer os participantes da pesquisa, buscando identificar os trabalhadores-estudantes matriculados na 2ª etapa do Ensino Fundamental 1, de uma escola municipal em Araucária.

A aplicação do questionário aconteceu após a concordância dos estudantes para se tornarem participantes da pesquisa proposta, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Este estudo contou com a anuência ao TCLE de 10 estudantes. O questionário foi composto de três campos investigativos, sendo o primeiro denominado *Identificação*, onde foram solicitados dados pessoais.

O Quadro 6 apresenta os dados de identificação dos participantes, referentes ao Campo 1, que trata dos seguintes dados: sexo, faixa etária e estado civil dos 10 educandos participantes da pesquisa, embora estivessem matriculados 12 estudantes, entretanto, entende-se que eles têm dificuldade em manter a assiduidade nas aulas, porque para esses sujeitos o trabalho vem em primeiro lugar, a

subsistência, “[...] seu estar no mundo do trabalho é um estar em dependência total, em insegurança, em ameaça permanente” (Freire, 1987, p. 82). Portanto, compreende-se que para o trabalhador em primeiro lugar vem o trabalho.

QUADRO 6 – IDENTIFICAÇÃO

SEXO	FAIXA ETÁRIA					ESTADO CIVIL				
	18-30	31-40	41-50	51-60	60+	SOLTEIRO(A)	CASADO(A)	UNIÃO ESTÁVEL	VIÚVO	OUTROS
F	1	2	3	1		3	4	00	00	00
M			2		1	1	2	00	00	00

FONTE: Berna e Haracemiv (2024).

A turma da EJA 2ª Etapa, Ensino Fundamental I é composta por sete mulheres, sendo duas delas na faixa entre 31-40 anos; duas na faixa de 41-50 anos e duas de igual número; uma na faixa de 18-30; outra na faixa de 51-60. Dos três homens, dois estão na faixa de 41-50, e um idoso com mais de 60 anos. Diante dos dados referentes ao estado civil, evidencia-se que o índice maior se refere aos casados – quatro são mulheres e dois homens. Os que representam o estado civil solteiro são duas mulheres e um homem. As opções União estável, Viúvo e Outros não foram indicados pelos participantes.

Percebe-se que na turma a situação do país está representada, pois o número de mulheres é maior que de homens que retornam à escola. Elas são a maioria em sala, o que reflete as desigualdades entre homens e mulheres, pois no passado elas tinham mais dificuldade em frequentar a escola, porque lhes era delegado o cuidar da casa, dos irmãos e depois do marido, dos filhos, por isso sua formação escolar tornava-se inacessível, reforçando que é

[...] lícito dizer que esse cenário de desigualdades demonstra que ainda se vive em uma sociedade em que prevalece o patriarcado, em que mulheres são submetidas de forma “natural” às sobrecargas de trabalho (dentro e fora de casa), dificultando, de certa forma, o acesso a direitos que lhes são garantidos por lei, como a educação. (Lima; Wiese; Haracemiv, 2021, p. 133, grifo dos autores)

Para Lima; Wiese e Haracemiv (2021, p. 133), as trajetórias de vida das educandas da EJA é marcada por desigualdades socioeconômicas desde a infância e frequentemente resultam na evasão escolar. Além disso, revelam as dificuldades enfrentadas pelas mulheres devido à imposição, pela sociedade, de papéis sociais

femininos de forma quase imperceptível, já que, ao aceitá-los sem questionamento, não se gera resistência. Nesse contexto, a educação emerge como uma ferramenta importante para a inclusão social, oferecendo uma oportunidade de melhoria da qualidade de vida e transformação das condições sociais das mulheres.

Os locais de nascimento citados pelos educandos somam cinco mulheres que nasceram no Paraná, mas somente duas na região de Curitiba. Portanto é possível afirmar que a maioria dos participantes veio de outros estados e cidades, como eles mesmos comentaram, em busca de melhores condições de vida. Alguns já tinham parentes aqui, um homem relatou que inicialmente veio a Curitiba em busca de tratamento médico para a filha e nunca mais foi embora.

Ao descrever esses sujeitos, que regressam aos estudos noturnos após anos distantes da escola, Arroyo (2006, p. 23) coloca que:

[...] não é a história da construção de qualquer jovem, nem qualquer adulto. São jovens e adultos que têm uma trajetória muito específica, que vivenciam situações de opressão, exclusão, marginalização, condenados à sobrevivência, que buscam horizontes de liberdade e emancipação no trabalho e na educação.

No Quadro 7 estão representadas condições de moradia, quantidade de pessoas que compartilham a residência, filhos dos participantes, sendo cada participante mencionado com a letra *F* (Feminino) e *M* (Masculino), e número para diferenciar um de outro. A segunda coluna apresenta o número de pessoas que moram na mesma casa, incluindo o participante da pesquisa e a terceira apresenta o grau de parentesco de quem mora na casa com o participante. No campo moradia foram utilizadas as seguintes condições: própria, aluguel, outras.

QUADRO 7 – COMPOSIÇÃO FAMILIAR E CONDIÇÕES DE MORADIA

SEXO	N. DE MORADORES NA CASA	GRAU DE PARENTESCO DOS QUE MORAM NA CASA	TOTAL DE FILHOS	CONDIÇÕES DE MORADIA		
				PRÓPRIA	ALUGUEL	OUTRAS
F1	5	4 Filhos	4	X		
F2	2	Avó	0	X		
F3	2	Esposo	2		X	
F4	4	3 filhos	3	X		
F5	3	Esposo e 1 filho	2	X		
F6	5	Esposo, 2 filhos e nora	4	X		
F7	4	Esposo, filha e neto	2	X		
M1	3	Esposa e filha	2	X		
M2	1	0	5			X
M3	5	Esposa e 3 filhos	3	X		

FONTE: Berna e Haracemiv (2024).

Ao analisar os dados, percebe-se que duas participantes mulheres, F1 e F6, bem como, um participante homem apresentaram 5 moradores na mesma residência; com duas participantes, F4 e F7, residem 4 pessoas. Vale destacar que um participante, M2 mora sozinho, relatando que optou por deixar sua casa para os 5 filhos, dos quais fala com muito orgulho, pois conseguiu formar todos e que foi sua a opção sair, “[...] de casa, não tem mais um lugar definido para onde ir – seu local de trabalho – e, por vezes, sente como se não tivesse lugar algum onde pudesse ficar” (Gonçalves, 2010, p. 32), sendo que sua atual residência é um barraco na ocupação. A autora citada descreve bem a situação do educando. Apenas uma participante paga aluguel, e os demais têm casa própria. Segundo Charlot (2000, p. 33),

[...] um ser humano, aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e agora, portador de desejos movido por esses desejos, em relação com os outros seres humanos, eles também sujeitos; um ser social, que nasce e cresce em sua família (ou em um substituto da família), que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais); um ser singular, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade.

O segundo campo investigativo tratou de questões relativas às *Trajetórias de Vida no Trabalho e Escola*, solicitando dados referentes às condições de trabalho e composição de renda, histórico do retorno aos estudos, organização pessoal, razões que levaram os educandos da EJA, do período noturno a estudar, abandonar e/ou retornar à escola.

No Quadro 8 apresenta-se a composição de renda dos participantes, onde foram elencados alguns benefícios de Programas Sociais, que como cidadãos utilizam, voltados aos que vivem em espaços e/ou situações de vulnerabilidades.

QUADRO 8 – COMPOSIÇÃO DE RENDA

SEXO	BENEFÍCIOS AO CIDADÃO				RENDA (com base no salário mínimo)		
	Bolsa Escola	Bolsa Família	Não Participo	Outro	1 Salário	Até 3 Salários	+ de 3 Salários
F	00	00	6	1	00	3	4
M	00	1	2	00	1	2	00

FONTE: Berna e Haracemiv (2024).

A composição de renda familiar dos participantes teve como base de cálculo o salário mínimo, somando todos os ganhos de quem mora com eles. Observou-se

que três mulheres têm renda de até três salários, e quatro delas têm renda acima de três salários. Seis, não participam de Programas Sociais e uma recebe o BPC (Benefício de Prestação Continuada), porque é deficiente visual e por esse motivo marcou a opção “outro”.

Dos três participantes homens, dois deles recebem até três salários-mínimos, e um deles vive com 1 salário-mínimo, o estudante idoso relatou receber Bolsa Família e Vale Gás. “Esses programas têm o mérito de perceber as tensões entre os tempos de sobrevivência e os tempos de escola, tentam minimizar essas tensas relações melhorando as condições de sobrevivência” (Arroyo, 2007, p. 40).

Para Arroyo (2007), a preocupação deve se centrar em ampliar o acesso dos educandos ao conhecimento, incluindo a compreensão dos significados de suas experiências no trabalho e na exclusão dele. É fundamental discutir com os estudantes as diversas formas de exploração no trabalho, enfrentadas por milhões de crianças, adolescentes e jovens. Exemplos disso incluem a exploração do trabalho infantil e adolescente, que ainda persiste, o trabalho para sobrevivência, a falta de perspectivas de emprego para os jovens ou a inserção na economia informal, entre outras questões.

Arroyo (2007, p. 27) aponta que “O trabalho faz parte do universo cultural dos educandos desde a infância, seus pais trabalham ou se debatem no desemprego e na luta pelo trabalho. Até as crianças e adolescentes das camadas populares colaboram desde cedo na produção e na sobrevivência familiar”, por isso é preciso que o espaço escolar, bem como os currículos, não ignore essas experiências, que muitas das vezes são precoces no mundo do trabalho. Porém, os conteúdos educacionais tendem a ignorar essas vivências, focando apenas no desenvolvimento de competências e habilidades voltadas ao mercado de trabalho futuro, idealizado e acessível a poucos.

Arroyo (2007) destaca que as políticas públicas quando não levam em conta os tempos de sobrevivência e o trabalho dos educandos, acabam por não permitir que usufruam dos seus direitos de existência pessoal e coletiva por desconhecimento, por falta do saber ler e compreender as diferentes linguagens do poder.

A composição de renda dos participantes é oriunda do trabalho de todos os integrantes da família. O Quadro 9 apresenta as profissões dos trabalhadores-educandos participantes da pesquisa e dos que compõem a renda familiar, residentes no mesmo domicílio.

QUADRO 9 – ATIVIDADES DE TRABALHO

SEXO	ATIVIDADE DE TRABALHO Educandos	ATIVIDADE DE TRABALHO Dos outros Moradores
F1	Empregada doméstica	Pintor (filho) e Auxiliar de produção (filha)
F2	Trabalhos domésticos	Diarista (avó)
F3	Confeiteira	Motorista de Uber (marido)
F4	Dona de casa	Mecânico (filho) e Gari (filho)
F5	Dona de casa	Pintor automotivo (marido) e Auxiliar de produção (filho)
F6	Zeladora	Técnica de enfermagem, Auxiliar de produção (filho) e Almojarifado (filho)
F7	Cozinheira	Pedreiro (esposo)
M1	Pedreiro	Saladeira (esposa)
M2	Nenhuma	-----
M3	Azulejista	Auxiliar de serviços gerais (esposa)

FONTE: Berna e Haracemiv (2024).

Diante dos dados referentes às atividades de trabalho dos participantes, percebeu-se que os Quadros 8 e 9 se complementam: quatro mulheres apontaram no Quadro 8 que suas rendas estavam acima de três salários-mínimos, isso decorre do fato que suas receitas são compostas por mais pessoas que trabalham e residem na mesma residência. A que apresenta a maior renda é a participante F6, que é composta por quatro trabalhadores na mesma residência.

O participante M2 registrou “nenhum” em sua resposta referente à questão da atividade laboral e renda, pois como no momento não exerce nenhuma atividade de trabalho, considera que não tem nenhuma profissão. Entretanto, relatou que em sua vida pregressa à atual situação, trabalhou em empresas de ônibus, foi cobrador, motorista, mas no momento vive de “bicos”; sendo idoso e sem aposentadoria e direitos assegurados, a escola é o único espaço de direito, que lhe garante o mínimo de justiça social que lhe cabe. Segundo Gonçalves (2010, p. 20) “Os sujeitos da EJA, de modo geral, são também vítimas do trabalho precário, da instabilidade e dos baixos salários”. Na vida dos trabalhadores-educandos da EJA,

[...] o desemprego e o sofrimento são vivenciados com muita frequência. Estar desempregado, inicialmente, traz à tona a questão da privação. Sentir-se privado refere-se não apenas à sobrevivência física em si – alimentação, roupa, transporte, moradia – mas também à sobrevivência do espírito, do humor e da alma. (Gonçalves; Laffin, 2010, p. 32)

Frente às profissões declaradas pelos participantes, observa-se que muitos trabalham próximo à região em que vivem, pois o município de Araucária está em constante crescimento industrial, possuindo inclusive uma refinaria de petróleo que

gera milhares de empregos. Outro fator é a proximidade geográfica com o bairro CIC (Cidade Industrial de Curitiba), onde estão diversas fábricas e indústrias, interligadas por terminais de ônibus, que favorecem o deslocamento dos trabalhadores pela região.

Na questão que solicitou apontar os motivos que os levou a retomar os estudos, dentre as quatro opções de resposta, a mais escolhida foi o retorno pelo desejo de cursar uma faculdade. No grupo de mulheres, quatro escolheram o curso de Pedagogia, uma, o curso de Enfermagem, e outra só colocou que gostaria de fazer um curso superior. No grupo dos homens, o educando 1 registrou que pretende seguir os estudos para a formação em Engenheiro Civil, pois já atua como pedreiro; M3 apontou que deseja o curso de Direito, justificando ser egresso do Sistema Penal. Para Silva (1997, p. 59), a escolha pelo curso de Direito pode ser pela experiência no cárcere, pois diante do “[...] abandono material, moral ou intelectual, mas há também um abandono jurídico ou subjetivo”. O autor relata as dificuldades que os menores e indivíduos pobres passam em suas vidas no cárcere.

Dois mulheres apontaram como motivo principal do retorno aos estudos a exigência da empresa. O educando M2 apontou a opção “outros”, complementando que era para aprimorar conhecimentos em algum curso para ser ambientalista, sendo assim, ele apontou duas opções para responder à questão. Segundo Freire (1996, p. 29), essa forma de ver e de estar inserido no mundo reflete

[...] a consciência do inacabamento entre nós, mulheres e homens, nos fez seres responsáveis, daí a eticidade de nossa presença no mundo. Eiticidade, que não há dúvida, podemos trair. O mundo da cultura que se alonga no mundo da história é um mundo de liberdade, de opção, de decisão, mundo de possibilidade em que a decência pode ser negada, a liberdade ofendida e recusada. Por isso mesmo a capacitação de mulheres e de homens em torno de saberes instrumentais jamais pode prescindir de sua formação ética. A radicalidade desta exigência é tal que não deveríamos necessitar sequer de insistir na formação ética do ser ao falar de sua preparação técnica e científica.

Em Freire (1996), o indivíduo percebe sua inconclusão enquanto ser inacabado e neste contexto percebe que a educação deve ser permanente na sua formação, para tanto, o Sistema Educacional Brasileiro destaca que a Educação de Jovens e Adultos é um meio de compensar a dívida social com adolescentes, jovens e adultos que, por terem uma defasagem entre idade e série e enfrentarem um contexto socioeducacional excludente, não conseguiram continuar seus estudos em

períodos anteriores. Nesse sentido, é fundamental desenvolver uma proposta pedagógica que contemple as especificidades desse público, demanda também amparada pela LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) acentuando no Art. 37, § 1º que:

Cabe aos sistemas educativos viabilizar a oferta de cursos gratuitos aos jovens e aos adultos, proporcionando-lhes oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos, exames, ações integradas e complementares entre si, estruturado sem um projeto pedagógico próprio. (BRASIL, 1996)

São indivíduos com trajetórias de vida difíceis, geralmente pertencentes a classes sociais menos favorecidas. Suas experiências, crenças, valores e culturas moldam uma visão de mundo influenciada, em grande parte, pelas responsabilidades familiares. A escola para esses educandos é um espaço de estudo e acolhimento, pois se sentem ouvidos e são estimulados ao contínuo aprimoramento. Para Arroyo (2007, p. 50)

[...] Há um riquíssimo saber acumulado sobre a história da construção e legitimação dos direitos humanos, direitos dos povos do campo, das mulheres, da infância e adolescência, dos portadores de necessidades especiais; direitos étnico-raciais, culturais [...]. Os educandos têm direito a conhecer essa história e a conhecer-se nessa história como pacientes da negação dos direitos humanos mais básicos e conhecer-se como agentes, por vezes coletivos, inseridos em movimentos sociais que lutam pela garantia de seus direitos como seres humanos.

Para os trabalhadores-estudantes, que ampliam suas jornadas no ensino noturno, o espaço escolar os coloca como protagonistas de suas histórias, de forma que os currículos, conteúdos, além dos programas os levam a percepção de si e dos seus direitos. O reconhecimento de suas lutas pessoais e coletivas fortalece a formação de uma identidade ativa, capaz de desafiar as narrativas que historicamente marginalizam suas experiências. (Arroyo, 2007).

No Quadro 10 estão apresentados os resultados da questão sobre os motivos que levaram os participantes a se afastarem da escola.

QUADRO 10 – MOTIVAÇÕES DO AFASTAMENTO DA ESCOLA

NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	MOTIVOS INDICADOS (INDICADORES DO AFASTAMENTO DA ESCOLA)	FEMININO	MASCULINO	TOTAL
Escola & Trabalho	Trabalho – ajudar na renda familiar	2	3	5
	Trabalhar longe da escola	3	1	4
	Conciliar os horários: escola e trabalho	2	1	3
	Ajudar nas tarefas domésticas	2	0	2
Questões Didático-Pedagógica	Não gostava de estudar	1	0	1
	Dificuldade de aprender a ler	2	0	2
	Dificuldade de aprender a escrever	1	0	1
	Dificuldade de relacionamento com colegas	1	0	1
	Muita diferença de idade na sala de aula	1	0	1
	Doença na família ou própria (Pandemia)	1	0	1
Total		16	5	21

FONTE: Berna e Haracemiv (2024).

Quando indagados sobre as motivações que os afastaram da escola, as principais e mais escolhidas foram as opções em que o “trabalho” era o sujeito da oração, “trabalhar longe da escola” e “trabalho para ajudar na renda familiar” foram os mais apontados pelos participantes, ele é “[...] uma atividade essencial para o ser humano, que não vale apenas pelo que representa como meio de sobrevivência, mas possui também o valor de assegurar ao sujeito a posse de um predicado que o torna humano, como os outros homens/mulheres” (Gonçalves, 2010, p. 18). Nesta sociedade capitalista, o trabalho vem em primeiro lugar, o povo precisa sobreviver, então, a escola, para muitos foi preterida pela necessidade de sobrevivência, capital cria caráter abstrato do trabalho, o qual pode nos tirar até a identidade (Gonçalves, 2010).

Para Gonçalves (2010), os participantes da EJA estão presos em um ciclo vicioso de exclusão: são frequentemente responsabilizados por não terem trabalho ou receberem salários baixos por não terem estudado. No entanto, na maioria das vezes, não puderam estudar porque precisavam trabalhar. Eles também entendem que a educação, por si só, não garante um emprego. Essa realidade também se aplica aos jovens sem experiência de trabalho, que buscam na EJA uma oportunidade de melhorar suas chances no mercado. Em geral, os educandos da EJA enfrentam condições de trabalho precárias, instabilidade e baixos salários (Laffin, 2010).

Dentre as mulheres, percebeu-se maior participação e debate, pois relataram suas vidas e infâncias, mesmo que o trabalho esteja presente em suas respostas, o ofício de cuidar do outro é mais presente, ajudar nos afazeres domésticos, trabalhar

para ajudar economicamente em casa, assim, percebe-se que a mulher culturalmente se vê e é vista como “cuidadora”.

No Brasil, pelos 500 anos de atraso na escolarização feminina e como a representante real da sociedade patriarcal, a EJA noturna é um caminho de ascensão para essas mulheres, o que para Louro (1997, p. 17) tem o papel de,

[...] tornar visível aquela que fora ocultada foi o grande objetivo das estudiosas feministas [...]. A segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito – inclusive como sujeito da Ciência.

Por isso, essas mulheres precisam de espaço não só na EJA, mas também nas universidades, como forma de compensar esse atraso nos direitos femininos. Para Arroyo (2022), o espaço da EJA apresenta as desigualdades de forma mais nítida, sejam elas de gênero, classe social, etnia, raça, hierarquia de homens e mulheres, ricos e pobres, negros e brancos, capital e trabalho. O sistema educacional reproduz as hierarquias de poder.

Um estudo da ONU (2018) apontou que as mulheres brasileiras assumem a maior parte das tarefas domésticas e do cuidado de pessoas dependentes sem remuneração. Em 2016, as de 14 anos ou mais dedicavam, em média, 20,1 horas por semana a essas atividades, enquanto os homens gastavam 11,1 horas. A carga total de trabalho das mulheres atingia 54,4 horas semanais, superando às 51,5 horas dos homens. Ainda vale citar que as educandas da EJA são em grande maioria mulheres pretas, sendo assim, sofrem desigualdade de gênero e raça.

O Quadro 11 indica a temporalidade de afastamento da escola dos dez trabalhadores educandos participantes da pesquisa.

QUADRO 11 – TEMPO FORA DA ESCOLA

SEXO	MENOS DE 5 ANOS	ENTRE 5 E 10 ANOS	ENTRE 11 E 15 ANOS	ENTRE 16 E 20 ANOS	MAIS DE 21 ANOS
F	1	0	1	2	3
M	0	0	0	2	1

FONTE: Berna e Haracemiv (2024).

No tocante ao tempo fora de sala de aula, três mulheres ficaram mais de 21 anos afastadas do ambiente escolar, duas ficaram 20 anos, uma delas, 14 anos e outra dois anos. Essa última, fez referência ao afastamento no tempo da pandemia.

No grupo masculino, dois homens ficaram vinte anos fora da escola e um deles mais de 21 anos. O tempo de afastamento da escola para as mulheres foi justificado por elas como tempo de trabalho doméstico e trabalho para complementar a renda. A pesquisadora observou e registrou algumas falas das mulheres, enquanto respondiam à questão do afastamento, seu desejo de escrever, mas não escreviam, o que se justifica por falta de domínio da escrita.

Assim sendo verbalizaram as situações como: “eu cuidava dos meus irmãos”, “eu era menina e tomava conta da casa”, “ainda bem cedo me colocaram trabalhar em casa de família”, sendo em geral para as mulheres funções de “cuidar” com pouca ou nenhuma remuneração, comprovando que,

[...] ao longo da história o que se constata é que às mulheres foram oportunizadas poucas chances de desenvolvimento intelectual e cultural por conta dos obstáculos impostos pelas relações familiares, pela estrutura social e pelos preconceitos e estereótipos de inferioridade biológica em relação ao homem, o que acabou gerando um processo de dominação e de subalternidade feminina. (Siqueira, 2014, p. 3-4)

Todos os homens relataram que trabalhavam para complementar a renda, o que na perspectiva de Arroyo (2022), reforça a problemática da EJA, no que diz respeito à relação entre escola e trabalho como

[...] horizonte para eles, inclusive ao terminarem alguma fase da educação básica, seja o que chamam de quarta série, de oitava série, ou até a educação média, talvez seja o trabalho informal, o subemprego, a sobrevivência mais imediata. (Arroyo, 2007, p. 13)

O terceiro campo investigativo, *Utilizando as Mídias*, buscou identificar as plataformas de *streaming* e meios de comunicação mais utilizados pelos educandos no seu cotidiano apresentados no Quadro 12.

QUADRO 12 – FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO DAS MÍDIAS

MÍDIAS	TODOS OS DIAS	UMA VEZ POR SEMANA	UMA VEZ POR MÊS	NUNCA	TOTAL
Rádio	9	0	0	1	<b>10</b>
TV	9	0	0	1	<b>10</b>
Jornais e Revistas	0	0	3	7	<b>10</b>
Panfletos	2	6	0	2	<b>10</b>
<i>Outdoor</i>	6	1	2	1	<b>10</b>
<i>Internet</i>	9	0	0	1	<b>10</b>
<i>Facebook</i>	8	0	0	2	11
<i>WhatsApp</i>	9	0	0	1	10

<i>Siri</i>				10	10
<i>Instagram</i>	8	0	0	2	10
<i>Youtube</i>	8	1	0	1	10
<i>Netflix</i>	6	2	0	2	10
<i>Globoplay</i>				10	10
<i>Spotify</i>				10	10
<i>Deezer</i>				10	10
Jogos Digitais	0	1	0	9	10

FONTE: Berna e Haracemiv (2024).

O Quadro 12 refere-se à forma dos educandos assistirem e utilizarem as mídias no cotidiano, quais as suas percepções e utilizações. Para Santaella, (2003, p. 25), as mídias são consideradas

[...] meios, isto é, suportes materiais, canais físicos, nos quais as linguagens se corporificam e através dos quais transitam. Por isso mesmo, o veículo, meio ou mídia de comunicação é o componente mais superficial, no sentido de ser aquele que primeiro aparece no processo comunicativo.

Portanto, esses meios podem ser utilizados em sala de aula. A Língua tem em sua função principal a comunicação, e os educandos demonstraram acesso a diversos tipos de mídias, mas cabe ao professor explorar as que mais contribuem para o processo de aprendizagem da leitura e escrita.

Na EJA, é crucial considerar não apenas a presença de diferentes mídias no ambiente educativo, mas também como podem ser integradas ao processo de ensino e aprendizagem. A qualidade da comunicação e do aprendizado está na interação entre os conteúdos oferecidos e as competências de leitura e escrita desenvolvidas pelos educandos, mais do que na natureza dos meios que utilizam.

Para Freire (1996), o desenvolvimento científico e tecnológico pode, por vezes, consolidar uma estrutura desigual onde apenas um pequeno grupo de poderosos desfruta de privilégios, enquanto as grandes majorias enfrentam dificuldades extremas para sobreviver. Nessas condições, a realidade é frequentemente apresentada como inevitável, e a escassez enfrentada pelos menos favorecidos. Diante dos avanços atuais, o trabalho docente deve trazer para sala de aula recursos diversos para favorecer as práticas de leitura e escrita nesse espaço.

Os relatos dos participantes sobre a utilização de mídias mostram a frequência de utilização, variando a periodicidade de "Todos os dias" a "Nunca". As mídias mais usadas diariamente somaram nove usuários de TV, rádio, que "[...] interagindo com as outras mídias, faz surgir um plano de existência emocional que

reúne os membros da sociedade em uma espécie de macrocontexto flutuante, sem memória, em rápida evolução” (Levy, 1999, p. 117).

O ponto principal é que, para entender como as mídias influenciam a sociedade, é preciso reconhecer que elas são apenas os canais, através dos quais, signos, linguagem e pensamentos são transmitidos. A verdadeira mediação social ocorre no nível dos significados e interpretações desses conteúdos, e não nos meios pelos quais eles são divulgados (Santaella, 2003).

Dentre os participantes, nove declararam o uso diário do *WhatsApp* e internet no celular – recursos utilizados atualmente por quase todos os brasileiros, mesmo quando apresentam dificuldade na leitura. Os recursos de áudio e vídeo facilitam a interação e comunicação o que para Gabriel, Fofonca e Daniel (2016, p. 285) essa “[...] facilidade de acesso à comunicação móvel é sentida no âmbito social, uma vez que se torna mais barato e, portanto, mais abrangente e democrático o uso da internet móvel e de todos os benefícios advindos de seu uso”. Essa facilidade de acesso é apresentada por oito participantes que utilizam diariamente o *Facebook*, *Instagram* e *Youtube*.

Rojo (2022) explica que vivemos um momento em que os letramentos são multi, mas ela prefere "Multissemiose", termo que se refere à ideia de que a comunicação e a compreensão não se restringem a um único tipo de signo ou meio, mas envolvem múltiplas formas de expressão e interpretação simultaneamente. Em vez de tratar os signos e as formas de comunicação isoladamente, a “multissemiose” reconhece que diferentes tipos de signos, como as palavras, imagens, os sons e movimentos trabalham juntos para criar significado. Desse modo, “[...] o ensino de linguagem não é mais o ensino de línguas. Hoje já inserimos em nossas práticas a linguagem do *Facebook*, do *Telegram*, entre outras redes sociais. Portanto, quando se faz referência às práticas de oralidade, se pensa numa Live, por exemplo” (Rojo, 2022, p. 7).

As mídias menos utilizadas são os jogos digitais, com apenas a resposta de uso “Uma vez por mês” e 9 respostas afirmando que "Nunca" utilizaram. Além disso, as mídias como *Globoplay*, *Spotify* e *Deezer* também apresentam uma baixa frequência de consumo, com 10 respostas de “Nunca”. Tais plataformas são pagas, o que pode ser considerado como motivo para não utilização delas; visto que 8 participantes optaram somente pelo uso da *Netflix* e seis deles relatam “uso diário”, todos são assinantes.

Observa-se que as plataformas de música, as quais têm custo mensal, mantêm o rádio bem popular entre eles, esse instrumento de difusão em massa não permite uma verdadeira reciprocidade nem interações transversais entre participantes. Levy (1999) destaca que de maneira semelhante à televisão e à internet, o rádio opera com um modelo de difusão unidirecional, o que significa que a interatividade completa não é possível. Essa característica limita a capacidade do público de se envolver diretamente na comunicação, uma vez que a informação é transmitida em uma só dimensão. Ele ainda sugere que o rádio pode ser um instrumento poderoso de manipulação, sendo até hoje bastante acessível.

As opções de mídias apresentadas no questionário, como “Jornais ou Revistas”, “Panfletos”, “*Outdoor*” e “*Siri*” apresentam uma frequência de utilização mais irregular, com respostas distribuídas entre “Uma vez por semana”, “De 15 em 15 dias” e “Nunca”. Na opção “jornais e revistas”, três participantes marcaram que acessam esses recursos uma vez por mês, sendo que sete nunca acessaram. As escolas, alguns anos atrás, faziam parceria com jornais da região, recebendo semanalmente doações desses impressos. Os professores tinham cursos de formação com palestras, eventos culturais para orientá-los quanto ao uso desses materiais como recursos didáticos pedagógicos, principalmente para o ensino de leitura e escrita.

Para Rojo (2022), os professores demonstram interesse em trabalhar com multiletramentos, em modernizar suas aulas, especialmente utilizando mídias digitais, revelando que é

[...] perceptível uma adesão muito grande, pois quanto mais os professores se rejuvenescem, se qualificam, mais sentem a necessidade de trabalhar o tema. Mas não deixa de ter aquela lamentação: “A minha escola não tem conexão!” De uma forma bem otimista, sempre defendo que é falta de vontade política das Secretarias. Mas, de fato, é possível quando se pensa em estrutura e qualificação. Eu gosto de dizer que é falta de vontade política quando afirmam que os custos com as operadoras de internet (computador) são elevados, mas se pararem de produzir umas três edições de PNLD e investirem em computadores para todo mundo, o custo será semelhante. O problema principal é a internet. (Rojo, 2022, p. 7-8, grifo da autora)

Portanto, com o advento das mídias digitais, houve uma redução na produção de impressos. Algumas empresas ainda produzem esses periódicos, distribuindo-os somente uma vez na semana, geralmente uma edição mais densa e completa aos domingos, algo que foi lembrado pela participante F1 (que trabalha como empregada

doméstica), relatando que o seu patrão recebe e eventualmente ela lê quando lhe sobra tempo entre seus afazeres.

A pesquisadora foi questionada se o “panfleto” que recebem dos mercados da região via *WhatsApp* poderia ser considerado como mídia digital, o que foi aceito como opção válida. Rojo (2022) explica que o termo digital vem da palavra dígito. A formação por meio dos algoritmos 01010101 pode criar diversas combinações, por isso a “máquina” pode criar diversas linguagens – som, imagem, texto escrito etc. Portanto, não há como negar a utilização do panfleto digital, visto que a ideia da pesquisa é trabalhar com diversas mídias, embora o panfleto impresso seja um tipo de mídia, cabe aqui ressaltar que o senso comum, muitas vezes não o considera dessa forma, a ideia de mídia acaba sendo sempre atrelada ao digital, pois a maioria do material veiculado na mídia é digital.

Assim, seis participantes relataram que recebem panfletos uma vez por semana dos supermercados, dois estudantes acessam “todos os dias”, como relatado anteriormente, o fato de transitarem em diversos ambientes, trabalho, terminais de ônibus, provavelmente os coloca diariamente em contato com diversos meios de comunicação, entre eles o panfleto.

Os *outdoors* foram apontados por seis participantes, os quais colocaram a periodicidade de uso “todos os dias”, sendo que quatro deles não tem o acesso diário devido à local do bairro onde residem estar num espaço de invasão, e a permanência só no bairro não possibilita o acesso, mas os trabalhadores que circulam de ônibus acabam observando os *outdoors* no trajeto até o centro da cidade.

É interessante notar que as mídias digitais, como a internet, *Facebook* e *WhatsApp*, são as mais utilizadas diariamente, pois “hoje não há como omitir a forte influência dos dispositivos móveis interconectados na realidade dos estudantes” (Gabriel, Fofonca e Daniel, 2016, p. 301), o que pode indicar maior familiaridade e conforto dos educandos com essas tecnologias, Além disso, a baixa frequência de utilização de mídias como jogos digitais e *Globoplay* pode indicar que elas não são tão interessantes ou relevantes para esse público.

A mídia *Siri* foi incluída na coluna “Nunca”, apontada por 10 participantes, pressupõe-se pelo fato dela ser um assistente virtual comum somente em sistemas iOS, ou seja, o usuário deve possuir *Iphone-Apple* – *smartphone* inacessível aos educandos da EJA devido ao custo desse aparelho.

Nas questões sobre a preferência dos educandos em utilizar texto, áudio ou vídeo para se comunicar por *WhatsApp*, cinco mulheres apontaram preferir o texto, sendo que duas delas marcaram mais de uma opção. O áudio também é uma preferência apontada por uma delas.

Entre os homens nenhum deles optou pelo texto, dois apontaram áudio, um optou pelo vídeo, sendo que esse último deixou claro que respondeu baseado em experiências anteriores, mas há tempos está sem celular. Essa facilidade em enviar vídeos e áudios nos faz refletir se a *facilidade* “[...], tem a ver com o poder que, regulado pela política científica, medicinal e jurídica, é exercido sobre a biologia, sobre a vida das populações [...], há uma sofisticação e refinamento da economia política no capitalismo digital” (Santaella, 2016, p. 100), pois quanto menos a população lê e escreve, mais fácil de manipular, tendo em vista a quantidade de algoritmos que chegam às populações diariamente, na grande maioria, notícias manipuladas, informações falsas, pseudociências, entre outros artifícios que dominam a sociedade visando o capital.

A questão sobre os sentimentos dos educandos frente às mensagens escritas revela uma diversidade de experiências e percepções entre os participantes. A análise das respostas dadas por mulheres e homens destacam as implicações de cada uma: seis mulheres afirmaram que "leem com facilidade, não têm problemas". Essa resposta indica uma confiança significativa nas suas habilidades de leitura e compreensão de textos escritos. Essa autoconfiança pode estar relacionada a um bom nível de alfabetização e familiaridade com o conteúdo apresentado. Uma estudante mencionou que "algumas vezes tem dificuldade, precisa de ajuda para entender a mensagem escrita". Essa resposta sugere que, embora a maioria se sinta confortável, há um reconhecimento de que, em certas situações, a compreensão pode ser desafiadora. Isso pode indicar a necessidade de suporte adicional ou estratégias de ensino diferenciadas.

Entre os homens, um se sente seguro com a leitura, enquanto outro assume que prefere vídeos e áudio. Essa resposta sugere uma preferência ou necessidade de formatos de comunicação mais dinâmicos e interativos, contudo sendo uma ferramenta poderosa no acesso à informação, pois o educando pode não ter domínio da leitura, mas pode compreender a mensagem transmitida num vídeo, porém há de se considerar riscos associados ao seu uso indiscriminado (Levy, 1999).

O docente observou que os educandos da EJA à medida que foram superando suas dificuldades ou habilidades de lidar com as mídias possibilitou

[...] aos alfabetizados, de um lado, aprofundar o ato de conhecimento na pós-alfabetização, de outro, assumir diante de sua quotidianidade uma posição mais curiosa. A posição de quem se indaga constantemente em torno da própria prática, em torno da razão de ser dos fatos em que se acha envolvido. (Freire, 1989, p. 26)

Para Freire (1989), na fase de alfabetização é essencial fomentar a curiosidade e estimular a capacidade crítica dos alunos como participantes ativos no processo de aprendizado. Se o aluno for apenas um receptor passivo das informações do professor, sem envolver-se ativamente no processo, a verdadeira dinâmica de descoberta e expressão pessoal fica comprometida.

#### 4.2 LEITURA E ESCRITA DE MUNDO: OLHAR E VOZ DO EDUCANDO-TRABALHADOR

Esta etapa da pesquisa visa atender o objetivo: *Desenvolver em oficinas atividades didático-pedagógicas que envolvam leitura, escrita e interpretação de textos presentes nas mídias, adequadas ao nível de compreensão dos educandos da EJA da Fase I na 2ª Etapa do Ensino Fundamental I*. As oficinas foram desenvolvidas de forma articulada e baseadas em aspectos significativos da realidade vivenciada pelo trabalhador-estudante em seu cotidiano, buscando possibilitar um constante processo de construção do conhecimento. O desenvolvimento das três oficinas de leitura e escrita com o uso de mídias buscou trabalhar com a leitura, escrita e interpretação junto ao gênero textual e o tema.

A primeira oficina propôs o trabalho com o gênero autobiografia, com base no tema História de Vida, tendo como recurso didático foi um vídeo curta-metragem. A segunda, visou o aplicativo *Atendenet* da prefeitura de Araucária com o gênero notícia, na temática da cidadania. Na terceira foi trabalhado o gênero música, explorando a temática *valorização de crenças, anseios de estudo e trabalho*.

O objetivo dessas atividades docentes foi buscar respostas ao problema de pesquisa: Como as mídias contribuem na leitura e escrita dos trabalhadores-educandos da EJA – Fase I do Ensino fundamental na 2ª Etapa?

Para Moran (2008, p. 1)

A televisão, o cinema e o vídeo, CD ou DVD – os meios de comunicação audiovisuais – desempenham, indiretamente, um papel educacional relevante. Passam-nos continuamente informações, interpretadas; mostram-nos modelos de comportamento, ensinam-nos linguagens coloquiais e multimídia e privilegiam alguns valores em detrimento de outros.

Dessa forma, as mídias apresentam o mundo de maneira mais simples, atraente e acessível sem exigir muito esforço. Elas abordam o dia a dia, as emoções e as novidades e assim complementam a educação tradicional, ensinando enquanto divertem, por isso elas foram utilizadas nas oficinas para estimular o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita deste período pós-alfabetização (Moran, 1999).

#### 4.2.1 Oficina de leitura e escrita autobiográfica – Tema Histórias de Vidas

A primeira oficina reuniu os 10 participantes da pesquisa para assistir a um curta-metragem. Antes da apresentação do vídeo, evidenciou-se a imagem que expunha o título da obra, para isso, o curta foi pausado, a fim de que os educandos observassem atentamente a fonte usada no título de *Vida Maria* (Ramos, 2017) – escrito à lápis, letra cursiva, parecendo aparentemente a caligrafia de um iniciante num caderninho, o que lhes chamou a atenção por reconhecerem a caligrafia semelhante à deles.

Segundo Grossi (1990 *apud* Silveira, 2019), a passagem entre os diferentes tipos de letras desempenha um papel importante na aprendizagem, pois permite que o educando explore e compreenda as nuances da escrita, desenvolvendo uma relação mais profunda com a linguagem escrita. Os autores enfatizam a importância ativa e significativa dessa passagem da letra de imprensa para cursiva no ensino da escrita, em que o educando é visto como um agente central no processo de aprendizagem.

Durante a apresentação, os participantes expressaram suas opiniões sobre o que pensavam a partir das imagens do vídeo, sendo que num momento as alunas começaram a expor seus (pré)conceitos a respeito do filme, uma delas exteriorizou rápida e enfaticamente que “deve ser a história de uma mulher”, outra educanda complementou: “de uma mulher sofrida(!)” (F5, 2024), algumas concordaram, conversando entre si, que deveria ser sobre a escola, talvez uma criança que estuda. Os homens ao serem questionados apenas concordavam com as falas das mulheres.

Para Freire (1989, p. 63) “[...] é imprescindível portanto que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de “amaciá-la” ou “domesticá-la”.

A educação deve incentivar a curiosidade e o pensamento crítico dos educandos, no lugar de limitar suas vozes. Assim, ao encorajá-los a compartilhar e debater as suas ideias a partir das imagens do vídeo, a prática pedagógica não só valida suas experiências individuais, mas também promove um ambiente de aprendizado ativo e colaborativo, essencial para a formação de cidadãos conscientes e autônomos (Freire, 1987).

A exibição e narração da história era de uma mulher nordestina que atendia os trabalhos da casa junto com a filha, que era proibida de ir à escola. Observou-se que uma das educandas da sala estava soluçando silenciosamente, o que denotava que já estavam todos envolvidos com a narrativa apresentada. Ao findar o vídeo foi oportunizado um momento para discussões das questões expostas e que chamaram atenção dos educandos. A principal questão foi a negação de direitos às mulheres de ir à escola estudar. Para as participantes, principalmente, a história foi impactante, levando o grupo a revelar e compartilhar entre si outras histórias de marias, cujo direito foi negado.

A reflexão gerada após a exibição evidenciou a relevância da educação como um espaço de resistência e transformação social, onde “as vozes dos educandos se tornam fundamentais para o reconhecimento das injustiças enfrentadas, especialmente em relação à negação dos direitos das mulheres” (Freire, 1987, p. 19-20). As histórias compartilhadas ilustram a urgência de um compromisso coletivo em lutar contra todas as formas de discriminação.

A educanda F1 (2024) relatou: “fiquei emocionada, senti que era minha história na tela, casei jovem, larguei os estudos, e tive quatro filhos, e não consegui voltar aos estudos, somente agora com eles crescidos”. Assim como a estudante mencionada, outras mulheres da sala também se identificaram, pois, a história de uma era a mesma das outras, portanto, o acolhimento se fez necessário, porque são as histórias reais exclusivas do sexo feminino, das dificuldades impostas a tantas mulheres. Para Arroyo (2022, p. 152) é preciso que as mulheres,

[...] narrem suas lutas por dignidade na precariedade de suas moradias. Seus esforços por cuidar, alimentar, manter a saúde e a educação dos filhos no precário viver provisório. Que narrem suas lutas por centros de educação, escola para seus filhos. Por protegê-los das violências sociais.

No decorrer da exibição do vídeo, as histórias de várias gerações da Maria avó, Maria mãe e Maria netas... Era história sendo repetida. Próximo ao final do vídeo, a pesquisadora pausou na cena do caderno (Figura 2), e pediu que os estudantes observassem mais atentamente o caderninho apresentado na imagem, onde constavam uma lista de nomes de muitas mulheres que aprenderam a escrever somente seu nome: Maria de Lurdes, Maria da Conceição, Maria do Carmo, Maria Aparecida... e assim diversas marias foram representadas.

FIGURA 2 – VIDA MARIA (Ramos, 2017)



FONTE: Berna e Haracemiv (2024).

Maria foi o nome da mãe de Jesus, e no Brasil devido à forte influência cristã é dado a muitas meninas, além de inspirar poemas, romances, como a música de Milton Nascimento em parceria com Fernando Brandt (1978). A letra expressa a força da mulher, cantando: “Maria, Maria, é um dom, certa magia | Uma força que nos alerta | Uma mulher que merece viver e amar | Como outra qualquer do planeta”.

Em *Maria, Maria* (Brandt; Nascimento, 1978) observa-se que o autor dá protagonismo às mulheres pobres, periféricas, pois foi inspirada na história real de uma moradora em situação de vulnerabilidade, que vivia próximo aos trilhos do trem na cidade natal do compositor. Mesmo com muitas dificuldades, ela incentivava seus filhos a buscarem um futuro melhor, considerando a escola como o caminho para uma mudança de vida. A maria de Milton representa não apenas a trajetória de diversas mulheres, mas também a vivência de muitos brasileiros (Viola, 2022).

O momento de discussão e sondagem das impressões após a leitura de um texto expresso por uma mídia, contribui para a interpretação, o que para Cosson

(2014, p. 59) é um momento imprescindível para aprendizagem da mensagem do texto, pois

[...] discutir sua compreensão e, a partir dela, promover a interpretação por meio das mais variadas atividades. [...] É papel do professor ajudar o aluno a fazer essa passagem, questionando, selecionando e analisando os mecanismos literários com os quais o texto foi construído.

A discussão sobre a força das marias e o papel da mulher foi destacado, papel de cuidar, de gerar vidas. A Educanda F7 (2024) expressou:

[...] a gente pensa tanta coisa, na minha cabeça não me entra, nossa eu ia fugir no primeiro carro que passasse por lá, oxe, no meu pensamento se ela tivesse fugido no primeiro, não ia ter esse tanto de filho, no meu pensamento né, não teria esse tanto de filho e não estaria nessa situação, e fica li minha vida é essa é aquela e acaba não caçando jeito de sobreviver, porque às vezes a gente tolera umas coisas porque a gente qué. Tem como sai fora, só não tem jeito pra morti, entendeu? É que nem mulher que apanha de homem a primeira vez fica calada, na segunda vez se acostuma. Tem que ó fora (faz um gesto de ir com o braço direcionado à porta)

Após a exibição do curta, a estudante F6 (2024) disse que “É uma vida triste”, e todos concordaram, admitindo que a vida no interior é mais difícil, mas que realmente é possível ter atitude e mudar a vida. A pesquisadora aquece a discussão, levantando a questão seguinte: Quais as estratégias para sair daquela situação mostrada no filme? Eles expuseram que no vídeo aparece uma maria estudando, visto que o estudo é uma estratégia para superar a vida difícil, mas é necessário ter emprego para continuar a vida.

Dando continuidade à discussão, a pesquisadora questionou como foi a vida delas antes, na infância? E as respostas reencontraram com o que foi respondido no questionário. Suas histórias, em especial das mulheres, refletem a falta de oportunidades de estudo e trabalho, sendo que o vídeo tocou em especial esse grupo de participantes.

Não parece possível compreender a história de como as mulheres ocuparam as salas de aula sem notar que essa foi uma história que se deu também no terreno das relações de gênero: as representações do masculino e do feminino, os lugares sociais previstos para cada um deles são integrantes do processo histórico. Gênero entendido como *construção social* articulado à classe, etnia, religião, idade, determinou (e determina) algumas posições de sujeito. (Louro, 2020, p. 478, grifo do autor).

Aqueles que vieram de outros locais relataram uma vida difícil na infância, pois como crianças que viveram no interior, confirmaram as dificuldades apresentadas no curta-metragem, como retirar a água do poço e a distância em que percorriam para obtê-la. Também relataram que, felizmente, hoje as condições de vida no local onde nasceram estão melhores. Até a geografia árida do Sertão representada no vídeo foi observada pelos educandos, que incluem dois estudantes vindos da Região Nordeste, que retomaram as lembranças de suas infâncias. Alguns se mantiveram em silêncio atencioso, sendo necessária a interação e questionamento direto. A participante F5 (2024) expressou:

[...] na verdade uma coisa que eu me criei né ele não tinha não tinha como estudar teve oportunidade era longe a escola, muito longe, minha mãe fazia roça, mas era tipo assim numa empresa que é de Curitiba que meu pai trabalhou numa cidade do interior, criou tudo nós ali, ia trabalhar de empregado e minha mãe na roça, daí quando a gente pegava um tamanhinho assim (faz com a mão a altura de uma criança) a gente ia pro colégio, quase nem tinha porque era muito difícil pros professor ir [...]

A expressão “difícil pros professores ir” referia-se ao local realmente muito afastado, comunidades rurais muito distantes dos centros urbanos, onde muitas vezes não tinha professor, até havia o prédio escolar, mas não o professor.

Foi o momento de entrar em contato com a obra e compreender, baseados em suas experiências pessoais, acerca da temática que interliga com situações de suas histórias de vida, relatadas em círculo de diálogo processualmente durante a aula-oficina na etapa de interpretação oral da literatura apresentada no vídeo, pois

[...] não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, [...] ao se tornar 'saber escolar', se escolarize, e não se pode atribuir, em tese [...] conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola. (Soares, 1999, p. 21, grifo do autor)

Foi oportunizada uma vivência literária que veio na direção das experiências dos educandos, que foram orientados a produzir um texto para relatar suas vivências, situações de estudo, família. Enquanto a pesquisadora explicava e conduzia a produção textual, a participante F4 (2024) expressou: “uma autobiografia”. Para Oliveira (2019, p. 686), as histórias dos educandos são

[...] relatos autobiográficos, nos quais o escritor conta os eventos principais em sua vida; os relatos biográficos, que estabelecem as fases na vida de uma

pessoa; os relatos históricos, que estabelecem as fases em um período da história, e as explicações históricas, que explicam acontecimentos históricos. A autobiografia é um gênero que favorece o estilo individual do autor.

Alguns se lembravam do gênero textual, contaram que a professora regente já havia trabalhado algumas semanas antes. A autobiografia é uma das classificações de texto que faz parte dos conteúdos curriculares do município.

Numa perspectiva linguística, a produção de textos é reconhecida como um processo e, por essa razão, envolve diferentes etapas. Nesse sentido, a escrita de um texto vai desde o seu planejamento até a construção da versão final. Isso quer dizer que o planejamento da escrita é a primeira etapa no processo de produção de um texto. (Silva e Guimarães, 2021, p. 417)

Os educandos organizaram-se com o material escolar, enquanto a pesquisadora anotava na lousa as características do texto, como a escrita em primeira pessoa, a estrutura textual como parágrafos, letra maiúscula no início, título, corroborando a afirmação de Solé (1999, p. 220)

[...] mais provável é que o acesso aos conhecimentos prévios dos alunos, às suas expectativas e interesses, assim como aquilo que inferimos que se encontra ao seu alcance nos leve a articular algum tipo de intervenção que assegure que o aluno possa se “engancha” no processo, como meio de poder ir um pouco além do ponto em que se encontra ao longo de tal processo. (grifo da autora)

Os educandos colocaram-se como personagens em suas narrativas autobiográficas e apreciaram a escrita de si, embora tenham se sentido inseguros quanto à ortografia, pois entendem que não podem escrever errado, esse medo não os paralisou, mas percebeu-se que diante do desafio da escrita, eles preferem a cópia. Alguns deles esperam o apoio individual do professor e seguem sua atividade solicitando atenção para a escrita ortográfica.

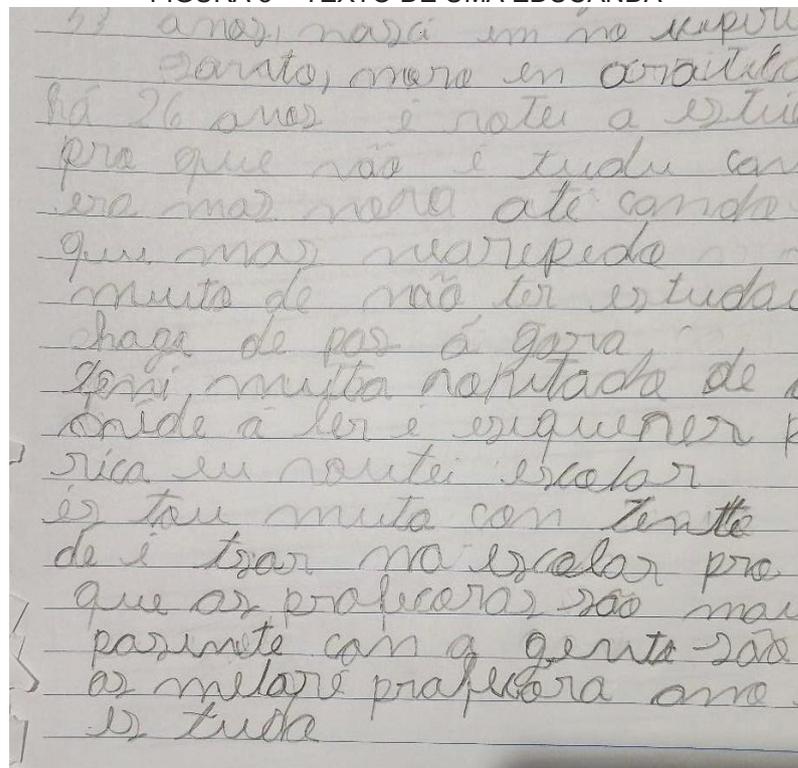
Para Kleiman (2005, p. 33), a “[...] língua escrita é uma das barreiras mais difíceis de serem transpostas, por pessoas que vêm de comunidades em que a escrita é pouco ou nada usada.” Exatamente o que foi observado nas turmas de EJA, compostas por homens e mulheres que trabalham pesado, constroem casas, limpam, cozinham para si e os outros, e, embora estejam em contato com a leitura de imagens, textos, vídeos, sons, a sociedade os coloca em posição de servir, para servir aos outros, sendo que pouca ou nenhuma a escrita é necessária. Muitas vezes, a escrita

é algo escolar, o espaço escolar é o único que “cobra” deles a escrita, a produção de texto.

Por isso, os participantes foram orientados a priorizar em suas histórias a escrita da forma que conseguissem, que não se preocupassem excessivamente com seus erros de grafia, pois a pesquisadora, mesmo com os erros ortográficos, teria habilidade para a leitura de suas histórias.

Para Bagno (2007, p. 122) a “ortografia oficial é fruto de um gesto político, é determinada por decreto, é resultado de negociações e pressões de toda ordem (geopolíticas, econômicas, ideológicas)”. O autor expõe que a língua é mutável, reforçando que mesmo com erros, a ausência de letras “[...] não altera a sintaxe nem a semântica do enunciado”, portanto, os erros de estrutura textual e ortográficos não alteram o significado da mensagem. Os educandos da EJA são adultos, com histórias cheias de peculiaridades, de sobrevivência, o valor está em suas mensagens, não nos erros ortográficos ou estruturais em seus textos, como se pode observar no texto da Figura 3.

FIGURA 3 – TEXTO DE UMA EDUCANDA



FONTE: Berna e Haracemiv (2024).

Foi observado que a estudante apresentou dificuldades na ortografia, o que para Soares e Batista (2005, p. 33) “[...] é muito comum que, durante algum tempo,

[...] pensem que a grafia de uma palavra reproduz, exatamente, os sons da fala [...]”, por isso, durante a escrita, nessa etapa da alfabetização, é possível ocorrerem trocas e omissões de letras, entre outros, mesmo assim a educanda conseguiu transmitir a mensagem, demonstrou que compreendeu e escreveu o que foi solicitado, reforçando a função principal da língua, possibilitando

[...] a interação entre as pessoas no contexto social em que vivem, sua função é sociointerativa. Essa função se concretiza por meio de textos: quando interagimos, por meio da língua, falamos ou escrevemos textos, ouvimos e lemos textos. (Soares, 2020, p. 34)

Oralmente, durante a interpretação do vídeo, a educanda expôs suas ideias com clareza. Para Soares (2020), a escrita ainda é uma tecnologia, é preciso aprender escrever, por isso, alguns estudantes sentem dificuldade nesse processo. Enquanto a fala normalmente é inata no ser humano, alfabetizar com recursos e textos que interajam com as realidades dos educandos possibilitam um efetivo domínio da palavra falada, assim, fica mais fácil a passagem da oralidade para a escrita.

O educando da EJA tem consciência que não domina a ortografia, e para viver nesta sociedade “precisa” dominar a ortografia da Língua Portuguesa. Para Soares (2020, p. 144) “a ortografia do português é *relativamente transparente*, o que significa que, embora grande parte das correspondências seja regular, biunívoca, outras correspondências são regidas por regras, e há ainda correspondências irregulares, arbitrárias”. Observando as escritas dos educandos, as trocas são de letras, omissões, situações em que não perdem o significado do texto.

Os educandos da EJA têm experiências sociais que antecedem as vivências de leitura e escrita, diante das dificuldades apresentadas por eles, por isso apresentar um texto por meio de vídeo é uma forma de facilitar o contato com a leitura; mesmo sem a fluência necessária, eles conseguem compreendê-lo e associá-lo com suas vivências.

Para Kleiman (2005, p. 45) “O conceito de letramento abre espaço para uma nova forma de conceber a relação entre o escrito e o oral. Foi postulada uma relação de continuidade – não de oposição – entre o oral e o escrito, perante as evidentes relações que existiam entre os usos da língua falada e da língua escrita”. A oralidade deve ser considerada, pois ela faz parte da Língua e colabora na aprendizagem e na relação com o outro. Desse modo, Souto e Laffin (2010, p. 147) apontam que:

[...] enquanto o aluno desenvolve ou não ações de aprendizagens com relação a determinados conhecimentos, ele aprende também sobre suas potencialidades, suas capacidades e dificuldades de lidar com o saber e modos de enfrentar tais dificuldades.

Desse modo, não se trata somente de alfabetização, mas de suas relações com o saber da escola, voltar ao espaço escolar como sujeito que percebe seu lugar no mundo e sua relação com o saber, com os seus saberes,

[...] o sujeito epistêmico é o sujeito afetivo e relacional, definido por sentimentos e emoções em situação e em ato; isto é – para não recorrer a algo inapreensível – o sujeito como sistemas de condutas relacionais, como conjunto de processos psíquicos implementados nas relações com os outros e consigo mesmo. (Charlot, 2000, p. 70)

As dificuldades do educando da EJA, especialmente no que trata a leitura e escrita, não podem ser motrizes para a marginalização desse indivíduo, por isso “a EJA tem que ser uma modalidade de educação para sujeitos concretos, em contextos concretos, com histórias concretas, com configurações concretas” (Arroyo 2007, p. 7). Diante disso, cabe ao docente explorar a dinâmica da turma, conhecer seus educandos, suas histórias e necessidades, para que o ensino seja atrativo e interessante para os educandos.

A heterogeneidade numa sala de EJA, também é perceptível em suas produções escritas, em que alguns sentem maior dificuldade, outros conseguem escrever de forma mais convencional. Para Laffin (2007, p.107)

[...] uma das particularidades do trabalho de EJA que emerge nos dados é uma flexibilidade que se constrói em termos de organização metodológica e curricular, possibilitando lidar com os diferentes ritmos de aprendizagem e com as diferenças de apropriação do conhecimento. Destaca-se o fato da ação do professor como mediador nesses diferentes ritmos de aprendizagem.

A referida autora aponta a necessidade de o professor estar atento aos ritmos de aprendizagem, que diferem muito numa sala de aula, para que organize suas aulas, suas metodologias baseadas nessa diversidade. Pode-se observar a diversidade que está representada no texto escrito por um dos educandos (Figura 4).

FIGURA 4 – TEXTO DE UM EDUCANDO

Então quando eu tinha 5 anos meu pai abandonou minha mãe, ~~ela~~ ela em Juazeirinha, aí minha mãe deixou eu com meus tios e veio pra Curitiba atrás do meu pai mais ele já tinha construído outra família.  
 Foi minha mãe virou a cabeça se prostituiu para dar de comer eu e minha irmã quando eu tava com 11 anos voltamos para Juazeirinha, aí eu e meu primo começamos a fumar maconha com 11 anos eu era muito nervoso, mais eu cretê sempre querendo ser igual aos caras da quebrada que eram de crime logo quando cretê entrei no crime usar maconha e vender crack virou traficante abandonei a escola conforme fui crescendo fui trazendo minha mãe de bebidas, drogas, logo minha mãe começou ir à igreja, depois de tanto.  
 Orações delas eu dei do tráfico e os pontos larguei as drogas hoje pela misericórdia de Deus eu vivo e vou e um pouco da minha história

FONTE: Berna e Haracemiv (2024).

O educando que elaborou o texto da Figura 4, antes do questionário, parecia não estar muito interessado na pesquisa, fez perguntas desconfiadas diante do TCLE, que foram sanadas pela pesquisadora. Nos diálogos que antecederam à produção textual, ele já estava envolvido com as histórias de cada colega e se sentiu confortável para relatar algo mais intimista de sua vida, pois “[...] sujeitos socioculturais constituem-se, pois, em suas experiências vividas no mundo da vida, pelas quais se fazem a si mesmos e à história humana. Uma história-práxis de sujeitos que são, ao mesmo tempo, sua própria história” (Teixeira, 1996, p.183 *apud* Laffin 2007, p. 111), portanto, a produção textual colocou os educandos como autores e protagonistas de suas trajetórias.

O produtor do curta-metragem exibido demonstrou sua capacidade de engajar até mesmo o educando que inicialmente mostrou desinteresse. Isso é particularmente relevante à luz dos conceitos discutidos por Rojo (2012) em relação aos multiletramentos. Segundo a autora, referem-se à diversidade de linguagens, modos e semioses nos textos, em suas várias formas de circulação social e através de diferentes meios, possuem características essenciais e

[...] são interativos; mais que isso, colaborativos; (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]); (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas). (Rojo, 2012, p. 23, grifo da autora)

Oportunizar o contato com a narrativa audiovisual foi um ponto de partida que estimulou a construção textual. A situação não foi relatada no texto do educando, embora apresente erros de concordância, pontuação e ortografia, mas conseguiu relatar sua história, ou parte dela, ou seja, a função da Língua foi atingida o que segundo Freire (1979, p. 19) significa que:

O homem chega a ser sujeito por uma reflexão sobre sua situação, sobre seu ambiente concreto. Quanto mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la.

Para Freire (1987), a consciência e o comprometimento de uma pessoa com o mundo são frutos de um processo contínuo de reflexão sobre a própria situação e o ambiente, o que a capacita a atuar de maneira mais efetiva para promover mudanças. Incentivar os educandos da modalidade EJA a valorizar as histórias de seus pares, que vêm de diferentes regiões, tradições e idades, promove um ambiente de respeito, tolerância e apreciação pela diversidade cultural. Isso permite integrar, nas atividades de sala de aula, a riqueza das culturas locais, que são significativas para os alunos, assim como outras culturas que já estão presentes no currículo há algum tempo (Silva, 2020). Adotar a abordagem dos multiletramentos implica deixar de lado métodos tradicionais e buscar novas estratégias para o ensino.

De acordo com Freire (1996), o processo de construção do conhecimento envolve um diálogo contínuo entre todos os participantes, incluindo alunos, professores e textos. O autor acredita que o conhecimento deve ser significativo, expandido, fazer sentido e promover a liberdade. Para que isso aconteça, o professor deve adotar papéis de ouvinte, mediador e provocador. Os educandos da EJA, que muitas vezes chegam à escola com outras prioridades, como responsabilidades familiares e de trabalho, costumam esperar ouvir e copiar, no lugar de serem estimulados a refletir e pensar. Diante de suas dificuldades apresentar uma narrativa por meio do audiovisual facilitou a compreensão e estimulou a criação e escrita de si.

[...] o relato autobiográfico se apresenta como um importante instrumento para o professor, pois por meio dele podemos conhecer melhor nosso aluno, entendendo o seu perfil e suas nuances. Além disso, escrever sobre si mesmo proporciona a ele melhor conhecimento de si próprio, o que facilitará, certamente, suas relações com o mundo. (Oliveira, 2019, p. 705.)

Os educandos estavam motivados, conversando entre si, ampliando seu repertório oral, social e sua compreensão de mundo. Além da discussão acerca do tema proposto, as histórias de cada um foram contempladas com a exposição do conteúdo dos textos. Para Oliveira (2019), o estímulo gerador proporcionado pelo conteúdo apresentado no vídeo, o relato autobiográfico se revelou como uma ferramenta significativa para o professor. Ele permitiu uma compreensão mais detalhada do trabalhador-estudante oferecendo *insights* sobre o seu perfil e as suas características individuais. Além disso, ao redigir sobre sua própria vida, o educando desenvolveu maior autoconhecimento, o que certamente facilitará suas interações e relações com o ambiente ao seu redor, além de ter sido motivador para a construção do letramento desses sujeitos.

#### 4.2.2 Oficina de leitura de notícias *on line*

No início da oficina, alguns dados do questionário foram retomados, a fim de solicitar informações quanto ao uso da internet. A maioria dos educandos mantém algum plano de tarifa telefônica, que permite o uso do *WhatsApp*, pois é o canal de comunicação com os familiares e amigos. Foi-lhes inquirido se algum deles tinha o aplicativo da prefeitura disponível no celular, e apenas um estudante afirmou tê-lo, mas que nem estava operante. Na verdade, ele quis dizer que não estava logado no sistema, somente baixou para alguma situação já esquecida. Para Laffin (2007, p. 102-103)

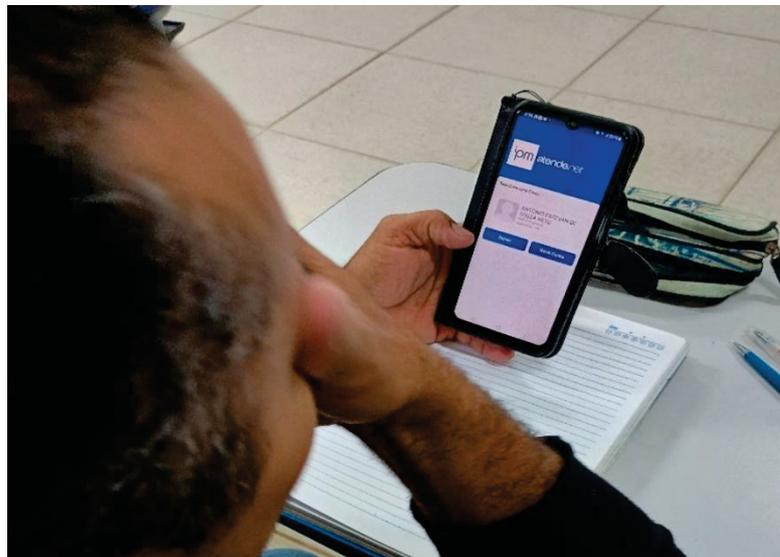
[...] indica-se no processo da EJA que as propostas, ao lidarem com o conhecimento, não sejam utilitaristas, imediatistas, ou seja, selecionar e trabalhar com conteúdo que partem e ficam especificamente somente na realidade próxima dos seus alunos, mas que possam avançar no sentido de aprender os conhecimentos ditos do mundo letrado e que podem ajudar o aluno a fazer [...] uma leitura mais ampliada de mundo.

Os demais estudantes ficaram surpresos com a informação da existência de tal aplicativo, então foi explicado que a tela do celular da pesquisadora seria espelhada na televisão digital, para que pudessem acompanhar a leitura das funcionalidades do *app*. Mas como é comum acontecer, por algum motivo o celular da pesquisadora não espelhava na tela da TV. Felizmente, ela contou com a solidariedade da professora regente, que apesar de estar familiarizada com o programa, ficou curiosa em conhecer

todos os recursos, pois apenas o usava para verificar os seus holerites. Essa situação é mais um exemplo da dificuldade em lidar com as novas tecnologias, a professora tem conhecimento, mas não das ferramentas tecnológicas digitais.

O celular é algo presente no cotidiano dos educandos, a proposta foi solicitar que eles “baixassem” o aplicativo *Atendnet Araucária*<sup>1</sup>, o que alguns já estavam providenciando antes da solicitação da professora, e os que não puderam fazer o *download* acompanharam na tela da TV. No momento da criação de *login* e senha, eles necessitaram de mediação da professora ou uns dos outros. Para Kenski (2011), o uso inovador das tecnologias pode ajudar os professores a converterem o isolamento, as diferenças e a sensação de alienação, que frequentemente marcam a experiência dos educandos nas salas de aula em oportunidades de interesse e colaboração. Com isso, os educandos desenvolveram habilidades para aprender de forma mais eficaz, cultivar o respeito e a aceitação de ajuda, e crescer como indivíduos melhores e cidadãos engajados, como pode ser observado na Figura 5.

FIGURA 5 – O APLICATIVO ATENDNET ARAUCÁRIA



FONTE: Berna e Haracemiv (2024).

A Figura 5 apresenta a interface inicial do aplicativo. O educando, embora tivesse cadastro ativo, não havia utilizado o *app*, segundo ele, havia feito o cadastro com a ajuda dos filhos para solicitar o Passe Livre escolar, mas desconhecia os diversos serviços disponíveis no recurso apresentado. Para Vian e Rojo (2020, p. 221),

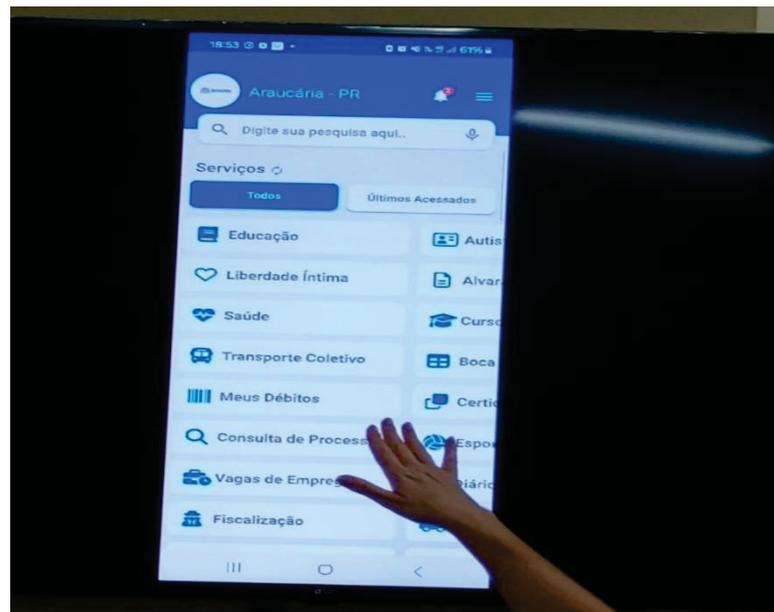
---

1 <https://araucaria.atende.net/cidadao>

[...] com as mudanças tecnológicas, outras semioses passaram a ser incorporadas aos textos impressos e, em seguida, aos textos veiculados em telas de computadores e outros dispositivos, aplicativos, computadores, tablets, smartphones e outras tecnologias móveis, possibilitando novos recursos para o aprendizado da Língua [...].

O aplicativo *Atendnet Araucária* apresenta diversos ícones que indicam serviços que são possíveis de acessar, como limpeza pública, saúde, educação, transportes. Realizou-se uma leitura de todos eles, surpreendendo os educandos com a quantidade de serviços disponibilizados, dentre eles destaca-se a possibilidade de gerar a carteirinha de atendimento a pessoas com deficiência, como a de “autista”. A pesquisadora foi mostrando na TV e solicitando a leitura coletiva das informações que iam surgindo na tela, conforme a Figura 6.

FIGURA 6 – A TELA DO CELULAR NA TV



FONTE: Berna e Haracemiv (2024).

Freire (1989, p. 28) sugere aos docentes ao trabalhar o texto, que

[...] façam uma leitura primeira, em voz alta, pausadamente, que deve ser seguida silenciosamente pelos alfabetizandos. Em continuação, que estes prossigam na sua leitura silenciosa durante um certo momento após o qual se começará, de um a um, a leitura em voz alta. Qualquer que seja o texto, terminada a sua leitura, é indispensável a discussão em torno dele.

A pesquisadora continuou lendo e explicando o serviço apresentado em cada título, mas rapidamente foi interrompida pela educanda F3 (2024), que fez o seguinte questionamento: “Essa *Liberdade Íntima*, você pode abrir pra gente ver o que é?”. Em razão da curiosidade e antecipação da estudante foi aberto o texto que informava sobre o programa que fornece absorventes às adolescentes e mulheres, que têm ciclo menstrual ativo e comprovem renda de  $\frac{1}{4}$  de salário-mínimo por pessoa da residência, serviço que deve ser solicitado no CRAS (Centro de Referência de Assistência Social) do município. Foi uma informação bastante relevante na turma composta majoritariamente por mulheres.

As expressões foram bastante animadoras: “Nossa professora que coisa boa, eu realmente nem sabia desse negócio” (apontando para o seu celular, referindo-se ao aplicativo), “é muito importante a gente ter essas coisas” (Educanda F1, 2024).

Para Freire (1996) é importante que o educador esteja atento à maneira como os estudantes reagem às atividades. É preciso interpretar o significado de um silêncio, de um sorriso ou qualquer expressão. O ambiente pedagógico deve ser visto como um texto que está em constante leitura, interpretação, escrita e reescrita. Nesse contexto, quanto maior for a solidariedade entre educador e educandos, na gestão desse espaço, mais oportunidades para uma aprendizagem democrática vão surgir na escola.

Freire (1996) sugere que o papel do educador vai além de simplesmente transferir conhecimento; trata-se de criar condições que permitam aos estudantes construir e produzir seu próprio saber. Ao entrar em uma sala de aula, é fundamental adotar uma postura aberta a questionamentos e à curiosidade dos educandos, estar atento às suas dúvidas e hesitações, e manter uma atitude crítica e investigativa. O verdadeiro desafio é engajar-se ativamente na tarefa de facilitar o aprendizado, em vez de apenas transmitir informações.

Para Freire (1989), os encontros com os educandos nos Círculos de Cultura, que neste trabalho foi denominado Círculo de Diálogo – um ambiente de debate, de postura curiosa e crítica – é essencial desde o início da alfabetização.

No Círculo de Cultura, enquanto contexto que costumo chamar teórico, esta atitude de sujeito curioso e crítico é o ponto de partida fundamental a começar na alfabetização. O exercício desta atividade crítica, na análise da prática social, da realidade em processo de transformação possibilita aos alfabetizados, de um lado, aprofundar o ato de conhecimento na pós-alfabetização; de outro, assumir diante de sua quotidianidade uma posição

mais curiosa. A posição de quem se indaga constantemente em torno da própria prática, em torno da razão de ser dos fatos em que se acha envolvido. (Freire, 1989, p. 25-26)

Após a explicação de vários serviços, F3 (2024) quis constatar se realmente funcionavam algumas solicitações e depois de encontrar expressou: “nossa eu nem imaginava que tinha tanta coisa, mas será que se a gente pedir as coisas por ali, vai funcionar mesmo? Não vamos precisar ir na prefeitura?” Nesse momento foi orientada acerca da necessidade de leitura atenciosa, pois alguns serviços são oferecidos pelo CRAS e outros pelo SINE (Sistema Nacional de Emprego), os serviços basicamente são divididos entre as secretarias que estão espalhadas pela cidade.

No ícone *Vagas de Empregos* há um direcionamento para uma página na qual eles precisam consultar, pois abre uma tabela com as vagas de colocação profissional. Para tal orientação, os educandos foram solicitados a realizar a busca na referida tabela, a fim de verificar as vagas disponíveis. Todos foram informados que a candidatura à vaga acontece na Agência do Trabalhador – SINE. Embora alguns educandos não tivessem baixado o aplicativo, em razão da indisponibilidade de *wi-fi* na escola, sentaram-se perto uns dos outros para realizar as atividades sugeridas. Os estudantes da EJA procuram a escola e gostam das atividades em papel, para eles ainda parece que essa prática usando as mídias não é aula, pois ainda pensam que aula é caderno e lápis.

As mídias funcionam como veículos ou canais que facilitam a transmissão de informações. Como o termo sugere, elas são essencialmente suportes físicos que materializam e veiculam as linguagens. Em outras palavras, as mídias são os meios pelos quais diferentes formas de comunicação se manifestam e circulam. Elas fornecem a estrutura necessária para que as mensagens e os conteúdos sejam veiculados, permitindo que a linguagem se concretize e chegue até o público (Santaella, 2003). Isso se confirmou quando foi colocada na tela a imagem do aplicativo *Atendnet Araucária* e realizada a leitura coletiva das funções e serviços (Figura 7), a atenção e curiosidade foram alcançadas.

FIGURA 7 – LEITURA COLETIVA DA TELA ATENDNET ARAUCÁRIA



FONTE: Berna e Haracemiv (2024).

Normalmente, o aplicativo apresenta vários textos informativos sobre serviços, campanhas de algumas secretarias, eventos. Na época em que foi trabalhado com os participantes, período eleitoral, todas essas informações foram retiradas, havia um texto na página inicial, informando o que brevemente estariam disponíveis após pleito.

Após a leitura desse texto de abertura no aplicativo foram questionados se sabiam o motivo da retirada das notícias, e rapidamente o grupo respondeu que “poderia ser para evitar que se tornasse propaganda eleitoral”. Para Benvenuti, Jackiw e Haracemiv (2021, p. 20) “é relevante compreender que o ato de aprender está intrínseco na educação a partir do momento que o ser humano compreende o seu papel social [...],” o qual se manifesta no exercício da cidadania, especialmente na figura do eleitor/cidadão que se mantém informado sobre os acontecimentos atuais.

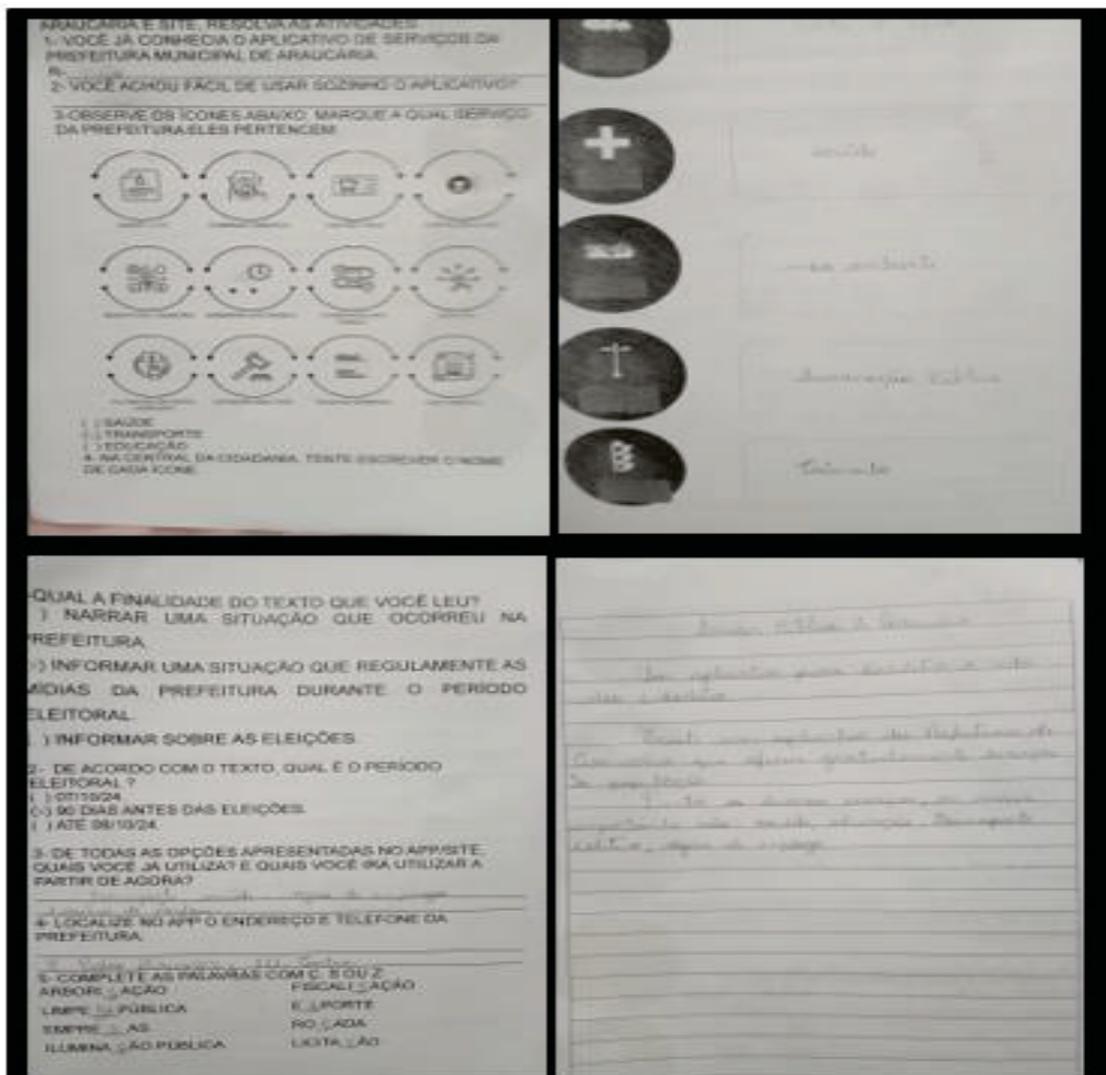
Apesar de alguns não apresentarem uma leitura fluente e ágil, todos demonstraram clareza ao explicar suas perspectivas. Isso evidencia que são indivíduos sociais, capazes de compreender as funções do texto e da mensagem, o que se constitui o cerne da linguagem.

A consciência crítica é fundamental para que os educandos não apenas absorvam informações, mas também reflitam sobre os contextos e suas implicações. Assim, a educação se torna um meio de empoderamento, permitindo que os indivíduos questionem, analisem e participem ativamente da sociedade. Para Soares (2020, p. 27)

[...] a alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário a criança aprende ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita.

Diante dos multiletramentos, que se referem aos diferentes tipos de linguagens (Rojo, 2012), e pensando nas variadas formas de aprender no trabalho com diversos níveis de aprendizagem dos educandos, busca-se a “constituição dos processos de escolarização que respeita e procura articular o processo pedagógico às particularidades dos sujeitos jovens e adultos” (Laffin, 2007, p. 108), para tanto, foram elaboradas atividades com a representação das telas no papel. Assim, a produção escrita partindo do digital com os *prints* de tela impressos, possibilitou estabelecer a relação dos ícones e servir de tutorial da aprendizagem, conforme apresentadas na Figura 8.

FIGURA 8 – ATIVIDADE TUTORIAL DE LEITURA DOS ÍCONES “ATENDNET ARAUCÁRIA”



FONTE: Berna e Haracemiv (2024).

É comum aos educandos da EJA demonstrarem interesse em atividades escritas, até mesmo modelos considerados “tradicionais” são valorizados e apreciados. Para Krenski (2011) a escrita reforça a estrutura social, conferindo prestígio ao conhecimento adquirido por meio da escolaridade, que funciona como um mecanismo de poder e ascensão. Assim, para obter certificados que atestem o nível de educação alcançado, é necessário frequentar a escola e aprender a ler e escrever.

A tecnologia da escrita, quando assimilada como um comportamento humano, interage com o pensamento, aliviando a necessidade de memorização constante. Ela se torna uma ferramenta que expande a memória e facilita a comunicação. No uso cotidiano, como em biografias, diários e textos, a escrita permite a exposição das ideias, ampliando a capacidade de reflexão e compreensão da realidade (Krenski, 2011), porém, é possível trabalhar em sala de aula com recursos midiáticos e novas tecnologias.

#### 4.2.3 Oficina de leitura de letra de música

Primeiro, devemos educar a alma através da música e, a seguir, o corpo através da ginástica.  
(Platão)

A terceira oficina foi a apresentação da música *Tente Outra Vez* (SEIXAS; MOTTA; COELHO, 1975). Disponibilizou-se uma cópia da letra aos educandos, bem como o vídeo pelo *Youtube*, que associou o áudio e a escrita, permitindo que acompanhassem a música na TV digital e/ou a leitura da letra impressa.

A escolha da música para esse trabalho com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) justifica-se pela sua relevância pedagógica e emocional no contexto educacional. Lançada em 1973, ela aborda temas universais como a perseverança, a resiliência e a importância de não desistir diante das dificuldades. Esses temas são particularmente significativos para os alunos da EJA, que frequentemente enfrentam desafios diversos, tanto na trajetória educacional quanto na vida cotidiana.

O gênero textual música pode ser considerado popular entre os educandos, visto que no questionário apontaram ouvir o rádio e o utilizam diariamente.

Assim, o trabalho de leitura em sala de aula primou pelos gêneros textuais que circulam socialmente,

“[...]pois os gêneros são formações interativas, multimodalizados e flexíveis de organização social e de produção de sentidos. [...] Quando ensinamos a operar um gênero, ensinamos um modo de atuação sociodiscursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual. (Marcuschi, 2011, p. 20)

As músicas compreendem o estilo literário que acolhe e permite uma leitura prazerosa, pelo fato de ouvir fazem leituras, estimulam a leitura, pois as músicas associadas com a melodia atraem a atenção, sendo que “[...] ler é sobretudo uma atividade voluntária e prazerosa, e quando ensinamos a ler devemos levar isso em conta”. (Solé, 1999, p. 121).

Assim que receberam a folha com a letra e identificaram o autor, as expressões foram rápidas: “É do Raul”, “eu gosto dessa música”. A professora então fez uma breve apresentação do cantor/compositor da música, o que Solé (1999, p.123) reforça: “[...] nenhuma tarefa de leitura deveria ser iniciada sem que as meninas e meninos se encontrem motivados para ela, sem que esteja claro que lhe encontram sentido”. Embora a autora se refira ao trabalho com as crianças, sua afirmação pode também fundamentar e dar sentido ao trabalho realizado com os adultos, pois ao citar o nome do compositor/cantor, o educando M2 (2024) expôs:

Professora a senhora sabia que o Raul Seixas e o Paulo Coelho tinham uma sociedade alternativa, eles dois fizeram música juntos, essa música que a senhora trouxe é boa, eu gosto, e uma coisa que pouca gente sabe, é que ele era amigo do Erasmo Carlos eles fizeram aquela música [...]

O educando começou a cantarolar trechos de uma música, a qual pensava que seria trabalhada: *É preciso saber viver* (Carlos; Carlos, 1974), quando foi informado que a música era outra e não a de Erasmo e Roberto Carlos, para Cosson (2010, p. 64) “[...] quem ativa a intertextualidade é sempre o leitor que reconhece o ‘parentesco’ entre os textos e estabelece conexões”. Enquanto o diálogo acontecia, os demais educandos ouviam atentos a participação do colega. Para Arroyo (2022) é importante utilizar músicas nas turmas de EJA pois

[...] incorporar as artes no direito ao conhecimento enriquece o direito ao conhecimento. As artes, sua diversidade têm sido sensíveis à dimensão do ser humano – inumano que os jovens e adultos vivenciam desde crianças e adolescentes e levam para a EJA e para as escolas ponto além das letras e músicas, coletivos de educadores e educandos trazem outras artes – a literatura, a pintura, o cinema, a fotografia, o artesanato, o patrimônio cultural – como pedagogias reveladoras do viver, do sobreviver, do resistir e do libertar-se dos jovens e adultos, das crianças e adolescentes, de seus coletivos e dos coletivos de docentes educadores. (Arroyo, 2022, p. 18)

Após os esclarecimentos, os educandos assistiram ao vídeo *Tente Outra Vez* (letra e música) e em seguida lhes foi solicitado que enumerassem os versos da composição. A pesquisadora conduziu a atividade, pedindo que coletivamente fossem lendo em voz alta como um jogral: a professora lia um verso e os educandos outro. Para Solé (1999, p. 124) essa abordagem é bastante positiva, tendo em vista o seguinte comentário da autora:

[...] gostaria de insistir de novo em que esta vinculação positiva se estabelece principalmente quando o aluno vê que seus professores, e em geral as pessoas importantes para ele, valoriza, usam e desfrutam da leitura e da escrita e, naturalmente, quando ele mesmo pode desfrutar com sua aprendizagem e domínio.

Posteriormente, a pesquisadora fomentou uma discussão, questionando a compreensão deles acerca da temática da música, e a educanda F7 (2024), respondeu:

[...] sabe professora eu achei que essa música traz uma mensagem de não desistir, não desanima, de tenta mesmo com dificuldades, porque a gente aqui tem dias que é cansativo, dá vontade de ficar em casa descansando, mas eu não posso abandonar, eu acho que eu tô estudando e eu animo meus piás sabe?! Eles também precisam estudar. É bom ver a mãe se esforçando.

Os colegas concordaram, o que foi perceptível, pois as interações entre eles tiveram um impacto significativo sobre os indivíduos, permitindo o desenvolvimento nas relações. Esse princípio é crucial para entender a experiência escolar e analisar sua conexão com o conhecimento (Charlot, 2000, p. 47). A educanda F7, relembra o vídeo curta-metragem *Vida Maria*,

[...] oxê me lembro do daquele filme do outro dia, mesmo que a gente aqui tem a escola perto, mas lá é muito difícil, quando a gente morava lá (referindo-se ao Ceará), era um lugar que não tinha nada. Aqui já é mais fácil, a gente tem que procurar o melhor, não pode perder a fé!

Freire (1996, p. 30) afirma que é dever da escola “respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária”, e a forma de respeitar esses conhecimentos é através do diálogo com os alunos sobre como esses saberes se relacionam com o ensino dos conteúdos. No contexto da Educação de Jovens e

Adultos, isso se torna ainda mais relevante, pois permite incorporar de maneira crítica os conhecimentos prévios dos estudantes na sala de aula.

A pesquisadora perguntou aos participantes o que eles compreenderam no verso “Não pense que a cabeça aguenta se você parar”? A participante F5 (2024) respondeu: “[...] penso que se a pessoa parar fica doida”, referindo-se ao parar de trabalhar, de estudar, de realizar coisas de seu interesse. Já a educanda F6 (2024) complementou: “Não pode ficar parado, tem que tá fazendo alguma coisa”.

Ainda explorando a letra da música oralmente, e sabendo da importância dessa etapa, fez-se necessário a organização das atividades escritas, com as leituras e escritas das mídias, como a proposta desta etapa.

Depois de identificarem as rimas, foi solicitado que os educandos as observassem, “[...] sempre o texto como centro – oferecem oportunidade de desenvolver a consciência fonológica por meio das rimas” (Soares, 2020, p. 89). A escuta é compreendida e articulada com as memórias e na escrita das palavras que se repetem. Neste momento foi possível perceber que alguns realizaram rapidamente a escrita da letra da música por associação dos sons das rimas, enquanto outros necessitaram da ajuda da pesquisadora ou recorreram aos colegas que já tinham concluído a atividade proposta.

Para Laffin (2007), diante dessas dificuldades de alguns e potencialidades de outros, o professor fica tentando as práticas pedagógicas, com vista a mediar a aprendizagem para atender de maneira mais eficaz os sujeitos jovens e adultos. Especialmente as atividades escritas desta oficina foram pensadas para atender a demanda da leitura e escrita heterogênea da EJA.

Após explorar a música oralmente foram sugeridos alguns exercícios de escrita, buscando retomar as discussões, como na Figura 9.

FIGURA 9 – RELEITURA E ESCRITA DE VERSOS

COMPLETE A MÚSICA COM OS VERSOS ADEQUADOS:

**Tente outra vez**

CANÇÃO DE RAUL SEIXAS

VEJA  
NÃO DIGA QUE A CANÇÃO ESTÁ PERDIDA  
TENHA FÉ EM DEUS, TENHA FÉ NA VIDA  
TENTE OUTRA VEZ

BEBA  
POIS A A ÁGUA VIVA AINDA TA NA FONTE  
VOCE TEM DOIS PÉS PARA CRUZAR A FONTE  
NADA ACABOU MÃO, MÃO, MÃO

TENTE  
LEVANTE SUA MÃO SEDENTA E RECOMECE A ANDAR  
NÃO PENSE QUE A CABEÇA AGUENTA SE VOCÊ PARAR  
NÃO, NÃO, NÃO, NÃO, NÃO, NÃO

HÁ UMA VOZ QUE CANTA, HÁ UMA VOZ QUE DANÇA  
UMA VOZ QUE GIRA (GIRA) BAILANDO NO AR  
QUEIRA (QUEIRA)

BASTA SER SINCERO E DESEJAR PROEUNDO  
VOCE SERÁ CAPAZ DE SACUDIR O MUNDO  
VAI TENTE OUTRA VEZ

E NÃO DIGA QUE A VITÓRIA ESTÁ PERDIDA  
SE É DE BATALHAS QUE SE VIVE A VIDA  
TENTE OUTRA VEZ

FONTE: Berna e Haracemiv (2024).

No exercício de preenchimento de lacunas com a letra da música foi orientado a cada um que o fizesse à sua maneira, assim, alguns resolveram de memória e outros por meio de cópia da letra da música. A Figura 9 apresenta a atividade realizada por uma educanda que relatou sentir dificuldade, por isso, utilizou a letra completa como apoio para concluir esse exercício.

Para Caron e Haracemiv (2022, p. 239) “[...] o pensamento formal possibilita ao sujeito um maior controle sobre o seu próprio pensamento, possibilitando o reconhecimento de dificuldades e lacunas no aprendizado”. Portanto, apresentar materiais e “pistas visuais” que auxiliem o educando a reconhecer suas dificuldades de escrita, pode ser considerado um recurso de flexibilização das atividades e uma forma de respeito às necessidades de aprendizagem do educando.

#### 4.3 CÍRCULO DE DIÁLOGO

A avaliação corrige a prática, melhora a prática, aumenta a nossa eficiência. O trabalho de avaliar a prática jamais deixa de acompanhá-la. (Freire, 1989, p. 47)

Essa epígrafe de autoria de Freire vem em direção ao objetivo da pesquisa que visa a avaliação da leitura e escrita dos educandos com base no olhar de todos os participantes, configurando um processo de coletivo de avaliação. Durante o

desenvolvimento das oficinas e utilizando os recursos tecnológicos, a produção dos educandos foi avaliada, porém a pesquisadora sentiu necessidade também de avaliar a sua prática, pois considerou que “[...] avaliar a prática é analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com as finalidades que procuramos avançar com a prática. A avaliação da prática revela acertos, erros e imprecisões” (Freire, 1989, p. 47).

No decorrer da realização das oficinas foi oportunizado aos educandos que compartilhassem suas impressões acerca dos materiais produzidos, o que ocorreu de forma processual, sem muitas regras, limitações ou roteiros pré-elaborados, visto que o ambiente era composto por adultos que interagem de maneira respeitosa e colaborativa, sendo que

[...] as trocas de experiências e de diferentes pontos de vista dos estudantes sobre o objeto do conhecimento, fundamentando-se em suas experiências prévias, é fundamental para o fomento da sua atividade cognitiva construtiva. É, portanto, importante considerar na formação de estudantes adultos a forma como eles interagem entre si no ambiente escolar. (Caron; Haracemiv, 2022, p. 242)

*A Oficina de Leitura e Escrita Autobiográfica – Tema Histórias de Vidas* partiu do vídeo curta-metragem *Vida Maria*, o qual foi o gerador da construção das autobiografias dos educandos que, de maneira leve e descontraída, ficaram à vontade para a leitura dos textos produzidos por todos. Esse compartilhamento de informações colaborou para incentivar aqueles que ainda não se sentiam confiantes ou à vontade para comentar suas experiências. Neste espaço, a pesquisadora interagiu com a turma, pois “se toda experiência social produz conhecimentos, a pluralidade e a diversidade de experiências sociais produzem uma pluralidade e uma diversidade de conhecimentos” (Arroyo, 2022, p. 149).

Assistir a um vídeo com uma história que representa o real, não é um conto de fadas, colocou todos os participantes como protagonistas de suas narrativas. Ao final dessa oficina, a pesquisadora questionou sobre o que eles pensavam acerca da aula recém-realizada, acharam fácil ou difícil participar, escrever e ler seus textos? A resposta veio da Educanda F2 (2024):

[...] não é difícil, mas fiquei achando que ia ser só o vídeo, e a gente vem estudar de noite, porque quer aprender escrever, então foi bom, mas eu não achei difícil de escrever, eu tenho uns erros, mas você me ajudou, a gente vai perguntando o que tem dúvida, mas a gente vai melhorando.

Segundo Aguiar e Ozella (2006), os núcleos de significação são construídos a partir das interações sociais e dos significados atribuídos pelos indivíduos em suas vivências. Na fala da educanda, pode-se observar o núcleo, que se refere ao “desejo de aprender” expresso na frase “a gente vem estudar de noite, porque quer aprender escrever” (Educanda F2, 2024), indicando uma motivação intrínseca para o aprendizado, revelando um desejo coletivo de melhorar as habilidades de escrita. Outro núcleo é a “percepção da dificuldade”, identificado pela expressão “não achei difícil de escrever” (Educanda F2, 2024), sugerindo que o sujeito tem uma autoavaliação positiva de suas capacidades, apesar de reconhecer “uns erros” (Educanda F2, 2024). Na expressão, “eu tenho uns erros, mas você me ajudou, a gente vai perguntando o que tem dúvida, mas a gente vai melhorando” (Educanda F2, 2024) indica o núcleo da “importância do apoio”, refletindo a perspectiva sócio-histórica cultural da ajuda do coletivo, a estudante sentiu-se acolhida nas suas dúvidas e pôde coletivizar. Essas falas apontam para a construção da identidade dos educandos em relação do estar na EJA e fazer parte do grupo.

Para Aguiar e Ozella (2006, p. 238), uma das funções principais dos núcleos de significação “é destacar aqueles aspectos fundamentais para a compreensão do sujeito, aspectos que são constitutivos do sujeito [...] pesquisado”. Portanto, no caso apresentado, os elementos que formam os núcleos expressam a relação entre o sujeito, identidade de si, do grupo e da autoavaliação (Aguiar; Ozella, 2006).

Para Freire (1987), a fala da participante reflete a perspectiva de uma educação como um processo dialógico e contínuo. Para o autor, o aprendizado ocorre de maneira significativa quando há um ambiente de colaboração, onde os educandos são encorajados a expressar suas dúvidas e a buscar a compreensão ativa.

A educanda menciona que, embora enfrente erros, a interação e os suportes recebidos, durante as aulas, fizeram-na sentir que está progredindo, “[...], portanto, considerar o conhecimento não como o resultado de uma cópia ou reprodução da realidade, mas sim como uma construção interna do ser humano, sendo sempre algo novo” (Caron; Haracemiv, 2022, p. 236). Essa dinâmica de aprendizado não apenas combate a ideia de que a alfabetização é um ato mecânico, mas destaca a importância da confiança e da autoestima no processo de aquisição da leitura e escrita.

Ao reconhecer que o estudo noturno é uma escolha motivada pelo desejo de aprender, a participante demonstra a valorização do conhecimento e a transformação que ele pode proporcionar na vida das pessoas (Freire, 1987).

A *Oficina de Leitura de Notícias Online* explorou o aplicativo da prefeitura, tratando da leitura dessa mídia como forma de informar os educandos sobre seus direitos, serviços disponíveis para os cidadãos. Os estudantes descobriram que poderiam participar da vida do município enquanto aprendiam a lidar com a mídia. Dentre os principais aprendizados está o manuseio das ferramentas tecnológicas, como executar *download* dos aplicativos no celular e localizar as informações de que precisavam, como solicitar o Passe Livre escolar. Eles afirmaram que anteriormente tiveram a ajuda de filhos, alguns relataram que vieram até a escola nas férias para receber ajuda do secretário escolar. Essa última fala dos educandos revela que a escola é a casa do povo, e que todos de alguma forma são educadores e têm a contribuir. A escola para eles tem saberes, eles confiam na veracidade desses saberes (Brandão,1984).

Os educandos consideraram que aprender a ler as mídias veiculadas na tecnologia do celular é muito necessário, expressando que é “muito importante, “nós temos que melhorar a leitura pra consegui fazer as coisa sozinho, eu nunca mais tinha usado, nem me lembrava professora, agora vou pedir pra filha me ajuda quando eu precisar de alguma coisa” (Educando M1, 2024). Na fala do estudante, pode-se considerar a preocupação em aperfeiçoar a sua leitura, denotada no trecho: “nós temos que melhorar a leitura pra consegui fazer as coisa sozinho”, o núcleo de significação, ou seja a “autonomia”, considerando importante para seu desenvolvimento. Esse núcleo indica a percepção de que a leitura é fundamental para o desenvolvimento pessoal e a capacidade de realizar tarefas de forma independente. Para Aguiar e Ozella (2013, p. 307)

A apreensão dos sentidos não significa apreendermos uma resposta única, coerente, absolutamente definida, completa, mas expressões muitas vezes parciais, prenes de contradições, muitas vezes não significadas pelo sujeito, mas que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele.

A análise da fala do Educando 1 (2024) permite compreender como se posiciona em relação à leitura e ao aprendizado. Os significados atribuídos às suas experiências são influenciados por fatores sociais e históricos, refletindo uma construção dialética entre o individual e o coletivo. Assim, as falas não são meramente expressões isoladas, mas partes de um todo que revelam as complexidades das vivências do sujeito em seu contexto educativo.

Diante do exposto, outros participantes concordaram, pois compartilharam as dificuldades expressando, “até leio, mas quando é muito, eu me confundo” – disse a Educanda F2 (2024), que é a mais jovem da turma e possui uma leve deficiência intelectual, é comum em sala a sua necessidade de mediação para a realização das atividades propostas.

As interações e diálogos frente às informações apresentadas refletem-se na concepção de Freire (1987), que o espaço do “Círculo de Cultura” busca promover a educação por meio da reflexão crítica e da participação ativa. Assim sendo, o grupo se reúne para discutir temas relevantes com base em suas experiências e realidades. Os participantes compartilham histórias, analisam significados e produzem conhecimento coletivamente. Essa prática visa não apenas informar, mas também empoderar os indivíduos, permitindo que eles se tornem protagonistas de sua própria aprendizagem e de suas vidas. O “Círculo de Cultura” é, portanto, um espaço coletivo que possibilita a discussão, promovendo a conscientização e a transformação social, reforçando a importância do diálogo e da colaboração na educação (Freire, 1987).

Diante das trocas dialogadas de experiências vividas e sentidas foi possível observar que a oficina com o aplicativo da prefeitura de Araucária, onde eles têm disponíveis diversas mídias, mas nem todos acessam, precisam de mediação e estímulo para a utilização. Assim sendo, o desconhecimento e a desinformação corroboram para a negação de seus direitos, sendo a escola fundamental na aproximação desses participantes às mídias sociais, como forma de atender os conteúdos curriculares e que possibilitem crescimento e conscientização de direitos (Freire, 1987).

A *Oficina de leitura de letra de música* pode ser considerada lúdica e motivadora, pois trouxe a composição *Tente Outra Vez* de Raul Seixas (1973), conhecida pelos educandos, e que despertou a participação, em especial do educando idoso, que em vários momentos relatou aspectos bem pessoais de sua história e atualmente vive numa invasão na periferia. Ele mostrou entusiasmo e clareza ao explicar seus conhecimentos acerca do autor da música, sentiu-se pertencente em razão de sua participação oral na compreensão sobre o texto da composição, chamando, por isso, a atenção dos demais colegas. Para Arroyo (2022, p. 163) “a formação cultural dos educadores e educandos não cabe na estreiteza das aprendizagens avaliáveis, onde não haverá lugar para os valores e para as culturas por sua resistência a serem avaliáveis.”

Nesta oficina, onde todos cantarolaram lendo a música e identificando versos, rimas, estrofes, os educandos discutiram e opinaram acerca da sua mensagem, como estímulos para reflexão de si, seus anseios foi importante para repensar a continuidade de seus estudos. Mas também, segundo Arroyo (2022, p. 164), os educadores devem repensar e “[...] a disputar os currículos, os conteúdos de cada disciplina e do material didático para incorporar o direito dos educandos à cultura”. O autor corrobora com a necessidade de permear os currículos com a arte e cultura, bem como a importância de trabalhar direitos dos coletivos com músicas, por exemplo, e, valorizar a cultura que eles trazem para a escola.

Reconhecer o povo, os oprimidos, os jovens e os adultos como sujeitos de cultura, de valores, de saberes e de leituras de si e do mundo significou um outro paradigma para o pensamento pedagógico e especificamente para a educação de jovens e adultos populares, trabalhadores. (Arroyo, 2022, p. 164)

Se os educadores valorizassem as construções culturais em sala de aula, não haveria mais espaço para imposições culturais e cultura certa ou errada. O currículo para a EJA precisa levar em conta a construção cultural do povo da periferia, dos oprimidos pelos dominantes que impõem seus padrões, são os padrões dos padrões culturais (Haracemiv, 1994).

## **5 CONSIDERANDO OS FAZERES NA ALFABETIZAÇÃO NA EJA COM AS MÍDIAS**

O problema de estudo que diante da realidade dos educandos, cercados de informações numa sociedade globalizada e em movimento, partiu da questão de como as mídias contribuem na leitura e escrita dos trabalhadores-educandos da EJA – Fase I do Ensino fundamental na 2ª Etapa. Para obtenção da resposta ficou definido que seria necessário analisar as contribuições das mídias na aprendizagem da leitura e escrita desses estudantes. Para tanto, inicialmente foi preciso compreender as suas trajetórias escolares em uma escola Municipal de Araucária no período noturno, buscando revelar um complexo entrelaçamento de fatores sociais, econômicos e culturais que constituíram suas experiências educacionais a partir de suas vivências.

A análise realizada neste estudo destacou não apenas as dificuldades enfrentadas por esses educandos, bem como a precariedade das condições de moradia e as sobrecargas de trabalho, mas também as oportunidades que a educação oferece como um caminho potencial para a emancipação e melhoria da qualidade de vida.

A predominância feminina na sala de aula da EJA refletiu as desigualdades de gênero presentes em nossa sociedade, onde as mulheres são historicamente relegadas a papéis subalternos e buscam na educação um meio de superar barreiras e afirmar suas identidades.

A pesquisa evidenciou que, mesmo diante das adversidades, o retorno à escola representa um ato de resistência e resiliência por parte dos educandos. Foram desenvolvidas oficinas temáticas, buscando a relação entre as mídias utilizadas pelos educandos e seus impactos no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita.

Algumas dificuldades foram enfrentadas pelos educandos, porém eles se mostraram interessados em aprender a lidar com as tecnologias digitais (celular, vídeo e aplicativo), o que permitiu uma comunicação mais dinâmica e interativa, fundamental para a construção de significados em um ambiente educacional.

Foi possível identificar a diversidade nas percepções dos educandos sobre as suas habilidades de leitura e escrita, indicando a necessidade de abordagens diferenciadas no processo de ensino e aprendizagem. Enquanto alguns se sentiram

seguros e confiantes, outros reconheceram suas dificuldades, o que aponta para a importância de um suporte pedagógico com temas reais e atuais do mundo, que estimule a curiosidade e a capacidade crítica.

As mídias desempenharam um papel fundamental na leitura e escrita dos trabalhadores-educandos ao proporcionar ferramentas que facilitam a comunicação e a interação. A familiaridade com plataformas digitais permitiu que eles acessassem os conteúdos propostos nas oficinas com diferentes gêneros textuais como: Autobiografia, cujo tema foi Histórias de vida; Notícias cujo tema foi Cidadania; Música com o tema Nunca desistir da Escola.

Os trabalhadores-educandos expressaram-se de maneiras mais dinâmicas, favorecendo não apenas a prática da leitura e da escrita, mas também a construção de significados em suas experiências cotidianas. Foi possível identificar quatro Núcleos de Significados: Desejo de Aprender, Percepção das Dificuldades, Importância do Apoio e Autonomia.

Ao integrar essas mídias no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita foi possível criar um ambiente de aprendizagem mais relevante e motivador, que valorizou as vivências dos trabalhadores-educandos e estimulou a participação ativa, contribuindo assim para o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas. Portanto, as mídias não apenas complementam, mas também potencializam o processo de alfabetização e letramento, promovendo uma educação mais inclusiva e conectada à realidade dos educandos.

Esse estudo revela a educação de jovens e adultos como um processo dialógico e contínuo, com aprendizado de maneira significativa num ambiente de colaboração, onde os educandos foram encorajados a expressar suas dúvidas e a buscar a compreensão ativa como protagonistas do processo.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J. de; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006. Disponível em: <https://www.SciELO.br/j/pcp/a/QtcRbxZmsy7mDrqtSjKTYHp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 ago. 2023.
- AGUIAR, W. M. J. de; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan.-abr. 2013. Disponível em: <https://www.SciELO.br/j/rbeped/a/Y7jvCHjksZMXBrNjkq4zjP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 set. 2024.
- ALARCÃO, I.; CARDOSO, T.; CELORICO, J. A. **Revisão da literatura e sistematização do conhecimento**. Porto: Ed. Porto, 2010.
- AMARAL, M. M.; SANTANA, L. S. D. Letramentos digitais potencializados por ambiências formativas híbridas. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 25, n. 1, p. 29-45, jan.-abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/30430>. Acesso em: 24 nov. 2022.
- AMARAL, M. M.; SANTANA, L. S. D. Letramentos digitais potencializados por ambiências formativas híbridas. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 25, n. 3, p. 54-58, jan.-abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/30430>. Acesso em: 24 nov. 2022.
- ANDRADE, J. P. **Jovens da educação de jovens e adultos na cultura digital: conexões com letramentos, sociabilidades e aprendizagens**. Tese (Doutorado) – Setor de Educação, Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2020. Disponível em: [https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/20333/1/JerusaPereiraDeAndrade\\_Tese.pdf](https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/20333/1/JerusaPereiraDeAndrade_Tese.pdf). Acesso em: 6 nov. 2022
- ARAUCÁRIA. Atend.net. **Portal do cidadão**. s/d. Disponível em: <https://araucaria.atende.net/cidadao>. Acesso em: 5 out. 2022.
- ARAÚJO, L. B. **Da carta pessoal ao e-mail: uma proposta de retextualização para o ano final do segundo segmento da educação de jovens e adultos**. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal do Ceará, 2021. Disponível em: [https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/62653/3/2021\\_dis\\_lbaraujo.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/62653/3/2021_dis_lbaraujo.pdf). Acesso em: 17 out. 2022.
- ARROYO, M. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. (Org). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006. Disponível em: [http://forumeja.org.br/un/files/Formacao\\_de\\_educadores\\_de\\_jovens\\_e\\_adultos\\_.pdf](http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf). Acesso em: 21 set. 2024.

ARROYO, M. Educandos e educadores: seus direitos e o currículo. ARROYO, M.; BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. **Indagações sobre currículo**: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf>. Acesso em: 22 set. 2024.

ARROYO, M. G. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? **REVEJ@ – Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007. Disponível em: [http://mariaellytcc.pbworks.com/f/REVEJ@\\_0\\_MiguelArroyo.pdf](http://mariaellytcc.pbworks.com/f/REVEJ@_0_MiguelArroyo.pdf). Acesso em: 9 set. 2024.

ARROYO, M. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2022.

ARROYO, M. G. A nova configuração da EJA e seus impactos na formação dos educadores de jovens e adultos. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS, 1., 2008, Belo Horizonte. **Conferência**. Minas Gerais. Disponível em: Microsoft Word - Balanço da EJA - Arroyo.doc (forumeja.org.br). Acesso em: 22 set. 2024

BAGNO, M. **Preconceito linguístico o que é, como se faz**. 49. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

BALDISSERA, A. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 7, n. 2, p. 5-25, ago. 2001. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5706220/mod\\_resource/content/1/Pesq\\_a%C3%A7%C3%A3o\\_metodologia\\_conhecer\\_agir.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5706220/mod_resource/content/1/Pesq_a%C3%A7%C3%A3o_metodologia_conhecer_agir.pdf). Acesso em: 19 jan. 2023.

BOCASANTA, D. M.; WANDERER, F.; KNIJNIK, G. Dispositivo de tecnocientificidade e educação de jovens e adultos. **Educação**, Santa Maria, v. 44, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/30910/pdf>. Acesso em: 25 nov. 2022.

BOTELHO, L. R.; CUNHA, C. C. de A.; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121-136, maio-ago. 2011. ISSN 1980-5756. Disponível em: [www.ges.face.ufmg.br](http://www.ges.face.ufmg.br). Acesso em: 7 set. 2022.

BRANT, F.; NASCIMENTO, M. Maria, Maria. Intérprete: Milton Nascimento, *In*.: NASCIMENTO, M. **Clube da Esquina**. Rio de Janeiro: Três Pontas, 1978. Disponível em: <https://music.youtube.com/watch?v=7tbNG0KqTUA>. Acesso em: 8 nov. 2022.

BRASIL. Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Portal da Legislação**. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 7 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Pacto nacional pela superação do analfabetismo e qualificação na educação de jovens e adultos**. Brasília, 15 jul. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pacto-eja/contexto>. Acesso em: 3 out. 2024.

CARLOS, R.; CARLOS E. É preciso saber viver. Intérpretes: Erasmo e Roberto Carlos. *In*: CARLOS, R. **Roberto Carlos**. São Paulo. CBS, 1974. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xM4JFJYSkw4>. Acesso em: 3 out. 2022.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

CARON, C. R.; HARACEMIV, S. O construtivismo piagetiano na educação de jovens e adultos (EJA). *In*: COSTA, A.; LOPES, C.; HARACEMIV, S. (Org.). **Livrologia**, Chapecó, v. 3, p. 235-248, 2022.

COSSON, R. (Org.). Literatura: ensino fundamental. **Coleção Explorando o Ensino**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v. 20, p. 55-67. 2010.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014.

CRUZ, K. N. **Os reflexos na vida de estudantes jovens, adultos e idosos a partir de uma prática de inclusão digital coletiva**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/31691>. Acesso em: 6 nov. 2022.

CUNHA, Â. S. D.; LEÃO, M. F. Ações para promover alfabetização científica na educação de jovens e adultos. **Educa – Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 6, n. 13, p. 44-61, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/3291>. Acesso em: 25 nov. 2022.

BENVENUTTI, C. S. D.; JACKIW, E.; HARACEMIV, S. M. C. Aprendizagem de pessoas idosas ao longo da vida: contribuições para pensar a temática. *In*: COSTA, A.; LOPES, C.; HARACEMIV, S. (Org.). **Livrologia**, Chapecó, v. 2, p. 20-41, 2021.

BRANDÃO, C. R. **Casa de escola**: cultura camponesa e educação rural. 2. ed. Campinas: Papirus, 1984.

DELVAL, J. **Aprender na vida e aprender na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FALCÃO, S. L. **O celular na sala de aula**: possibilidade para os multiletramentos na educação de jovens e adultos. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística) – Setor de Linguística e Ensino, Universidade Federal da Paraíba, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9633>. Acesso em: 6 nov. 2022.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GABRIEL, V. C. C.; FOFONCA, E.; MACIEL, P. D. Entre os dispositivos móveis interconectados e os processos de comunicação e aprendizagem ubíquas: a educação de jovens e adultos na modalidade EAD. **EAD. Ação Midiática – Estudos em Comunicação, Sociedade e Cultura.**, [S.l.], p. 279-303, dez. 2016. ISSN 2238-0701. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/2238-0701.2016n12p279-303>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/acaomidiatica/article/view/48547>. Acesso em: 16 out. 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5 ed., São Paulo: Atlas, 2010.

GONÇALVES, R. C. P. G. EJA e o mundo do trabalho. *In*: LAFFIN, M. H. L. F. (Org.). **Educação de jovens e adultos na diversidade.** Florianópolis: Núcleo de Publicações do CED: CDU: 374.7 UFSC, 2010. L. 2.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14. p. 108-130, maio-jun.-jul.-ago. 2000. Disponível em: <https://www.SciELO.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 fev. 2023.

HARACEMIV, S. M. C. **Educação de jovens e adultos e o ensino de química.** Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1994.

HARACEMIV, S. M. C.; SOEK, A. M.; MILEK, E. Diversidade e multiculturalismo: formação docente necessária à educação de jovens e adultos. **Dialogia**, São Paulo, n. 31, p. 155-164, jan.-abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/8675>. Acesso em: 19 jan. 2023.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias o novo ritmo da informação.** 8. ed. Campinas-SP: Papyrus, 2011.

KLEIMAN, Â. B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: UNICAMP/MEC, 2005. Disponível em: <https://oportuguesdobrasil.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/02/kleiman-nc3a3o-basta-ensinar-a-ler-e-escrever.pdf>. Acesso em: 22 set. 2024.

LAFFIN, M. H. L. F. Reciprocidade e acolhimento na educação de jovens e adultos: ações intencionais na relação com o saber. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 101-119,

2007. Disponível em:

<https://www.SciELO.br/j/er/a/MrnR5c4CZZCNn7WnxZwzM5D/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 set. 2024.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. O percurso: problema-pergunta-hipótese. *In*: LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

LEVY, P. **Cibercultura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1999. Disponível em: <https://mundonativodigital.files.wordpress.com/2016/03/cibercultura-pierre-levy.pdf>. Acesso em: 21 set. 2024.

LIMA, F. V.; WIESE A. F.; HARACEMIV S. M. C. As Mulheres da EJA: do silenciamento de vozes à escuta humanizadora. **Rev. Faeeba – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 30, n. 63, p. 131-150, jul.-set. 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v30n63/2358-0194-faeeba-30-63-131.pdf>. Acesso em: 2 set. 2024.

LINHARES, M. T. A. **O uso dos recursos tecnológicos na prática pedagógica da EJA – Educação de Jovens e Adultos**: o uso do aplicativo whatsapp como estratégia pedagógica no ensino de língua portuguesa. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2019. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/4640>. Acesso em: 7 set. 2022.

LOURO, G. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997. Disponível em: <https://bibliotecaonlinedahisfj.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/03/genero-sexualidade-e-educacao-guacira-lobes-louro.pdf>. Acesso em: 7 set. 2024.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E. P.U, 2013.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. *In*: KARWOSKI, A.; GAYDECZKA, M. B.; BRITO, K. S. **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MARINELI, R. C.; REIS, M. L. A utilização das tecnologias e ambiente virtual de aprendizagem na educação de jovens e adultos. **Dialogia**, São Paulo, n. 41, p. 1-19, e21460, maio-ago. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br//article/view/21460/9653>. Acesso em: 23 nov. 2022.

MATOS, J. S. C. **Letramento digital**: limites e possibilidades na educação de jovens e adultos. Dissertação (Mestrado Profissional de Ensino em Educação Básica), Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://www.bdttd.uerj.br:8443/handle/1/17346>. Acesso em: 2 jul. 2024.

MEDEIROS, P. T. D. C. D.; PEREIRA, L. M. Podcasts, clube de redação criativa e atendimentos virtuais: novas estratégias para os novos tempos. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 46, n. 85, p. 48-57, jan.-abr. 2021. Disponível em:

<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/15706>. Acesso em: 24 nov. 2022.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciênc. Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012. Disponível em: <http://www.SciELO.br/pdf/csc/v17n3/v17n3a07>. Acesso em: 19 jun. 2023.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social. Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em: [http://www.faed.udesc.br/arquivos/id\\_submenu/1428/minayo\\_\\_2001.pdf](http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo__2001.pdf). Acesso em: 16 jun. 2023.

MORAN, J. M. O uso das novas tecnologias da informação e da comunicação na EAD: uma leitura crítica dos meios. *In*: **Programa TV Escola – Capacitação de Gerentes**. Belo Horizonte/Fortaleza: COPEAD/SEED/MEC, 1999. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/T6%20Texto Moran.pdf](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/T6%20Texto%20Moran.pdf). Acesso em: 9 set. 2024.

MORAN, J. N. **As mídias na educação**. Disponível em: [https://mariocz.wordpress.com/wp-content/uploads/2008/08/midias\\_educacao.pdf](https://mariocz.wordpress.com/wp-content/uploads/2008/08/midias_educacao.pdf). Acesso em: 8 set. 2024.

OLIVEIRA, M. N. Aplicação do ciclo de ensino e aprendizagem à luz da pedagogia de gêneros. **Rev. Bras. Linguíst. Apl.**, Porto Alegre, v. 19, n. 3, p. 679-709, 2019. Disponível em: <https://www.SciELO.br/j/rbla/a/trhMVjfrJZKxDPKHmnWBzGN/?lang=pt>. Acesso em: 4 nov. 2022.

OLIVEIRA, P. G. R. **Ensino de educação de jovens e adultos e o letramento para o mundo do trabalho**: gênero textual curriculum vitae. 183 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://tede.ufrrj.br/jspui/handle/jspui/5512>. Acesso em: 20 abr. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU]. **Direitos humanos das mulheres**. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-07/Position-Paper-Direitos-Humanos-das-Mulheres.pdf>. Acesso em: 3 set. 2024.

PARANÁ. 96% dos municípios do Paraná melhoraram taxa de alfabetização na última década. **Agência Estadual de Notícias**, 22 maio 2024. Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/96-dos-municipios-do-Parana-melhoraram-taxa-de-alfabetizacao-na-ultima-decada>. Acesso em: 2 ago. 2024.

PEDROSO, L. M. A. **Novas tecnologias e livro didáticos da EJA**: uma abordagem pedagógica por meio do gênero propaganda. Dissertação (Mestrado Profissional – Setor de Educação, Universidade Federal do Pará, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/10743>. Acesso em: 7 jan. 2023.

PICHETH, S. F.; CASSANDRE, M. P.; THIOLENT, M. J. M. Analisando a pesquisa-ação à luz dos princípios intervencionistas: um olhar comparativo. **Educação**, Porto

Alegre, v. 39, n. esp. (supl.), p. s3-s13, dez. 2016. Disponível em:  
<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/24263/15415>  
Acesso em: 19 jun. 2023.

PINHEIRO, R. C.; OLIVEIRA, J. R. D. A utilização de jogos digitais educacionais na educação de jovens e adultos. **Texto Livre**, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 200-223, 2020. Disponível em:  
<https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/25572>. Acesso em: 24 nov. 2022.

RAMOS, M. **Vida Maria**. 2017. 1 vídeo (9min). Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=Qwa7BmfQ4Rs>. Acesso em: 23 out. 2022.

RIBEIRO FILHO, F. D.; RIBEIRO, S. R. P. Literatura, leitura e conectividade: um relato do CEJA Donaninha Arruda, em Baturité-CE. **Travessias**, Cascavel, v. 11, n. 3, p. 407-420, set.-dez. 2017. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/18146/12208>. Acesso em: 23 nov. 2022.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R.; Gomes, K. G.; SILVA, A. M. S. H. Multiletramentos na escola: uma entrevista com Roxane Rojo. **Educitec – Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, v. 8, 199822, 2022. ISSN. Disponível em:  
<https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1998>.  
Acesso em: 18 set. 2024.

SANTAELLA, L. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista Famecos**, Porto Alegre, quad. 2, n. 22, dez. 2003. Disponível em:  
<https://acervo-digital.espm.br/Artigos/ART/102878.pdf>. Acesso em: 21 set. 2024.

SANTAELLA, L. A cultura digital na berlinda. *In*: VASSALLO, L. M. I.; KUNSH, K. M. M. (Org.). **Comunicação, cultura e mídias sociais**. 1. ed. São Paulo: ECA-USP, 2016. p. 95-101. Disponível em: <https://www.eca.usp.br/acervo/producao-academica/002759269.pdf>. Acesso em: 21 set. 2024.

SANTANA, L. S. **Atos de currículo com o whatsapp**: o digital na educação de jovens e adultos. Dissertação (Mestrado Profissional) – Setor de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019. Disponível em:  
<http://www.btd.uerj.br/handle/1/10089>. Acesso em: 7 nov. 2022.

SANTOS, J. Z.; ALMEIDA, M. T. F.; SILVA, J. H.; GAYA, S. M. Letramento digital no contexto da educação de jovens e adultos: tecendo redes de conhecimentos para o processo ensino-aprendizagem. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 39, n. 1, p. 1-17, 2021. Disponível em:  
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/67798>. Acesso em: 23 nov. 2022.

SANTOS, V. **Os alunos da educação de jovens e adultos em processo de escolarização e as relações com as tecnologias digitais**: possibilidades e desafios. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, Universidade Federal da Bahia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/22982>. Acesso em: 4 nov. 2022.

SEIXAS, R.; MOTTA, M.; COELHO, P. Tente outra vez. Intérprete: Raul Seixas. In: SEIXAS, R. **Novo Aeon**. São Paulo: Philips Records, 1975. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/raul-seixas/48334/>. Acesso em: 21 out. 2022.

SHIMAZAKI, E. M.; MARCHESONI, L. B. Letramento e alfabetização de jovens e adultos: um trabalho com gêneros textuais do cotidiano. **Dialogia**, São Paulo, n. 37, p. 1-19, e18218, jan.-abr.2021. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18218>. Acesso em: 22 nov. 2022.

SILVA, M. C. da. **Contos, roteiros e curtas-metragens**: uma proposta de ensino para a EJA. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Uberlândia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/29392/9/ContosRoteirosCurtas-metragens.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2022.

SILVA, R. **Os filhos do governo**. São Paulo: Ática, 1997.

SILVA, R. M. D. **Blog como dispositivo pedagógico promovendo inclusão digital na EJA da escola pública em Pernambuco**. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística) – Setor de Linguística e Ensino, Universidade Federal da Paraíba, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/12045>. Acesso em: 5 nov. 2022.

SILVA, T. F.; GUIMARÃES, S. R. K. O planejamento no processo de produção do texto de opinião e o aprimoramento da escrita: reflexões a partir de um programa de intervenção. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 28, n. 4, out.-dez. 2021. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa>. Acesso em: 8 set. 2024.

SILVA, V. L. N. **A canção na aula de língua portuguesa**: uma proposta de ensino para a educação de jovens e adultos (EJA). Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística) – Setor de Linguística e Ensino, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/32838>. Acesso em: 1º jul. 23.

SILVEIRA, A. A. **Uma tipologia das letras usadas na fase inicial da escolarização no Rio Grande do Sul**: a cultura gráfica escolar a partir de cadernos de alunos (1937-2015). Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/hisales/files/2021/08/Tese-Alessandra-Silveira-2019.pdf>. Acesso em: 25 set. 2024.

SIQUEIRA, M. S. S. Mulher e cidadania: uma questão de gênero. *In*: CONGRESSO SERGIPANO DE HISTÓRIA, 4., 2014, Aracaju; ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA DA ANPUH/SE, 4., 2014, Sergipe. **Anais [...]**. Disponível em: [https://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/37/1408645452\\_ARQUIVO\\_Mulher eCidadania-umaquestao degenero.pdf](https://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/37/1408645452_ARQUIVO_Mulher eCidadania-umaquestao degenero.pdf). Acesso em: 2. ago. 2024

SOARES, M. B.; BATISTA, A. A. G. **Alfabetização e Letramento**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

SOARES, C. M.; MEDEIROS, N. D.F. M. Ações didáticas pedagógicas na educação de jovens e adultos. **HOLOS**, a. 35, v. 7, p. 1-9, e5642, 2019. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5642>. Acesso em: 7 jan. 2023.

SOARES, M. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: autêntica, 2001. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5925603/mod\\_resource/content/1/SOARES\\_Magda\\_Letramento\\_Um\\_tema\\_de\\_tres.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5925603/mod_resource/content/1/SOARES_Magda_Letramento_Um_tema_de_tres.pdf). Acesso em: 3 fev. 2023.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <https://www.SciELO.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?format=pdf>. Acesso em: 21 dez. 2022.

SOEK, A. **Dimensões pessoal e profissional na formação docente**: a prática pedagógica na EJA no curso de pedagogia. Tese (Doutorado) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2021. Disponível em: <https://www.prppg.ufpr.br/signa/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=31345&idprograma=40001016001P0&anobase=2021&idtc=1649>. Acesso em: 7 jan. 2023.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUTO, R. B.; LAFFIN, M. H. L. F. Mediações e Prática Docente. *In*: LAFFIN, M. H. L. F. (Org.). **Educação de jovens e adultos na diversidade**. Florianópolis: Núcleo de Publicações do CED: CDU: 374.7 UFSC, 2010. L. 2.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da nossa Época, 47). Disponível em: [https://livrogratuitosja.com/wp-content/uploads/2021/03/LETRAMENTO-E-ALFABETIZACAO-by-Leda-Verdiani-Tfouni-z-lib.org\\_.pdf](https://livrogratuitosja.com/wp-content/uploads/2021/03/LETRAMENTO-E-ALFABETIZACAO-by-Leda-Verdiani-Tfouni-z-lib.org_.pdf). Acesso em: 3 mar. 2024.

VIAN, O. J.; ROJO, R. Letramento multimodal e ensino de línguas: a linguística aplicada e suas epistemologias na cultura das mídias. **Raído 221**, Dourados, ISSN 1984-4018, v. 14, n. 36, p. 216-232, set.-dez. 2020. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/Raido/article/view/12045/6740>. Acesso em: 14 set. 2024.

VIOLA, K. A história de Maria Maria, música mais tocada do oitentão Milton Nascimento. *In: VejaRio*, 25 out. 2022. Disponível em: <https://vejario.abril.com.br/beira-mar/maria-maria-mais-tocada-milton-nascimento>. Acesso em: 25 set. 2024.

ZAMPIERI, E. **Leitura e escrita na EJA da fase II do ensino fundamental:** repensando a prática pedagógica. Dissertação (Mestrado Profissional) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2018. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/58449>. Acesso em: 17 out. 2022.

## APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO AOS EDUCANDOS DA EJA

PREZADO(A) EDUCANDO(A):

Este questionário é parte de um estudo que estamos realizando a respeito da Leitura e Escrita na EJA com o uso de Mídias. Contamos com sua colaboração e participação, desde já agradecemos.

### 1 IDENTIFICAÇÃO

1.1 Nome \_\_\_\_\_

1.2 Data de Nascimento \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

1.3 Local de Nascimento \_\_\_\_\_

1.4 Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

1.5 Estado civil: ( ) solteiro(a) ( ) casado(a) ( ) viúvo(a) ( ) união estável  
( ) outro \_\_\_\_\_

1.6 Filhos: ( ) Não ( ) Sim informe quantos \_\_\_\_\_

1.7 Com quem mora?

( ) pais ( ) esposo(a) ( ) filhos ( ) netos ( ) outro(s) \_\_\_\_\_

1.8 Quantas pessoas moram com você?

Eu e + \_\_\_\_\_

1.9 Sua moradia é ( ) própria ( ) alugada ( ) outro \_\_\_\_\_

### 2 TRAJETÓRIAS DE VIDA NO TRABALHO E ESCOLA

2.1 O valor da renda mensal e os benefícios dos Programas Sociais

BENEFÍCIOS AO CIDADÃO				RENDA (com base no salário-mínimo)		
Bolsa Escola	Bolsa Família	Não Participo	Outro	1 Salário	Até 3 Salários	+ de 3 Salários

2.2 Escreva a profissão ou a atividade de trabalho que você exerce e de quem mora com você.

ATIVIDADE DE TRABALHO Educando	ATIVIDADE DE TRABALHO (do(s) Morador(es))

2.3 Aponte as razões que levaram você estudar no período noturno na EJA

- trabalho durante o dia.  
 trabalho em casa sem formalidade.  
 prefiro à noite porque não me adaptei pela manhã.  
 Outras razões, quais? \_\_\_\_\_

2.4 Aponte os motivos que levam você a estudar?

- para me socializar – não gosto de ficar em casa à noite.  
 exigência da empresa.  
 se sente obrigado pelo/a  mãe  pai .  
 Outro(s). Qual (is)? \_\_\_\_\_  
 quero continuar estudando e fazer a faculdade de \_\_\_\_\_

2.5 Aponte dentre os motivos colocados o que levou você afastar-se da escola:

- Notas baixas e reprovação  
 Ajudar nas tarefas domésticas  
 Não gostava de estudar  
 Trabalho – ajudar na renda familiar  
 Dificuldade de aprender a ler  
 Trabalhar longe da escola  
 Dificuldade de aprender a escrever  
 Conciliar os horários: escola e trabalho  
 Dificuldade de relacionamento com professores  
 Doença na família ou própria  
 Dificuldade de relacionamento com colegas  
 Proibição por parte dos pais e/ou marido  
 Muita diferença de idade na sala de aula  
 Outros: \_\_\_\_\_

2.6 Quantos anos você ficou afastado da escola? \_\_\_\_\_

2.7 Qual(is) o(s) motivo(s) que o levou a retornar à escola?  
 \_\_\_\_\_

### 3 Utilizando as Mídias

3.1 Qual a frequência que você utiliza as mídias?

Mídias	Todos os dias	Uma vez por semana	Uma vez por mês	Nunca
Rádio				
TV				
Jornais e Revistas				
Panfletos				
<i>Outdoor</i>				
<i>Internet</i>				
<i>Facebook</i>				
<i>WhatsApp</i>				
<i>Siri</i>				
<i>Instagram</i>				
<i>Youtube</i>				
<i>Netflix</i>				
<i>GloboPlay</i>				
<i>Spotify</i>				
<i>Deezer</i>				
Jogos Digitais				

3.2 Quando você utiliza o *whatsApp* você prefere enviar mensagens de:

- Texto
- Áudio
- Vídeo

3.3 Quando você recebe mensagens escritas, como se sente:

- Leio com facilidade, não tenho problemas.
- Algumas vezes tenho dificuldade, preciso de ajuda para entender a mensagem Escrita.
- Entendo somente mensagem de áudio e vídeo.

## APÊNDICE 2 – OFICINAS DE LEITURA E ESCRITA

As oficinas serão desenvolvidas de forma articulada e baseadas em aspectos significativos da realidade vivenciada pelo trabalhador-estudante em seu cotidiano, possibilitando um constante processo de construção do conhecimento.

Oficinas	Gênero textual	Temas	Estratégias	Mídias
Oficina de Leitura e Análise de Filmes curtos metragem	Autobiografia	Histórias de vida	Os educandos assistirão o filme “Vida Maria”, discutirão sobre enredo, personagens e mensagens transmitidas, como questões sociais e culturais, desenvolvendo a capacidade de interpretar conteúdos audiovisuais e a relacioná-los com suas experiências de vida, na relação escola-trabalho.	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=yFpoGhtum4">https://www.youtube.com/watch?v=yFpoGhtum4</a> .
Oficina de Leitura de Notícias <i>Online</i>	Notícias	Cidadania	Como o celular é algo presente no cotidiano dos educandos, a proposta é solicitar que eles baixem o aplicativo <i>Atendnet Araucária</i> , criem seu login, senha, e explorem todos os recursos e serviços disponíveis. O aplicativo também traz notícias, escolher algum texto informativo para leitura mais observando a estruturação textual que é diferente de outros textos como dos anúncios de emprego por exemplo, interpretação oral e escrita, sendo as atividades escritas propostas serão responder questões referentes ao uso do aplicativo, nomeação dos ícones dos serviços e a construção de uma notícia relatando informações que eles julguem importantes a serem divulgadas.	Aplicativo <i>AtendenetAraucaria</i>
Oficina de leitura de letra de música	Música	Escola (Lutar sempre em busca do aprender ler e a escrever)	Apresentar a música “Tente outra vez” de Raul Seixas, ouvir a música e completar com as palavras que faltam. Discutir os aspectos da música como forma de sensibilizar diante da vida e experiências de cada um as discussões no círculo de diálogo. Leitura, interpretação e significados da música “Tente outra vez” em relação às experiências vividas na escola e trabalho.	Letra e música. Youtube

FONTE: Berna e Haracemiv (2024)

### **APÊNDICE 3 – CÍRCULO DE DIÁLOGO**

Nos Círculos de Diálogos, momento cada educando compartilhará suas impressões acerca dos materiais produzidos nas oficinas, e ocorrerá ao final do desenvolvimento de cada oficina.

Os educandos terão oportunidade de compartilhar suas interpretações e reflexões sobre os materiais produzidos individual e coletivamente. Esse processo permite a construção de significados individuais e coletivos no desenvolvimento de conhecimentos mais contextualizados sobre cada Tema.

O Círculo de Diálogo será gravado para apreciação e análise das pesquisadoras, sendo que todo o material produzido e apresentado pelos educandos, tendo como objetivo avaliar todo o processo proposto no problema de pesquisa.

## ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
PARANÁ - CIÊNCIAS  
HUMANAS E SOCIAIS



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** LEITURA E ESCRITA NA EJA: CONTRIBUIÇÕES DAS MÍDIAS SOCIAIS

**Pesquisador:** Sonia Maria Chaves Haracemiv

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 79810124.0.0000.0214

**Instituição Proponente:** Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.920.122

#### **Apresentação do Projeto:**

Sem alterações em relação ao parecer 6.867.796, de 05/06/2024.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

Sem alterações em relação ao parecer 6.867.796, de 05/06/2024.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Sem alterações em relação ao parecer 6.867.796, de 05/06/2024.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Sem alterações em relação ao parecer 6.867.796, de 05/06/2024.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Termos presentes e adequados.

#### **Recomendações:**

Não há.

#### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Após análise e deliberações deste colegiado concluiu-se que, salvo melhor juízo, não há pendências ou inadequações no protocolo em tela.

#### **Considerações Finais a critério do CEP:**

01. Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, RELATÓRIOS PARCIAIS semestrais (a cada seis meses a partir da data de aprovação), com o relato do andamento da pesquisa, via

Endereço: Rua General Carneiro, nº 460, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala 1121

Bairro: Centro

CEP: 80.080-150

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3380-5094

E-mail: cep\_chs@ufpr.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
PARANÁ - CIÊNCIAS  
HUMANAS E SOCIAIS**



Continuação do Parecer: 6.920.122

Plataforma Brasil, usando o recurso NOTIFICAÇÃO. Informações relativas às modificações do protocolo, como cancelamento, encerramento, alterações de cronograma ou orçamento, devem ser apresentadas no modo EMENDA. No encerramento da pesquisa deve ser submetido via NOTIFICAÇÃO da Plataforma Brasil o RELATÓRIO FINAL.

02 - Importante: (Caso se aplique): Pendências de Coparticipante devem ser respondidas pelo acesso do Pesquisador principal. Para projetos com coparticipante que também solicitam relatórios semestrais, estes relatórios devem ser enviados por Notificação, pelo login e senha do pesquisador principal no CAAE correspondente a este coparticipante, após o envio do relatório à instituição proponente.

03 - Favor inserir em seu TCLE e/ou TALE o número do CAAE e o número deste Parecer de aprovação, para que possa apresentar tais documentos aos participantes de sua pesquisa.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2251961.pdf	27/06/2024 16:25:28		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	T_C_L_E_VERSAO_3.docx	27/06/2024 16:22:35	FRANCIELLI TERESINHA BERNA	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2251961.pdf	14/06/2024 18:07:48		Postado
Outros	SEI_6530205_EXTRATO_ATA.pdf	14/06/2024 17:51:14	FRANCIELLI TERESINHA BERNA	Aceito
Outros	SEI_6530205_EXTRATO_ATA.pdf	14/06/2024 17:51:14	FRANCIELLI TERESINHA BERNA	Postado
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_COMITE_Francielli_versao_2_.pdf	14/06/2024 16:45:19	FRANCIELLI TERESINHA BERNA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_COMITE_Francielli_versao_2_.pdf	14/06/2024 16:45:19	FRANCIELLI TERESINHA BERNA	Postado
Outros	Carta_Resposta_Francielli_versao_1_.pdf	14/06/2024 16:20:14	FRANCIELLI TERESINHA BERNA	Aceito
Outros	Carta_Resposta_Francielli_versao_1_.pdf	14/06/2024 16:20:14	FRANCIELLI TERESINHA BERNA	Postado
Outros	INSTRUMENTO_COLETA_DE_DADOS_VERSAO_2_.pdf	14/06/2024 16:08:46	FRANCIELLI TERESINHA BERNA	Aceito
Outros	INSTRUMENTO_COLETA_DE_DADOS_VERSAO_2_.pdf	14/06/2024 16:08:46	FRANCIELLI TERESINHA BERNA	Postado

Endereço: Rua General Carneiro, nº 460, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala 1121

Bairro: Centro

CEP: 80.080-150

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3380-5094

E-mail: cep\_chs@ufpr.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
PARANÁ - CIÊNCIAS  
HUMANAS E SOCIAIS**



Continuação do Parecer: 6.920.122

Cronograma	Cronograma_2.pdf	14/06/2024 16:01:07	FRANCIELLI TERESINHA BERNA	Aceito
Cronograma	Cronograma_2.pdf	14/06/2024 16:01:07	FRANCIELLI TERESINHA BERNA	Postad
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	T_C_L_E_VERSAO_2.docx	14/06/2024 15:57:58	FRANCIELLI TERESINHA BERNA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	T_C_L_E_VERSAO_2.docx	14/06/2024 15:57:58	FRANCIELLI TERESINHA BERNA	Postad
Declaração de concordância	CONCORDANCIA_DOS_SERVICOS_E NVOLVIDOS.pdf	10/05/2024 19:02:49	FRANCIELLI TERESINHA BERNA	Aceito
Folha de Rosto	ScanFolha_de_Rosto_da_Francielli_assinado.pdf	12/04/2024 10:41:21	FRANCIELLI TERESINHA BERNA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CURITIBA, 29 de Junho de 2024

---

**Assinado por:  
Simone Cristina Ramos  
(Coordenador(a))**

Endereço: Rua General Carneiro, nº 460, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala 1121

Bairro: Centro

CEP: 80.080-150

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3380-5094

E-mail: oep\_chs@ufpr.br