



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

ETHIENE CARDOSO DA SILVA

**MULTILETRAMENTOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA**

BELÉM-PA  
2022

ETHIENE CARDOSO DA SILVA

**MULTILETRAMENTOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA**

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues.

BELÉM-PA  
2022

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará**  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

S586m Silva, Ethiene Cardoso da.  
Multiletramentos na Formação de Professores da EJA / Ethiene  
Cardoso da Silva. — 2022.  
139 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Isabel Cristina França dos Santos  
Rodrigues

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,  
Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação  
em Letras, Belém, 2022.

1. EJA. 2. Multiletramentos. 3. Formação Docente. 4.  
Notícia on-line. I. Título.

CDD 410

---

ETHIENE CARDOSO DA SILVA

**MULTILETRAMENTOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA**

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Data de aprovação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues (Orientadora)  
Universidade Federal do Pará (PPGL/UFPA)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Cristina Greco Ohuschi (avaliador interno)  
Universidade Federal do Pará (PPGL/UFPA)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marta Aparecida Oliveira Balbino dos Reis (avaliador externo)  
Universidade Estadual de Londrina (MEPLEM/UEL)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Célia Zeri de Oliveira (suplente)  
Universidade Federal do Pará (PPGL/UFPA)

Dedico este trabalho a todos os alunos da EJA que, com ato de coragem e resistência, retornam à escola em busca de maiores oportunidades de inclusão e reconhecimento social. Por toda luta travada e por todos os ensinamentos que a presença de vocês em mim mobiliza.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela presença e conforto nos momentos mais difíceis da minha existência.

Ao meu esposo Hélber, pelo constante e essencial apoio emocional, paciência e compreensão nas diversas fases que passei durante este processo, obrigada pelo amor que me fortalece e pelo cuidado diário.

Aos meus filhos: Davi (*in memoriam*), Ana Beatriz e Esther, tesouros da minha vida.

À minha família: meus pais e mestres na vida, Marilda e João Lima, que me constituíram enquanto pessoa, por todo sacrifício realizado em prol da minha formação humana e profissional. Às minhas amadas irmãs: Emilene, Ellen Keise e Suellen, pelo afeto que me dedicam e por se fazerem presente em minha história.

À Professora Dr.<sup>a</sup> Isabel Rodrigues, orientadora desta pesquisa, pela fé em mim depositada; pelo apoio ao me conceder a oportunidade de vivenciar outras aprendizagens; e por promover, por meio de seus conhecimentos, direcionamentos para sua concretização, contribuindo para o meu crescimento acadêmico e profissional.

Às professoras Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Ohuschi e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marta Reis, pelas valiosas e afetuosas contribuições no exame de Qualificação e em outros encontros acadêmicos, meu profundo respeito e admiração.

Aos alunos e professores da EJA, pelo exemplo de coragem e resiliência diante de tantas adversidades.

A todos os amigos conquistados em minha jornada profissional na DIDEN/ UFPA e na Escola Básica pública, os quais, de perto ou de longe, contribuíram para o sucesso deste caminhar e encontram-se representados no interior de minhas falas.

Ao Grupo de Pesquisa GALPDA, coordenado pela professora e orientadora desta pesquisa, pela alegria, parceria, torcida e compromisso dos seus integrantes.

Às amigas que ganhei no mestrado, Mayara Cruz e Alessandra Campelo, pelo companheirismo, ajuda, respeito mútuo e pelos trabalhos realizados em conjunto, com os quais muito aprendi.

Às amadas amigas: Nazaré (Naza), Lina, Célia, Glaucy, Amanda companheiras de luta e de vida, que sabem reconhecer o significado deste trabalho para minha vida. Obrigada, meninas, pela força e incentivo para o início desta empreitada e por todo apoio despendido nas horas em que precisei.

“[...] meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar”.

(FREIRE, 1996, p. 77).

## RESUMO

A presente pesquisa discute o trabalho no ensino da Língua Portuguesa com o gênero discursivo notícia *on-line* na perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos, e tem por objetivo a criação de propostas, a partir do referido gênero, como possibilidades de ampliação da proficiência em leitura e escrita dos alunos da EJA. Os sujeitos são professores de Língua que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os estudos mobilizados se pautam nas pesquisas de Bakhtin(2003 [1979]), Bakhtin;Volochínov 2009[1929]), Ohuschi (2018), Menegassi (2010) e Rojo (2019, 2015, 2013, 2012). A pesquisa é de base aplicada e envolve a abordagem qualitativa a partir da Pesquisa-ação (THIOLLENT, 2001). Dialoga-se com as orientações da proposta de Lopes- Rossi (2008) quanto ao projeto pedagógico de leitura e escrita de gêneros discursivos. A metodologia envolveu encontros formativos desenvolvidos em 4 (quatro) minicursos, ocorridos virtualmente, nos quais foram trabalhados aspectos teórico-metodológicos com vistas à elaboração e desenvolvimento de propostas de atividades com o gênero notícia *on-line*. Os resultados mostram a necessidade de ampliar as discussões sobre os Multiletramentos, a formação continuada de professores e o maior investimento pedagógico e estrutural das escolas, favorecendo a garantia de acesso a alunos e professores aos aparatos tecnológicos necessários para o trabalho de propostas pedagógicas que articulem as mídias digitais com o ensino do gênero notícia *on-line*.

**Palavras-chave:** EJA. Multiletramentos. Formação docente. Notícia *on-line*.

## ABSTRACT

The present research discusses the teaching of the Portuguese language with the discursive genre online news from the perspective of the Pedagogy of Multiliteracies. This study aims to create proposals based on the genre online news as possibilities for expanding the reading and writing proficiency of EJA students. The subjects are language teachers who work in Youth and Adult Education (EJA). The studies are based on research by Bakhtin(2003 [1979]), Bakhtin; Volochínov 2009[1929], Ohuschi (2018), Menegassi (2010), Rojo (2019,2015,2013,2012). The research is applied-based and involves a qualitative approach based on Action Research (Thiollent, 2001). We followed the guidelines proposed by Lopes-Rossi (2008) regarding the pedagogical project of reading and writing of discursive genres. The methodology involved training meetings developed in 4 mini-courses that took place virtually in which theoretical-methodological aspects were worked on, aiming at the elaboration and development of proposals for activities with the genre online news. The results showed that it is necessary to broaden the discussions on Multiliteracies, the continuing education of teachers, and the greater pedagogical and structural investment of schools. These aspects guarantee the access of students and teachers to the technological devices necessary for the work of pedagogical proposals that articulate digital media with the teaching of the online news genre.

**Keywords:** EJA. Multiliteracies. Teacher training. Online news.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capas de jornais.....	47
Figura 2 – Aplicativos e ferramentas digitais utilizados no minicurso.....	71
Figura 3 – Estrutura do Projeto didático de gênero e proposta didática com o gênero notícia <i>on-line</i> .....	76
Figura 4 – Notícia do jornal digital Brasil de Fato.....	78

## LISTA DE SIGLAS

ABC - Cruzada Ação Básica Cristã

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CNEJA - Comissão Nacional de Alfabetização e cidadania

DCE/PA - Documento Curricular do Estado do Pará

EJA-Educação de Jovens e Adultos

FUNDEF - Fundo de Manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e valorização do Magistério

GALPDA - Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Alfabetização, Letramentos e Práticas Docentes na Amazônia

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

NTE - Núcleo de Tecnologia Educacional

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNAC - Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

PNLD - Programa Nacional do Livro e Material Didático

PPGL - Programa de Pós-graduação em Letras

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

TDIC - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

TIC - Tecnologias da Informação e comunicação

UFAL - Universidade Federal de Alagoas

UFPA - Universidade Federal do Pará

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, ciência e Cultura

UNESP - Universidade Estadual Paulista em Franca

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

USAID - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>CONTEXTO POLÍTICO, HISTÓRICO E SOCIAL DA EJA .....</b>	<b>20</b>
<b>2.1</b>	<b>Os condicionantes históricos, políticos e sociais na constituição de ações educacionais para a EJA .....</b>	<b>20</b>
<b>2.2</b>	<b>A educação de adultos a partir de 1990: novos paradigmas vs. velhos problemas ....</b>	<b>23</b>
<b>2.3</b>	<b>EJA na atualidade: análise do descompasso das políticas educacionais.....</b>	<b>25</b>
<b>2.4</b>	<b>Práticas socioculturais dos alunos da EJA.....</b>	<b>29</b>
<b>3</b>	<b>O INTERACIONISMO NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA.....</b>	<b>33</b>
<b>3.1</b>	<b>Os pressupostos interacionistas do Círculo de Bakhtin no ensino e aprendizagem da Língua.....</b>	<b>33</b>
<b>3.2</b>	<b>A Leitura, Escrita e Análise Linguística/Semiótica.....</b>	<b>38</b>
<b>3.3</b>	<b>Dos Gêneros do discurso aos Gêneros digitais .....</b>	<b>41</b>
<b>3.4</b>	<b>O trabalho didático com o jornal digital e a notícia <i>on-line</i> .....</b>	<b>44</b>
<b>3.5</b>	<b>Elementos composicionais do jornal digital e da notícia <i>on-line</i> .....</b>	<b>46</b>
<b>4</b>	<b>MULTILETRAMENTOS NA EJA.....</b>	<b>51</b>
<b>4.1</b>	<b>Os Multiletramentos no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa.....</b>	<b>51</b>
<b>4.2</b>	<b>Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) e o Ensino .....</b>	<b>51</b>
<b>4.3</b>	<b>A emergência do(s) (multi)Letramento(s) na EJA .....</b>	<b>55</b>
<b>4.4</b>	<b>Formação de professores para os Multiletramentos .....</b>	<b>59</b>
<b>5</b>	<b>PERCURSO DE INVESTIGAÇÃO.....</b>	<b>66</b>
<b>5.1</b>	<b>Natureza da Pesquisa .....</b>	<b>66</b>
<b>5.2</b>	<b>Instrumentos utilizados na coleta e tratamento dos dados.....</b>	<b>67</b>
<b>5.3</b>	<b>A pesquisa no contexto pandêmico: Formação remota dos docentes para o trabalho com os gêneros digitais.....</b>	<b>68</b>
<b>5.3.1</b>	<b>1º Encontro formativo: Cultura Digital e ensino de Língua Portuguesa (EJA e Ensino Fundamental).....</b>	<b>72</b>

5.3.2 2º Encontro formativo: gêneros discursivos digitais no ensino de Língua Portuguesa I	73
5.3.3 3º Encontro formativo: gêneros discursivos digitais no ensino de Língua Portuguesa II	74
5.3.4 4º Encontro formativo: elaboração de propostas didático-pedagógicas para o trabalho com o gênero “notícia <i>on-line</i> ” no ensino de Língua Portuguesa.....	74
5.4 Proposta didática colaborativa com o gênero notícia <i>on-line</i> .....	75
5.4.1 Módulo I – Conhecendo o gênero notícia/notícia <i>on-line</i> .....	82
5.4.2 Módulo II – A Criação de notícias pelos alunos .....	87
5.4.3 Módulo II – Edição e publicação da notícia.....	88
6 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	89
6.1 A escola e as TDIC .....	89
6.2 Formação docente para os Multiletramentos .....	93
6.3 A notícia <i>on-line</i> .....	98
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	105
REFERÊNCIAS .....	110
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ALUNO	116
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROFESSOR.....	118
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO ALUNOS.....	120
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PROFESSOR MÓDULO ESTUDO.....	124
APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO PROFESSOR MÓDULO I.....	127
APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO PROFESSOR MÓDULO II .....	130
APÊNDICE G – QUESTIONÁRIO PROFESSOR MÓDULO III .....	133

## 1 INTRODUÇÃO

A modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) atende, em sua maioria, alunos vítimas de extremas exclusões sociais, com pouco acesso aos bens culturais e direitos básicos; sujeitos que possuem experiências de vida permeadas por situações econômicas e familiares conflituosas que interferem no aprendizado e na manutenção da frequência às aulas.

Foi a docência, a partir dessa modalidade e do contato com uma realidade escolar pública diversa e desafiadora, que me impulsionou a buscar, nos limites da minha prática profissional, meios que pudessem, de algum modo, contribuir para a conscientização dos sujeitos sobre a realidade excludente que os cerca; e ajudá-los, por meio do desenvolvimento das habilidades discursivas, a compreender e, de algum modo, intervir em seus contextos de vida, na busca da melhoria de sua condição social.

Durante o percurso, tinha consciência dos embates que travaria na condução de um trabalho nesses moldes, uma vez que ainda persiste o predomínio de um ensino de língua na escola, fortemente marcado pela supervalorização à descrição de regras; por atividades com pouca vinculação à realidade do aluno; por um currículo orientador normativo e prescritivo (VISIOLI, 2004); ausência de políticas públicas de fomento à educação; infraestrutura precária; carência de material específico para o trabalho dos conteúdos para o público da EJA; e formação insuficiente para professores da modalidade (MACHADO, 1998).

A ausência de políticas para o trabalho com a EJA tem exigido de nós, professores, um trabalho diferenciado em condições adversas, na tentativa de atendimento a um público heterogêneo, com extremas dificuldades de aprendizagem, em risco social e de evasão educacional permanentes.

É importante ressaltar, porém, que mesmo em um meio desfavorável, pude presenciar, nos contextos nos quais atuo, o empenho de professores experientes que se esforçam a fim de promover um ensino mais próximo da realidade dos sujeitos que assistem, por meio da utilização de materiais e práticas possíveis que dialogam com o objetivo comum de desenvolver conhecimentos e habilidades, a fim de integrá-los socialmente a um meio em que são vítimas de constantes exclusões.

As experiências e práticas desses profissionais e os resultados de seus trabalhos com os alunos em meio a tantas ausências deram-me ânimo para continuar a buscar melhores metodologias de ensino, e a realizar pesquisas independentes que resultaram, de forma tímida, na inclusão de alguns procedimentos os quais, até então, não faziam parte das aulas por mim ministradas.

Uma das estratégias foi o trabalho com projetos que articulam os gêneros discursivos previstos no currículo escolar (músicas, poemas, lendas etc.), nos mais variados suportes, e que culminam na apresentação de um sarau denominado “Sarau pai d’égua”, incluído, em 2016, no projeto pedagógico da escola como atividade permanente a ser realizada na semana da cultura. Nessa atividade, os alunos desenvolvem a prática da língua em dramatizações de lendas, com criação de diálogos, personagens e enredo; composição e declamação de poesias; interpretação de músicas com criações de performances e ambientes temáticos. Essas atividades concedem aos alunos a oportunidade de se tornarem autores de textos diversos.

Outro projeto desenvolvido anualmente com as turmas, desde 2008 (ano em que iniciei a docência na escola), e que influenciou a escolha da temática desta pesquisa é “O jornal como instrumento facilitador do processo ensino e aprendizagem dos alunos da 3ª e 4ª etapas (EJA) do ensino fundamental”. O projeto traz como principal objetivo a utilização do jornal como alternativa interdisciplinar de ensino e aprendizagem. Além disso, objetiva incentivar a leitura; a percepção da importância de ser bem-informado; o conhecimento do processo de produção de um jornal; o funcionamento da estrutura de uma empresa jornalística; e o desenvolvimento da leitura crítica e reflexiva dos alunos das temáticas abordadas em seu interior.

Nessa busca por metodologias distintas de ensino, participei do curso de aperfeiçoamento ofertado pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) do Pará, por meio do NTE (Núcleo de Tecnologia Educacional), sob o título de “Introdução à Educação Digital”. O curso me proporcionou um conhecimento mais detalhado sobre os usos das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) nas práticas pedagógicas e, como trabalho de conclusão, desenvolvi um projeto que aliava as TICs às aulas de Português.

A referida experiência levou-me a perceber que incorporar o ensino de língua às tecnologias seria uma forma significativa de dinamizar as aulas, despertar o interesse dos alunos e desenvolver os objetos de conhecimento (conteúdos curriculares) de forma mais contextualizada para o alcance dos objetivos de aprendizagens na EJA. Porém, tinha ciência da necessidade de maior fundamentação teórica, isso me levou a buscar o Mestrado em Letras.

Assim, a aprovação em 2020 no Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) da UFPA surgiu como uma oportunidade para o desenvolvimento da pesquisa sobre as implicações das Tecnologias digitais no ensino da Língua Portuguesa além da possibilidade de entrar em contato com experiências que pudessem me respaldar para o desenvolvimento de aprendizagens mais significativas para os sujeitos da EJA.

Desse modo, com o início das orientações para o desenvolvimento desta pesquisa, e diante da proposta apresentada enquanto projeto de investigação, os aspectos da pedagogia dos

Multiletramentos e dos gêneros digitais surgiram como possibilidades de articulação. E, assim, deu-se início a um percurso de profundo diálogo com diversas vozes: dos meus alunos, colegas, docentes da EJA, teóricos e, especialmente, da minha orientadora, as quais contribuíram para respaldar o meu dizer. Por conta disso, sinalizo que, a partir daqui, assumo a primeira pessoa do plural como forma de dar visibilidade a todas elas.

O aprofundamento dos estudos sobre as temáticas dos Multiletramentos nos levou ao conhecimento das mudanças acarretadas pela globalização e o conseqüente desenvolvimento das tecnologias de comunicação nas formas de expressão e interação por meio das mídias digitais. A escrita digital, com a utilização de *softwares* de edição de textos, trouxe consigo inúmeras possibilidades de usos de recursos linguísticos, contudo, mesmo diante disso, notamos que ainda vigora, no ensino da Língua Portuguesa, uma prática que pouco tem considerado as linguagens as quais estão em plena ascensão e uso nas mídias sociais pelos alunos.

Enxergamos, com isso, a necessidade de ampliação, diversificação e atualização do ensino praticado nas escolas, demandada pelo contexto tecnológico e digital no uso da língua, diante da intensa solicitação do meio ao desenvolvimento de maior vinculação das práticas de ensino às novas abordagens e métodos em conexão com a realidade de usos das múltiplas linguagens pelos sujeitos na contemporaneidade.

Desse modo, a presente pesquisa foi iniciada com a pressuposição de que a perspectiva de ensino da língua em diálogo com a pedagogia dos Multiletramentos possa: focalizar maior integração entre o ensino e a realidade de uso dos gêneros discursivos que circulam socialmente e digitalmente; proporcionar maiores condições de ampliação das possibilidades de compreensão dos contextos que cercam os usuários da língua, na expansão de suas possibilidades de participação social; promover um ensino e aprendizagem que vá além da simples aquisição de habilidades de leitura e escrita e ultrapasse os limites da sala de aula na geração de aprendizagens para a vida dos sujeitos.

Então, adotamos como temática o estudo das práticas de ensino da Língua portuguesa na modalidade EJA por meio dos gêneros digitais; tendo por objeto a notícia *on-line* na perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos e Interacionismo da linguagem. A escolha do gênero deu-se por verificar sua circulação de diferentes formas e por meio de diversas mídias entre os alunos, e por acreditar no seu potencial para o trabalho pedagógico no desenvolvimento de práticas multiletradas no trato com a notícia e o desenvolvimento das competências e habilidades das práticas de leitura e escrita com viés crítico e reflexivo.

Para a verificação do estado da arte sobre as temáticas apontadas, realizamos o estudo e a análise inicial da literatura existente, tendo por recorte temporal o período de 2015 a 2020. A

busca dos dados se deu por meio de categorias temáticas: EJA; Multiletramentos; gêneros discursivos digitais; notícia *on-line*. Esse procedimento nos possibilitou o conhecimento amplo do tema a partir do estudo do que já havia sido produzido, bem como ajudou na verificação dos pontos de aproximação e distanciamento com a presente proposta de trabalho.

As ações tiveram como resultado a coleta de dez trabalhos relacionados à pesquisa nos bancos de teses das seguintes instituições: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Estadual Paulista em Franca (UNESP), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e Universidade Federal do Pará. O período de consulta ocorreu de março a julho de 2020.

Os trabalhos pesquisados trouxeram discussões importantes para a pesquisa acerca dos Multiletramentos e do uso de tecnologias digitais no ensino de Língua Portuguesa, por meio de uma fundamentação teórica consistente, com propostas de intervenção mediante atividades diretas no contexto escolar. Na maioria dos trabalhos selecionados, havia o desenvolvimento de uma teoria que amplia a visão de língua e inclui práticas de uso efetivo em diversas representações escritas e orais voltadas para a perspectiva dos Letramentos como práticas socioculturais, e a ênfase aos Novos Letramentos, Pedagogia dos Multiletramentos e Letramento Digital.

Em Santos (2018), a investigação evidenciou que o uso das TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) ajuda no desenvolvimento da leitura crítica de textos multimodais. É ressaltado, contudo, que a utilização dos sites de redes sociais como ferramenta pedagógica precisa de maior implicação entre professor/aluno, em vista do maior engajamento dos envolvidos no processo quanto sua utilização.

Na pesquisa de Pedroso (2019) são destacados os desafios para o trabalho com as novas tecnologias conjuntamente com os livros didáticos para o ensino de Língua Portuguesa, entre eles estão: a falta de formação de profissionais para o trabalho com as novas tecnologias, a ausência de estrutura adequada para esse tipo de trabalho e o baixo investimento na área. Como ponto positivo, o autor indica que há grande receptividade dos alunos às Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC) nas atividades, especialmente àquelas que potencializam a relação com o mercado de trabalho (formal, informal) e subsistência.

No trabalho desenvolvido por Curto (2011), o qual teve como objeto a análise do acesso dos alunos da EJA às práticas de letramento digital, é enfatizado que, na EJA, a prática centrada no computador pode ser um instrumento eficaz para o aprendizado sobre o uso dessa tecnologia.

No entanto, a autora esclarece que os jovens e adultos apresentam especificidades de interação com o computador, as quais precisam ser consideradas durante a abordagem dessa tecnologia.

Por outro lado, Cogo (2018) afirma que houve grande avanço na concepção de língua com a concepção das práticas de letramento, após a instauração dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), todavia, ainda há grande confusão em como inserir, de fato, tais práticas no ambiente escolar, bem como a falta de infraestrutura necessária para o desenvolvimento das atividades e de capacitação profissional condizente com essas práticas.

Linhares (2019) traz como resultado positivo de sua pesquisa o desenvolvimento das habilidades de escrita, produção e edição de textos dos alunos. A autora salienta o favorecimento das tecnologias na produção e transmissão de conhecimentos, e na necessidade de maior inserção das linguagens midiáticas aplicadas à prática pedagógica nas turmas da EJA.

Brasílio (2019) aponta que o trabalho com o uso da Multimodalidade textual na produção do Jornal digital pelos alunos é importante por levá-los à percepção dos problemas sociais presentes no bairro em que vivem. Essa prática contribuiu para a mudança da metodologia utilizada nas aulas do docente-pesquisador responsável pelo trabalho, bem como para o maior domínio dos recursos multimodais pelos estudantes.

Em resumo, a maioria dos estudos demonstrou como ponto positivo ser possível desenvolver um trabalho articulado da língua com a Pedagogia dos Multiletramentos, com o favorecimento da leitura crítica de textos multimodais e envolvimento dos alunos no uso dos recursos tecnológicos disponibilizados. Além disso, trazem dados os quais revelam que há maior engajamento dos alunos nas atividades quando há a articulação com assuntos que lhes são próprios ou envolvem os seus cotidianos e práticas.

Como pontos negativos foram destacados: a incompreensão dos docentes sobre como inserir tais práticas no ambiente escolar; infraestrutura insuficiente para o desenvolvimento das atividades; e ausência de profissionais formados e capacitados para o desenvolvimento de ações que envolvam o uso dos recursos tecnológicos e as propostas dos Multiletramentos.

De modo geral, os trabalhos em evidência se mostraram próximos da presente pesquisa por apresentarem temáticas vinculadas aos Multiletramentos e aos usos das novas tecnologias digitais voltados para o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, com abordagens dos gêneros discursivos que emergem delas. Contudo, houve um fato que distanciou esses trabalhos do escopo desta pesquisa, o de centrarem seus estudos apenas nos usos das tecnologias em ascensão, sem desenvolverem especificamente o trabalho com os Multiletramentos e formação docente na EJA. Além disso, não traziam como aporte teórico o Interacionismo da linguagem no trabalho com textos multimodais, o que evidencia a carência de estudos voltados para a EJA

e de trabalhos cuja proposta seja o estudo com os gêneros digitais e com o gênero notícia *on-line*.

A análise inicial do contexto em que se insere a presente pesquisa traz a discussão de problemáticas relacionadas a realidade social e educacional nas quais o aumento do uso das tecnologias e o surgimento dos gêneros discursivos digitais provenientes dessas práticas nas atividades profissionais e cotidianas são realidades cada vez mais presentes, mas não inteiramente incorporadas pelos sujeitos que delas precisam fazer uso; um ensino que pouco tem considerado as práticas sociais de linguagem dos educandos; e a evidente cobrança exercida pela sociedade contemporânea às instituições de ensino e docentes na incorporação das TDIC nas ações didático-pedagógicas.

No exame desse contexto, presumimos que o gênero discursivo notícia *on-line* se trabalhado na perspectiva interacionista da linguagem em diálogo com os fundamentos da pedagogia dos Multiletramentos poderá ampliar e diversificar o trabalho com a linguagem nas aulas de Língua portuguesa na EJA. Tal hipótese motivou a seguinte questão para a investigação:

- Como desenvolver uma prática docente de ensino de Língua Portuguesa, aliada aos preceitos dos Multiletramentos com o gênero discursivo notícia *on-line*, que possa ampliar e/ou potencializar as possibilidades de compreensão dos contextos sociais, políticos e econômicos que cercam os sujeitos da EJA?

A pesquisa tem como objetivo geral compreender o ensino da língua portuguesa na perspectiva dos Multiletramentos e Interacionismo da linguagem a partir do trabalho realizado com o gênero notícia *on-line* junto aos docentes da Educação de Jovens e Adultos. Busca-se, especificamente:

1. Identificar as formas de apropriação das mídias digitais pelos docentes da EJA;
2. Reconhecer, nas práticas docentes, o engajamento do trabalho com os gêneros digitais no ensino de Língua Portuguesa a partir do gênero notícia *on-line*;
3. Analisar a pedagogia dos Multiletramentos nas articulações com as práticas socioculturais dos alunos da EJA;
4. Identificar ferramentas e aplicativos digitais no favorecimento do trabalho docente com as mídias digitais;
5. Criar uma proposta didática com o gênero discursivo digital notícia *on-line*.

Para o alcance desses objetivos, escolhemos, metodologicamente, a pesquisa-ação de abordagem qualitativa para investigação, análise e resolução das problemáticas encontradas.

As ações implementadas com os docentes resultaram na criação colaborativa de uma proposta didático-metodológica de trabalho com o gênero discursivo notícia *on-line* voltada para a modalidade EJA; nos diálogos com alguns dos encaminhamentos de Lopes-Rossi (2008) quanto ao desenvolvimento do projeto pedagógico de leitura e escrita de gêneros, as bases do Interacionismo da linguagem em Bakhtin (2003 [1979]), 2009[1929]) e os fundamentos da Pedagogia dos Multiletramentos, nos estudos desenvolvidos por Rojo (2012, 2015, 2019).

No que tange à organização, as seções que compõem esta Dissertação, além da Introdução (seção 1) e Considerações Finais, estão assim distribuídas:

Na seção 2, denominada “O Contexto político, histórico e social da EJA”, expomos o processo histórico de criação e implantação das políticas públicas brasileiras voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, a análise dos meios sociais e interesses governamentais que impulsionaram tais criações para a modalidade. Tratamos, ainda, das particularidades, especificidades e necessidades dos sujeitos que compõem o público que frequenta a EJA, suas condições de vida e aspectos socioculturais.

A seção 3, “O Interacionismo no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa”, trata-se da abordagem da teoria linguística adotada no desenvolvimento da pesquisa, com destaque aos elementos principais do Interacionismo da linguagem proposto pelo Círculo de Bakhtin.

Na seção 4, intitulada “Multiletramentos na EJA”, apresentamos o embasamento teórico com aprofundamento das fundamentações acerca dos princípios dos Letramentos, Multiletramentos e as características dos gêneros discursivos multimodais e multissemióticos no ensino de Língua Portuguesa para a modalidade EJA. A abordagem desenvolvida buscou indicar possíveis formas de usos dos preceitos da Pedagogia dos Multiletramentos para o ensino de Língua Portuguesa na EJA, bem como sua importância no desenvolvimento da leitura e escrita por meio das novas tecnologias e diferentes mídias.

Descrevemos, na seção 5 (“Percurso de Investigação”), os passos para o desenvolvimento da pesquisa, com o detalhamento de sua natureza, abordagem, contexto e procedimentos utilizados para a coleta e análise dos dados. Além disso, expomos os direcionamentos metodológicos adotados para a continuação da pesquisa durante o isolamento social imposto pela pandemia da Covid-19, com a explanação da ampliação dos seus sujeitos, formas encontradas para a coleta de dados e ações realizadas para o alcance dos objetivos propostos.

Finalmente, na seção 6, “Resultados e Discussão”, realizamos as análises dos dados obtidos em diálogo com o referencial teórico desenvolvido na pesquisa.

## **2 CONTEXTO POLÍTICO, HISTÓRICO E SOCIAL DA EJA**

Nesta seção, tratamos da constituição histórica da Educação de Jovens e Adultos, por meio da análise das políticas educacionais e curriculares implementadas, silenciadas e anuladas desde a colônia até os dias atuais. Para o seu desenvolvimento, damos destaque às análises dos interesses governamentais envolvidos que impulsionaram as ações de desacertos para a EJA. Nesse caminho, também situamos os contextos sociais e econômicos dos sujeitos que frequentam a modalidade, retratando suas particularidades, especificidades e necessidades.

O estudo e análise da modalidade EJA, a partir da reflexão das políticas educacionais implementadas no curso da história, deu-se na tentativa de se compreender a situação atual da modalidade, as problemáticas enfrentadas pelos profissionais atuantes e a realidade socioeconômica-cultural dos sujeitos que a procuram. Para essa análise, recorreu-se aos estudos realizados por Almeida e Corso (2015), Rummert (2007), Cruz (2018) e Haddad (2006), por meio de um recorte no qual se destacam os principais elementos do processo de sua constituição e dos interesses expressos na criação de ações e programas governamentais.

### **2.1 Os condicionantes históricos, políticos e sociais na constituição de ações educacionais para a EJA**

Os dados históricos revelam que a Educação de Jovens e Adultos no Brasil teve seu início ainda na colônia, por obra dos padres jesuítas sob o domínio da Igreja católica. Nesse período, a finalidade do ensino centrava-se na catequização da população, para tanto, iniciou-se a educação religiosa em que a aprendizagem das chamadas “primeiras letras” era necessária.

Já no Brasil Império, após a expulsão dos jesuítas e sob domínio do estado monárquico, no qual se vivenciava o fim da escravidão e a conseqüente modificação das relações de trabalho, foi necessária a formação de mão de obra para assumir as necessidades do reino. Havia, por isso, uma abertura à formação de jovens e adultos para assumir os novos postos de trabalho em ascensão no país (CRUZ, 2018).

De acordo com Almeida e Corso (2015), nesse período houve uma mudança significativa na Educação ligada, sobretudo, às novas exigências provocadas pela estruturação do Brasil urbano-industrial, que alterou as necessidades de formação, qualificação e diversificação da força de trabalho. Tais exigências, suscitadas pelo modo de acumulação capitalista instalado no país, levaram a elite brasileira a permitir patamares mínimos de educação a todos, entretanto, sem colocar em risco o controle ideológico e o nível de exploração exercido sobre a classe trabalhadora.

Nesse caminho, foram iniciadas ações voltadas às necessidades que a nova configuração de acumulação capitalista provocara aos indivíduos. Assim, as demandas educacionais foram desenvolvidas por meio das “leis orgânicas” de ensino. Entre elas, a de maior impacto foi a Reforma Capanema (1940), caracterizada por limitar o fluxo escolar dos trabalhadores e seus filhos à noção das “primeiras letras”, complementada por um ensino profissionalizante paralelo exercido pelo empresariado por meio do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Dessa forma, fora delegada ao empresariado a responsabilidade de formação técnico-política da classe operária.

Ainda de acordo com os estudos de Almeida e Corso (2015), ao finalizar o estado novo e com a intensificação do capitalismo industrial, novas exigências educacionais surgiram, tais como: aumentar o número de eleitores e qualificar mão de obra para o mercado industrial em pleno desenvolvimento. Em decorrência disso, o estado brasileiro precisou desenvolver políticas de âmbito nacional para a Educação de jovens e adultos. Para tanto, no período compreendido entre 1940 e 1960, os jovens e adultos que estavam à margem do ensino regular foram incluídos em um ensino educacional que se efetivava por meio de campanhas de alfabetização, complementado por um ensino profissionalizante.

Nesse período, surgiram as primeiras políticas públicas nacionais voltadas à instrução dos jovens e adultos por meio da formação do Serviço de Educação de Adultos, do Ministério da Educação, e foi criada a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Outras campanhas também foram instituídas, entretanto, não obtiveram tanto destaque por não conseguirem atingir os resultados esperados, dentre as quais: Campanha Nacional de Educação Rural (1952) e Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958).

Entre as problemáticas apontadas por Almeida e Corso (2015) nessas campanhas, destacam-se duas: o tempo mínimo destinado à formação, que gerava um ensino-aprendizagem superficial; e a inadequação pedagógica e de material para atender as especificidades do público-alvo de ensino e atingir os objetivos propostos pelos programas.

Para os estudiosos, as situações negativas constatadas revelaram as fragilidades em que o programa foi constituído e executado, pois, se por um lado possibilitou a criação, em nível nacional, de uma política de atendimento aos jovens e adultos, por outro, fez o mínimo necessário para o seu acolhimento, sem compromisso com a qualidade do ensino prestado, fato que contribuiu para a desvalorização profissional do professor.

Em 1963, diante dos impasses gerados, a campanha Nacional de Educação de Adultos foi interrompida pelo Ministério da Educação, e Paulo Freire foi encarregado de elaborar um Programa Nacional de Alfabetização. Com Paulo Freire, um novo paradigma teórico e

pedagógico surgiu para a EJA; sua proposta de alfabetização sustentada em uma visão socialmente comprometida inspirou (e ainda inspira) programas de alfabetização e de educação popular realizados no país.

O golpe de 1964 interrompeu a efetivação do Plano que desencadearia o financiamento e sua possível efetivação. Isso porque o modelo de desenvolvimento adotado pelos novos donos do poder entendia-o como uma ameaça à ordem. Os ideais das propostas da educação libertadora criada por Freire eram diversos do pensamento da época, que concebia o indivíduo analfabeto como o causador do subdesenvolvimento. Para Freire, ao contrário, o indivíduo era/é vítima social das políticas elitistas e desiguais que funciona(vam) sob o julgamento da hegemonia do capital. Paulo Freire (1987) afirmava:

Na verdade, porém, os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram fora de. Sempre estiveram dentro de. Dentro da estrutura que os transforma em “seres para outro”. Sua solução, pois, não está em “integrar-se”, em “incorporar-se” a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se “seres para si”. (FREIRE, 1987, p. 35).

Freire (1987) defendia uma educação para os jovens e adultos capaz de formá-los criticamente, de fazê-los refletir e compreender as reais causas de sua condição para poder transformá-la. A intenção dessa educação era/é a inclusão por meio do conhecimento. Buscava, por isso, mudanças significativas nas metodologias de ensino, em que o contexto de vida dos indivíduos pudesse permear as ações desenvolvidas. Desse modo, para o educador, as ações de ensino que visavam a aceitação, conformação e subordinação dos indivíduos deveriam ser substituídas por ações que promovessem sua emancipação.

O golpe militar de 1964 levou ao fim as campanhas e ações voltadas à EJA. Esse período é caracterizado por grandes perdas e descontinuidade daquilo que já estava em vigor. No entanto, a ausência de políticas públicas educacionais para o atendimento da população jovem e adulta e o alto índice de analfabetismo no país fez acender o interesse internacional e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) foi designada a responsabilidade de orientação técnica e pedagógica da área.

Nos estudos de Almeida e Corso (2015) são detalhadas três ações criadas durante o regime civil-militar para a EJA:

- 1- Cruzada Ação Básica Cristã (ABC) - Contava com recursos do MEC - USAID - Ministério da Educação e Cultura - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional. A base ideológica do programa mantinha estreita subordinação ao capital internacional, e compromisso militar de manutenção da segurança nacional. Sua ação limitou-se na distribuição de alimentos para manutenção da frequência escolar.

- 2- Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) - Dispunha de grande financiamento e centralizava suas ações na alfabetização dos indivíduos que estavam em condição de defasagem idade/série escolar.
- 3- Ensino Supletivo (lei nº 5.692/71) - essa legislação foi responsável por reconhecer a EJA como direito, porém, da forma com que foi instituída, trouxe alguns entraves para o ensino, dentre os quais destacam-se:
  - a) limitou o dever do estado a faixa etária de 7 a 14 anos;
  - b) com estatuto próprio, não garantiu sua unidade como ensino regular;
  - c) a flexibilidade permitida gerou índices elevados de evasão;
  - d) a metodologia de ensino empregada baseava-se no acompanhamento e execução de módulos instrucionais, desarticulada da vida dos alunos.

(ALMEIDA; CORSO, 2015, p. 1290)

## 2.2 A educação de adultos a partir de 1990: novos paradigmas vs. velhos problemas

Dentre as principais legislações criadas na década de 1990 para a EJA, a Constituição de 1988 é a que apresenta maior relevância por instituir, no Art. 208, – modificado pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996 – que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria [...]” (BRASIL, 1996a).

Seguindo esse direcionamento, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/9394/96), no artigo 37, complementa essa obrigatoriedade ao prever 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, 1996b).

Ao tratar dessas legislações, Haddad (2006) comenta que a Constituição de 1988 trouxe avanços no aspecto normativo e de destinação de capital no combate ao analfabetismo e na universalização do ensino fundamental. Contudo, as políticas governamentais não seguiram o mesmo fluxo e o que, de fato, aconteceu foi a criação de programas e ações descompromissadas, sem base e descontínuas que não conseguiram atingir os objetivos fundamentais para a educação de jovens e adultos.

Em 1990, no governo Collor, foi extinta a Fundação Educar e criado o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), extinto após um ano por falta de investimento. Essa política de desacerto foi seguida e intensificada no governo de Fernando Henrique Cardoso, a qual, vinculada a uma política neoliberal de desresponsabilização com a educação, delegou à iniciativa privada e à filantropia a responsabilidade para o atendimento da EJA (HADDAD, 2006).

As ações implementadas no governo Fernando Henrique se deram por meio do fechamento da Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (CNEJA) e da criação do programa Alfabetização Solidária. A instituição do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e valorização do magistério) foi mais um desses descompassos, pois excluiu os jovens por via econômica ao não serem considerados no cômputo para a destinação de recursos do fundo.

Outra medida negativa para a modalidade foi o rebaixamento da idade para prestar exame supletivo de 18 para 15 anos no ensino fundamental, e de 21 para 18 anos no ensino médio, expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (BRASIL, 1996b).

Esse fato levou a concepção da EJA como ensino supletivo com caráter de aceleração do ensino regular para os que estavam à margem do processo do ensino regular. Essa política desenvolvida tinha o interesse de afastar os defasados do ensino regular, diminuir o número de alunos e reforçar a adoção, por parte dos estados, de pacotes instrucionais conveniados entre as secretarias de estado da educação e a fundação Roberto Marinho (HADDAD, 2008).

Então, a década de 1990, para a EJA, é marcada pela:

reiteração da histórica descontinuidade, falta de compromisso com a modalidade, pulverização da oferta e baixa complexidade do que era oferecido, negando a apropriação das novas tecnologias e das novas formas do processo de trabalho aos estudantes jovens e adultos. (ALMEIDA; CORSO, 2015, p. 1292).

As iniciativas tomadas no governo de Fernando Henrique Cardoso forneceram o marco legal e político para a retirada da responsabilidade do Estado com a Educação Profissional, realizada a partir da parceria entre governo e sociedade civil. Assim, a expansão da Educação profissional deu-se por recursos e ações advindos da iniciativa privada, com o estado responsável pela sua infraestrutura (RAMOS, 2001).

No governo de Luiz Inácio Lula da Silva houve um aumento considerável de programas e ações voltadas à Educação de Jovens e Adultos, sem deixar o antigo foco de lado: profissionalização e diminuição dos índices de analfabetismo do país.

Quanto às críticas à forma e aos objetivos dos programas criados, destacam-se a sobreposição de ações de vários setores do governo, a falta de prioridade em institucionalizá-los, e o foco dado, de maneira geral, limitar-se à: alfabetização de adultos, elevação da escolaridade e educação profissional.

Dentre os programas instituídos, dois receberam destaque: PROJOVEM (Programa Nacional de Inclusão de Jovens) e PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos). O primeiro, criado em 2005, volta-se para a conclusão e certificação do ensino fundamental articulado à formação profissional inicial para o público de 18 a 29 anos. O segundo visa ofertar educação profissional técnica aos alunos do ensino médio.

O decreto nº 6.629/08 unificou vários programas sociais para a juventude desenvolvidos por órgãos federais e reformulou o PROJOVEM, que passou a ser chamado Projovem Integrado, com quatro linhas de atuação: Projovem Urbano, Projovem Adolescente, Projovem Trabalhador e Projovem Campo. Como ponto negativo desses programas está a limitação em valorizar o empreendedorismo, em busca da certificação sem preocupação com a aquisição de conhecimentos básicos exigidos nessa etapa de ensino.

O PROEJA foi instituído pelo decreto 5.840, de 13 de julho de 2006, e tem como perspectiva a proposta de integração da educação profissional à Educação Básica; e como fundamento o desenvolvimento das aptidões intelectuais com o preparo para a vida do trabalho. Sua proposta é inovadora por tentar vincular a educação em uma perspectiva criadora e não alienante. No que diz respeito aos desafios para a efetivação do programa, encontra-se a necessidade de obtenção de respostas a formação profissional que se deseja; a forma como se dará a organização da integração curricular; as metodologias e mecanismos de assistência; além da infraestrutura necessária para a oferta dos cursos.

Notamos, pelos eventos tratados, que apesar de algumas ações pontuais do governo direcionarem para um possível alargamento e possibilidades de inclusão social desses indivíduos, não conseguiram atingir tais objetivos por conta da forma como foram desenvolvidas ou planejadas. A inclusão da EJA na legislação é um exemplo dessa dicotomia, como expressão de uma opção política que, ao incluir a EJA como modalidade com possibilidade de ser ofertada em forma de cursos ou exames, não lhe garante legitimidade tal como o ensino regular oferece.

### **2.3 EJA na atualidade: análise do descompasso das políticas educacionais**

Nos governos que se seguiram, sob o comando da presidenta Dilma Rousseff (2011-2016) e Michel Temer (2016-2018), e o atual, sob a (in)gerência de Jair Bolsonaro, não houve incorporação, criação ou complementação dos programas já instituídos, mas a descontinuidade e a falta de incentivo financeiro e estrutural desses governos, que levaram ao sucateamento dos programas já implementados e a diminuição da oferta de matrículas para a modalidade. É evidente, nesse período, o grande apagão de políticas educacionais voltadas para a EJA e a ausência de inclusão da modalidade nos planos e programas convencionais e permanentes criados para a Educação Básica.

A exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída como um documento normativo para as redes de ensino e suas instituições públicas e privadas, tornou-se referência obrigatória na elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para o ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio no Brasil, mas não contempla, em sua orientação curricular (BRASIL, 2018), a modalidade EJA, fato que afirma a falta de preocupação com a formação cultural e intelectual dos jovens e adultos atendidos pela modalidade. Do mesmo modo, em nível local, a modalidade não é contemplada no Documento Curricular do Estado do Pará (DCE/PA), criada tendo por referência a BNCC (PARÁ, 2019).

Outra ausência a ser destacada encontra-se no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o qual corresponde ao conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), segundo competências instituídas, realizar um diagnóstico da Educação Básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. O Saeb é realizado a cada dois anos nas escolas, seus resultados refletem os níveis de aprendizagem dos estudantes avaliados; é acatado como um indicador da qualidade do ensino brasileiro, no fornecimento de informações para (possível) elaboração, monitoramento e aprimoramento de políticas educacionais.

As médias de desempenho dos estudantes, apuradas no processo, juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O Saeb avalia o ensino efetivado na educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, mas deixa de fora a Educação de Jovens e Adultos. Assim, sem avaliação e dados da realidade do ensino e aprendizagem na EJA não há como planejar ações e programas efetivos, capazes de atender às necessidades e peculiaridades da modalidade, em razão de não serem aferidas.

A modalidade também está fora do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas

públicas de Educação Básica. No programa, são atendidos em ciclos diferentes os quatro segmentos: Educação Infantil; anos iniciais do Ensino Fundamental; anos finais do Ensino Fundamental; Ensino Médio. O atendimento às modalidades da Educação Básica surge como possibilidade; assim, durante sua vigência, a EJA foi atendida apenas em duas edições, em 2011 e 2014. Esse fato desestimula o fomento e a produção nacional de material didático-pedagógico adequado para a modalidade.

Como vimos, a EJA tem recebido dos governos um tratamento secundário, sem compromisso em firmá-la como uma modalidade da educação com propriedade pautada na aquisição de conhecimentos válidos e de ações capazes de superar a marginalidade da situação dos sujeitos que dela necessitam. Em muitos aspectos, percebemos, no interior das atuações dos governos para a modalidade, de forma velada ou não, o desejo em ofertar e desenvolver o mínimo e de manter sob controle as condições de acesso ao conhecimento como forma de continuar a manutenção do controle ideológico e político dessa massa.

Em análise desses contextos, Rummert (2007) evidencia os condicionantes de base das ações do governo na implementação das propostas para a EJA como resultantes das correlações de forças presentes historicamente no sistema educacional brasileiro expressos até a atualidade, que oferece de forma desigual as condições de acesso ao conhecimento. Assim, a autora caracteriza que as iniciativas do governo Federal para a Educação de Jovens e Adultos são assinaladas por duas ordens de questões de caráter socioeconômica, as quais se complementam:

A primeira, assenta-se na histórica distribuição desigual dos bens materiais e simbólicos e por conseguinte o direito pleno à Educação, para a grande maioria da classe trabalhadora. E a segunda, como resultado da reestruturação produtiva, do processo de internacionalização do capital e da redefinição das condições de inserção dependente e subordinada do país no capitalismo internacional. (RUMMERT, 2007, p. 36).

Para a autora, os índices de baixa escolaridade que o país apresenta são resultados da política econômica efetivada historicamente no país, com repercussão no plano educacional instaurado. O Brasil apresenta um quadro que aponta para os “elevados índices de analfabetismo absoluto e funcional com baixas taxas de terminalidade do Ensino Fundamental e com possibilidades ainda menores de acesso ao Ensino Médio, atingindo particularmente a juventude” (RUMMERT, 2007, p. 36).

Isso porque as ações e programas criados no âmbito do governo Federal para o público jovem e adulto, pertencentes à classe trabalhadora da população brasileira, não foram capazes de desenvolver mudanças significativas na ordem social preestabelecida e alimentada pelos grupos hegemônicos representantes do capital internacional, os quais, historicamente,

subjugam as classes menos favorecidas a sua ideologia e aos seus interesses. Nesse caminho, o Governo Federal:

adota procedimentos de democracia filantrópica, de caráter demonstrativo, em que proliferam as políticas focais, de que emergem programas que oferecem bolsas ou diferentes tipos de auxílio e requerem contrapartidas simbólicas, no mais claro modelo neoliberal. (RUMMERT, 2005, p. 46).

Notamos que as medidas historicamente tomadas surgiram como ações emergenciais para tentar suprir a falta de políticas com foco na universalização de direitos, não havendo, por parte do estado, a preocupação e o compromisso em desenvolver políticas educacionais consistentes as quais contemplassem de forma global os interesses da EJA, e que fossem eficazes para a diminuição da exclusão social e a superação das disparidades estruturais que caracterizam o país.

As ações implementadas foram insuficientes, também, para garantir a universalização do acesso a uma educação de qualidade, com oferta de condições de permanência e de oportunidades comuns a todos, independentemente de sua classe social. Com isso, a distribuição desigual de oportunidades educacionais continua a ser uma questão de origem socioeconômica e um reflexo de disputas de forças políticas daí sucedidas. Enquanto reflexo dessa ideologia que ampara as ações dos governos, as propostas educacionais criadas, segundo Rummert (2007), são destinadas:

a jovens pobres que se encontram na chamada “situação de risco social”, para que eles, permanecendo na base da pirâmide socioeconômica, recebam uma formação que lhes pré-determina um futuro conformado à ordem societária que não se intenciona transformar. (RUMMERT, 2007, p. 46).

Além disso, quando observamos as práticas pedagógicas nos programas criados, percebemos que não foi e não é dada a devida importância em desenvolver, de fato, a formação humana, articulada ao contexto histórico de vida dos indivíduos, aliada a uma formação específica do profissional que lida com esse público; e, muito menos, em fomentar a criação de materiais e currículo diferenciado para esse público.

A ausência de políticas nacionais na implementação de normativas curriculares e materiais (BNCC, PNLD, SAEB) reforça o descaso com o qual a modalidade é tratada. Desse modo, a estigmatização social da educação para jovens e adultos é representada pela falta ou má qualidade das políticas públicas, ausência de implementação curricular e pedagógica específica para o trabalho com o público jovem e adulto, condições necessárias para atendê-los em suas especificidades.

Na análise histórica empreendida, constatamos que as propostas educacionais para a EJA no país foram marcadas por interesses pontuais dos governos em vigor de cada época, e que, na maioria das vezes, a intenção das ações voltadas a esse público situava-se na inserção/qualificação de mão de obra qualificada exigidas para o mercado de trabalho; e na erradicação do analfabetismo, como prerrogativa de não exclusão do país do *hall* dos países hegemônicos; sem haver, realmente, a preocupação com a oferta de uma educação de qualidade que pudesse favorecer a construção do conhecimento reflexivo e crítico dos sujeitos atendidos (CRUZ, 2018).

Acreditamos que reverter essa situação de exclusão e garantir o acesso com permanência e sucesso dos alunos devem ser os objetivos de toda e qualquer proposta voltada para a EJA. Entendemos, contudo, que tal objetivo só poderá ser atingido se, entre outras ações, essa modalidade for considerada em sua completa necessidade, o que envolve, além da garantia de oferta da modalidade: condições de desenvolvimento de propostas pedagógicas significativas, eficientes e amplas, o que implica na implementação de políticas de formação de professores; orientações curriculares específicas; estrutura educacional condizente; fomento à produção de materiais didáticos e recursos metodológicos apropriados para o ensino e aprendizagem na/para modalidade.

## **2.4 Práticas socioculturais dos alunos da EJA**

O público da Educação de Jovens e Adultos apresenta características específicas que precisam ser consideradas na definição de propostas educativas. Seus alunos são compostos de uma clientela diversificada que tem por especificidades comuns o baixo nível socioeconômico e situações extremas de vida que os levaram a não conseguir acompanhar o ensino regular. Dessa forma, segundo o Parecer nº 15/98 do CNE/CEB, “são adultos ou jovens adultos, geralmente mais pobres e com vida escolar mais acidentada. Estudantes que aspiram a trabalhar, trabalhadores que precisam estudar” (BRASIL, 1998, p. 8).

Formada por um público heterogêneo, os alunos da EJA têm em comum o fato de não terem frequentado a escola nas fases da infância e da adolescência, pela situação de extrema exclusão na qual se encontravam. Dentre os principais motivos para o não acompanhamento do ensino regular está a necessidade de entrar muito cedo no mercado de trabalho a fim de ajudar no sustento financeiro da família.

Paiva (1983) caracteriza esse público como:

homens e mulheres, trabalhadores/as empregados/as e desempregados/as ou em busca do primeiro emprego; filhos, pais e mães; moradores urbanos de periferias e

moradores rurais. São sujeitos sociais e culturalmente marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura. (PAIVA, 1983, p. 19).

Para esses sujeitos, foi a falta de uma escola ou a evasão dela que os conduziu para um retorno tardio à escola. Logo, de acordo com o Parecer nº 11/2000 do CNE/CEB, “aos limites já postos pela vida, desses sujeitos, não se pode acrescentar outros que signifiquem uma nova discriminação destes” (BRASIL, 2000).

Os alunos que procuram a modalidade chegam à escola trazendo na bagagem experiências, crenças, valores e conhecimentos acumulados na vida social, do trabalho e da família. Seu retorno é marcado por muitas expectativas e esperança de melhoria de suas condições. Precisam, portanto, de um projeto de educação condizente com as suas peculiaridades.

O importante a se considerar é que os alunos da EJA são diferentes dos alunos presentes nos anos adequados à faixa etária. São jovens e adultos, muitos deles trabalhadores, maduros, com larga experiência profissional ou com expectativa de (re)inserção no mercado de trabalho e com um olhar diferenciado sobre as coisas da existência. (BRASIL, 2000, p. 33).

Compreendemos que o descaso em relação a essa heterogeneidade, das suas práticas culturais, sociais e valores já constituídos, contribui para aumentar as dificuldades educacionais no trato com a modalidade em vez de combatê-las. O problema do analfabetismo é uma das inúmeras dificuldades de difícil resolução. Segundo Gadotti e Romão (2008):

Os jovens e adultos trabalhadores lutam para superar suas condições de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego etc.) que estão na raiz do problema do analfabetismo. O desemprego, os baixos salários e as péssimas condições de vida comprometem os seus processos de alfabetização [...] O analfabetismo é a expressão de pobreza, consequência inevitável de uma estrutura social injusta. (GADOTTI; ROMÃO, 2008, p. 31).

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), de 2019, revelam que a alta taxa de analfabetismo da população no Brasil tem relação direta com questões de ordem econômica, social e regional. No documento é descrito que em 2019 o analfabetismo atingiu 6,6% dos jovens de quinze anos ou mais (11 milhões de cidadãos), e 18% da população com 60 anos ou mais. A pesquisa indica que há maior concentração desses sujeitos nas regiões Norte e Nordeste, e que prevalece o analfabetismo entre negros e pardos.

O censo escolar da Educação Básica 2020 confirma essa análise e acrescenta aspectos os quais revelam que a EJA possui amarras nos campos político e social importantes a serem considerados nas políticas educacionais com foco na modalidade. Amostras referentes às matrículas apontam que houve redução de 8,3% da procura pela EJA, e que os alunos do gênero

masculino, com menos de 30 anos, são responsáveis por 61% destas. Além disso, os alunos identificados como pretos/pardos correspondem a 74,9% do público interessado na modalidade.

Ao analisarmos essas amostras, é possível verificar a indicação de mudança de perfil dos alunos da EJA. Há um processo de rejuvenescimento em curso, pois a modalidade está absorvendo um contingente de alunos egressos do ensino regular com idade defasada em relação ao ano escolar, e que, por motivos variados, recorrem a cursos para jovens e adultos a fim de obter a certificação escolar.

Diante das informações supracitadas, entendemos a relevância de se apreciar nas propostas de ensino para a modalidade EJA, as situações socioeconômicas, as práticas culturais, valores e a longa experiência na vida e no trabalho dos sujeitos que são assistidos pela EJA.

A esse respeito, o Parecer CNE/CEB nº 11 de 2000, define:

A rigor, as unidades educacionais da EJA devem construir, em suas atividades, sua identidade como expressão de uma cultura própria que considere as necessidades de seus alunos e seja incentivadora das potencialidades dos que as procuram. Tais unidades educacionais da EJA devem promover a autonomia do jovem e adulto de modo que eles sejam sujeitos do aprender a aprender em níveis crescentes de apropriação do mundo do fazer, do conhecer, do agir e do conviver. (BRASIL, 2000, p. 35).

As múltiplas experiências de trabalho, da vida e de situação social, aí compreendidas as práticas culturais e valores já constituídos, caracterizam esses sujeitos com grande potencial para a realização de um trabalho educativo que inclua o respeito, a escuta da história de vida, sua autonomia, o reconhecimento de seus saberes. Desse modo, ressaltamos que o projeto educativo precisa estar pautado em ações que considerem as dimensões socioculturais e econômicas de seus sujeitos. Do mesmo modo, o ensino da Língua Portuguesa para a modalidade precisa atentar para tais realidades e se tornar uma ponte que possibilite o desenvolvimento de atitudes e aprendizagens significativas voltadas à atuação plena dos educandos na vida social pela linguagem. Nesse viés, Freire (1996) refletia:

Alfabetização é a aquisição da língua escrita, por um processo de construção do conhecimento, que se dá num contexto discursivo de interlocução e interação, através do desvelamento crítico da realidade, como uma das condições necessárias ao exercício da plena cidadania: exercer seus direitos e deveres frente à sociedade global. (FREIRE, 1996, p. 59).

Nessa lógica, consideramos importante o aprofundamento de estudos de abordagens linguísticas condizentes com as necessidades de aprendizagens dos alunos da EJA, que levem em conta suas interações discursivas, seus contextos e necessidades em diálogo com as novas formas de ler e escrever mediadas pelas tecnologias digitais. Os pressupostos do Interacionismo expressos nos estudos do círculo de Bakhtin e os fundamentos dos Multiletramentos trazem, em suas bases teóricas, elementos que se alinham aos objetivos traçados nesta pesquisa, e dão

maior sustentação para a criação e desenvolvimento de propostas didático-pedagógicas para a modalidade EJA.

### 3 O INTERACIONISMO NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Por entendermos que toda ação de ensino é intencional e possui íntima vinculação com uma concepção teórica correspondente, nessa seção, abordamos a teoria linguística interacionista proposta inicialmente, nos escritos do Círculo de Bakhtin, e desenvolvida por muitos outros estudiosos da língua. O enfoque conta com a análise dos principais elementos da teoria, que concebe a linguagem enquanto interação, e os discursos como fenômenos de comunicação social. Dentro dessa perspectiva e apoiadas em alguns estudiosos, apresentamos nossa compreensão para a realização de atividades de leitura, escrita e análise linguística semiótica para o trabalho didático com os gêneros digitais no ensino da Língua Portuguesa, tendo como referência o gênero notícia *on-line*.

#### 3.1 Os pressupostos interacionistas do Círculo de Bakhtin no ensino e aprendizagem da Língua

A concepção de linguagem proposta pelo Círculo de Bakhtin assinala que a realidade fundamental da língua é constituída pela interação estabelecida em situação social determinada, na qual o diálogo é realizado com o uso da palavra, na forma de enunciados produzidos em íntima vinculação com o extra verbal. Essa compreensão tem como princípio geral a concepção de que a língua está a serviço da comunicação intersubjetiva, efetivada em situações de atuação social, por meio de práticas discursivas, materializadas em textos (orais, escritos, semióticos), e “não no sistema linguístico abstrato das formas da língua” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009[1929], p. 128).

Nessas relações, os enunciados são compreendidos como “tudo aquilo, que, tendo se formado e determinado, de alguma maneira no psiquismo do indivíduo, exterioriza-se objetivamente para outrem com a ajuda de algum código de signo exteriores” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009 [1929], p. 115). Nessa compreensão, os enunciados surgem como produtos das situações interativas efetivadas entre os sujeitos, por meio de uma necessidade de diálogo manifestado em textos diversos.

Nos estudos do Círculo, a interação discursiva é valorizada por nela encontrar-se exposta a natureza comunicativa da linguagem, segundo a qual os aspectos interindividual e social são interpelados, compreendendo que toda palavra procede de alguém, dirige-se a alguém; toda palavra “serve de expressão a *um* em relação ao *outro*” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009 [1929], p. 117).

Por essa dinâmica, notamos o ato de expressar-se em relação *ao outro* e não simplesmente *para o outro*, revelando os traços da construção social da consciência e da linguagem pela intersubjetividade. Para o Círculo, o outro (interlocutor real ou presumido) tem papel ativo e determinante em todo e qualquer ato comunicativo, pois sua percepção e compreensão do significado/sentido do discurso será considerado, intuitivamente, pelo produtor na elaboração de seus enunciados.

Tal consideração ocorre na expressão da imagem que o locutor, ao produzir um enunciado, faz, ao levar em conta seus interlocutores (reais ou presumidos) na moldagem de seu discurso, na tentativa de, a partir do que conhece do outro, adaptá-lo à pessoa (público) a quem o discurso será direcionado, à situação (contexto) em que será realizada e à forma (gênero) necessária para atingir os objetivos comunicativos traçados.

Segundo os estudos empreendidos, essas ações realizam-se ao se produzir textos/enunciados nas relações reais de comunicação que se estabelecem de modo natural e espontâneo entre os indivíduos nas interações cotidianas. Em algumas esferas, as relações de interação ganham estudos e aprofundamentos sobre cada um dos seus elementos envolvidos para se atingir os objetivos comunicativos desejados; tal como na esfera jornalística (em estudo nesta Dissertação) em que se realiza a adaptação, seleção, abordagem de seus textos (notícias) ao público desejado, tendo em vista a linha ideológica e política do veículo de imprensa, o contexto de produção e divulgação, norteados pelo que se pretende informar, omitir e despertar no público leitor.

Sobre o estudo dos aspectos da linguagem, Sobral e Giacomelli (2016), apoiados nos estudos do dialogismo expressos nos pressupostos teóricos do Círculo, sistematizam a análise dos diferentes níveis de interação a serem considerados ao se realizar o estudo da linguagem, são eles:

1. O nível do intercâmbio verbal no aqui e agora da presença dos interlocutores na interação é mais elementar, pois são apenas duas ou mais pessoas interagindo. Mas não sabemos quem são essas pessoas;
2. O nível do contexto imediato, em que se conhecem os lugares (ou papéis) sociais dos interlocutores e a posição de um(ns) em relação ao(s) outro(s);
3. O nível do contexto social mediato, que envolve o domínio mais amplo das esferas de atividade (ambientes em que agimos socialmente), do tipo de lugar em que ocorre a interação e das exigências que o lugar faz, num dado momento, aos participantes da interação.;
4. O nível do horizonte social e histórico mais amplo, que abrange a cultura em geral, as relações entre culturas, os grandes períodos da história, o espírito de época (Zeitgeist) e mesmo a relação entre diferentes espíritos de época, bem como épocas. (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 1083).

A partir dessas orientações, entendemos que, no processo de interação, há o envolvimento tanto da situação imediata como de situações mediatas, nas quais as interações

anteriores e as posteriores (enquanto respostas presumidas) dos interlocutores e suas inscrições sociais são consideradas. As diferentes situações sociais de interação provocam a produção de enunciados distintos, sendo necessário, para compreendê-los, correlacioná-los ao contexto de produção.

Isso se dá, segundo os estudiosos do dialogismo, porque o discurso, como fenômeno de comunicação social, é determinado pelas relações que os suscitaram. Assim, se tais elementos forem desconsiderados, perde-se a noção de enunciado, pois, abstraída da situação de interação, a dimensão verbal perde a sua condição de unidade de interação para se tornar uma estrutura textual apenas.

Conforme exposto, é no processo da interação social entre os atores envolvidos em determinada situação comunicativa que a enunciação se efetiva. Esses atores não são abstratos, podem ser reais ou presumidos, de qualquer modo, serão sempre sujeitos sociais e historicamente situados. A enunciação nasce no processo de interação social entre os sujeitos da enunciação, a sua forma (linguística) e significado (sentidos) são motivados pelo tipo (gênero em favor das finalidades pretendidas) e especificidades (tempo, espaço, enunciador, condições de enunciação) ligadas a essas interações.

Sobral e Giacomelli (2016), ao tratar dos sentidos/significados dos enunciados em situação de diálogo, apoiados pelos estudos do Círculo, reforçam o entendimento de que “a frase é da língua e o enunciado é do discurso”, e de que a aquisição da língua pelos sujeitos ocorre “nas” e “pelas” interações que realizam, por meio dos enunciados concretos, em práticas discursivas situadas em um tempo e espaço, com interlocutores reais, em que há intencionalidades definidas, e nas quais as escolhas dos signos são carregadas de valoração, logo, “as palavras têm existência no diálogo, na interação” (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 1080).

Por esse entendimento, compreendemos que a apropriação e produção de sentidos dos enunciados da língua não ocorrem de forma individual pelos sujeitos, mas por intermédio das diferentes interações realizadas nos contextos em que enunciam. Nessa concepção, o papel do sujeito é essencial na constituição dos sentidos e na própria efetivação da linguagem, uma vez que é constituído por meio do espaço interacional entre o *eu* e o *tu*, ou entre o *eu* e o *mundo*. Esse sujeito real e concreto que, contextualizado em seu espaço-tempo social-histórico e ideológico, localiza-se no mundo, é relacional.

A questão apreciativa ou valorativa dos signos, segundo o Círculo, é resultante de processos sócio-históricos localizados na esfera ideológica dos sujeitos participantes do ato comunicativo, na qual as interações estabelecidas revelam aspectos da sociedade e da história

de seus interlocutores, as posições que ocupam na sociedade, suas relações sociais no momento da interação e os valores que carregam (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009 [1929]).

Nessa perspectiva, os signos são ideológicos porque expressam a posição social e histórica de um locutor diante de seu interlocutor, revelam a valoração do que é dito e mostram o seu lugar de fala. Isso demonstra uma finalidade nessa seleção e produção, “porque dizer algo sempre parte da realidade da pessoa, de sua vida, de suas experiências, revela sua posição, tanto sobre um dado assunto como a posição que ela ocupa na coletividade” (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 1083). Nesse sentido, para o Círculo, não há enunciados neutros, isso significa que há, sempre, uma relação valorativa do falante *com* e *nas* suas produções discursivas.

A postura ativa/responsiva nos estudos do Círculo se revela na produção de respostas que expõem o posicionamento dos sujeitos frente aos discursos proferidos, os acentos valorativos, as orientações apreciativas; mostram a visão de mundo dos interlocutores envolvidos na enunciação, como expressão de sua inscrição em uma realidade sócio-histórica determinada. Esse fato demonstra que as relações estabelecidas com o outro e com o meio constituem os indivíduos enquanto seres históricos e ideológicos.

Em atenção à relação existente entre as formas da língua e sua significação no contexto da interação, é sugerida, pelo Círculo, uma ordem metodológica para o estudo da língua que valorize a comunicação verbal efetiva e a interação entre os sujeitos, considerando:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009[1929], p. 129).

A proposta de estudo da língua destacada focaliza as situações concretas de interação verbal, nas quais a linguagem adquire vida e desenvolvimento histórico, pois “a realidade concreta da linguagem é social e histórica e não formal. O formal é apenas um aspecto da linguagem, o sistema da língua; a interação verbal dos falantes é o espaço de um processo contínuo no qual se realiza concretamente a língua como linguagem” (VOLOCHÍNOV, 2010[1979], p. 119).

Tais aspectos dão ênfase à constituição da linguagem enquanto processo de interação, de diálogo com uma realidade que lhe é interna (linguística, que diz respeito às formas da língua) e uma situação externa (contextual, histórica, social). Isso significa que o sentido de

uma forma linguística se realiza a partir do contexto no qual está inserida, contexto este permeado por *vozes sociais* que influenciarão no sentido a ser produzido. Logo, é o intercâmbio social que define e integra a estrutura da linguagem.

Compreendemos, pelo exposto, que as formas da língua (estrutura formal) são um elemento importante do processo de análise a ser considerado, uma vez que o discurso se materializa verbalmente por meio de textos (falado, escrito, semiótico). Contudo, para o dialogismo, é preciso ir além da estrutura linguística e tentar compreender a magnitude dos discursos proferidos em um determinado texto verbal.

Nessa busca, torna-se essencial, entre outras, saber: “quem usa a língua para se dirigir a quem, em que contexto, incluindo momento, local, interlocutores e suas relações sociais, ambiente (institucional, familiar, entre outros.)” (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 1078). É a partir desse movimento que o processo de entendimento do discurso se dará, por meio da mobilização, em atividade de linguagem, dos significados dos termos da língua dentro do sistema linguístico e sua articulação às condições de produção do enunciado.

Sendo assim, os estudos dos elementos constituintes dos enunciados nos revelam que os discursos proferidos são permeados por direcionamentos que refletem a visão de mundo, as experiências e o entendimento de si do enunciador e do outro, seu interlocutor. Logo, desenvolver um trabalho na escola capaz de levar os sujeitos à compreensão dos valores apreciativos dos enunciados dos textos das notícias, e de sua percepção enquanto sujeito enunciador que cria discursos a partir de uma inscrição sócio-histórica determinada, é de suma importância para o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita mais contextualizadas e significativas.

Além disso, acreditamos, com base nos estudos realizados, que ao se adotar os encaminhamentos dialógicos/interacionistas na elaboração de atividades didáticas, deixa de ter sentido atividades vazias de leitura e produção textual as quais desconsiderem o locutor e interlocutor dos textos nesses processos, assim como as ações que desprezam os contextos e as condições de produção. Essa percepção do locutor e interlocutor irá direcionar todo o movimento de criação e compreensão dos enunciados. São os contextos e as condições de produção que darão sentido aos enunciados produzidos, não havendo, assim, lugar para o trabalho com a palavra solta, sem estar associada a todos os elementos da situação comunicativa que a provocou.

Desse modo, a concepção interacionista/dialógica da linguagem proposta nos estudos do Círculo (e destacada nesta seção) comunga com os princípios da presente Dissertação, que intenciona potencializar os docentes para a realização das análises dos discursos subjacentes às

notícias veiculadas no jornal digital, por meio da criação de atividades de exploração das condições de produção, contexto, circulação do gênero, e exame das temáticas tratadas em vinculação com a realidade. Nesse sentido, há o objetivo de desenvolver a expressão, comunicação, ação e inserção social pelo uso efetivo das práticas de linguagem, em um processo que valorize as práticas socioculturais que atravessam os sujeitos da EJA, e seus procedimentos de compreensão e manipulação da língua em conexão com seus contextos de vida.

### **3.2 A Leitura, Escrita e Análise Linguística/Semiótica**

Ao vislumbrarmos para o ensino da língua a proposta da linguagem de natureza interacionista, operacional e reflexiva, o texto passa a figurar-se como unidade de ensino, e os usos da linguagem como objeto de ensino e aprendizagem por meio de práticas de escuta, leitura, produção textual e análise linguística (RODRIGUES; RIZZATTI, 2011). Nesse contexto, o desafio para sua efetivação centra-se na configuração de uma nova prática de ensino e aprendizagem de produção de textos capazes de explorar a linguagem situada em contextos de uso e em práticas socioculturais específicas.

Os aspectos destacados são válidos para a realização de um trabalho mais próximo aos usos da linguagem pelos sujeitos na escola, o qual requer do professor, assim como dos currículos de ensino de Língua Portuguesa, a inclusão, no planejamento, de atividades que envolvam práticas de usos da língua que circulam socialmente, no desenvolvimento das ações de leitura, escrita e análise linguística.

Nesse caminho, Menegassi (1995) orienta que o trabalho com leitura, no contexto de ensino e aprendizagem com base na proposta interacionista e dialógica da linguagem, precisa considerar amplamente os elementos presentes nesse processo: autor-texto-leitor, com estratégias e atividades que levem os alunos não só a decodificar o texto, mas a compreendê-lo nos diferentes níveis de compreensão literal, inferencial e interpretativo, em vista de conduzi-los à interpretação crítica, com emissão de juízo de valor sobre o que lê.

Diante disso, mencionamos a importância de se levar para a sala de aula textos que façam parte do contexto de vida dos alunos, que circulem em seus ambientes sociais, despertem o interesse para a leitura, e estabeleçam relações reais entre autor e leitor por meio do texto. Nesse processo, Menegassi (1995) orienta o professor a iniciar o trabalho com gêneros e leituras familiares, para, somente depois, apresentar gêneros e leituras diversas, de acordo com as necessidades dos alunos e das habilidades em leitura que pretende trabalhar. Tudo isso em um procedimento que respeite a ampliação gradativa das capacidades de leitura(s) dos sujeitos, por

meio de uma ação articulada com o contexto social, político e ideológico presente nos variados discursos que os alunos terão contato.

Nesse viés, o trabalho com a produção textual é entendido como um processo contínuo de ensino e aprendizagem, no qual as atividades prévias dão suporte para escrever; no entendimento da *escrita como trabalho*, que exige esforço e dedicação do indivíduo; em que o papel do professor é de mediador/coprodutor do texto nas ações de planejamento, execução, leitura, revisão e reescrita (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1994; SERCUNDES, 1997).

Nesse âmbito, apoiado pelos mecanismos sociais e interativos, Geraldi (1997) sistematiza as condições de produção textual, explicando ser necessário, para a produção discursiva, que:

- a) Se tenha o que dizer;
  - b) Se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
  - c) Se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
  - d) O locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz;
  - e) Se escolham estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).
- (GERALDI, 1997, p. 137).

Tais condições mostram-se importantes para o planejamento de atividades na escola, com vista ao ensino e aprendizagem da produção discursiva dos sujeitos: na produção de textos com conteúdo temático contextualizado e com propósito definido; criado para um locutor determinado e estabelecido dentro da situação discursiva; e com metodologias apropriadas a serem utilizadas para o alcance dos propósitos delineados.

Ohuschi e Paiva (2014) esclarecem que, nesse processo, o elemento gramatical também tem relevância, desde que se realize uma abordagem contextualizada e reflexiva no reconhecimento dos sentidos e significados que os elementos gramaticais adquirem na constituição das mensagens do texto, por meio de atividades epilinguísticas, as quais os levem a refletir sobre a língua, sua estrutura e funcionamento, por meio de atividades metalinguísticas.

Sobre essa temática, Franchi (1987, p. 35) explica que a atividade linguística corresponde ao “exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem”. A atividade epilinguística é a “prática que opera sobre a própria linguagem [...] brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações” (FRANCHI, 1987, p. 36); e a atividade metalinguística ocorre quando os interlocutores tomam a linguagem como objeto para conceitualização e categorização.

Mendonça (2006, p. 205) comenta que a Análise Linguística (AL) “surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar dos fenômenos gramaticais, textuais e discursivos”. É efetivada por meio de uma prática de reflexão da organização textual, em que o sujeito realiza

ações de comparar, selecionar e avaliar formas linguísticas, textuais e discursivas presentes nas suas produções textuais, tendo em vista o uso concreto da linguagem. Nesse processo, há a relação intrínseca dos conhecimentos linguísticos e extralinguísticos da estrutura linguística.

Os PCNs adotam a perspectiva do texto como uma unidade de AL, ao explicar que:

Quando se pensa e se fala sobre a linguagem mesma, realiza-se uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística. Essa reflexão é fundamental para a expansão da capacidade de produzir e interpretar textos. É uma entre as muitas ações que alguém considerado letrado é capaz de realizar com a língua. (BRASIL, 1997, p. 30).

O fundamento desse processo de análise é a reflexão sobre os elementos e fenômenos linguísticos e sobre as estratégias discursivas, tendo como foco os usos da linguagem, mediante o estudo dos recursos linguísticos disponíveis e de suas funções na construção de sentidos em contexto de comunicação efetiva.

Nesse sentido, a concepção de AL focaliza a interação social como condição fundamental de desenvolvimento da linguagem e de apropriação do sistema linguístico pelos indivíduos; a partir da compreensão de que essa apropriação ocorre por meio do contato, do diálogo, da produção e reflexão sobre os textos e das práticas de linguagem. É desse modo que, de acordo com a AL, os sujeitos dão sentido e constroem os objetos linguísticos sistemáticos de que fazem uso.

Expandindo o estudo dos elementos que constituem o texto, na BNCC<sup>1</sup>, é apresentado o eixo/prática de linguagem denominado Análise Linguística/Semiótica (AL/S) como processo de exame que:

envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. (BRASIL, 2018, p. 73).

O documento destaca o trabalho com textos multissemióticos em reconhecimento às variedades de textos existentes e suas multimodalidades, dando atenção ao estudo das formas composicionais, situação de produção e estilo atrelados aos sentidos produzidos pelas escolhas adotadas em sua constituição no meio digital. Ao tratar das competências a serem desenvolvidas no Ensino Fundamental, enfatiza a necessidade do desenvolvimento de um trabalho que leve os alunos a:

---

<sup>1</sup> A Base Nacional Comum Curricular, documento normatizador dos currículos da educação Básica, não contempla a modalidade EJA na previsão de habilidades e competências específicas que considere suas experiências e conhecimentos. No entanto, a referência a este documento foi utilizada por trazer a perspectiva do trabalho com gêneros discursivos semióticos digitais.

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. BRASIL, 2017, p. 65).

Por essas considerações, entendemos que o ensino de língua portuguesa precisa desenvolver estratégias capazes de chegar aos usos sociais da língua (envolvendo os que se dão em ambiente virtual) da forma que acontece no dia a dia da vida das pessoas. A escola precisa se afastar da perspectiva nomeadora e classificatória por meio da criação de propostas de atividades coerentes, com o propósito de ampliar a competência do aluno para o exercício cada vez mais pleno e mais fluente da fala e da escrita, incluindo a escuta e a leitura, com o uso das diversas linguagens e recursos multissemióticos disponíveis. Essas propostas precisam envolver atividades de: falar, ouvir, ler e escrever textos de usos sociais, especialmente quando se trabalha com jovens e adultos, valorizando seus interesses e saberes.

O trabalho com a linguagem na modalidade EJA, na perspectiva da proposta de trabalho objetivando o gênero discursivo notícia *on-line*, comunga com as indicações da perspectiva interacionista da linguagem na abordagem da análise linguística/semiótica, por se pautar na realização de um trabalho que valoriza a escrita autoral dos alunos e seus saberes; uma escrita de textos social e digitalmente relevantes, que tratará sobre assuntos e temas de seu interesse e de seu domínio; uma escrita funcional, diversificada e contextualmente adequada, com a exploração da estrutura composicional, elementos multimodais (multissemióticos).

Além disso, contará com o estudo do contexto de produção do gênero e da realização de leituras críticas e reflexivas, com análises e discussões de temas de relevância social e política que lhes dará subsídios para uma escrita consistente, com propósito definido e destinatários reais, pois suas produções serão divulgadas tendo a veiculação na *web* como suporte.

### **3.3 Dos Gêneros do discurso aos Gêneros digitais**

Para Bakhtin (2016[1979]), os gêneros do discurso são tipos de enunciados relativamente estáveis e normativos vinculados a situações típicas da comunicação social. Seu reconhecimento, enquanto produto das interações verbais estabelecidas entre os indivíduos, aparece como elemento favorecedor na releitura da proposta do ensino da linguagem de abordagem interacionista, proposta neste estudo, pois:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo [...] evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo

de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2016[1975], p. 11-12).

A didatização no processo de ensino e aprendizagem dos gêneros, seguindo os pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin, pauta-se na concepção das práticas da linguagem como um produto social e ideológico que não se separa do exterior, que não está alheio ao indivíduo e ao seu meio – linguagem enquanto fato social e ideológico, ao mesmo tempo que forma a sociedade, é por ela formada.

Ao tratar da constituição histórica dos enunciados, o estudioso enfatiza sua relação com as situações da vida social, que os torna não estáveis pelo fato de serem gerados nos diferentes intercâmbios comunicativos sociais e nas diferentes esferas sociais. Nesse caminho, justifica a existência da grande variedade de gêneros do discurso, uma vez que as possibilidades da atividade humana são inesgotáveis, a cada domínio existe um repertório de gêneros particulares que se diferencia e cresce à medida que a própria esfera se desenvolve e se complexifica (BAKHTIN, 2016[1975]).

Segundo o estudioso, a diferenciação entre os variados gêneros se dá pela análise da sua constituição em três dimensões: tema, estilo e composição. O tema ou “conteúdo temático” é de natureza semântica, materializa a relação do enunciado e do seu gênero com os objetos do discurso e seus sentidos, pois cada esfera social possui orientação específica para a realidade.

O estilo diz respeito ao uso típico dos recursos léxico, fraseológicos e gramaticais da língua (para os gêneros verbais). A composição do enunciado diz respeito aos seus procedimentos composicionais determinados para organização, disposição, combinação e acabamento da totalidade discursiva. Desse modo, o tema, o estilo e a composição de cada enunciado estão vinculados, necessariamente, a sua totalidade e ao gênero do qual esse enunciado é um representante, por essa condição, o enunciado também estabelece relações dialógicas com os outros enunciados do mesmo gênero.

Nesse caminho, na abordagem dos gêneros dos discursos, o texto é considerado em sua condição de enunciado: unidade da interação humana. E como a interação humana é dinâmica, à proporção que novas situações sociais de interação emergem, novos gêneros se constituem, bem como outros se extinguem, quando as interações que eles medeiam deixam de ter função interativa.

Ao se considerar que a variedade de gêneros se estabelece pelas necessidades criadas nos diferentes intercâmbios comunicativos sociais, não se pode negar a forte influência do avanço tecnológico nos meios de comunicação e nas formas e usos da linguagem, que resultou na criação dos gêneros discursivos digitais. A comunicação na internet gerou novos gêneros,

confirmando que eles respondem aos falantes e às necessidades de seu tempo. A utilização das redes sociais, *e-mail* e mensagens de celular dão sinais claros dessas mudanças, em que é possível identificar novas formas composicionais, estilos e incorporação de múltiplas linguagens aos enunciados.

É importante destacar que, embora os meios (canais) tenham sido modernizados, a estrutura da comunicação e a forma com a qual os indivíduos se expressam continua seguindo parâmetros que estabelecem uma relação dialógica com formas textuais preexistentes. Ou seja, o indivíduo, ao se expressar nos meios permeados pelas mídias digitais (redes sociais, *WhatsApp*), adequa os discursos, níveis de formalidade, tema, estilo e composição de acordo com a situação (contexto), com a percepção de seu interlocutor e com o canal utilizado. Isso confirma que tais gêneros preservam características de gêneros já conhecidos e que a comunicação no ambiente virtual segue parâmetros composicionais, de estilo e de temática específicas para cada fim.

Além disso, no mundo virtual, a comunicação ocorre em um processo de constante evolução, adaptação, exclusão e criação de gêneros, possibilitados pelos recursos multimodais disponíveis, o que favorece ao usuário novas experiências no uso da linguagem. Logo, compreendemos que o trabalho com os gêneros que circulam nas mais diferentes esferas sociais, e por diferentes meios/mídias, necessitam de um olhar especial no trabalho com a língua na escola. Rojo (2012), uma das mais renomadas estudiosas, em solo brasileiro, dos gêneros digitais e Multiletramentos, destaca algumas características desses novos textos a serem exploradas:

[...] eles são interativos; mais que isso, eles são colaborativos; 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)); eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas). (ROJO 2012, p. 23).

A autora esclarece que as mídias digitais permitem a interação com novos gêneros (midiáticos), os quais apresentam características semelhantes às de gêneros já desenvolvidos nos currículos escolares, mas com um grande diferencial tecnológico que permite novas possibilidades de usos.

A interação com esses gêneros faz com que o aluno necessite recorrer tanto aos conhecimentos prévios, sobre gêneros já presentes nos currículos escolares e em suas práticas e usos, quanto aos conhecimentos das funcionalidades e possibilidades geradas pelos novos gêneros contemporâneos permeados pelas mídias (ROJO, 2012).

No trabalho a ser desenvolvido com os gêneros discursivos digitais, a autora aconselha levar em conta a vivência social dos educandos com o gênero a ser estudado. Só assim, a utilização das mídias digitais e dos gêneros discursivos desenvolvidos em seus suportes poderá ser abordada, significativamente, como objeto de ensino na aproximação dos usos sociais da língua via mídias.

Desse modo, entendemos que o trabalho significativo com os gêneros digitais na escola, o qual seja capaz de desenvolver as particularidades de cada gênero, pressupõe uma prática que considere, de forma ampla, todos os elementos presentes no contexto comunicativo, partindo-se dos elementos mais imediatos (contexto de produção, conteúdo temático), aos mais complexos (construção, forma composicional, marcas linguístico-enunciativas, semiótica), levando os sujeitos a perceberem e refletirem sobre as influências de tais relações para o desenvolvimento e construção dos discursos produzidos.

Compreendemos, com isso, a necessidade de se priorizar a ampliação das habilidades do aluno como sujeito interlocutor que fala, ouve, escreve e lê textos; e a solidificação de objetivos que contemplem o exercício da linguagem como um todo, internamente e em harmonia com os contextos sociais em que ocorrem, sejam eles midiáticos ou não.

### **3.4 O trabalho didático com o jornal digital e a notícia *on-line***

O jornal, antes predominantemente veiculado pelas mídias impressas, televisivas e via rádio, com configurações discursivas e linguísticas rígidas e estanques, passou a, também, configurar no meio digital. Junto a essa inserção, recursos multimodais e multissemióticos o incorporaram, produzindo maior dinamicidade e maior possibilidade de interação do leitor com o texto.

Alinhadas a essas novas configurações dos textos digitais, as recentes diretrizes para o ensino da língua tentam atender à demanda de trabalho com esses novos textos. Nesse movimento, a BNCC (BRASIL, 2018) prevê a inclusão dos gêneros midiáticos para o trabalho com a AL/S, dando destaque à notícia em suporte digital. O documento traz para o componente Língua Portuguesa, campo de atuação Jornalístico/Midiático, a proposta pedagógica de trabalho com o gênero notícia, voltado para os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).

As aprendizagens e habilidades indicadas para o campo voltam-se para as práticas de escuta, leitura, e produção de textos informativos em diferentes fontes, veículos e mídias, com tratamento crítico, ético, autônomo e participativo, de modo a gerar condições para que os alunos possam “se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos e possam produzir

textos noticiosos e opinativos e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa” (BRASIL, 2018, p. 140).

Na abordagem de trabalho com as multissemioses do gênero destacado, encontra-se a orientação de que “em cada ano, contemplem-se gêneros que lidem com informação, opinião e apreciação, gêneros mais típicos dos letramentos da letra e do impresso e gêneros multissemióticos e hipermediáticos, próprios da cultura digital e das culturas juvenis” (BRASIL, 2018, 143).

Devemos considerar que os textos jornalísticos em suporte digital circulam nos ambientes sociais em que os alunos transitam e veiculam fatos da realidade que podem perpassar por seus interesses e gerar discussões, reflexões e o desenvolvimento do senso crítico dos alunos, desde que haja a condução do professor mediador para tal. A esse respeito, Zancheta (2008), já ressaltava que uma escola que quer se tornar, de fato, representativa da diversidade social do país, precisa sair do isolamento e trazer a vida cotidiana para dentro da escola.

Acreditamos, com isso, que o tratamento, em sala de aula, dos gêneros discursivos multimodais da esfera jornalística, presentes no jornal digital, pode permitir o desenvolvimento de práticas multiletradas e o levantamento de questões linguísticas e extralinguísticas presentes nas notícias em formato digital. Isso pode ser viabilizado pela possibilidade, dentre outras, de exploração dos recursos semióticos e multimodais em sua composição, e da identificação das vozes ideológicas que compõem os discursos.

O objetivo do ensino, nessa perspectiva, passa a centrar-se na abordagem crítica das práticas de linguagem e suas produções, quanto aos seus usos coerentes e éticos. Isso não apenas com a finalidade do atendimento do mundo do trabalho ou para a realização das atividades cotidianas dos sujeitos (estudar, trabalhar etc.), mas, principalmente, para provocar a reflexão quanto a esses usos e o reconhecimento das demandas que os cercam (BRASIL, 2016).

Os alunos da EJA, assim como os demais sujeitos, têm contato com diversos gêneros midiáticos por meio de variados suportes e ambientes. No entanto, muitos deles não conseguem usá-los e explorá-los em todas as suas potencialidades. Outra problemática é o tipo de trabalho desenvolvido no contexto escolar, ainda apoiado, na maioria das vezes, em orientações rígidas para o seu desenvolvimento, materializado em atividades baseadas na análise de gêneros específicos, segundo orientações do livro didático, com restrição à exploração linguísticas e/ou morfossintáticas, exigidas pelo currículo escolar para cada nível de ensino que, em muitos casos, não consegue gerar o interesse dos alunos, pois desconsidera a sua realidade linguística, social e cultural.

Quanto às produções discursivas decorrentes desse trabalho desenvolvido, em muitos casos, não chegam a ser divulgadas amplamente, limitando-se à sala de aula e/ou aos ambientes escolares, sem considerar as mídias (internet, redes sociais) que fazem parte das práticas de uso dos alunos.

Diante disso, enfatizamos a necessidade de o ensino de LP (Língua Portuguesa) considerar as transformações ocorridas no contexto tecnológico e digital e incorporar, efetivamente, nas atividades o trabalho com a linguagem, tendo em vista as novas práticas de leitura e escrita geradas por meio delas e os diferentes discursos que veiculam; sem deixar de apreciar os novos gêneros discursivos resultantes dessas práticas permeadas pelos usos dos recursos tecnológicos digitais e virtuais de forma ampla, na tentativa de despertar a reflexão crítica e compreensiva que esse novo contexto de usos da linguagem demanda.

A esse respeito, enquanto formas de desenvolver os Multiletramentos, Rojo (2013) salienta a necessidade de a escola considerar, nas ações didáticas, os interesses dos alunos, seu repertório de mundo e sua vivência com as mídias de massa.

Percebemos, com isso, o importante papel da escola na articulação dos sujeitos às novas práticas discursivas permeadas pelas tecnologias, nesse ponto, Rangel e Rojo (2010) destacam que é necessário que ela se reconheça como essencial mediadora entre a sociedade e as diversas culturas, linguagens e diferentes meios de comunicação.

No entanto, sabemos que muitos fatores podem interferir para o cumprimento desse papel, por isso, consideramos fundamental observar, analisar e estudar as práticas escolares, as condições estruturais físicas e pedagógicas das escolas e dar atenção especial à formação dos professores, ao qual precisa ser consistente para lidar com os desafios de adaptação constantes das metodologias aplicadas em sala de aula, diante da multiplicidade cultural e semiótica por meio das quais a sociedade interage.

O trabalho com a LP, na perspectiva dos Multiletramentos, mostra-se, diante dos estudos realizados, como um instrumento possível de se desenvolver as competências em língua esperadas para o ensino, em conexão com as realidades de usos efetuados via mídias digitais. Nesse sentido, o trabalho didático com os jornais digitais e a notícia *on-line* é destacado, nesta pesquisa, como uma possibilidade que atende a essa perspectiva de ensino, por trazer variados conteúdos e linguagens presentes em seu interior, possíveis de serem explorado em sala de aula.

### **3.5 Elementos composicionais do jornal digital e da notícia *on-line***

O Jornal digital é a versão *on-line* de um jornal impresso, ou uma publicação autônoma criada originalmente na mídia digital. Traz em sua estrutura suporte e constituição, inúmeras multissensíveis e funcionalidades disponíveis no ambiente virtual. Dentre as principais diferenças entre a versão impressa e a versão *on-line* do jornal, podemos destacar:

Quadro 1 – Diferenças entre o jornal Impresso e o Jornal *on-line*.

	<b>Jornal Impresso</b>	<b>Jornal <i>On-line</i></b>
<b>Conteúdo</b>	Produzido apenas pelos redatores, não há a participação dos leitores em sua produção.	Participativo e interativo, o leitor tem a oportunidade de colaborar com a criação das matérias.
<b>Formatação do Conteúdo</b>	A informação se dá por meio de texto e imagem, o que permite a leitura de um texto por vez. A informação fica limitada ao que está escrito.	A interação com o conteúdo é maior, com a presença de diversos formatos de mídia (imagem, texto e som), o que possibilita uma leitura mais interativa e dinâmica.
<b>Personalização das notícias</b>	Possibilita ao leitor localizar matérias com temas definidos e com um número de informações restritas.	Os usuários têm maior liberdade na escolha das áreas de seu interesse e, assim, interagir com as temáticas que mais lhes agradam.

Fonte: a autora.

Figura 1 – Capas de jornais.



A. Capa do jornal impresso. Fonte: <https://dol.com.br/digital>

B. Página do jornal digital. Fonte: <https://www.oliberal.com>

As especificidades do jornal digital possibilitam realizar um trabalho didático com foco no desenvolvimento da leitura, na percepção da importância de ser bem-informado; na reflexão sobre os contextos políticos, sociais e econômicos suscitados nas notícias, com o intuito de auxiliar os alunos na utilização prática dos conhecimentos adquiridos nas aulas de Língua Portuguesa, por meio da produção escrita, e na compreensão das variadas formas de linguagens presentes nos contextos digitais. Além de potencializar a ampliação de atividades de leitura,

escrita, análise linguística semiótica e temática, tendo como referência os contextos de vida dos sujeitos.

Por seu turno, a notícia, produto principal dos jornais, é um gênero discursivo da esfera jornalística, esfera “responsável pelo ‘controle’ e circulação da informação” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 141). Uma das suas finalidades é o relato de fatos sociais, políticos e econômicos que, de algum modo, podem despertar o interesse do público leitor dos jornais. Circulam em vários instrumentos de mídias (impressa, TV, rádio, vídeos, *blogs*, *sites* etc.), e utilizam-se fortemente da escrita para sua divulgação.

Em geral, a notícia é apresentada em seus suportes com o objetivo de transmitir, compartilhar, e repassar informação sobre fatos novos de interesse da sociedade, ela “é a versão jornalística de um fato capaz de ter repercussões” (GOMIS, 2002, p. 41). Contudo, compreendemos que a prática discursiva midiática faz mais do que transmitir informação. Ela pauta as dinâmicas sociais, preserva ordens de poder ou as transforma, ao definir o que vira notícia ou não (COSTA; MENDES, 2011). Nem todo fato vira notícia e nem todo fato vira notícia nos mesmos canais, *sites*, *blogs*.

Portanto, não há uma relação direta entre o fato e a notícia, há uma prática de uma comunidade que decide o que vira notícia e como vira notícia. Essa decisão é determinada por práticas de outros campos, como o campo político e o mercado. Não é somente o acesso às informações, mas uma conformação das forças sociais por meio da pauta que a empresa midiática constitui (SOUSA, 2002).

Enquanto construção composicional, a notícia *on-line* preserva, em parte, a mesma apresentada na notícia impressa, apresentando-se em blocos noticiosos, com informações dispostas seguindo a disposição da pirâmide invertida – os dados mais importantes são postos no início do texto e os menos importantes no final (CANAVILHAS, 2012).

Dentre os elementos composicionais temos o *título*, o qual tem como função atrair o leitor para a leitura da notícia, para tanto, é destacado em fonte maior e em negrito; o *subtítulo*, que tem a função de complementar as informações dispostas no título, é formatado em fonte menor, localiza-se abaixo do título (GAYDECZKA, 2007); a *lide* tem o papel de fazer um resumo dos aspectos mais importantes da notícia (os fatos, sujeitos envolvidos, momento, local do acontecimento), presente no primeiro parágrafo do texto; o *corpo textual*, por fim, é o elemento que amplia as informações dispostas na lide, complementando os dados ali suscitados (BENASSI, 2007; KOCHE; MARINELLO, 2012).

No que se refere às diferenças da notícia impressa, destacamos a grande quantidade de recursos interativos disponíveis em sua constituição e a abrangência de linguagens verbais e

não verbais multimidiáticas (imagens, vídeos, áudios etc.), uso de *links* para acesso a informações complementares, atualização, em data e hora, possibilidade de compartilhamento nas redes sociais e de manifestação de opinião e comentários à notícia.

Além disso, há a presença de elementos *hipertextuais (hiperlinks)* e *hipermidiáticos*, os quais dão ao leitor não apenas o consumo de informações, mas a possibilidade de colaborar em sua criação e divulgação, por meio do envio de *e-mails*, *chats* e emissão de opiniões e comentários.

Pelas particularidades apresentadas, a notícia em formato digital se mostra como uma ferramenta de grande potencial didático-pedagógico para uso nas aulas de Língua Portuguesa. Ademais, é um material diariamente atualizado que traz não apenas a norma culta, mas notícias que podem proporcionar aos alunos o acesso a informações relevantes sobre os principais acontecimentos da sua cidade, de seu país e do mundo.

Pelas características do gênero apresentadas, notamos a possibilidade de desenvolver temas diversos e contextualizados com a vida dos alunos em sala de aula, por meio de análises críticas e de ações que levem às práticas de leitura, escrita e análise linguística/semiótica.

Na mobilização dos aspectos interacionistas do círculo de Bakhtin, percebemos que o trabalho com o gênero notícia *on-line* permite, dentre outros, o estudo:

- **Dos sujeitos do discurso:** quem produz a notícia? para quem? servindo a que interesses?
- **Dos enunciados/discursos proferidos:** Qual a posição político/ideológica deste ou daquele veículo de comunicação e dos sujeitos que neles enunciam? Quais os possíveis sentidos do discurso ali expressos?
- **Das condições de produção:** De que lugar enuncia? A partir de qual formação ideológica? Em que contexto? Qual o tempo/espço enunciativo?
- **Das formações linguístico-discursivas:** Qual a intenção da escolha dos elementos linguístico-enunciativos que constituem a notícia? Quais os sentidos e os aspectos valorativos produzidos por essas escolhas?

É possível, também, por meio desse instrumento de mídia, incentivar a produção de notícias com o uso das diversas linguagens disponibilizadas no ambiente virtual. Nesse movimento, tanto a prática da leitura como a produção textual podem ser desenvolvidas de forma contextualizada, além do letramento digital, por meio do uso das mídias e tecnologias disponíveis.

Entendemos que esse movimento pode levar os alunos a um maior entendimento e percepção dos objetivos desse instrumento de mídia, na revelação de aspectos importantes para a leitura e compreensão crítica e global dos textos/discursos ali expostos. No entanto, ressaltamos a necessidade de professores e alunos se multiletrarem para o trabalho com as novas formas de ler e escrever proporcionadas pelas mídias digitais.

## **4 MULTILETRAMENTOS NA EJA**

### **4.1 Os Multiletramentos no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa**

Na presente seção desenvolvemos os fundamentos dos Letramentos e Multiletramentos com a apresentação das principais características dos gêneros discursivos digitais. Nesse processo, contextualizamos a inserção das TDICs nas escolas, e as necessidades geradas pelo contexto tecnológico e digital atual. Finalizamos com o estudo sobre a formação docente e a infraestrutura necessárias à implementação de um ensino de língua que contemple os preceitos da Pedagogia dos Multiletramentos na EJA.

### **4.2 Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) e o Ensino**

Os indivíduos estão imersos em um mundo globalizado em que os usos das TDICs têm se intensificado na vida dos professores e alunos, gerando grandes expectativas e desafios para a educação na incorporação dessas tecnologias aliadas ao ensino.

Nesse cenário, acompanhamos, no decorrer dos anos, o surgimento de vários artefatos tecnológicos (lousas digitais, computadores, sites educacionais, web-aulas, softwares educativos, Datashow etc.) no contexto escolar, os quais foram inseridos com o objetivo de acompanhar e atualizar o ensino conforme as mudanças tecnológicas e midiáticas em processo. Todavia, a realidade tem mostrado que a simples presença desses dispositivos não tem garantido, na maioria das vezes, sua compreensão e incorporação no desenvolvimento das atividades pedagógicas nas escolas. O uso dos recursos tecnológicos e digitais nas aulas apresenta-se, ainda, como um grande desafio para o sistema educacional na tentativa de integrá-los às metodologias de ensino já utilizadas pelos professores.

No campo da linguagem, podemos constatar que as transformações tecnológicas, ocorridas a partir da década de 1990, transformaram o texto escrito e impresso em texto digital, isso foi possível pela evolução das mídias que permitiram englobar, em seus suportes, múltiplas linguagens (imagens, sons, vídeos), a partir de variados recursos disponíveis.

Moran (2013), ao refletir sobre as inovações tecnológicas inseridas em nosso cotidiano e suas implicações na educação escolar, explica que no processo em curso, devido à intensa convergência e integração proporcionada pelas mídias, os sujeitos podem se tornar produtores e consumidores de informação. Ressalta, como elementos favorecedores desse processo, as múltiplas possibilidades que a digitalização proporciona aos seus usuários nas formas de interação com o outro, destacando que:

A mobilidade e virtualização nos libertam dos espaços e os tempos rígidos, previsíveis, determinados. O mundo físico se reproduz em plataformas digitais, e todos os serviços começam a poder ser realizados, física ou virtualmente. Há um diálogo crescente, muito novo e rico entre o mundo físico e o chamado mundo digital, com suas múltiplas atividades de pesquisa, lazer, de relacionamento e outros serviços e possibilidades de integração entre ambos, que impactam profundamente a educação escolar e as formas de ensinar e aprender a que estamos habituados. (MORAN, 2013, p. 14).

Em relação a essas transformações, Lorenzi e Pádua (2012) expõem que as tecnologias digitais geraram novas formas de expressão e comunicação, as quais se tornaram presentes em nossas práticas diárias sem a devida orientação correspondente. Acreditam que, assim como a tecnologia da escrita, as ações permeadas pelas tecnologias precisam ser adquiridas, e que novas habilidades sejam desenvolvidas para que se possa dar conta desses novos modos de comunicar por meio do uso de imagens, som, animação e a combinação dessas modalidades.

Esse fato, segundo os autores, estabelece a necessidade de “novos” ou “multi” letramentos: “digital (uso das tecnologias digitais), visual (uso das imagens), sonoro (usos de sons de áudio), informacional (busca crítica da informação) – ou os múltiplos letramentos, como têm sido tratados na literatura” (LORENZI; PÁDUA, 2012, p. 37).

Diante do exposto, ao lançarmos nosso olhar para as práticas cidadãs, diante de uma sociedade que, a cada dia, transforma-se tecnologicamente, e com a disponibilização cada vez maior de serviços prestados no modo virtual, percebemos o quanto é importante conhecer e entender os recursos e linguagens que compõe a interação nesses ambientes; de que forma a escrita e a leitura são demandadas; quais ferramentas e habilidades são necessárias conhecer para entender e agir nesse novo espaço de comunicação.

Notamos, com isso, a necessidade do desenvolvimento de novos letramentos, que ultrapassem o letramento do código verbal (da letra) e não verbal (da imagem), que abranja as múltiplas linguagens presentes no ambiente digital e virtual, as multissemioses (ROJO, 2009). Assim, se considerarmos que a dinâmica de leitura e escrita virtual modifica nossa forma de comunicar e gera novos gêneros textuais, percebemos a necessidade de aprender seus significados e usos, de aprender a nos comunicarmos “a partir” e “por meio” deles.

Essa nova realidade tem provocado inquietações quanto ao ensino desenvolvido nas escolas. O grande questionamento gira em torno de como desenvolver as novas habilidades necessárias para o uso das novas formas de compreender e comunicar que o ambiente digital/virtual demanda.

A pandemia do Coronavírus, que assolou o país e o mundo em 2020 e que ainda segue no momento da escrita desta Dissertação (2022), levou ao fechamento das unidades escolares, suspensão abrupta das atividades laborais, substituição das aulas presenciais por aulas remotas,

ensino *on-line* com o uso expressivo de ferramentas, plataformas e aplicativos digitais; induziu professores e alunos a utilizarem massivamente as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação para ensinar, aprender e interagir com o outro, e ratificou a necessidade de inserção da escola nesse novo paradigma tecnológico e midiático imposto pela contemporaneidade.

Sem nos aprofundarmos acerca das problemáticas sociais e educacionais geradas pela pandemia, podemos destacar que ela revelou e intensificou muitos “nós” já existentes na educação do país, desafiou a educação escolar e os professores a se reinventarem, na busca de novas estratégias e ações para o desenvolvimento das atividades de ensino. Nesse paradigma, uma nova relação de interatividade entre escola-professor-aluno foi instaurada, revelando, entre outras dificuldades, as fragilidades de ordem estrutural e material das escolas, a precária capacitação profissional docente, o difícil acesso de alunos e professores à rede de internet banda larga, e o ineficiente assessoramento das redes institucionais de ensino.

Nesse contexto, consideramos de fundamental importância analisar a relação existente entre as novas realidades de usos das linguagens e os objetivos de ensino e aprendizagem previstos para o ensino da Língua Portuguesa, componente curricular responsável pela ampliação das competências comunicativas dos sujeitos. Isso sem deixar de considerar o estudo da pluralidade e diversidade cultural do sujeito social que transita nesse meio midiático digital, em um contexto social no qual as tecnologias e mídias permeiam suas ações e atuações, e que a cada instante surgem novas formas, meios, linguagens e gêneros que acompanham tais inovações.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, enquanto documento orientador do ensino, traz, em seus fundamentos, a consideração do domínio da língua para a efetiva participação social, ao afirmar que:

o domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (BRASIL, 1997, p. 23)

O objetivo fundamental do ensino de Língua Portuguesa expresso no documento é de habilitar os sujeitos a usarem a língua em suas várias dimensões e práticas com vista às práticas sociais de uso. O foco está na formação de um sujeito capaz de agir e interagir com o mundo que o cerca.

Esse objetivo relaciona-se fortemente aos princípios do letramento conceituado por Buzato (2007, p. 153) como “práticas sociais, plurais e situadas, que combinam oralidade e escrita de formas diferentes em eventos de natureza diferente, e cujos efeitos ou consequências são condicionados pelo tipo de prática e pelas finalidades específicas a que se destinam”.

Os pressupostos do letramento estabelecem para o ensino da língua a necessidade de relacionar os contextos sociais dos sujeitos com as práticas escolares como forma de ampliar as possibilidades do aprendizado da leitura e escrita. Assim, segundo Rojo e Moura (2012, p. 36), “devemos trazer para o espaço escolar os usos sociais da escrita e considerar que a vivência e a participação em atos de letramentos podem alterar as condições de alfabetização”. Logo, o domínio das práticas de leitura, escrita em Língua Portuguesa é apresentado como um importante instrumento de inserção e ascensão social por possibilitar ao indivíduo o exercício de práticas sociais.

Entendemos que a escola, ao trabalhar a produção discursiva aliadas aos novos recursos tecnológicos, pode ampliar o domínio ativo de seus discursos nas diversas situações comunicativas que hoje são permeadas pelas tecnologias digitais, de modo a possibilitar sua maior inserção no mundo da escrita e na expansão de suas possibilidades de participação social para o exercício da cidadania.

O ensino da Língua Portuguesa voltado para a modalidade EJA, no entanto, traz inúmeras dificuldades para o desenvolvimento de um trabalho articulado para esse ideal, uma vez que o seu público é formado por estudantes que estão na condição de precariamente escolarizados (reprovaram várias vezes no ensino regular, pararam de estudar por muitos anos, entraram precocemente no mercado de trabalho, ou por outras dificuldades que a vida lhes trouxe) e, como agravante, há a presença de alunos de faixas etárias diferentes em uma mesma turma.

A maioria desses sujeitos não tiveram (ou não puderam ter) a oportunidade de acesso à escolarização regular prevista na legislação, foram/são vítimas de extremas exclusões sociais que lhes condicionam/condicionaram a serem excluídos, também, do sistema de ensino. Sujeitos que, devido às várias situações conflituosas em sua vida, foram levados a ter um tempo maior de escolaridade, com um histórico escolar marcado por repetências acumuladas e interrupções na vida escolar (PAIVA, 1983).

As especificidades desse público requerem um ensino alinhado ao seu perfil. É o que preceitua a LDB, em seu artigo 37:

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (BRASIL, 1996b)

Com a consciência dessas realidades e o conhecimento da relevância da disciplina Língua Portuguesa na modalidade EJA para o alcance dos objetivos definidos, podemos inferir que o ensino voltado para a modalidade deveria proporcionar aos alunos a possibilidade de ampliação de competências necessárias, não só para o desenvolvimento dos conteúdos escolares, mas para aumentar sua consciência em relação ao seu papel no contexto social e aumentar suas possibilidades de exercício da cidadania.

Surge, desse imperativo, a importância da incorporação de novas ações no ensino para a modalidade, capazes de mobilizar as aprendizagens pretendidas, considerando a realidade social de uso e as várias formas de linguagem existentes em nosso meio. É o que preceitua a BNCC (BRASIL, 2018), ao orientar que

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2018, p. 65-66).

Entretanto, ao voltar o nosso olhar para o ensino de Língua Portuguesa nos moldes atuais, nota-se que ainda persiste a supervalorização dos processos de ensino voltados à alfabetização e à gramática normativa, e não a valorização e o reconhecimento dos sujeitos e seus saberes.

### **4.3 A emergência do(s) (multi)Letramento(s) na EJA**

Ao realizarmos a análise do que foi exposto até então e fazendo um paralelo com a prática como professora de LP, da rede estadual de ensino da modalidade EJA, na avaliação das atividades desenvolvidas com os gêneros discursivos da esfera jornalísticas nos moldes tradicionais, com a exploração dos recursos em suporte impresso na exploração dos gêneros (notícia, reportagem, charge, artigo de opinião, tirinhas etc.), notamos boa receptividade entre os alunos. Suas experiências e expectativas de vida favorecem o trabalho com esse tipo de gênero discursivo, especialmente por ser possível oferecer atividades que aliam a leitura de mundo à leitura, compreensão, reflexão, crítica do texto e escrita situada em situações reais.

Tal percepção possui íntima relação com a declaração de Freire (1996), maior porta-voz das especificidades do público da EJA, estudioso que dedicou sua vida na busca de formas de

inclusão social desse público por meio da educação. Ao retratar o papel dos sujeitos no mundo, o estudioso destaca-os não como seres passivos diante do mundo que os cerca e ao que lhes é apresentado, mas como agentes ativos de mudanças dos contextos que os aprisionam:

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

Freire é considerado o precursor dos ideais do letramento em solo brasileiro, por apontar em seus escritos uma visão abrangente da aquisição da leitura e escrita como meio para chegar ao exercício da prática social, fundamento principal dos preceitos do Letramento. Para ele, aprender a ler e a escrever é aprender a ler o mundo, o que significa compreender o seu contexto numa relação dinâmica de vinculação entre a linguagem e realidade. Além disso, defendia que ser alfabetizado é tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como forma de tomar consciência da realidade e transformá-la (FREIRE, 2001).

Nos estudos de Soares (2016), principal pesquisadora brasileira do tema, temos a definição do termo Letramento que se aproxima da visão expressa por Freire, quanto a aquisição da leitura e escrita no sentido amplo, pois, segundo a autora, o letramento é “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais da leitura e escrita; é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (SOARES, 2002, p. 18).

Soares (2017) explica que o surgimento da palavra “letramento” no vocabulário dos educadores brasileiros é bem recente, como resultado da vivência em uma nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente.

Kleiman (1995), por sua vez, define letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e tecnologia. A autora critica o modelo atual de ensino da língua, baseado na aquisição da tecnologia do ler e escrever, explica que o fenômeno do letramento extrapola esse limite. Afirma que a escola, na condição de mais importante agência de letramento, deve se preocupar com o letramento enquanto prática social, e não apenas com o letramento enquanto aquisição dos códigos. Considera que as outras agências de letramento (família, igreja, rua, trabalho) promovem outras orientações de letramentos muito diferentes.

Compreendemos, pelo exposto, que diferentemente da alfabetização, a qual tinha por objeto a aquisição da tecnologia do ler e do escrever (codificar e decodificar os códigos da língua), o letramento volta-se para os seus usos nas práticas sociais em que essas competências

lhes são demandadas. O importante é saber utilizar a língua verbal em suas várias manifestações nos contextos de usos sociais.

Desse modo, ao considerarmos o ensino na perspectiva dos letramentos, defendemos que o trabalho com alunos da modalidade EJA esteja vinculado à compreensão dos aspectos que configuram sua realidade e suas experiências, no desenvolvimento das habilidades necessárias para sua plena participação e intervenção em seus contextos sociais.

Para isso, sinalizamos que a escola e o professor, ao planejarem e desenvolverem suas atividades, precisam ter conhecimento dos sujeitos a quem o ensino é dirigido, conhecer e reconhecer suas experiências, práticas cotidianas, seu conhecimento de mundo e de si. Acreditamos que, desse modo, o ensino a ser efetivado possa ressoar de forma mais significativa para os sujeitos e encontrar expressão entre o que se faz na escola e a realidade social e individual de seus sujeitos.

Além disso, é preciso levar em conta que o momento atual, em especial o ocasionado pela pandemia, reconfigurou o ensino com a inclusão de métodos que envolvem o uso de ferramentas, aplicativos e a utilização maciça das mídias digitais, e passou a exigir novas habilidades dos que atuam na formação de crianças e jovens cada vez mais tecnológicos.

Atender às novas perspectivas que o mundo contemporâneo e globalizado impõe e garantir uma aprendizagem significativa que prepare os indivíduos para as práticas de compreensão, manipulação e usos da língua, aliadas às novas tecnologias, é, sem dúvida, uma necessidade e uma exigência desse contexto que se molda a cada dia. A Pedagogia dos Multiletramentos tenta dar conta dessa nova realidade e orienta a prática pedagógica para o desenvolvimento do ensino.

Os fundamentos da Pedagogia dos Multiletramentos foram instituídos em 1996 por meio de um manifesto de professores e pesquisadores americanos, como fruto das discussões realizadas em um colóquio do Grupo de Nova Londres (GNL). As temáticas em pauta no evento tiveram focalizaram a definição das finalidades da educação e os novos letramentos em ascensão. No que diz respeito aos resultados, o documento recomenda a incorporação, na prática escolar, das variedades de mídias, linguagens e culturas inseridas pelas novas Tecnologias da Informação e da Comunicação. Na explicação de Rojo (2012), o surgimento do termo se deu:

para abranger esses dois “multi” - a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, o grupo cunhou um termo ou conceito novo: multiletramentos (ROJO, 2012, p. 13).

No conceito de Multiletramentos é destacada a constituição das múltiplas linguagens que as novas formas contemporâneas de comunicar, de agir e interagir, permeados pelas mídias, trouxeram. Outro aspecto considerado, e de total relevância em sua fala, é a questão das pluralidades e diversidades dos sujeitos que as utilizam. Quanto às especificidades das linguagens utilizadas, Rojo (2019) explica que o texto tal como conhecíamos mudou, ganhou a adjetivação de multimodal ou multissemiótico, pois nesses textos não há mais apenas signos escritos, “todas as modalidades de linguagem ou semioses os invadem e com eles se mesclam” (ROJO, 2019, p. 11).

Assim, ao tratar da questão dos novos letramentos, a autora afirma que os “novos escritos” que são produzidos nas mídias digitais dão lugar aos novos gêneros discursivos (*chats*, páginas, *blogs*, *tweets* etc.); e que essa explosão de gêneros é possível porque temos à disposição novas tecnologias e ferramentas de leitura-escrita que solicitam novos letramentos, pois favorecem a transformação dos enunciados/textos em sua multissemiose ou em sua multiplicidade de modos de significar (ROJO, 2013).

Com essa mudança de perspectiva, na área da linguagem surgem novas ações para o trabalho com a língua que tentam vincular ou alargar as fronteiras do que vinha se desenvolvendo até então. Passa-se da tarefa de alfabetizar-inserir o aluno no universo do código linguístico (codificar e decodificar os códigos da língua), para letrar (possibilitar o uso dos conhecimentos da língua para as ações e práticas sociais); e agora a nova realidade nos convida a Multiletrar nessa nova realidade digital e tecnológica.

Quanto à necessidade de promoção dos novos letramentos de caráter multimodal e multissemiótico pela escola, ressaltamos o fato dos jovens serem os principais usuários das mídias. No entanto, enfatizamos que os alunos da Educação de Jovens e adultos (EJA) são, na sua maioria, adultos que estão na vivência dessas inovações, mas que ainda possuem grandes dificuldades, tanto em leitura e escrita da língua, quanto no manuseio de ferramentas tecnológicas (celular, aparelhos eletrônicos, computador, etc.).

Nesse sentido, são sujeitos também com restrições quanto à compreensão e usos dos novos gêneros discursivos digitais. Fato perceptível ao se propor uma pesquisa, um trabalho realizado em editor de textos, uso de *slides*, produção de vídeos etc., há certa resistência dos alunos com idade mais avançada em utilizar o computador e a *internet* como fonte de aprendizagens. Além disso, há a dificuldade em assimilar os conteúdos linguísticos e fazer uso efetivo dele, por conta de toda peculiaridade e restrição desse público.

Essa dificuldade de incorporação das novas tecnologias pelos indivíduos é explicada por Sancho (2006):

a maioria das pessoas que vive no mundo tecnologicamente desenvolvido tem um acesso sem precedentes à informação; isso não significa que disponha de habilidade e do saber necessários para convertê-los em conhecimento. (SANCHO, 2006, p. 18).

No entanto, reconhecemos que apesar das tecnologias se fazerem presentes no nosso cotidiano, com a disponibilização cada vez maior de ferramentas, aplicativos e linguagens variadas, nem todos os sujeitos sentem-se habilitados para sua utilização. Isso porque “na sociedade conectada, todos estão reaprendendo a conhecer, a nos comunicar, a ensinar; reaprendendo a integrar o humano e o tecnológico; a integrar o individual, o grupal e o social” (MORAN, 2000, p. 13). Todos nós estamos na condição de sujeitos aprendentes em um mundo em que nossas relações interativas com o outro e com o mundo e nossa própria constituição como sujeitos passa a se realizar por meio das mídias e dos recursos tecnológicos.

#### 4.4 Formação de professores para os Multiletramentos

A escola tem sentido as forças sociais que a impulsionam para a utilização das tecnologias digitais no ensino e a exigência cada vez maior de que os processos de formação docente sejam repensados e as tecnologias consideradas como ferramentas para a mudança do fazer pedagógico, desenvolvimento de capacidades, tomada de decisões e de expansão dos conhecimentos. A esse respeito, Pinto (2000) destaca três compromissos da escola na efetivação dessa inclusão:

1. **Assegurar a seus estudantes os instrumentos necessários para a participação ativa e cidadã no contexto em que estão inseridos.** O objetivo em destaque trata da orientação de o foco a ser dado para o trabalho com as tecnologias e mídias centrar-se na formação dos sujeitos para o exercício da cidadania, e não apenas no manuseio de máquinas e *softwares* em uma perspectiva tecnicista, tendo em vista um possível acesso ao mercado de trabalho, como é realizado na maioria dos programas de introdução de computadores nas escolas, com criação de infocentros e telecentros;
2. **Interligar as práticas ciberculturais com as experiências sociais dos sujeitos. (espaços eletrônicos/espaços físicos).** Essa ação implica não apenas em implementar as tecnologias na prática docente, mas garantir experiências socioculturais dos estudantes que dialoguem com o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula. Trazer as práticas, os interesses, as necessidades dos sujeitos e tentar, de alguma maneira, integrar ao trabalho a ser desenvolvido em sala de aula; no reconhecimento da multiplicidade de culturas que compõem o universo escolar (idade/gênero/estrato socioeconômico); para

provocar novas aprendizagens condizentes com o cenário no qual as tecnologias digitais são utilizadas nas inúmeras práticas cotidianas;

3. **Alinhar ações pedagógicas às TICs, considerando as experiências culturais contemporâneas.** Esse objetivo sugere a criação de propostas didáticas em que se possa alinhar ações pedagógicas às Tecnologias da Informação e Comunicação e aos Multiletramentos, em consideração às experiências culturais contemporâneas, na promoção de uma formação pautada na aprendizagem colaborativa, na interatividade e dinâmicas das redes.

Tais exigências de mudanças e responsabilidades da escola, face à necessidade de inserção tecnológicas e digital, são acompanhadas também pela exigência de mudança no perfil profissional docente, quanto ao conhecimento e apropriação das várias ferramentas tecnológicas digitais e as possibilidades de sua utilização no ensino (MARZARI; LEFFA, 2013).

Sobre essa temática, Bastos e Boscaroli (2021), em uma publicação em revista digital intitulada *Os Professores do Ensino Básico e as Tecnologias Digitais: uma reflexão emergente e necessária em tempos de pandemia*, citam uma pesquisa realizada em vários países (Alemanha, Austrália, África do Sul), nos anos de 2017 a 2018, na qual foi possível identificar 7 *macrocompetências* para que os professores promovam o uso pedagógico das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, são elas:

- Compreender o contexto e a promoção do uso ético, seguro e responsável das TDIC;
- Pesquisar, utilizar e manipular ferramentas e Conteúdos Digitais;
- Desenvolver as habilidades dos estudantes em TDIC;
- Compreender a colaboração das TDIC na comunicação, processos avaliativos e na gestão da sala de aula;
- Comprometer-se com o aprendizado individual do aluno com TDIC;
- Garantir o alinhamento das TDIC com o Currículo e implementação dessas tecnologias em sala de aula;
- Comprometer-se com seu desenvolvimento pessoal e profissional com as TDIC. (BASTOS; BOSCAROLI, 2021, não paginado).

A primeira competência citada trata da necessidade de os docentes conhecerem os limites das ações permitidas dentro dos ambientes virtuais, pois há muitos excessos realizados e há consequências para isso, há regulamentações que inibem certas exposições e apropriações de material nos ambientes virtuais. É preciso, então, conhecer para desenvolver essa consciência nos alunos.

As três competências seguintes referem-se à necessidade de entender as potencialidades dos recursos tecnológicos digitais para ações específicas, em especial para sua utilização com fins didáticos. A quinta competência traz a necessidade de se compreender os limites dos alunos para a aquisição e utilização dos conhecimentos tecnológicos e digitais exigidos (geracional,

aquisitivo e de interesses), pois, de acordo com o documento, deve-se respeitar os limites e habilidades de cada um e adaptar as atividades para todos. Na EJA, isso é um grande desafio.

A penúltima competência está ligada à tentativa de se criar diálogo entre as TDIC e as orientações curriculares. A BNCC foi um avanço quanto ao trabalho com gêneros digitais multissemióticos, mas não incluiu a EJA nessa reformulação, então, é necessário se adaptar naquilo que for possível para o seu desenvolvimento.

Somente na última competência é ressaltada a temática formação docente, apresentada como um objetivo a ser traçado, buscado e desenvolvido individualmente. No entanto, não se discute quanto ao grande desafio e as problemáticas enfrentadas pelos docentes no árduo percurso de desenvolver profissionalmente e pessoalmente para a utilização das TDIC.

As competências cobradas dos docentes para o trabalho consciente com as TDIC nos processos de ensino e aprendizagem são apresentadas pelos autores como urgentes e necessárias, especialmente neste tempo de aceleração da utilização dos aplicativos e ferramentas no ensino ocasionado pela pandemia do coronavírus e a instauração do ensino remoto e híbrido. No entanto, compreendemos que é preciso refletir sobre os processos implicados na formação docente para o desenvolvimento de tais competências.

Sobre essa temática, Cysneiros (1998) aponta que:

[...] é preciso desenvolver questionamentos sobre a tomada de consciência da importância da utilização das tecnologias na escola, o que depende das possibilidades que o educador observa através de sua interação com as mesmas, bem como a necessidade de formação adequada e de qualidade aos educadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a fim de que as tecnologias sejam implementadas em uma perspectiva de desenvolvimento no processo de aprendizagem, enriquecendo seus conhecimentos e de seus alunos. (CYSNEIROS, 1998, p. 129).

Isso indica que um dos aspectos a ser considerado para a mudança de perfil do professor é o investimento necessário à formação inicial e continuada dos professores, que clama por maior atenção e maiores oportunidades de acesso dos docentes, tanto aos aparatos tecnológicos em seus ambientes de trabalho, quanto às habilidades técnicas-operacionais para lidar com eles.

A esse respeito, Marzari e Leffa (2013) enfatizam a necessidade do letramento digital do(a) professor(a) para que seja capaz de não só reconhecer os recursos tecnológicos em seu meio, mas ter condições de apropriar-se deles de forma coerente, significativa e com propósitos pedagógicos definidos.

Esse letramento digital do professor para a utilização da tecnologia com fins pedagógicos e educacionais é considerado pelos estudiosos como uma necessidade advinda das mudanças de ordem sociopolítica-cultural vivenciadas na contemporaneidade, em que a utilização massiva das tecnologias digitais se tornou uma realidade. Portanto, a formação

docente no viés do letramento digital tem foco nas transformações vivenciadas na atualidade, na preparação dos docentes para essas mudanças, na ampliação das possibilidades de transpor esse conhecimento em sua prática pedagógica.

Para Novaes e Dagnino (2004), a simples implementação ou o aparelhamento das escolas com artefatos tecnológicos ou a instrumentalização do professor não são suficientes e capazes de mudar o cenário educacional ou aumentar a qualidade do ensino desenvolvido e, ainda, garantir as aprendizagens pretendidas. Todavia, é possível se beneficiar dela se, ao adotá-la, for assumida uma atitude reflexiva a qual considere uma abordagem pedagógica que justifique sua utilização e viabilidade no processo de produção do conhecimento do estudante, que seja capaz de proporcionar-lhes condições do desenvolvimento de uma atitude investigativa, cooperativa e autônoma. Nessa perspectiva, Freire (2001) já afirmava que

A educação não se reduz à técnica, mas não se faz educação sem ela. Utilizar computadores na educação, em lugar de reduzir, pode expandir a capacidade crítica e criativa de nossos meninos e meninas. Dependendo de quem o usa, a favor de quem e para quê. O homem concreto deve se instrumentar com o recurso da ciência e da tecnologia para melhor lutar pela causa de sua humanização e de sua libertação. (FREIRE, 2001, p. 98).

Vimos que, de forma geral, os estudiosos ressaltam a importância da maior oferta de condições materiais e de formação reflexiva do professor, capaz de desenvolver uma postura crítica em relação às tecnologias e às múltiplas possibilidades de usos para fins didático-pedagógicos; e a necessidade de favorecer maior conhecimento técnico-operacional e metodológico que dê sustentação à utilização desses meios tecnológicos e digitais em suas aulas. Nesse sentido, considera-se que as ações dos indivíduos nos ambientes digitais via mídias têm solicitado o contato cada vez maior com múltiplas linguagens, recursos multimodais e multissemióticos presentes nos gêneros discursivos disponíveis nesses ambientes.

Isso porque o modo de agir e interagir nesses meios modificaram, de certa forma, a prática da leitura e escrita antes desenvolvida, fato que tem desafiado professores de Língua Portuguesa a transitarem por essas novas estruturas de apresentação discursivo-textuais-hipertextuais em constantes modificações. Desse modo:

Considerando a complexidade da práxis pedagógica multiletrada, para efetivá-la, o professor precisará enfrentar o desafio de desenvolver práticas de letramentos situados com os alunos da Educação Básica, tendo em vista as suas experiências com linguagens multimodais, multissemióticas, hipertextuais, vivenciadas por eles fora do contexto escolar. Tais práticas precisam estabelecer relações entre cultura digital e cultura escolar, em que a escola possa assumir o papel de protagonista, criando possibilidades pedagógicas que contemplem políticas de incorporação das tecnologias em suas práticas formativas. (SILVA; ANECLETO; DOS SANTOS, 2021, p. 8).

Com isso, notamos que surge a necessidade de se analisar a formação docente à luz das mudanças observadas em nosso contexto sociocultural como forma de promover um (re)pensar

ou um (re)significar das práticas pedagógicas na apropriação das diversas linguagens, culturas, mídias e hipermídias solicitadas enquanto prática multiletrada dos professores. No entanto, os desafios e demandas propostos pelos (multi)letramentos são muitos, entre eles destacam-se a solicitação do preparo do professor para lidar com as tecnologias e a elaboração de políticas públicas que deem conta de oferecer essa formação.

Nessa perspectiva, Silva e Couto Junior (2021) enfatizam alguns desafios postos para os docentes nesse cenário, entre eles os de: (re)criar estratégias capazes de aliar as experiências pessoais dos discentes às diferentes formas de ver/sentir o mundo proporcionadas pela cibercultura; entender o processo multidimensional que a inclusão digital e as práticas mediadas por ela oferecem; promover processos de ensino e aprendizagem mais colaborativos, críticos, dinâmicos, por meio de estratégias pedagógicas articuladas às TDIC; romper com currículos inflexíveis que desconsideram as expectativas e reais necessidades dos alunos;

Quanto a esses desafios impostos aos docentes, Cope e Kalantzis (2000) afirmam que as ações formativas deveriam considerar as mudanças produzidas pelas diversidades linguística e cultural e o modo pelo qual a comunicação e produção de saberes são construídos na sociedade tecnológica. Isso indica que o grande desafio a ser enfrentado nas propostas de formação docente centra-se na:

construção de propostas que deem aos professores a possibilidade de se multiletrar, de se formar, de construir saberes e conhecimentos que os capacitem a desenvolver atividades pedagógicas que envolvam ações mediadas pelas TD, a partir de uma dinâmica e de uma interatividade que contribuam para ressignificar práticas de letramentos na Educação Básica. Referimo-nos a mudanças que exigem dos educadores a reflexão de práticas que se delineiam em um contexto de manifestações linguísticas pluriculturais e nos convidam a discutir, de modo mais ampliado, letramentos e multiletramentos, aqui entendidos como processos inter-relacionados e não excludentes. (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 3).

Em complemento a essa problemática, Silva e Couto Junior (2021) analisam os principais entraves encontrados para o alcance dos objetivos formativos traçados para o professor em nossos tempos, nesse sentido, destacam: a ausência de pesquisas que evidenciem práticas pedagógicas diferenciadas e de ações que aliem as TDIC às experiências culturais e contemporâneas mediadas pelo digital; a falta de políticas públicas que permitam o acesso às tecnologias no cotidiano escolar; o acesso restrito dos alunos aos artefatos digitais com acesso à *internet*; formação profissional docente não alinhada aos usos e práticas didáticas com os recursos e mídias digitais (SILVA; COUTO JUNIOR, 2021).

Ser professor de Língua Portuguesa em um mundo globalizado e tecnológico no qual as informações e usos da linguagem estão cada vez mais diversificadas e os meios de comunicação mais interativos requer habilidades de interagir com as mudanças e a inclusão de ações que

incorporem em sua prática docente essas inovações para o alcance dos objetivos de aprendizagem definidos.

Além disso, para o trabalho com a modalidade EJA, a formação docente precisa considerar, ainda, as particularidades do público que a busca e contribuir na adequação das metodologias e abordagens necessárias para o alcance dos objetivos de ensino traçados. Logo:

o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (BRASIL, 2000, p. 56).

Isso implica o compromisso das instituições que se ocupam da formação de professores em oferecer capacitação específica para a docência na EJA, com proposição de programas em ação integrada às instituições formadoras e sistemas de ensino das redes.

Ressaltamos, no entanto, que não há receitas prontas para o alcance desse ideal, e que ainda não se definiu nenhuma proposta a qual dê conta de alcançar as especificidades inerentes às situações das escolas e seus sujeitos. O que há são orientações de cunho normativo e teórico baseadas em estudos sobre as formas de aproximar os alunos dos conhecimentos em língua, em uma perspectiva mais real, ao se considerar seus contextos de usos e práticas.

Diante do contexto apresentado, compreendemos que o professor necessita de uma formação consistente voltada às práticas mediadas pelas tecnologias e mídias virtuais digitais, pois isso poderá lhe dar mais condições de gerir, de forma dinâmica, o processo de ensino e aprendizagem exigido na contemporaneidade e conduzir os alunos à leitura crítica, reflexiva, no auxílio à produção de textos por meio de recursos digitais e tecnológicos disponibilizados.

Portanto, em diálogo com a presente pesquisa, o trabalho docente na EJA, na perspectiva dos multiletramentos com o gênero notícia *on-line*, proposto neste estudo, solicitará do professor de LP um conhecimento vasto não só dos gêneros envolvidos em sua constituição, mas, principalmente, de suas incorporações nas práticas sociais, dos interesses e ideologias presentes em seu interior; de como desenvolver as habilidades nos discentes para a identificação e compreensão das multimodalidades e multissemióticas presentes e de como utilizar os recursos, ferramentas em sua construção; além do conhecimento dos elementos linguísticos e estruturais do gênero, dentre outros.

Com isso, enfatizamos a importância e necessidade da formação docente alinhada a essas práticas como possibilidade de oferecer mais condições para mediar situações de aprendizagem, com a utilização dos recursos tecnológicos e digitais na ampliação dos

conhecimentos em linguagem dos alunos. Além disso, destacamos o necessário apoio estrutural e pedagógico das unidades e secretarias escolares.

## 5 PERCURSO DE INVESTIGAÇÃO

Realizamos, nesta seção, a descrição da metodologia empregada para o desenvolvimento do trabalho com o detalhamento da natureza da pesquisa, procedimentos utilizados na coleta, tratamento e análise dos dados e desdobramento das ações desenvolvidas no período pandêmico. Iniciamos pelo detalhamento da natureza da pesquisa, explicação dos motivos da escolha da abordagem empregada para o alcance dos objetivos traçados, etapas e técnicas para a coleta dos dados utilizadas. Em seguida, há a exposição do desenvolvimento da pesquisa-ação, com a contextualização dos sujeitos envolvidos e detalhamento das ações executadas no evento de formação docente. Finalizamos com a apresentação da proposta didática colaborativa criada com os docentes tendo como objeto o gênero notícia *on-line*.

### 5.1 Natureza da Pesquisa

Este estudo tem a pesquisa qualitativa como abordagem metodológica, tal escolha se deu por entender que essa abordagem permitirá chegar de forma mais precisa aos propósitos definidos, ao se considerar que, de acordo com Minayo (1995), 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, 2000, p. 21).

Na pesquisa qualitativa são valorizadas as percepções de atitudes e os aspectos subjetivos dos objetos de pesquisa. As informações obtidas não são quantificáveis, a interpretação dos dados e a atribuição de sentidos são elementos essenciais. Por essas particularidades, a abordagem qualitativa é a que mais se agrega aos objetivos propostos para a presente pesquisa, que tem como objetos de análise: a modalidade EJA; os contextos dos sujeitos que a frequentam; a formação de professores para o trabalho com as TDIC; o ensino de Língua Portuguesa na perspectiva interacionista da linguagem e dos Multiletramentos.

Quanto aos procedimentos técnicos utilizados, optou-se por realizar o estado da arte sobre as temáticas e a pesquisa-ação, definida por Thiollent (2011) como:

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Por conta dessas especificidades, a pesquisa-ação revelou-se apropriada para a investigação pretendida por contemplar ações planejadas para o desenvolvimento de uma

proposta didático-metodológica colaborativa com o gênero discursivo notícia *on-line* para o ensino de Língua Portuguesa. Proposta em que os colaboradores são os próprios sujeitos da pesquisa (docentes); em um processo de constantes trocas de conhecimentos e experiências em que o pesquisador, ao mesmo tempo que investiga os seus sujeitos e suas práticas, potencializa-os para a elaboração de ações em seus contextos específicos de atuação; em que há um diálogo constante entre sujeitos da pesquisa (docentes), pesquisador e objeto investigado (gênero notícia *on-line*).

O estado da arte das temáticas ajudou a aprofundar a perspectiva delineada e a rever criticamente o desenvolvimento construído do conhecimento, o que possibilitou a ampliação e subsidiou o processo de análise e interpretação dos dados coletados. Aos dados colhidos foi dado tratamento explicativo, com registro, análise e interpretação dos fenômenos, à procura da identificação de suas razões e fatores determinantes. A pesquisa-ação foi importante por oportunizar o desenvolvimento de metodologias com a utilização dos princípios da Pedagogia dos Multiletramentos, por meio do desenvolvimento da proposta didático-metodológica colaborativa com o gênero notícia *on-line*.

## **5.2 Instrumentos utilizados na coleta e tratamento dos dados**

As técnicas de pesquisa empregadas para a coleta dos dados foram: a) a observação da estrutura física, estrutural e pedagógica de uma escola da rede estadual de ensino; b) o questionário via *Google Forms* com os alunos matriculados na escola nos anos de 2020 e 2021 e com os professores participantes do minicurso. Além disso, foram utilizadas as seguintes ferramentas: *chat*, *Padlet*, *Slido*, *Wordwall* e *Google Docs*, durante os eventos de formação com os professores.

A observação do ambiente escolar justifica-se pela necessidade de verificação das condições físicas, estruturais e pedagógicas favoráveis ou não implementação de ações de ensino que objetivem as práticas dos Multiletramentos.

O questionário para os alunos foi aplicado com o intuito de obter informações individualizadas de suas condições de vida social, familiar e escolar, na procura de compreender as motivações que os levaram a retornar à escola; as situações pessoais que os levaram a não acompanhar o ensino regular; seus anseios e expectativas quanto à educação escolar; suas dificuldades no acompanhamento e na manutenção da frequência às aulas; e, ainda, na tentativa de se conhecer o grau de familiaridade dos alunos no uso das tecnologias digitais do ambiente virtual em suas práticas sociais e suas possibilidades do trabalho didático com esse público.

Destacamos que essa ação foi importante para dialogar sobre o perfil dos alunos atendidos pela EJA com os docentes participantes do evento de formação, na consideração de suas particularidades para a elaboração de propostas com o gênero em estudo.

O questionário aplicado junto aos professores participantes do minicurso teve como objetivo conhecer o grau de familiaridade dos docentes com práticas que envolvam os gêneros discursivos digitais, as formas de trabalho que desenvolvem nas aulas de Língua Portuguesa em diálogo com as tecnologias da informação e comunicação, bem como as dificuldades e facilidades encontradas na incorporação das TICS no ensino da Língua Portuguesa. Esse instrumento também contribuiu para a formação dos docentes participantes para o trabalho com o gênero notícia *on-line*, por meio da disponibilização de materiais e atividades, em seu interior, voltadas à construção colaborativa de atividades didáticas com o gênero.

As informações coletadas nesses processos foram analisadas e interpretadas e os resultados foram contextualizados com a bibliografia estudada. Desse modo, os dados obtidos durante todo processo investigativo foram separados nas seguintes categorias para análise:

- a) **A escola e as TDIC:** conhecimento das condições físicas, estruturais e pedagógicas da escola para a análise da viabilidade estrutural, técnica e pedagógica na implementação de ações de ensino que contemplem os Multiletramentos. Utilizamos, para esse levantamento, informações contidas no Projeto Político Pedagógico da escola e a observação direta do espaço.
- b) **Formação docente para os Multiletramentos:** levantamento das possibilidades e dificuldades dos docentes no desenvolvimento de práticas que envolvam os gêneros discursivos digitais, a notícia *on-line* e as tecnologias da informação e comunicação nos processos de ensino e aprendizagem. Os dados foram coletados na ocasião da formação virtual com os docentes com a utilização de diversas mídias.
- c) **O gênero notícia *on-line*:** apreciação das possibilidades e dificuldades apontadas pelos docentes para a efetivação do trabalho didático nas aulas de Língua Portuguesa com o gênero notícia *on-line*.

### **5.3 A pesquisa no contexto pandêmico: Formação remota dos docentes para o trabalho com os gêneros digitais**

Em esclarecimento da opção metodológica adotada e das ações desenvolvidas, sinalizamos que, no início da escrita desta Dissertação (2020), havia a intenção de se trabalhar

a implementação da proposta colaborativa criada com os docentes nas turmas da modalidade EJA em que a pesquisadora deste estudo atua. Entretanto, com a interrupção das aulas presenciais ocasionada pela pandemia do coronavírus, a pesquisa restringiu-se à formação virtual de educadores da EJA, a partir da efetivação de um minicurso em três módulos, realizado por meio do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Alfabetização, Letramentos e Práticas Docentes na Amazônia (GALPDA), por meio da programação dos “Diálogos Formativos 2021”. A formação ocorreu via plataforma *Google Meet*. Para a coleta de dados, utilizamos como principal instrumento questionários via *Google Forms*, além do *Padlet*, *Chat*, *Slido*, *Google Docs* e *Wordwall*.

Desse modo, os sujeitos participantes desta pesquisa são constituídos por professores que se inscreveram nas formações ofertadas pelo grupo, sujeitos que atuam na rede estadual, municipal e privada de ensino, nos diferentes níveis e modalidades: Ensino Fundamental regular (anos iniciais, finais), Ensino Médio regular, EJA Fundamental I e II, EJA Ensino Médio. Quanto ao tempo de atuação, a maioria possui mais de 18 anos de experiência de profissão, ao lado de profissionais iniciantes na carreira. Um número considerável desses sujeitos são também pesquisadores do grupo de pesquisa GALPDA.

Dentre as ações realizadas nos encontros efetuados, destacam-se: a análise do referencial teórico estudado, a apresentação do esboço de uma proposta teórico-metodológica com o gênero notícia *on-line* em articulação com as temáticas da pesquisa; e, como resultado da mobilização das experiências e práticas dos docentes participantes, a construção colaborativa de uma proposta didático-metodológica com o gênero notícia *on-line*.

A formação de professores, via plataforma digital, surgiu como possibilidade de ampliar os dados da pesquisa e de dar continuidade a ela no período de distanciamento social imposto pela pandemia. Objetivou levar até os sujeitos professores um pouco da discussão do referencial teórico desenvolvido nesta Dissertação, analisar as possibilidades de inclusão das ferramentas e aplicativos digitais no ensino da Língua Portuguesa como potencializador dos Multiletramentos, e criar, colaborativamente, com os docentes propostas de atividades didáticas, com o gênero notícia *on-line*, possíveis de serem aplicadas em seus contextos de atuação. Essa estratégia diversificou e ampliou os dados da pesquisa e trouxe novos direcionamentos para sua efetivação.

Os encontros aconteceram durante a programação dos “Diálogos Formativos 2021” do GALPDA. Para o seu desenvolvimento, foram criados grupos específicos por temáticas e, dentro desses grupos, planejados os encontros com divisões de tarefas e funções. A subequipe responsável pelo minicurso foi formada por duas professoras da EJA e duas pesquisadoras que

possuem trabalhos voltados para a modalidade e o Jornal Digital. O grupo realizou pesquisas, estudos e aprendizados sobre aplicativos e ferramentas apropriadas para utilização no trabalho com os gêneros digitais; elaboração de materiais; além de serem tomadas, no coletivo, todas as providências necessárias para a realização e dinâmicas dos encontros.

Foi por meio dessas reuniões que foram definidos os objetivos do minicurso em diálogo com os objetivos traçados para a pesquisa em desenvolvimento nesta dissertação. O objetivo geral foi: criar colaborativamente propostas de atividades didáticas tendo como objeto o gênero notícia *on-line* na mobilização dos aspectos dos multiletramentos. E como objetivos específicos: refletir acerca dos multiletramentos e suas relações com o contexto educacional; compreender conceitos da cultura digital que fortaleçam o uso pedagógico de recursos digitais dentro da realidade escolar; demonstrar de que forma os recursos digitais podem contribuir para os letramentos de alunos; propor ferramentas didáticas para o ensino fundamental e EJA fundamentadas conceitualmente nos Multiletramentos, considerando o aspecto transversal da cultura digital atualmente presente na prática docente.

É importante ressaltar que os resultados alcançados nos eventos foram frutos do trabalho coletivo de um grupo maior de pesquisadoras do GALPDA, com muito esforço e dedicação de seus integrantes e da coordenadora do grupo, a qual também é orientadora desta pesquisa. Destaca-se, ainda, que as estratégias delineadas para os eventos de formação para os professores surgiram diante de toda conjuntura instituída no período pandêmico e a impossibilidade do desenvolvimento das ações inicialmente pensadas com os alunos.

A demora para a conclusão dos eventos de formação deu-se pelas expectativas criadas durante o processo, de retorno presencial das atividades escolares e possibilidade de implementação das ações; e devido às várias situações de ordem pessoal, familiar e de saúde ligadas ao contexto pandêmico que afetaram a todos os integrantes da equipe no desenvolvimento das ações de planejamento e efetivação.

Sinalizamos, com isso, que os dados obtidos foram abstraídos da pesquisa realizada junto aos sujeitos que participaram dos eventos (professores, pesquisadores, graduandos) e professores externos que atuam na docência da disciplina Língua Portuguesa na modalidade EJA, ensino fundamental e médio, da rede estadual, municipal e privada de ensino, via questionário do *Google Forms*, disponibilizado no momento da inscrição, e por outras ferramentas, supracitadas, utilizadas durante os eventos.

Dentre as ferramentas e aplicativos utilizados na dinâmica dos eventos, destacam-se:

Figura 2 – Aplicativos e ferramentas digitais utilizados no minicurso.

Fonte: a autora.

- A. *Site da turma:*  
<https://sites.google.com/escola.seduc.pa.gov.br/portuguesnaeja/home>.
- B. *Padlet:* <https://padlet.com/ethienesilva/Bookmarks>.
- C. *Wordwall:*  
<https://wordwall.net/pt/resource/17629377/computing/cultura-digital-e-escola>.
- D. *Google docs:*  
[https://docs.google.com/document/d/1IDa\\_oGnVMvMyOaPGLMWycxFKyJQv5ieFozZolTAb19o/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/document/d/1IDa_oGnVMvMyOaPGLMWycxFKyJQv5ieFozZolTAb19o/edit?usp=sharing).
- E. *Slido:* <https://app.sli.do/event/xvpdqjy9>.

- a) *Site da turma:* a plataforma *Google Site* foi apresentada como ferramenta possível de ser utilizada pelos professores na publicação das notícias criadas pelos alunos. Durante a

exposição, foi demonstrada suas funcionalidades e possibilidades de usos. O *site* da turma da EJA, já criado e em uso, serviu como exemplo.

- b) *Padlet*: a ferramenta serviu como suporte para ampliação e aprofundamento das temáticas tratadas nos módulos, com inclusão de textos, vídeos e questões a serem respondidas pelos sujeitos participantes. Suas funcionalidades foram exibidas como possibilidades para o trabalho com os gêneros multimidiáticos.
- c) *Wordwall*: o aplicativo foi utilizado como estratégia da realização de *feedback* em relação às temáticas tratadas na apresentação e como possibilidades de utilização nas aulas de Língua Portuguesa com os gêneros digitais.
- d) *Google docs*: o documento serviu como suporte para construção colaborativa das atividades a serem desenvolvidas com os alunos, nos módulos sinalizados de leitura, escrita e divulgação ao público.
- e) *Slido*: o aplicativo foi usado para a realização da interação com os participantes do minicurso e apresentado como estratégia de uso para a escolha das temáticas das notícias a serem trabalhadas pelos professores com os alunos.
- f) *Google forms* – Formulários de inscrição (em apêndice): importante ferramenta para a coleta de dados da pesquisa, por meio dela foi possível abstrair informações que serviram para respaldar os estudos realizados no referencial teórico construído e para a criação e complementação de ações a serem desenvolvidas com os alunos.

### 5.3.1 1º Encontro formativo: Cultura Digital e ensino de Língua Portuguesa (EJA e Ensino Fundamental)

O primeiro estudo realizado teve como tema *Cultura Digital e ensino de Língua Portuguesa (EJA e Ensino Fundamental)* e ocorreu no dia 11/06/2021. O objetivo era refletir sobre a inclusão digital nas práticas de ensino e aprendizagem na EJA. Para esse estudo, contamos com a inscrição de 30 (trinta) pessoas, entre docentes, graduandos e pesquisadores integrantes do grupo.

Como forma de levantar a discussão sobre a temática, foi disponibilizado, no formulário de inscrição, o texto *Inclusão digital na Educação de Jovens e Adultos (EJA): pensando a formação de pessoas da terceira idade*, de Silva e Junior (2020), e inseridas questões objetivas e subjetivas relacionadas ao texto e à prática dos docentes no uso didático das ferramentas tecnológicas digitais.

No que diz respeito à metodologia, em diálogo com o texto disponibilizado no formulário de inscrição, realizamos uma discussão sobre a EJA e Multiletramentos: contextos, sujeitos e cultura digital, apresentamos o panorama geral da modalidade EJA (constituição histórica, realidade dos sujeitos que a compõem e políticas institucionais) e refletimos sobre a inclusão digital nas práticas de ensino e aprendizagem na EJA.

Com o intuito de conhecer os contextos dos sujeitos da EJA foram disponibilizados áudios de alunos que relatavam as suas situações de vida, de ordem pessoal, familiar e social, revelando os motivos que os levaram a abandonar os estudos, seu retorno à escola e a grande satisfação em estar na EJA. Além disso, contou-se com relatos de professores da EJA, no trato dos desafios enfrentados na docência com a modalidade, diante das conjunturas sociais e educacionais, e as dificuldades enfrentadas no período pandêmico, com a necessidade gerada de inserção, nas aulas remotas, de conhecimentos e usos das tecnologias e ferramentas digitais.

Para esse encontro, escolheu-se a ferramenta *Wordwall* a fim de demonstrar as possibilidades de trabalho com o aluno e para a realização da síntese do referencial teórico discutido no encontro, juntamente com o *Padlet*, na realização do *feedback* com os participantes após a apresentação. Essa última ferramenta serviu para a coleta de informações importantes para a pesquisa, e ficou disponível para o acesso e alimentação durante e após os encontros. As mensagens via *chat* com perguntas, contribuições e dúvidas também funcionaram como ferramentas importantes na dinamização e coleta de informações.

### 5.3.2 2º Encontro formativo: gêneros discursivos digitais no ensino de Língua Portuguesa I

Como forma de dar sequência às questões levantadas no primeiro encontro, o módulo I do curso aconteceu no dia 18/06/2021, com o tema *Gêneros discursivos digitais no ensino de Língua Portuguesa: EJA e Ensino Fundamental*. O módulo foi planejado com o objetivo geral de iniciar a discussão acerca do trabalho com a leitura e escrita por meio das mídias e gêneros digitais, com o aporte dos pressupostos da Pedagogia dos Multiletramentos. No que se refere ao objetivo específico, buscou-se apresentar a proposta didática de ensino da Língua Portuguesa por meio da exploração dos gêneros discursivos multissemióticos da esfera jornalística (notícia *on-line*) desenvolvida nesta pesquisa. Para tanto, foi disponibilizado para estudo o texto *O gênero notícia online como objeto de ensino*, de Sousa (2020). Esse módulo teve 34 (trinta e quatro) pessoas inscritas.

A metodologia empregada contou com a discussão do referencial teórico que trata das temáticas dos Multiletramentos e suas implicações (interação e comunicação mediadas pelas

TDIC, gêneros digitais, multimodalidade, hipertextualidade, notícia *on-line*). Houve a interação com os participantes via *Padlet*, durante e após o encontro. Apresentou-se o esboço de uma proposta de trabalho com a notícia *on-line* possível de ser desenvolvida com os alunos, seguida da explicação de como usar a ferramenta *google site* como suporte para a publicação das notícias criadas pelos alunos.

### 5.3.3 3º Encontro formativo: gêneros discursivos digitais no ensino de Língua Portuguesa II

O objetivo desse módulo foi ampliar e diversificar as opções de trabalho com os gêneros discursivos digitais com propostas de trabalho de leitura e escrita com o gênero “resposta argumentativa”, por meio da ferramenta *facebook*, e o trabalho com a oralidade por meio de aplicativos de gravação de *podcast*. O evento ocorreu no dia 02/07/2021 e obteve 21 (vinte e um) inscritos.

O encontro seguiu a mesma linha dos demais. No questionário, foram inseridos os textos de apoio e questões relacionadas às temáticas tratadas. Os dados coletados serviram de base para a discussão das temáticas a serem levantadas durante o evento e o planejamento das atividades a serem desenvolvidas.

A dinâmica de apresentação deu-se, primariamente, pela discussão da base teórica com os fundamentos dos gêneros em evidência, com a sinalização das diretrizes curriculares que as sustentam, seguida da demonstração do trabalho didático com as ferramentas digitais (*facebook* e *podcast*).

### 5.3.4 4º Encontro formativo: elaboração de propostas didático-pedagógicas para o trabalho com o gênero “notícia *on-line*” no ensino de Língua Portuguesa

O módulo III do minicurso foi planejado com o objetivo de, por meio da mobilização dos conhecimentos já desenvolvidos nos módulos antecedentes, suscitar nos participantes a elaboração colaborativa de propostas de atividades com o gênero notícia *on-line*. Essa ação teve em vista ajudá-los no desenvolvimento de propostas com o gênero nas turmas com as quais trabalham. O evento aconteceu de maneira virtual, no dia 21 de outubro de 2021, via plataforma *google meet* e contou com a participação de 15 (quinze) pessoas.

Utilizamos como ferramentas digitais o *google forms*, *google docs* e *slido*. O *forms*, instrumento inicial de inscrição, serviu para resgatar as temáticas desenvolvidas nos módulos anteriores e para avançar nos aspectos teóricos que seriam trabalhados. Para tanto, disponibilizou-se um pequeno resumo dos módulos anteriores junto a um *link* que dava acesso

aos *slides* das apresentações já realizadas. Além disso, foi disponibilizado o *link* do texto *Projeto de leitura e escrita de notícia: diálogos com habilidades do ensino fundamental da BNCC*, de Fuza e Souza (2021), no qual há a descrição de atividades com o gênero baseada na fundamentação teórica que envolve o Interacionismo da linguagem e o trabalho com projeto pedagógico de gênero.

O instrumento também foi usado para iniciar a construção colaborativa de atividades com o gênero, por meio da disponibilização de tópicos referentes aos módulos de leitura, escrita e divulgação para que os docentes preenchessem com atividades possíveis de serem trabalhadas.

A dinâmica do evento se deu por meio da apresentação da proposta em construção nesta dissertação, e na disponibilização para visualização e complementação *on-line* do esboço de atividades iniciadas por eles, com o uso da ferramenta *google docs*. Para o fomento das possíveis temáticas a serem trabalhadas, foi exibida uma enquete realizada no *slido* com alguns fatos veiculados nos jornais durante a semana; depois da escolha, a discussão foi direcionada para o trabalho com as *hashtags* (#) enquanto possibilidade de fomentar a expressão de opiniões, reflexões e posicionamentos sobre os assuntos a serem trabalhados com os alunos na exploração dos elementos presentes nas notícias.

Em todo o processo, houve interação e participação dos docentes. No momento da alimentação e visualização das propostas de atividades a serem desenvolvidas nos módulos de leitura, escrita e divulgação, foram realizados comentários e os participantes foram instigados a avaliar a viabilidade dessas atividades e/ou construir outras de acordo com o objetivo de cada módulo e de acordo com o seu público-alvo. Durante as análises, foi destacada a necessidade de o professor considerar as condições estruturais, materiais da escola para esse desenvolvimento, o grau de familiaridade do professor com o gênero e as ferramentas digitais e o interesse dos alunos pelas temáticas a serem desenvolvidas.

No preenchimento dos módulos de leitura, escrita e divulgação da proposta de trabalho com o gênero notícia *on-line*, obteve-se várias contribuições dos docentes participantes.

#### **5.4 Proposta didática colaborativa com o gênero notícia *on-line***

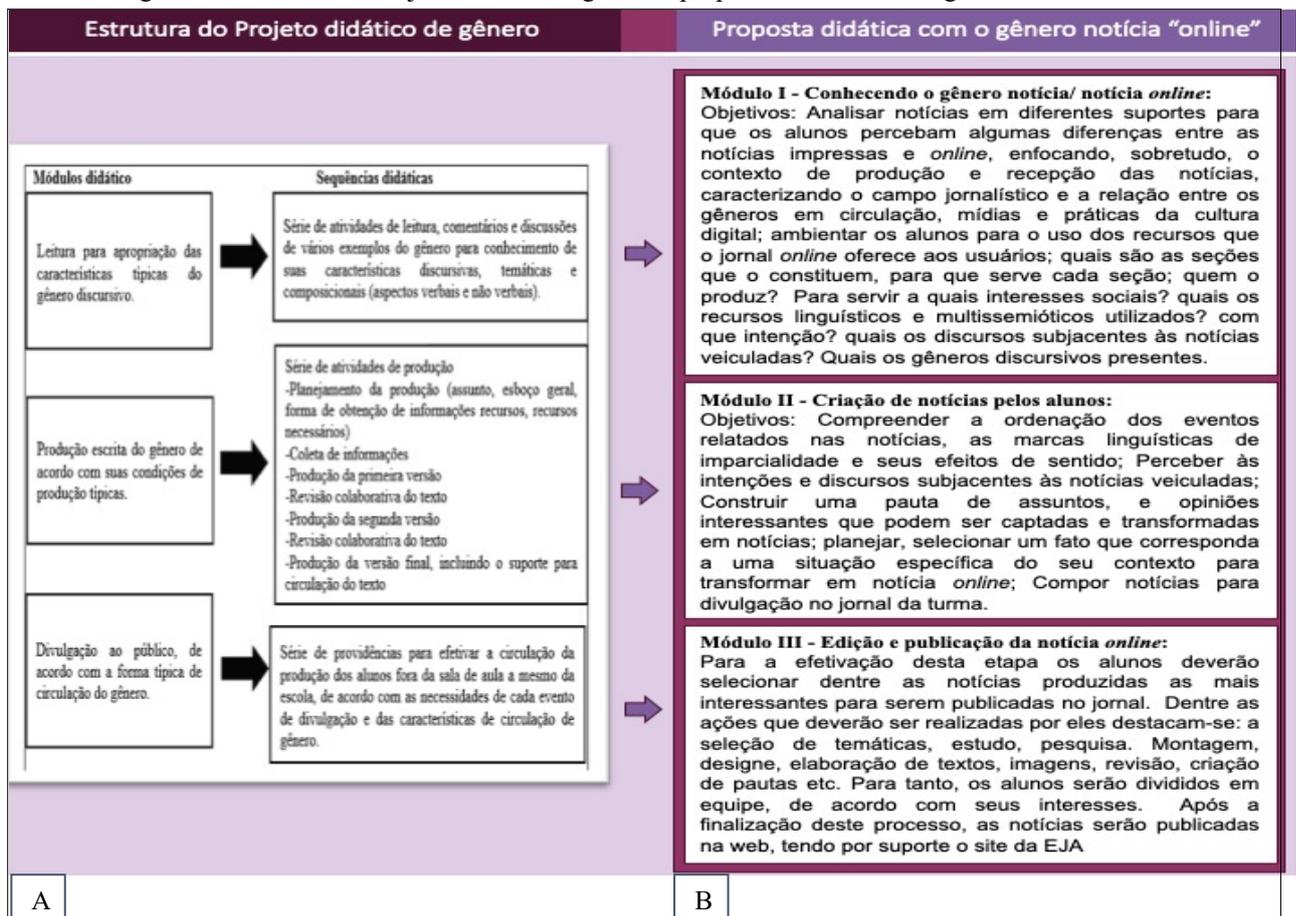
Como produto das análises dos dados obtidos na formação docente e em diálogo com o referencial teórico já desenvolvido, foi criada uma proposta colaborativa com os docentes participantes dos encontros formativos, com o gênero notícia *on-line*, voltada para o público da EJA. Entende-se que essa proposta deverá sofrer adaptações de acordo com as necessidades

observadas durante sua aplicação com os alunos e com a realidade estrutural e pedagógica da escola.

Ressaltamos que para dar embasamento teórico aos professores na construção e desenvolvimento da proposta, estudamos e discutimos ao longo dos encontros, alguns textos que tratavam de trabalhos já realizados na perspectiva da análise linguística/semiótica e com o gênero notícia, com demonstração da utilização de ferramentas e aplicativos possíveis de serem usados em sua efetivação. No entanto, sabemos que pelo número de encontros e tempo reduzido, não foi possível aprofundar as temáticas tratadas e criar um modelo que pudesse contemplar todos os elementos demandados no cerne do Interacionismo da linguagem, Multiletramentos vislumbrados no referencial desenvolvido, que respaldasse o desenvolvimento de atividades de análise linguística /semiótica, mas consideramos que a proposta criada se firma como um esboço inicial para seu desenvolvimento.

A metodologia utilizada para sua construção seguiu a orientação de Lopes-Rossi (2008) quanto aos projetos pedagógicos para a leitura e escrita de gêneros discursivos. Foi escolhida por trazer maior possibilidade de alcance dos objetivos da pesquisa no trabalho com a notícia *on-line* e no desenvolvimento dos aspectos dos Multiletramentos com os alunos, possibilitada mediante a análise dos objetivos e estratégias definidas nos módulos que a compõe.

Figura 3 – Estrutura do Projeto didático de gênero e proposta didática com o gênero notícia *on-line*.



A. Estrutura do Projeto didático de gênero. Fonte: Lopes-Rossi (2008, p. 63)

B. Proposta didática com o gênero notícia *on-line*. Fonte: a autora.

Seguindo esse parâmetro, a proposta construída está organizada em “módulos didáticos”, nos quais serão desenvolvidas atividades de leitura, produção escrita e divulgação da produção dos alunos. Buscou-se proporcionar, em sua elaboração, momentos de leitura, reflexão e escrita de discursos vinculados aos problemas da comunidade dos alunos, de seus contextos de vida, trabalho, dificuldades e enfrentamentos. Desse modo, as ações se deram na tentativa de proporcionar a ampliação dos conhecimentos dos aspectos linguísticos e composicionais do gênero discursivo notícia em formato digital, a prática da leitura reflexiva sobre as temáticas veiculadas na notícia e a produção escrita a partir da necessidade real de composição para divulgação no jornal Digital da EJA, com o uso dos recursos e ferramentas digitais necessárias para tal.

Em todo percurso, o Jornal Digital e as notícias por ele veiculadas serão utilizadas como forma de proporcionar aos alunos um contato mais direto com a sua realidade (local, nacional e mundial), na busca das informações e desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita necessárias às suas práticas sociais; além do contato com as linguagens e recursos disponíveis no suporte digital, já que o ciberespaço será utilizado como campo para pesquisa, comunicação, edição e *design* das notícias.

Desse modo, as ações previstas tentarão permitir a interação entre professor e aluno, alunos e alunos, alunos, escola e sociedade, por meio de trabalhos realizados em equipes, em que os estudantes tanto terão contatos com jornais e o analisarão por meio de leituras, como terão a oportunidade de compor notícias para serem publicadas no “Jornal Digital da EJA”, no *site* da turma, já em uso pelos alunos.

A notícia escolhida para estudo e início de desenvolvimento da proposta de trabalho com o gênero foi publicada no dia 17/06/2020 no *site* do jornal digital *Brasil de Fato* e editada por Eduardo Miranda, no caderno *Direitos Humanos*. O título da notícia é *Racismo no Leblon (RJ): Identificado pela polícia, ladrão de bicicleta é jovem branco*, a qual apresentamos na íntegra a seguir, acompanhada da análise e de atividades para o desenvolvimento com os alunos.

**Brasil de Fato**  
 Início Opinião Política Direitos Humanos Cultura Geral Saúde Internacional Especials Rádio

RACISMO ESTRUTURAL

## Racismo no Leblon (RJ): Identificado pela polícia, ladrão de bicicleta é jovem branco

Após falsa acusação a jovem negro, Tomás Oliveira e Mariana Spinelli estão sendo investigados pelo crime de calúnia

Redação  
 Brasil de Fato | Rio de Janeiro (RJ) | 17 de Junho de 2020 às 13:33

Ouça o áudio:

Conhecido como "Lorão", Igor tem 28 anotações criminais, sendo 14 por furto de bicicleta, e foi preso em casa, na zona sul da capital fluminense – Reprodução

A Polícia Civil prendeu no bairro de Botafogo, na zona sul do Rio de Janeiro, nesta quinta-feira (17), Igor Martins Pinheiro, homem suspeito de ter roubado a bicicleta elétrica de Tomás Oliveira e Mariana Spinelli. **No fim de semana, viralizou nas redes sociais um vídeo em que o casal acusa pelo roubo Matheus Ribeiro, um jovem negro.**

Segundo a polícia, o verdadeiro responsável pelo roubo da bicicleta é branco, tem 22 anos, e possui 28 anotações criminais em seu Relatório de Vida Progressiva (RVP), com 14 sendo por furto de bicicletas. A prisão de Igor, conhecido como "Lorão", foi possível depois que a polícia solicitou imagens de câmeras de circuito de monitoramento.

**Leia também: Racismo no Leblon: jovem branco demitido é filho da dona da loja onde trabalhava**

Na última quarta-feira (16), Tomás Oliveira e Mariana Spinelli prestaram depoimento na 4ª Delegacia de Polícia (DP), localizada no Leblon, zona sul do Rio de Janeiro. **Os dois foram ouvidos como parte das investigações sobre o crime de calúnia que teriam cometido ao acusarem Matheus Ribeiro de roubar a bicicleta elétrica.**

Matheus postou foto com sua bicicleta nas redes sociais logo após a acusação; casal prestou depoimento na delegacia / Reprodução

**Entenda o caso**

O instrutor de surfe Matheus Ribeiro, de 22 anos, morador da Maré, na Zona Norte do Rio, estava em sua bicicleta elétrica diante do Shopping Leblon, no último sábado (12), aguardando a namorada. Tomás e Mariana se aproximaram dele e disseram que a bicicleta do jovem negro era igual à bicicleta da professora de dança que havia sido roubada.

Matheus contou que tentou provar que a bicicleta era sua, ao mostrar fotos antigas no celular com o veículo. Sem acreditar, Tomás se aproximou e mexeu no cadeado da bicicleta de Matheus. Nesse momento, o designer constatou que a bicicleta não era a de sua namorada.

Ao portal UOL, Matheus contou que comprou a bicicleta elétrica por R\$ 4.500 há quatro meses. Ele disse também que aguardava a namorada, que trabalha como vendedora no Shopping Leblon e havia ido a uma loja para pegar uma peça de roupa, quando foi abordado pelo casal. "Fiquei parado em torno de 15 minutos e eles chegaram falando 'essa bicicleta é minha'", disse Matheus.

Fonte: **BdF Rio de Janeiro**

**RELACIONADAS**

- Casal é investigado por calúnia após falsa acusação contra jovem negro no Rio
- Racismo no Leblon: jovem branco demitido é filho da dona da loja onde trabalhava
- Casal acusa jovem negro de roubar bicicleta e ele precisa provar que veículo é seu

**OUTRAS NOTÍCIAS**

- Racismo no Leblon (RJ): jovem branco demitido é filho da dona da loja onde trabalhava
- Empresa demite funcionário branco que acusou jovem negro de roubo no Leblon (RJ)
- Em um ano, o RJ teve 58 casos de reconhecimento fotográfico com acusações injustas

Fonte: Brasil de Fato (2020).

O Brasil de Fato (BdF) é um *site* de notícias e uma radioagência (produção radiofônica de notícias), possui jornais regionais de circulação impressa em vários estados do Brasil (Rio

de Janeiro, Minas Gerais, São Paulo, Paraná, Pernambuco, Ceará, Bahia, Paraíba, Rio Grande do Norte e Rio Grande do Sul) e dispõe de ampla circulação nas redes sociais, por meio do *Facebook, Instagram, Twitter, Youtube, Flickr, SoundCloud e Spotify*.

O BdF foi criado em 2003 por movimento populares, com o objetivo de contribuir no debate de ideias e na análise dos fatos do ponto de vista da necessidade de mudanças sociais no país. Em sua apresentação, propõe realizar coberturas das lutas sociais, entrevistas e notícias sobre política, economia, direitos humanos e cultura, sob uma visão popular das cidades, do Brasil e do mundo. Apresenta como princípios o respeito à diversidade e pluralidade e a defesa da democracia, tem uma seção específica denominada “Direitos Humanos”, o que revela a afirmação dessa linha político-ideológica.

O autor da notícia é jornalista formado, com mestrado e doutorado nas áreas de Comunicação e Letras pela PUC-Rio, atua como professor da Universidade Estácio de Sá e na produção de reportagens, redação para *internet* e impresso semanal, locução e entrada semanal ao vivo na rádio do Programa Brasil de Fato (Band AM). É redator oficial do caderno Direitos Humanos do jornal, com vasta produção de notícias com temáticas em favor da vida, da liberdade e defesa dos direitos humanos, perfil que coaduna com a linha ideológica do jornal em que trabalha.

Infere-se que o público-alvo das notícias produzidas e postadas no caderno direitos humanos seja constituído de pessoas com interesse em temas referentes à violação e/ou promoção dos direitos das pessoas que se encontram em alguma situação de vulnerabilidade social e/ou física.

O fato noticiado (figura 4) foi publicado no *site* do jornal BdF, no dia 17 (quinta-feira) de junho de 2021 às 13h33, e trata de uma situação de roubo de uma bicicleta elétrica ocorrida no dia 12 (sábado), no bairro do Leblon (RJ), e de uma falsa acusação de autoria do crime a um jovem negro impetrada por um casal branco. O desfecho apresenta a prisão do suspeito de ser o verdadeiro ladrão, um jovem também branco, e a acusação de calúnia ao casal autor da acusação. A imagem em destaque, em proporção bastante evidente no corpo da notícia, apresenta o suspeito de ser o verdadeiro ladrão da bicicleta, o qual foi flagrado por câmeras do local onde ocorreu o fato e preso pelas autoridades policiais.

O caso ganhou repercussão nacional e foi noticiado por várias agências midiáticas, por se tratar de uma situação que evidencia um caso de discriminação racial praticado por um casal de jovens brancos de classe média a um cidadão negro que, pelo fato de possuir uma bicicleta igual à que foi furtada dos acusadores, foi vítima de calúnia por meio de uma abordagem física e verbal. O fato gerou maior surpresa ou estranhamento pelo seu desfecho trazer como

verdadeiro suspeito um jovem branco que também pertence à classe média (informação implícita na apresentação do bairro em que o suspeito mora). Isso despertou a discussão sobre a concepção enraizada no pensamento dominante, de que a cor e a classe social de quem pratica atos criminosos ser a negra e pobre, como resquício de um passado histórico muito presente de inferioridade, exclusão social e marginalização da população negra; e dos elementos do racismo estrutural que caminha, de forma velada ou explícita, nas práticas institucionais, históricas, culturais e interpessoais da sociedade.

As temáticas que envolvem o preconceito e discriminação racial e social são constantes nos noticiários. Na semana em que ocorreu esse fato, outros já haviam ganhado repercussão nacional, como a de uma jovem negra que ganhou o concurso de beleza da cidade e foi vítima de ataques verbais nas mídias<sup>2</sup>; e de uma outra jovem negra que sofreu constrangimento ao ser acusada de roubo pelo atendente da loja e seguranças de um renomado shopping<sup>3</sup>, somando-se a tantos outros. Considera-se importante a reflexão sobre essa temática nas aulas de Língua Portuguesa, como forma de ampliar a capacidade argumentativa e análise crítica dos fatos pelos sujeitos, que muitas vezes são vítimas dessas ações.

Dentre os elementos composicionais da notícia, pode-se destacar o título, o qual tem a função de chamar a atenção do leitor para o fato noticiado e utiliza recursos como fonte maior e negrito. Busca resumir o tema da notícia e apresenta verbos no tempo presente, na notícia em estudo, o título é: *Racismo no Leblon (RJ): Identificado pela polícia, ladrão de bicicleta é jovem branco*.

No título, é possível identificar a valoração e o posicionamento do redator e do portal de notícia sobre o fato, ao destacar como primeiras palavras os termos: “Racismo no Leblon (RJ)”, apesar da acusação e investigação realizada pela polícia considerar a prática de calúnia e não de racismo. Outros elementos que confirmam essa escolha são: a frase “Racismo estrutural”, bem acima do título que situa o leitor sobre a temática que será desenvolvida no corpo da notícia; e o destaque dado ao bairro onde ocorreu o fato, Leblon, considerado um bairro da elite do Rio localizado na zona Sul do Rio de Janeiro, luxuoso e nobre, é muito valorizado pela sua localização, atrações, pouco frequentado por pessoas com nível socioeconômico inferior, situação da maioria dos negros do país, segundo pesquisa do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE, 2021).

<sup>2</sup> <https://www.otempo.com.br/cidades/vencedora-de-concurso-de-beleza-e-vitima-de-injuria-racial-no-sul-de-minas-1.2500320>

<sup>3</sup> <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2021/06/17/apos-levar-vestido-de-casa-para-loja-empresaria-e-acusada-de-roubo-no-rio.htm>

Outro trecho importante para a afirmação desse posicionamento encontra-se presente na escolha da expressão “ladrão de bicicleta é jovem branco”, a qual ressalta a cor de quem praticou, de fato, o ato criminoso, como uma forma de expressar que a criminalidade não tem cor e que os brancos também praticam crimes, todavia, muitas vezes não são acusados pelo aparente *status* social que possuem.

O subtítulo (breves ou linhas finas) consiste em uma ou duas linhas explicativas que apresentam outro aspecto do fato. Na notícia em análise, temos o seguinte subtítulo: “Após falsa acusação a jovem negro, Tomás Oliveira e Mariana Spinelli estão sendo investigados pelo crime de calúnia”. Fala-se de crime de calúnia, mesmo estando subentendido que a suspeita do casal se deu por Matheus ser negro, pobre e estar em uma bicicleta elétrica que possui um alto valor de mercado, em frente a um shopping localizado em um bairro nobre. Ainda que se tenha registro de vídeo da abordagem do casal, as investigações que seguem são sobre a prática de calúnia, crime que possui uma pena muito mais branda comparada à de racismo, o que demonstra a proteção e o privilégio dos acusados perante a sociedade e a visão de que a prática de racismo, por ser uma ação tão frequente e naturalizada, não é considerada crime.

As informações mais importantes da notícia encontram-se no primeiro parágrafo, chamado de lide, que tenta responder a cinco questões básicas: 1) o quê? “Prisão por suspeita do roubo da bicicleta elétrica de Tomás Oliveira e Mariana Spinelli”. 2) Quem? “Igor Martins Pinheiro”. 3) Quando? “Dia 17/06/2021”. 4) Onde? “No bairro do Botafogo na zona sul do Rio de Janeiro”. 5) Como? “No fim de semana, viralizou nas redes sociais um vídeo em que o casal acusa Matheus Ribeiro, um jovem negro”. A partir desses elementos iniciais, o leitor consegue obter um resumo do fato que será desenvolvido nos parágrafos seguintes e compreender o contexto em que o último fato ocorreu.

No corpo do texto, são fornecidos outros detalhes sobre as informações expressas na lide de forma breve e com uso de uma linguagem clara, objetiva e de acordo com a norma-padrão. O autor da notícia evita expor sua opinião ou juízo de valor, contudo, utiliza-se de algumas expressões e construções composicionais que revelam seu posicionamento, por exemplo, quando descreve o verdadeiro responsável pelo roubo (Igor), em que destaca a extensa lista de crimes praticados pelo jovem branco; em contraposição à descrição realizada da vítima de acusação (Matheus), na qual é ressaltada sua profissão, o bairro onde vive, como adquiriu a bicicleta, bem como são apresentados os motivos de estar no local no qual sofreu a acusação.

Quanto à disposição gráfica, a notícia é composta de blocos noticiosos, apresenta, em sua composição, múltiplas linguagens (multissemioses), tais como o uso de imagens (foto do suspeito do roubo, fotos do casal acusado de calúnia), áudio sobre a notícia, a presença de *links*

(nas palavras em destaque vermelho no interior da notícia) que direcionam o leitor a hipertextos que têm como função complementar e aprofundar a informação ali expressa ou direcionar a notícias de temas relacionados. Além disso, há a possibilidade de compartilhá-la via mídias sociais, com elementos que trazem maior dinamicidade e interatividade na leitura da notícia.

Diante da análise dos aspectos da notícia realizada, para o trabalho didático com os alunos, foram planejados módulos com orientações de atividades a serem seguidas. Salienta-se que tais ações se darão em etapas a serem seguidas para a produção colaborativa das notícias pelos alunos e poderão sofrer as adaptações necessárias no decorrer do processo pelo professor.

#### 5.4.1 Módulo I – Conhecendo o gênero notícia/notícia *on-line*

Dentre os elementos possíveis de serem trabalhados nesse módulo, destacam-se: (re)construção do contexto de produção, circulação e recepção do gênero; caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação; mídias e práticas da cultura digital, construção composicional da notícia *on-line* (blocos noticiosos); funções dos recursos hipertextuais e hipermediáticos.

- **Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero notícia e seu grau de familiaridade com os suportes deste instrumento de mídia.**

O(a) professor(a) fará alguns questionamentos orais aos alunos:

- a) Quando vocês querem saber sobre algum acontecimento importante, onde buscam informações?
- b) Qual o nome dado aos fatos expostos nos diversos canais de comunicação?
- c) O que é notícia?
- d) Para que serve?
- e) Vocês costumam ler, ouvir notícias? Onde, em quais suportes?
- f) Sobre que assuntos costuma ler?
- g) Tudo o que acontece ao nosso redor vira notícia? Quais os elementos necessários para um fato tornar-se notícia?
- h) Em quais meios tecnológicos e midiáticos podemos encontrar notícias?

- **Desenvolvendo a temática da notícia**

Levantamento dos conhecimentos prévios sobre o assunto tratado da notícia que será estudada, por meio de perguntas orais, tais como:

- a) Você já foi vítima de alguma injustiça? Já lhe acusaram de algo que você não fez?
- b) Conhece alguém que tenha passado por situações desse tipo?
- c) Quais motivos levaram a essa acusação?
- d) O que é preconceito e discriminação racial?
- e) Qual a sua opinião sobre o preconceito e discriminação racial?
- f) Você já sofreu algum tipo de preconceito ou discriminação ou conhece alguém que tenha passado por alguma situação dessas?

- **A leitura da notícia (suporte impresso/digital):**

Após as discussões provocadas pelos questionamentos, será disponibilizada a notícia em suporte impresso para a realização da leitura individual e silenciosa. Após esse momento, será projetada (*datashow*) a notícia no site<sup>4</sup> e realizada a escuta do áudio sobre ela, disponível em seu interior. Posteriormente, será aberto o diálogo com os alunos a respeito do conteúdo da notícia, no qual serão resgatados os comentários realizados por eles na primeira parte da atividade e ampliada a discussão, na valorização de suas experiências e conhecimentos prévios sobre a temática tratada.

O(a) professor(a) fará uma explanação sobre o jornal Brasil de Fato e sobre o autor da notícia, e destacará a linha político-ideológica seguida por esse instrumento de mídia. E, ainda, sobre os elementos multissemióticos presentes no formato digital do jornal.

Depois desse momento, dar-se-á início a exploração das condições de produção e circulação do gênero, na qual será solicitado aos alunos que respondam as questões por escrito.

- **Conhecendo as condições de produção e circulação da notícia.**

- a) Sujeitos do discurso: de que lugar o responsável pela escrita da notícia enuncia:
  - Quem escreveu a notícia?
  - Qual é a função social, profissional da pessoa que a produziu?
  - Qual seria o propósito de sua veiculação?
  - Que tipo de pessoas teriam interesse em ler essa notícia? Qual seria o público-alvo?
- b) Condições de produção:

---

<sup>4</sup> <https://www.brasildefato.com.br/2021/06/17/racismo-no-leblon-rj-identificado-pela-policia-ladrao-de-bicicleta-e-jovem-branco>

- Onde ela foi publicada?
- Quando ela foi publicada?
- Com qual intenção foi produzida?
- Em que contexto a notícia foi criada e publicada?
- Em quais suportes está disponível? Quais instrumentos de mídia?

c) Exploração do conteúdo temático:

- Que fato foi transformado em notícia? Por quê?
- Qual o assunto principal da notícia?
- A temática principal está clara ou subentendida?
- Qual a sua opinião sobre a atitude do casal acusado de calúnia?
- Em sua opinião, por que o fato de o verdadeiro suspeito ser um jovem branco foi destacado na notícia?

d) Compreensão dos enunciados/discursos proferidos:

Na tentativa de compreender as marcas linguísticas de (im)parcialidade e seus efeitos de sentido, bem como perceber as intenções e discursos subjacentes à notícia veiculada por meio das escolhas dos enunciados produzidos, o(a) professor(a) solicitará aos alunos que respondam as questões:

- Pelo título da notícia é possível identificar a temática a ser desenvolvida no corpo do texto? Por quê?
- Essa temática tem relação com fatos do cotidiano? Explique.
- Descreva os envolvidos no fato apresentado na notícia:
  - Os acusados de calúnia:
  - A vítima:
  - O autor do delito:
- Em sua opinião, qual é a importância da descrição dos envolvidos feita para a compreensão da notícia e tomada de posicionamento do leitor?
- O que há de incomum no fato narrado em relação a tantas outras situações de mesma natureza?
- Qual sua avaliação sobre o comportamento dos acusados de calúnia na notícia?
- Em sua análise, quais fatores teriam gerado esse comportamento? Explique.
- Cite medidas que poderiam ser tomadas para desconstruir atitudes como a descrita na notícia?

- Qual é a relevância da divulgação de fatos que tratem da temática principal da notícia em análise?
- De acordo com sua experiência, quais seriam as vantagens (privilégios) sociais de um jovem branco em relação a um jovem negro? Por quê?

e) Formação composicional do gênero notícia *on-line*:

- O que é notícia?
- Quais elementos um fato precisa ter para ser transformado em notícia?  
Quanto aos elementos estruturais do gênero notícia, responda:
- Como deve ser o título da notícia? E o subtítulo?
- O que deve constar no primeiro parágrafo da notícia?
- Como deve ser o texto da notícia sob o ponto de vista da linguagem?
- Tendo por referência a notícia em análise, responda as perguntas que caracterizam a lide dessa notícia. O que? Quem? Onde? Quando?

f) Análise linguística/semiótica

Realize uma leitura silenciosa da notícia e destaque os trechos que mais lhe chamaram atenção. Em seguida responda as questões:

- Em sua opinião, qual foi a intenção da escolha dos elementos linguísticos destacados no título da notícia: “**Racismo no Leblon (RJ): Identificado pela polícia, ladrão de bicicleta é jovem branco**”?
- Qual é relação desses enunciados com a temática desenvolvida na notícia?
- Pesquise e registre o significado dos termos “**RACISMO ESTRUTURAL**”.
- Em sua opinião, por que o autor da notícia iniciou com esse destaque?

Tendo como análise a expressão “*ladrão de bicicleta é jovem branco*”, responda:

- O que teria levado o autor da notícia a enfatizar a cor de quem pratica a ação do roubo de bicicleta?
- O que está implícito nos termos destacados? Qual sua importância para compreensão da temática explorada?
- O texto apresenta marcas de opinião do autor da notícia? Justifique sua resposta com trechos do texto.
- Qual é a sua opinião pessoal sobre o fato e a temática abordada?

No segundo momento, o (a) professor(a), após projetar a notícia em estudo para os alunos, buscará explorar os elementos semióticos presentes no interior da notícia e em sua apresentação física no meio digital, por meio das seguintes perguntas:

- Como se dá a disposição gráfica do texto da notícia na página?
- Quanto às imagens, que função possuem na composição da notícia?
- Por que algumas palavras estão em destaque com fonte, cor e formato diferentes no texto? Qual a sua função e relevância para a compreensão da notícia?
- A leitura da notícia se dá de forma linear, fixa, estável? Quais as outras possibilidades? Por quê?
- De que forma e por quais mídias o leitor pode interagir com a notícia no suporte digital?

Para sistematizar as informações, será solicitado que os alunos escolham uma notícia impressa e a compare com a sua divulgação no meio digital, respondendo as seguintes questões:

- Em comparação ao suporte impresso, destaque as principais diferenças da notícia veiculada em suporte digital, quanto: ao suporte; disposição gráfica do texto; imagens; palavras em destaque; forma de leitura; possibilidade de o leitor comentar a notícia.
- Destaque os elementos não verbais encontrados na notícia escolhida para análise, explique sua funcionalidade e importância para a apresentação e compreensão da notícia.

g) Reflexões sobre a língua:

Ressaltamos que o trabalho com os elementos gramaticais solicitados nas questões a seguir, deverá ser realizado somente após o conhecimento prévio da turma sobre esses objetos de ensino.

Com relação ao título e subtítulo da notícia:

**Racismo no Neblon (RJ): Identificado pela polícia, ladrão de bicicleta é jovem branco.**  
Após falsa acusação a jovem negro, Tomás Oliveira e Mariana Spinelli estão sendo investigados pelo crime de calúnia

- Pesquise e registre a diferença entre:
  - Crime de Calúnia:
  - Crime de Racismo:
- Diante dos resultados encontrados, em sua opinião os acusados Tomás Oliveira e Mariana Spinelli cometeram que tipo de crime? Quais fatos expressos na notícia comprovam seu posicionamento? Registre.

- Se os termos destacados em “*Racismo no Neblon*” fossem substituídos por *na favela* causaria o mesmo efeito que o termo utilizado na apresentação da temática da notícia? Por quê?
- Sabendo que:

O **predicativo do sujeito** é o elemento da frase que tem a função de dar ao sujeito uma qualidade ou uma característica específica. Isso é feito através da conexão entre o sujeito e um verbo de ligação. Esse tipo de predicativo pode ser formado por um **adjetivo**, um **pronome**, um **substantivo**, uma **locução adjetiva**, um **numeral**, uma **oração substantiva predicativa** (CEGALLA, 2020)

Sintaticamente o uso do predicativo do sujeito na expressão “*ladrão de bicicleta é jovem branco*” foi formado pelo uso de um: \_\_\_\_\_

- Se esse predicativo destacado fosse substituído por “*é jovem negro*” causaria o mesmo resultado na veiculação da notícia? Justifique.
  - Após a leitura do texto: “Preto, pardo e negro” disponível no site <https://www.diferenca.com/preto-pardo-e-negro>, explique a diferença entre a utilização dos termos utilizados para a caracterização racial empregada na notícia.
- Leia e responda as questões a seguir:

Os **dois pontos (:)** representam um sinal gráfico que faz parte dos sinais de pontuação. Na produção de textos, eles marcam uma breve pausa no discurso. Geralmente são utilizados antes de uma explicação ou esclarecimento, após vocativos, em sínteses ou resumos, citações, falas (discurso direto), enumerações, exemplos, dentre outros (CEGALLA, 2020).

O uso dos dois pontos (:) no início da notícia tem por função: \_\_\_\_\_

- Crie uma oração com os dois pontos com a mesma função utilizada no título da notícia.

#### 5.4.2 Módulo II – A Criação de notícias pelos alunos

A partir do conhecimento obtido mediante as aulas sobre as notícias em formato *on-line*, daremos início à construção de uma pauta de assuntos e opiniões interessantes que podem ser captadas e transformadas em notícias. Nessa etapa, os alunos serão incentivados a:

1. Selecionar um fato de seu interesse, que corresponda a uma situação específica de seu contexto para transformar em notícia *on-line*;
2. Buscar dados sobre o fato e produzir registros em áudios e imagens;
3. Escrever uma notícia, relatando e retratando o fato selecionado;

4. Analisar, revisar e rescrever o texto, atentando, em sua composição, para o atendimento às características composicionais do gênero já trabalhadas, os padrões de linguagem exigidos e os elementos multissemióticos necessários para o desenvolvimento da temática a ser abordada.

#### 5.4.3 Módulo II – Edição e publicação da notícia

Para a efetivação dessa etapa, os alunos serão divididos em equipes e deverão selecionar, dentre as notícias produzidas pelos alunos da turma, as mais interessantes para serem publicadas na *web*. Dentre as ações que deverão ser realizadas pelas equipes, destacam-se:

- Criação de pautas com a seleção de temáticas mais interessantes para publicação;
- Análise composicional e gramatical dos textos selecionados;
- Montagem, *design* e revisão das notícias. Após a finalização desse processo, será efetivada a publicação das notícias no *site* da EJA.

Enfatizamos que a proposta apresentada foi criada como estratégia inicial de trabalho com o gênero notícia *on-line* com os alunos, tendo como base as experiências docentes dos envolvidos nos eventos de formação (incluindo uma das pesquisadoras deste trabalho) e os estudos teóricos sobre as temáticas. Algumas das ações definidas foram iniciadas em sala de aula com muita dificuldade, devido à situação atípica imposta pela pandemia, não sendo possível desenvolvê-las e concluí-las como prevíamos. No entanto, esse passo inicial serviu para discutir com os docentes suas possibilidades e problemáticas de aplicação, e para o fomento de sugestões para sua melhoria.

## 6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção buscamos sintetizar os resultados da coleta de dados da pesquisa por categoria para análise e discussão: A escola e as TDIC; Formação docente para os Multiletramentos; O gênero notícia *on-line*. As análises estão apoiadas nos referenciais teóricos desenvolvidos nas seções iniciais deste estudo. Para comprovação das informações, disponibilizamos imagens dos gráficos e tabelas geradas no questionário do *google forms* e a transcrição de alguns trechos das falas dos sujeitos participantes da pesquisa. Nessas transcrições, os sujeitos estão identificados pela indicação do nível e tempo de atuação docente, como forma de resguardar o sigilo das fontes.

### 6.1 A escola e as TDIC

As informações utilizadas para composição do contexto escolar, da comunidade e dos sujeitos que compõem a EJA, na escola que serviu de referência para a pesquisa, foram obtidas a partir do estudo do Projeto Político Pedagógico; da observação do ambiente escolar; de consultas diretas aos funcionários que lá atuam; e ainda, pelo conhecimento resultante da vivência docente da pesquisadora no local.

A escola situa-se em um bairro periférico da cidade de Belém e funciona em três turnos. É uma escola pertencente à rede pública estadual de ensino, de porte médio, e atende, anualmente, aproximadamente 500 alunos. Quanto à sua estrutura física, possui 6 salas de aula; 1 laboratório de informática, com 10 computadores com acesso à banda larga para uso dos alunos (apenas dois em condições de uso); 1 sala de leitura (sala de aula adaptada para atender às necessidades da comunidade escolar); 1 sala de professores; 1 sala que, antigamente, funcionava a biblioteca da escola, a qual foi cedida temporariamente e instalada a USE (unidade SEDUC na escola) em gestões. Há, ainda, 1 sala de direção; 1 sala de secretaria; 1 quadra de esporte; pátio, o qual serve como refeitório; além de expressiva área livre.

A escola foi adaptada, no ano de 2010, para o atendimento de alunos especiais, com a instalação de rampas e banheiro exclusivo para o uso dos alunos. Houve, nesse mesmo ano, a admissão de professores de Educação Especial para realizar o atendimento desses alunos. No entanto, a escola não possui sala adaptada para tal atendimento pois, apesar de já ter sido contemplada pela secretaria de educação para o recebimento de mobiliário e materiais didáticos necessários para a efetivação dos atendimentos, não há espaço para instalação, o que impossibilita o recebimento desses materiais. O atendimento aos alunos é feito por

disponibilidade de espaço, sala de informática, sala de leitura ou na sala dos professores. Esse problema, segundo os professores, compromete, sobremaneira, a qualidade do trabalho desenvolvido.

Sua estrutura física está bastante comprometida, há a necessidade urgente de reforma, em especial na rede elétrica (a qual já foi condenada pelo corpo de bombeiros em duas situações de princípio de incêndio); os telhados estão com inúmeras goteiras que, no inverno, com o aumento das chuvas, inundam as salas, o que impossibilita seu funcionamento e queima os poucos aparelhos eletrônicos que a escola possui; além de banheiros impróprios para o uso dos alunos. Segundo a direção, a reforma já foi solicitada e a escola já se encontra na lista de espera das escolas a serem reformadas pelo governo, porém, sem previsão de início. Enquanto isso, a própria gestão e comunidade escolar tentam amenizar os danos estruturais do prédio por meio de doações para realização de pequenos reparos.

A população do bairro onde está situada a escola é constituída por pessoas de níveis socioeconômicos variados. A maioria possui nível de escolaridade e renda abaixo da média da população em geral, com boa parte formada de operários não qualificados e assalariados, trabalhadores(as) braçais, feirantes, domésticas, comerciantes etc.

A clientela atendida pela escola é composta, em sua maioria, por crianças e jovens que enfrentam dificuldades de acesso ao lazer. No bairro, há apenas uma praça pública que se encontra em situação de total abandono pelos entes públicos, e serve de ponto de encontro de usuários de drogas, meliantes e mulheres em situação de vulnerabilidade social e sexual.

Entre os problemas enfrentados por essa comunidade, destacam-se a prestação de saúde e segurança pública. A política de atendimento à saúde no bairro ocorre por meio da Unidade Municipal de Saúde da Cremação, que não consegue atender a grande demanda populacional do bairro e suas necessidades. Atualmente, a segurança pública é feita pela seccional do bairro com o apoio da ronda móvel, insuficiente para combater o alto nível de violência no bairro, que constitui, atualmente, um sério problema para o conjunto da sociedade civil.

Em relação aos aparatos tecnológicos, pedagógicos e de infraestrutura, notamos, na escola, a carência e precariedade de itens básicos necessários para o trabalho com os gêneros, mídias e ferramentas digitais. A sala de informática (adaptação de uma sala de aula) foi equipada em 2010, quando contemplada por um projeto de inclusão digital do governo federal (MEC). O plano concedeu 10 computadores, uma impressora, televisor de tela plana, dois retroprojetores integrados (ARTHUR) e o acesso à *internet* de banda larga. Com o recebimento dos equipamentos, a escola angariou recursos próprios para a construção do mobiliário

necessário para a acomodação e uso dos equipamentos (bancadas), ligação elétrica, ar-condicionado etc.

A equipe pedagógica da escola, por seu turno, criou um projeto para o funcionamento da sala de informática e, com isso, uma professora foi lotada e desenvolveu suas atividades por três anos nesse ambiente, auxiliando os docentes e discentes na utilização dos recursos. Com a alocação da servidora para assumir uma sala de aula e sem ninguém responsável para ajudar no manuseio e manutenção, os equipamentos foram apresentando problemas e, devido ao fato de não receberem suporte técnico para o conserto, ficaram deteriorados.

Atualmente, a escola dispõe de uma sala de informática com apenas dois computadores em uso, já bastante defasados, um retroprojetor com utilização limitada de seus recursos (sem áudio), mobiliário e estrutura física em estado crítico, acesso limitado à *internet* (apenas os funcionários têm autorização para uso, devido ao seu baixo alcance).

A realidade descrita representa o retrato estrutural de muitas escolas públicas de Belém e do Brasil e a situação que muitos professores encontram em seus espaços de atuação profissional, no grande desafio de integrar as tecnologias ao ensino sem ter o suporte técnico, estrutural e pedagógico necessário para tal.

Na pesquisa realizada com os docentes, por ocasião da efetivação do curso de formação, essas e outras problemáticas foram destacadas, mas as de falta de estrutura física, tecnológica e de formação docente receberam maior importância, apresentadas como principais entraves à realização de ações de inserção e acesso dos alunos aos recursos tecnológicos contemporâneos para o trabalho com vistas aos Multiletramentos; seguidas do baixo nível socioeconômico da maioria dos alunos e professores, que impede o acesso aos aparatos tecnológicos necessários para a implementação das ações:

– O problema é somente a falta de acesso que muitos vivenciam, tanto por que a escola não tem como ofertar quanto por que esses jovens não têm recursos financeiros para participar desse processo democrático de acesso à tecnologia contemporânea. O professor até pode aprender a fazer, mas, sem recursos para oferecer a todos, todo esse saber e esforço não terá sentido. (Professora que atua há mais de 18 anos na EJA).

Notamos, nas manifestações dos docentes, a ênfase na necessidade de investimento tecnológico para a efetivação de estratégias de aproximação do ensino de Língua Portuguesa aos usos e práticas discursivas contemporâneas dos sujeitos. E a indicação da possibilidade de utilização de novas estratégias de ensino ligadas às práticas discursivas e contemporâneas da linguagem, ao acesso do aluno à rede de internet e aos recursos tecnológicos pela escola.

– Os gêneros digitais que podem ser acessados a partir de um click no celular, mas infelizmente o acesso à internet, a posse de um celular, notebook, tablet etc. ainda é um privilégio para poucos e as escolas públicas também não investem em

equipamentos tecnológicos com acesso à internet. (Professora que atua há mais de 18 anos no ensino fundamental anos iniciais, EJA anos finais e EJA ensino médio).

Compreendemos, com isso, a importância da ampliação do acesso necessário aos recursos tecnológicos por docentes e alunos, porém, avaliamos, diante dos estudos realizados, que nem sempre a simples presença desses aparatos é suficiente para garantir aprendizagens. Nesse caminho, Freire (2001, p. 98) alertava que “utilizar computadores na educação, em lugar de reduzir, pode expandir a capacidade crítica e criativa de nossos meninos e meninas. Dependendo de quem o usa, a favor de que, de quem e para quê”, revelando que, mais do que garantir os recursos, é importante garantir a formação para os usos coerentes com objetivos delineados. Essa necessidade de formação docente para o uso dos aparatos tecnológicos é destacada na fala a seguir:

– Torna-se indispensável ao professor hoje o conhecimento das tecnologias e saber utilizar esses recursos de forma eficiente no ensino da língua. Embora, ainda esbarremos na precariedade ao acesso desses recursos tecnológicos nas escolas públicas em relação ao uso social. (Professor há mais de 18 anos no ensino fundamental anos finais e ensino médio regular).

Nesse âmbito, Pinto (2000) observa como um dos compromissos a ser assumido pela escola para a inclusão digital o de assegurar os instrumentos necessários para os sujeitos participarem ativamente de práticas cidadãs em que tais instrumentos são solicitados.

– Faz-se necessário quebrar essas barreiras e possibilitar que o ensino da língua, de fato, eleve o sujeito às práticas sociais de linguagens eficazes. Utilizar os recursos tecnológicos, hoje, além de necessário é de direito e precisamos fazer valer esses direitos para nós professores e para os nossos alunos. (Professor do ensino fundamental anos finais e ensino médio regular há mais de 18 anos).

As informações coletadas nos revelaram que a ausência de políticas públicas de implementação, manutenção e suporte de projetos de inclusão digital nas unidades escolares dificulta o trabalho com as mídias, tecnologias e os Multiletramentos. Observamos que as poucas ações institucionais, quando chegam à escola, apresentam-se fragmentadas, com a disponibilização de aparatos tecnológicos sem amparo estrutural e de manutenção desses recursos, e, muitas vezes, sem a devida formação docente e discente para o seu uso.

Logo, percebemos que há um longo caminho a ser percorrido para se atingir o mínimo necessário para o trabalho com as tecnologias e mídias digitais. A escassez de aparatos tecnológicos, de acesso à internet e a ausência de formação docente e discente para utilização das mídias dificultam o trabalho didático na perspectiva dos usos solicitados na atualidade, o que torna urgente e necessária a criação de políticas públicas de fomento, formação e manutenção de ações de inclusão digital e tecnológica nas escolas para alunos e professores, com apoio técnico, financeiro e pedagógico adequados à promoção dos Multiletramentos.

## 6.2 Formação docente para os Multiletramentos

Conscientes da complexidade das temáticas que envolvem as TDIC e o ensino, no evento de formação promovido nesta pesquisa buscamos discutir com os docentes as principais implicações e possibilidades de usos no ensino da Língua Portuguesa, os fundamentos dos Multiletramentos e os novos gêneros que emergiram com o desenvolvimento da tecnologia digital. A dinâmica dos eventos incluiu não só o aprofundamento teórico, mas especialmente a apresentação de propostas com demonstração de recursos e mídias possíveis de serem utilizadas nas aulas pelos docentes: *Padlet*, *slido*, *forms*, *google sites*, *WhatsApp*, *Wordwall* etc., nossa intenção era potencializá-los e estimulá-los na elaboração de propostas com o gênero notícia *on-line*. O *feedback* dos professores durante a formação foi importante e serviu como termômetro para nossas ações.

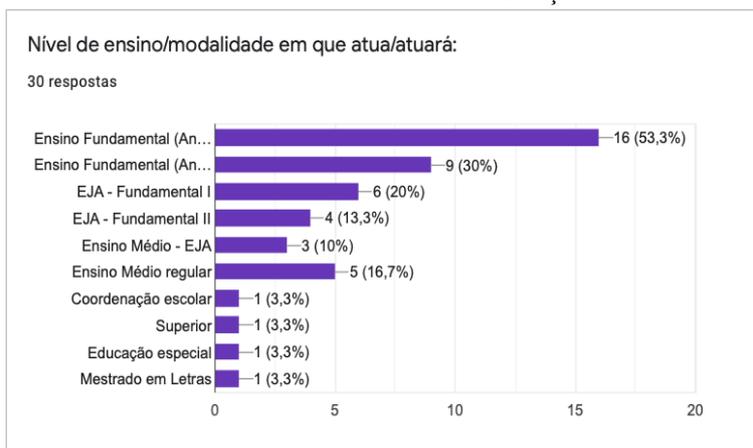
– Temos muito a aprender e esses momentos são fundamentais para socializarmos nossas experiências, tirarmos dúvidas, conhecermos outras experiências... Amo esses minicursos! (Professora do fundamental I e II, ensino médio e EJA).

– É um grande desafio não reproduzir as velhas práticas pedagógicas por meio das novas tecnologias, por isso a necessidade de estudar, ler, conversar com os colegas de trabalho em busca de novas alternativas educacionais relacionadas ao ensino [...] aprendi muito nestas formações aqui! (Professor do ensino fundamental II, com mais de 6 anos de atuação).

Durante os eventos realizados, utilizamos algumas ferramentas para coleta de dados que nos ofereceram informações sobre: o perfil dos docentes de Língua Portuguesa que atuam nas escolas públicas e privadas de ensino de Belém; as ações que desenvolvem com as TDIC e gêneros digitais e suas impressões quanto à relevância e dificuldades para o desenvolvimento de um ensino alinhado às orientações da Pedagogia dos Multiletramentos.

Os docentes participantes da pesquisa atuam em diferentes níveis e modalidades de ensino, sendo compostos de professores da rede estadual, municipal e rede privada de ensino. A maioria 53% trabalham no nível fundamental anos iniciais, e 30% no fundamental anos finais. Também participaram da pesquisa integrantes do grupo de estudo GALPDA, formado por discentes de graduação e pesquisadores da área da Educação e Linguagem.

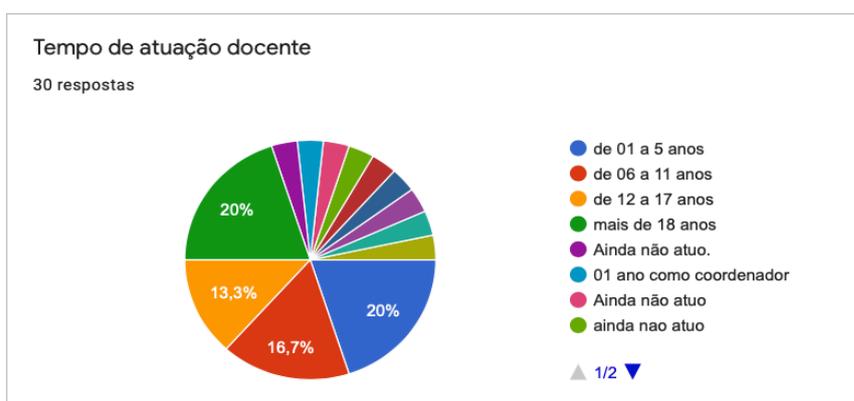
Gráfico 1 – Nível de ensino/modalidade de atuação dos docentes.



Fonte: elaborado pela autora via *google forms*.

Em relação ao tempo de atuação, contamos com professores com larga experiência na docência, 20% há mais de 18 anos, ao lado de docentes iniciantes na profissão, com 5 anos de docência.

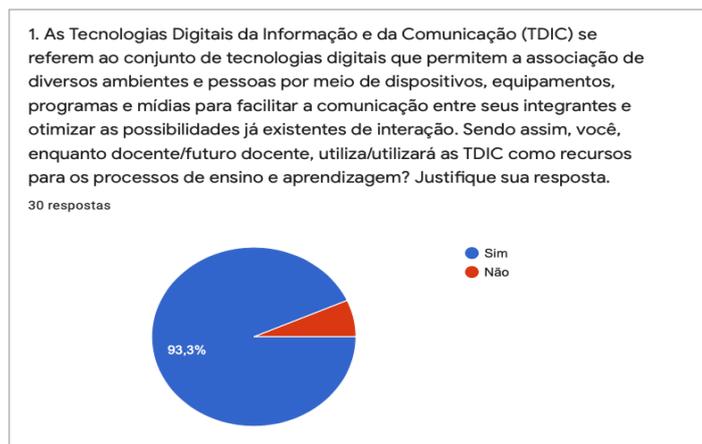
Gráfico 2 – Tempo de docência.



Fonte: elaborado pela autora via *google forms*.

Nas questões levantadas sobre a utilização das TDIC nos processos de ensino, a maioria dos participantes (93%) afirmou utilizá-las e reconheceu a importância dos instrumentos e mídias digitais para a dinamização desse processo.

Gráfico 3 – Utilização das TDIC nos processos de ensino e



Fonte: elaborado pela autora via *google forms*.

Segundo os docentes, essa dinamização ocorre na(o): facilitação da realização de atividades de leitura e escrita por meio dos *softwares* e aplicativos nas atividades; aprofundamento de assuntos por meio de ferramentas de busca. Destacaram, ainda, que as TDIC são importantes para a atualização e o aprofundamento das temáticas contemporâneas e como meio de manter um diálogo mais próximo com os alunos, em especial no ensino remoto imposto pela pandemia:

– Na escola radiofônica as TDIC favorecem a comunicação, a interatividade e a produtividade dos alunos. Na escola de modalidade presencial possibilita ampliar o acesso às aulas, a realização das atividades pedagógicas e o engajamento dos alunos nas atividades educativas da escola”. (Professora/pesquisadora com mais de 18 anos de atuação no ensino fundamental anos iniciais e finais, EJA e ensino Médio).

– As tecnologias tornam o nosso trabalho mais produtivo e prático. Nesse contexto em que vivemos (pandêmico) tornou-se necessário o conhecimento e desenvolvimento na prática pedagógica. [grifo da autora] (Professora/pesquisadora que atua a mais de 18 anos no ensino Fundamental anos iniciais e finais, EJA e ensino médio)

– As TDIC são fundamentais, isso ficou evidente nestes tempos de pandemia. Podemos utilizar os aplicativos educacionais em todos os momentos do ensino, em momentos *on-line*, *off-line*, dando total suporte para o processo de ensino/aprendizagem. (Professora que atua há mais de 5 anos no ensino fundamental anos finais).

Vimos em Moran (2013) a explicação dessa dinâmica proporcionada pelo uso das tecnologias na vida das pessoas que une o mundo físico e digital permitindo a integração de múltiplas atividades de estudo, lazer, entretenimento e serviços, que potencializa e modifica “a educação escolar e as formas de ensinar e aprender a que estamos habituados” (MORAN, 2013, p. 14). Assim, consideramos importante desfrutar das possibilidades geradas pelas TDIC no desenvolvimento das atividades de ensino. Os docentes reconheceram essas potencialidades, especialmente no ensino remoto instituído na pandemia, de forma muito intensa e com muitas dificuldades.

Ao tratarem dos elementos que interferem negativamente no uso didático-pedagógico das TDIC, os docentes ressaltaram o escasso acesso aos equipamentos tecnológicos por alunos e docentes e a falta de infraestrutura nas escolas, com pouco ou nenhum acesso à rede de *internet*, computadores em número insatisfatório para o trabalho com turmas numerosas e a ausência de formação docente que permita maior apropriação do professor para o uso dos aplicativos, ferramentas e linguagens em suas aulas.

– Torna-se indispensável ao professor hoje o conhecimento das tecnologias e saber utilizar esses recursos de forma eficiente no ensino da língua. Embora, ainda esbarremos na precariedade ao acesso desses recursos tecnológicos nas escolas públicas em relação ao uso social (...) utilizar os recursos tecnológicos, hoje, além de necessário é de direito e precisamos fazer valer esses direitos para nós professores e para os nossos alunos. (Professor que atua há mais de 18 anos no ensino fundamental anos finais e ensino médio regular).

Notamos, no interior de suas falas, a preocupação quanto ao conhecimento das tecnologias, como se a tecnologia estivesse alheia ao cotidiano dos sujeitos, às suas ações sociais. Isso ocorre, de acordo com Moran (2000, p. 13), porque “na sociedade conectada, todos estão reaprendendo a conhecer, a nos comunicar, a ensinar; reaprendendo a integrar o humano e o tecnológico; a integrar o individual, o grupal e o social”. Contudo, compreendemos que o grande desafio expresso nas falas dos docentes não é conhecer as TDIC, mas como fazer uso pedagógico dos instrumentos tecnológicos.

Nesse sentido, os sujeitos ponderaram que o uso isolado das tecnologias sem articulação com metodologias educacionais consistentes não é suficiente para se garantir aprendizagens significativas, pois:

– Os desafios para o aprendizado por meio das novas tecnologias são empolgantes, porém, essas tecnologias não são a tábua de salvação da educação, porque não existe tábua de salvação nesse sentido e sozinhas não farão do ensino e aprendizado mais eficientes. (Professora há mais de 18 anos na EJA ensino fundamental).

Logo, para além da garantia dos recursos tecnológicos, entendemos a necessidade de os docentes se questionarem sobre a importância dos usos das tecnologias na escola e suas formas de interação com elas, tendo em vista a implantação tecnológica “em uma perspectiva de desenvolvimento no processo de aprendizagem, enriquecendo seus conhecimentos e de seus alunos” (CYSNEIROS, 1998, p. 129).

Ampliando essa discussão, no trabalho específico com as TDIC na EJA, os docentes enfatizaram a necessidade de maior investimento na formação dos professores, por meio de políticas públicas e fomento ao uso didático das ferramentas digitais, além da necessária melhoria da infraestrutura física e material das escolas, indispensável para que ocorra a inserção de práticas aliadas às TDIC, segundo eles:

– A Erradicação do analfabetismo digital na EJA, (deve) começar pela formação e alfabetização dos próprios docentes e promover um ambiente educativo na EJA que integre as experiências culturais mediadas pelo digital em rede com os processos educacionais. Contudo a falta de políticas públicas e de investimento na formação docente são aspectos que desfavorecem a constituição de um cenário educacional mais inclusivo e produtivo. [grifo da autora] (Pesquisadora da UFPA atuante há mais de 18 anos no ensino fundamental, EJA anos finais e EJA ensino médio).

– há necessidade de que todos os sujeitos engajados no processo educativo estejam conectados e que os recursos tecnológicos na educação de pessoas da terceira idade, contribua para suas formações enquanto sujeitos que passam transformações sociais impulsionadas pelo digital em rede, [...] há necessidade das instituições escolares e professores lutarem por políticas públicas que viabilizem para a EJA, tecnologias digitais, visto que, nem sempre os sujeitos têm familiaridade com o uso dessa linguagem e cultura digital. (Professora com 30 anos de atuação no ensino fundamental anos iniciais).

Quanto à temática formação de professores, vimos em Cope e Kalantzis (2000) a necessidade de se construir propostas que possibilitem aos professores se multiletrarem, de se formarem, de construir saberes e conhecimentos que os capacitem a desenvolver atividades pedagógicas que envolvam ações mediadas pelas TD, a partir de uma dinâmica e de uma interatividade que contribua para ressignificar práticas de letramentos na Educação.

Além disso, verificamos a preocupação dos docentes com os alunos da EJA, na incorporação de um ensino que atenda às suas expectativas, que considere suas peculiaridades e permita a inclusão social e digital de seus sujeitos. E entendemos, pelos estudos realizados, que esse caminho envolve o compromisso da escola com práticas de linguagens que estejam em conexão com as efetuadas pelos sujeitos nos diversos ambientes em que transitam; e a formação de professores alinhada às novas formas comunicativas geradas em nosso tempo.

No trabalho com o público da EJA, os docentes destacaram a especificidade dos alunos, em particular os de idade mais avançada, na utilização e acesso às tecnologias digitais e o cuidado em se considerar as peculiaridades desse público, suas limitações, interesses e condições de interação e usos das ferramentas, aplicativos e recursos que serão utilizados nas aulas.

– O uso dessas tecnologias na EJA requer um certo cuidado diante das limitações e especificidade de cada um, por se tratar de alunos idosos com o aprendizado mais lento que ao entrarem em contato com os aparelhos digitais podem aproximar ou afastar esse aluno da EJA. (professora com 17 anos de atuação no ensino fundamental anos iniciais).

– A EJA possui um grande déficit em relação a tecnologias, muitas vezes não possuem internet de boa qualidade, ou não sabem manusear de maneira correta. Então, o professor como principal mediador do saber tem por objetivo fazer essa ligação com os alunos. (Graduanda de licenciatura, integrante do GALPDA).

Além disso, compreendemos que se deve atentar que os alunos da EJA “são sujeitos sociais e culturalmente marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais” (PAIVA, 1983, p. 19), e isso afeta sua

participação mais ativa com as tecnologias e mídias. Com isso, acreditamos que oportunizar o contato desses sujeitos com práticas de linguagem mediadas pelas tecnologias digitais na escola possa ser um caminho para diminuir a marginalização digital desses sujeitos.

Ademais, percebemos a relevância dos eventos e programas de formação de professores para as tecnologias, especialmente nesse contexto de pandemia, que obrigou os docentes a incorporarem as TDIC para continuarem desenvolvendo a docência em suas turmas. Porém, ressaltamos a necessidade de a escola assumir o papel de protagonista na criação de propostas pedagógicas que contemplem políticas de incorporação das tecnologias em suas práticas formativas (SANTOS, 2021; RANGEL, 2010).

– Em tempos de pandemia a alfabetização digital é uma necessidade! Há quem reclame de ter que investir em recursos como celular, internet, notebook, mas esses instrumentos precisam fazer parte da realidade de todos os professores. São realmente a nossa ferramenta de trabalho, contudo ainda há muitos professores que não dispõem desses recursos. (Professora há mais de 18 anos do ensino fundamental I e II, ensino médio e EJA).

– O ensino remoto é desafiador porque precisamos dominar um pouco das TDICs para atender as necessidades dos nossos alunos. Insistir em desenvolver apenas uma prática educativa nos deixa para trás, restringe nossos alunos e perdemos a chance de aprender com eles novas formas de ensinar e aprender. Já consigo observar várias mudanças, uma busca em conhecer recursos para gravar vídeos, áudios, dominar o Google Meet, o Google forms, participar das formações voltadas para o uso das tecnologias etc. (Professora há mais de 18 anos do ensino fundamental I e II, ensino médio e EJA).

Assim, temos ciência que os poucos encontros que tivemos com os docentes não foram suficientes para sanar todas as dúvidas e potencializá-los de forma efetiva para o uso didático das TDIC, pois há muitos entraves no chão da escola, de ordem estrutural e pedagógica, para sua efetivação, mas ousamos pensar que essa experiência tenha sido um impulso inicial para a busca pessoal de mais conhecimentos, na tentativa de desenvolvimento de práticas mais alinhadas às novas realidades de usos da língua via mídias. Para nós, a experiência efetivada com os docentes contribuiu para planejarmos ações didáticas possíveis de serem efetivadas na escola, em meio ao conhecimento das realidades expressas, com o gênero notícia *on-line*.

### **6.3 A notícia *on-line***

O gênero discursivo notícia *on-line* foi apresentado, nos eventos de formação docente, como objeto de ensino com possibilidade de ampliar o trabalho com a linguagem nas aulas de Língua Portuguesa em meio à realidade das práticas discursivas contemporâneas materializadas em textos digitais orais, escritos e semióticos (ROJO, 2012). Durante os encontros formativos, obtivemos dados importantes para a abordagem didática do gênero, com registros das

dificuldades e indicações de possibilidades para sua efetivação, que ajudaram na construção da proposta de trabalho criada.

É perceptível o entendimento dos docentes quanto à necessidade de se trabalhar na escola com os gêneros que estão em uso pelos alunos, dentre eles a notícia *on-line*, na tentativa de aproximar o ensino da língua da realidade de uso pelos sujeitos (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009[1929]). Na abordagem do conteúdo, reforçaram que o trabalho a ser desenvolvido precisa focar o exercício da reflexão crítica da realidade e o (re)conhecimento das múltiplas linguagens envolvidas em sua composição (ROJO, 2019).

– A escola precisa olhar mais para a sociedade, perceber as diferentes relações que nossos alunos estabelecem no dia-a-dia e levar para a escola gêneros que circulem socialmente, contudo o domínio desses gêneros precisa partir de uma experiência real e não simulada pelo livro didático. (Professora com mais de 18 anos de atuação no ensino fundamental anos iniciais, EJA anos finais e EJA ensino médio).

– O Ponto de partida é compreender a prática da linguagem na perspectiva da interação social, é preciso também conhecer e compreender os gêneros e suas respectivas linguagens e, acima de tudo, ter compreensão e visão crítica do texto (realidade) na sua dimensão textual, intertextual e contextual. (Professora com mais de 18 anos de atuação no ensino fundamental anos iniciais e finais e EJA).

Nas manifestações, notamos a compreensão da concepção do trabalho com linguagem em uma perspectiva Interacionista, situada em contextos de uso e em práticas socioculturais específicas, nas relações estabelecidas com o outro, com o meio e consigo mesmo (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009 [1929]); e, ainda, a compreensão do trabalho com leitura de texto em uma perspectiva interpretativa, analítica e crítica em diálogo com a realidade social (MENEGASSI, 1995).

Nesse contexto, compreendemos que os gêneros digitais surgem como novas formas de comunicar mediadas pelas tecnologias, com forte presença de múltiplas linguagens e semioses, que também precisam de um olhar diferenciado nas atividades de linguagem a serem desenvolvidas na escola (ROJO, 2012). Sendo assim, buscamos investigar quais habilidades linguístico-discursivas os docentes visualizavam como possíveis de serem desenvolvidas por meio do gênero.

Nas respostas, percebemos o reconhecimento do gênero como objeto possível de ampliar as formas de interação e comunicação, o acesso às informações e como instrumento para o desenvolvimento do senso crítico e reflexivo dos alunos, além de possibilitar os Multiletramentos, no trato com as múltiplas linguagens envolvidas em sua constituição.

– Os estudantes poderão desenvolver as habilidades de opinar sobre o seu cotidiano, ao selecionar os assuntos das notícias, e investigar a realidade em busca dos fatos que geram os problemas sociais onde vivem. (Professora que atua há mais de 18 anos na EJA).

### O trabalho com o gênero notícia *on-line*

– Possibilita a formação de um hiperleitor porque este percorre diferentes mídias, links, textos, tecendo escritas, desenvolvendo o pensamento crítico, a capacidade de compreensão, interpretação e a análise e observação de textos construídos a partir de diferentes suportes. (Professora que atua há mais de 18 anos no ensino fundamental anos iniciais, EJA anos finais e EJA ensino médio).

No entanto, na abordagem da temática dos gêneros digitais, não foi ressaltada pelos docentes a necessidade de o aluno conhecer as funcionalidades e sentidos das multissêmioses envolvidas nessas novas formas contemporâneas de comunicar, agir e interagir permeados pelas mídias, os aspectos específicos da estrutura composicional do gênero digital e, o que consideramos mais importante, o reconhecimento das pluralidades e diversidades dos sujeitos que as utilizam (ROJO, 2019).

Outro aspecto abordado nos estudos desenvolvidos e discutido nos encontros com os docentes, mas não considerado nas falas docentes, foi a necessidade de se verificar a vivência social dos alunos com o gênero, da consideração dessa abordagem ter ligação com a aproximação dos usos sociais dos sujeitos e da necessidade desse trabalho dialogar ou partir de gêneros já conhecidos pelos alunos (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009[1929]; ROJO, 2013).

Contudo, na elaboração colaborativa da proposta didática, obtivemos contribuições importantes para a composição dos módulos de leitura, escrita e divulgação da notícia que, de certo modo, aproximaram-se dos principais aspectos dos Multiletramentos e Interacionismo da linguagem desenvolvidos nas seções iniciais deste estudo.

No **módulo leitura**, foram sugeridas, entre outras atividades: leitura *on-line* e impressa de notícias por meio do acesso a diferentes jornais; análises das abordagens de uma mesma notícia em vários canais; apreciação de notícias veiculadas na TV, *sites* não profissionais ou menos profissionais; escuta via rádio, com o intuito de se verificar a linguagem utilizada, a função e o estilo de cada suporte de mídia.

– Existem diversos sites de notícias profissionais, tais como Globo, DoI, O Liberal, UOL etc., os quais podem servir como veículos de leitura de diversos tipos de notícias para os alunos. Poderia-se sugerir aos alunos lerem a mesma notícia, a notícia do momento, nos diferentes sites de notícias para fazerem uma análise de como um site apresenta essa notícia e como outro apresenta a mesma notícia. Pode-se, ainda, buscar sites não profissionais ou menos profissionais ou quase que amadores de notícias para mostrar aos alunos como essas notícias são elaboradas nesses sites e a diferença deles para os sites profissionais. (Professor do ensino médio com mais de 18 anos de atuação).

– Promover a leitura a partir de diferentes suportes a fim de que os alunos percebam sua linguagem, função e estilo em cada contexto. Logo, precisam ler a notícia impressa, assistir à divulgação de notícias pela Tv, pelo rádio e pela internet, por exemplo. (Professora do fundamental II e EJA).

Apesar de considerarem elementos importantes em suas falas para o trabalho com a leitura, não há orientação dos docentes para o diálogo com as experiências de vida dos sujeitos que alimentassem possíveis interesses pela temática a ser abordada na notícia, não há preocupação com a seleção de temáticas que levem à reflexão dos discursos vinculados aos problemas da comunidade dos alunos, de seus contextos de vida, trabalho e suas dificuldades.

Nesse ponto, consideramos importante que se garanta nas propostas com inclusão de atividades de leituras que ofereçam a possibilidade de aliar a leitura de mundo à leitura, compreensão, reflexão, crítica do texto e escrita situada em situações reais (FREIRE, 1996), em especial quando esse trabalho é voltado para um público de jovens e adultos com vasta experiência de vida que merecem ser valorizadas nas práticas escolares.

No envolvimento das ferramentas digitais para a leitura foram sugeridas atividades como postagens de notícias no *classroom* da turma para a realização de análises pelos alunos, com indicação de questões orientadas pelo professor da turma quanto às temáticas, características e composição das notícias e utilização do *Padlet* para postar vídeos, favorecer a interação e inserção de atividades com foco na notícia a ser tratada.

– Uso do *Padlet* para a postagem de notícias *on-line* com espaço para os alunos interagirem com o texto, respondendo a perguntas orientadas sobre a temática, interpretação textual e estrutura composicional. (Professora do ensino fundamental I e II, ensino médio e EJA).

Percebemos, também, a preocupação dos docentes em trabalhar os elementos composicionais, as características gerais do gênero com a identificação de elementos estruturais superficiais, por meio de questões que implicam uma leitura literal, sem explorar os elementos semióticos presentes e suas implicações na compreensão da mensagem. Além disso, não foram sugeridas atividades que levassem a uma leitura interpretativa e inferencial, capaz de levantar os aspectos valorativos expressos nas notícias (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009 [1929]; MENEGASSI, 1995).

– Nas aulas remotas, mostra aos alunos somente a manchete de uma notícia junto com uma imagem, e para atizar a curiosidade deles fazia perguntas como “do que se trata a notícia?”; “a foto remete a que fato?” etc. Após as respostas dos alunos, a notícia seria lida na íntegra pela professora, sendo que em alguns momentos eles teriam que ler uns trechos. Em seguida, fazia algumas indagações como “onde e como aconteceu o fato?”; “quantas pessoas estavam envolvidas e quais eram?”; “que outros fatores contribuíram para o ocorrido?”; “quais os elementos principais fazem parte do gênero notícia?” etc. Assim, os alunos poderiam adquirir a compreensão e interpretação da notícia apresentada bem como as características do gênero. (Professora do ensino fundamental anos iniciais, com mais de 6 anos de atuação).

Os docentes recomendaram o envolvimento de outros gêneros digitais emergentes na compreensão e desenvolvimento do trabalho com a notícia, como os *memes* e a discussão sobre as *fake news*, considerados por eles como potenciais para o trabalho por apresentarem, em sua

estrutura, “o verbal e o imagético e o seu uso social de circulação na sociedade contemporânea” (Professor que atua há 5 anos no ensino fundamental).

No entanto, compreendemos que, para além do reconhecimento e uso das ferramentas, aplicativos e interlocução com outros gêneros digitais, é preciso realizar um trabalho ampliado de leitura e escrita com levantamento de questões linguísticas e extralinguísticas presentes nas notícias em formato digital, por meio da AL/S (BRASIL, 2018), que possa permitir a exploração dos recursos semióticos e multimodais presentes em sua composição, e da identificação das vozes ideológicas que compõem os discursos, por meio de uma abordagem crítica que leve à reflexão quanto a seus usos (BRASIL, 2016).

No **módulo escrita**, as atividades sugeridas pelos docentes foram:

– Alunos divididos em grupos podem identificar uma problemática em seu contexto social e a partir daí podem escrever notícias a partir desses fatos com o intuito de buscar soluções junto aos governantes para solucionar os problemas da comunidade, bairro ou cidade. Logo depois podem criar um jornal *on-line* ou impresso para divulgar à comunidade as notícias produzidas em sala de aula. (Professora que atua há 22 anos no ensino fundamental).

– Algumas pessoas ficariam responsáveis em criar, registrar, estruturar o blog/site, enquanto outras pessoas/alunos ficariam responsáveis em ir atrás das notícias, inclusive com fotos e vídeos, devendo o professor estimular e orientar esses trabalhos. A atividade de escrita é contínua, e precisa a todo momento de revisão e reescrita. (Professora que atua há mais de 10 anos no ensino fundamental).

Além disso, os docentes sugeriram a escrita colaborativa por meio do *google drive*, bem como a realização de enquete virtual ou impressa entre funcionários e alunos da escola para identificação dos fatos mais problemáticos da comunidade intra e extraescolar com potencial para tornarem-se notícias. Houve a seguinte orientação:

– Depois de terem todo o arcabouço teórico, sobre as notícias e suas diversidades, suas formações, história, responsabilidade do ato de informar, poderia-se propor a construção de um blog ou um site gratuito, com plataformas de construção em *sites* como o *Wix*, *crocodilo*, *Word Press*, dentre outros, com diversos cadernos virtuais que abordasse realidade desses alunos, dentre essas realidades, sugere-se oportunidades de emprego e negócios, no caderno classificados; notícias de seu bairro, como informações de denúncias de despejo irregular de lixo, desperdício de água; informações esportivas; informações de auxílios diversos; notícias de atos e fatos relevantes do bairro; caderno de concursos; caderno de direito; caderno literatura, etc. (Professor do ensino médio com mais de 18 anos de atuação).

Observamos que as sugestões para a realização de atividades de produção textual descritas consideraram o contexto social dos alunos, na escolha das temáticas a serem desenvolvidas e na utilização de recursos midiáticos com o envolvimento das multimodalidades da linguagem para a escrita das notícias, aspecto bastante destacado durante os encontros.

Temos ciência, no entanto, que essas novas práticas envolvem, primordialmente, o acesso de alunos e professores aos aparatos tecnológicos e aos novos conhecimentos, o que

solicita os Multiletramentos “digital (uso das tecnologias digitais), visual (uso das imagens), sonoro (usos de sons de áudio), informacional (busca crítica da informação)” (LORENZI; PÁDUA, 2012, p. 37), elementos não ressaltados pelos docentes em seus registros. Logo, consideramos como importante a verificação das condições possíveis para a realização dessa articulação e do trabalho com as mídias, em particular com o público da EJA.

Além disso, acreditamos que a produção textual é um processo contínuo que deve envolver, em seu planejamento, atividades prévias que se ampliem gradativamente. Contudo, nas interações estabelecidas com os docentes, não visualizamos esses elementos. Assim, avaliamos que é preciso garantir no trabalho com o gênero: leituras de notícias com conteúdo temático contextualizado com a vida dos alunos; a escrita de notícias com propósitos definidos criado para um público determinado e estabelecido dentro da situação discursiva, e o uso de metodologias apropriadas para o alcance dos propósitos delineados (GERALDI, 1997).

No **módulo divulgação**, os docentes ressaltaram a necessidade de criação de um *site*, *blog* ou página no *facebook*, *Padlet*, *WhatsApp* para servir de suporte na divulgação das notícias ao público, e ressaltaram que, na impossibilidade de uso dessas mídias, a escola ou professor poderia providenciar a impressão para a divulgação na comunidade.

– Divulgar por meio de um site da escola ou criar uma rádio comunitária com periodicidade semanal para divulgar as principais notícias produzidas e informadas pelos membros da comunidade escolar. (Professora do ensino fundamental I e II, ensino médio e EJA).

– Propor que os alunos divulguem essa notícia no grupo de *WhatsApp* da turma, respeitando as características composicionais do gênero. (Professora do ensino fundamental I e II com mais de 12 anos de atuação).

– Poderia ser feito um mural no *Padlet* contendo todas as escritas dos alunos, que seria divulgado por link em diferentes ferramentas digitais para a leitura do público. Posteriormente, cada aluno terá que divulgar no *Padlet* da turma a sua notícia reescrita para que todos tenham acesso à produção de cada um e, na aula seguinte, será feito um diálogo entre a professora e os alunos sobre as notícias reescritas. (Professora com mais de 5 anos de atuação no ensino fundamental I).

Nessas manifestações, notamos a indicação apenas dos suportes possíveis de serem utilizados para a divulgação da notícia, sem descrição dos passos para o seu uso pelos alunos. Lembramos que na definição das condições para a produção textual (GERALDI, 1997) é ressaltada a indicação do suporte a ser utilizado para a divulgação das produções dos alunos. Daí a relevância de, no trabalho com a notícia *on-line*, definir-se, de início, qual será o canal e o suporte utilizado para divulgação das notícias criadas pelos alunos (*blog*, *site*, *facebook*, *podcast*, *Padlet* etc.), considerando-se, nessa escolha, a forma típica de divulgação do gênero (LOPES-ROSSI, 2008) que guiará os demais passos a serem seguidos para a produção e divulgação da notícia.

Acrescentamos, também, que depois dessa escolha sejam planejadas ações que levem os alunos ao conhecimento desses suportes, para a apropriação de seus recursos textuais, multimodais, ferramentas e composição, a fim de que, em suas produções, possam adequar os seus discursos, níveis de formalidade, tema, estilo e composição de acordo com a situação (contexto), com a percepção de seu interlocutor (público-alvo) e o canal a ser utilizado.

Diante do exposto, compreendemos que os gêneros que circulam nas mais diferentes esferas sociais e por diferentes meios/mídias, a exemplo da notícia *on-line*, necessitam de um olhar especial no trabalho com a Língua na escola. Entretanto, alertamos sobre a necessidade de, no desenvolvimento desse trabalho, considerar-se a vivência social dos educandos por meio de uma abordagem significativa e mais próxima dos usos sociais dos alunos e em diálogo com os gêneros já conhecidos por eles em suas experiências pessoais.

Quanto aos usos das ferramentas e aplicativos, é importante que se realize “de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos” (BRASIL, 2018, p. 65).

Assim, entendemos que o trabalho com a produção discursiva aliadas às novas formas de comunicar, proporcionada pelas mídias digitais, pode potencializar a ampliação de atividades de leitura, escrita e análise linguística semiótica da notícia *on-line*. Porém, notamos fragilidades em como abordar e desenvolver temáticas tendo como referência os contextos de vida dos sujeitos e suas experiências de vida, e em como multiletrar o aluno para o entendimento e uso apropriado das mídias digitais envolvidas nesse processo.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões iniciais do estudo quanto a realidade social e educacional de trabalho com a linguagem e suas problemáticas serviram para o delineamento das ações da pesquisa e sustentaram a elaboração da hipótese de que o gênero discursivo notícia *on-line* se trabalhado na perspectiva interacionista da linguagem em diálogo com os fundamentos da pedagogia dos Multiletramentos amplia e diversifica o trabalho com a linguagem nas aulas de Língua portuguesa na EJA.

Para a comprovação dessa hipótese buscamos ao longo do processo investigativo responder à questão: como desenvolver uma prática docente de ensino de Língua Portuguesa, aliada aos preceitos dos Multiletramentos com o gênero discursivo notícia *on-line*, que possa ampliar e/ou potencializar as possibilidades de compreensão dos contextos sociais, políticos e econômicos que cercam os sujeitos da EJA?

Em busca de subsídios, recorremos ao estudo sobre as temáticas: Interacionismo, Multiletramentos, gêneros digitais e a notícia *on-line* no ensino de Língua Portuguesa na EJA, e realizamos estratégias aliando estudos teóricos e pesquisas diretas com professores, alunos e o contexto escolar no qual atuam esses sujeitos.

Nesse caminho, enfrentamos inúmeros obstáculos para o seu desenvolvimento, em decorrência da situação de saúde pública implementada pela pandemia do coronavírus, que nos levou a planejar ações virtuais para intervenção e coleta de informações. Com isso, as coletas de dados deram-se de forma totalmente remota, e planejamos encontros formativos para os docentes, com expressiva utilização de ferramentas e aplicativos digitais.

Os resultados obtidos e analisados nos deram base para compreendermos, como primeiro passo para a aproximação das necessidades dos sujeitos e ensino de LP e dos Multiletramentos, o (re)conhecimento das experiências de vida e interesses específicos do público ao qual o ensino é direcionado, com o intuito de estabelecer elos entre a vida desses sujeitos, a escola e o ensino de LP.

Nesse ponto, ao tratarmos especificamente da EJA e seu público, constatamos a necessária contrapartida dos governos instituídos em cada esfera de responsabilidade no planejamento e adoção de políticas educacionais, ações e programas de formação docente que considerem suas particularidades. Além do necessário reconhecimento da EJA na inclusão de políticas implementadas para o ensino regular, como meio de amenizar o descaso e a marginalidade histórica com que vem sendo tratada.

O segundo elemento reconhecido durante o processo investigativo é a necessidade de maior valorização dos usos e práticas de linguagens dos seus sujeitos, com a devida ampliação de seus domínios de acordo com as necessidades de usos dos alunos, tendo em vista incluí-los nas ações sociais em que lhes são demandadas, envolvendo as que se dão por meio das mídias digitais.

Quanto a isso, os estudos do Interacionismo da linguagem, propostos nos estudos do Círculo de Bakhtin e expandido por outros estudiosos, aproximaram-nos dos subsídios teóricos para defendermos um ensino de língua que considere os contextos de interações efetivas dos sujeitos, tendo em vista os elementos envolvidos no processo de comunicação. Um ensino de língua que permita ações de leitura, escrita e análise linguística semiótica na exploração da língua centrada em contextos de usos e práticas socioculturais dos alunos.

Na ampliação dessa possibilidade e em diálogo com os aspectos centrais do Interacionismo da linguagem, a pedagogia dos Multiletramentos ratificou, em seus pressupostos, que a inclusão digital pela escola representa uma forma de diminuir também a exclusão social na qual os sujeitos se encontram, ao mesmo tempo em que pode favorecer maior aproximação do ensino às práticas contemporâneas de usos da língua.

Sistematicamente, a análise dos dados gerados nos encontros de formação docente apontou:

- 1- O reconhecimento dos professores da necessidade de maior articulação do ensino de língua às múltiplas linguagens e multimodalidade dos gêneros discursivos em ascensão, mediados pelas TDIC;
- 2- Na necessidade do trabalho com linguagem se pautar na perspectiva Interacionista, situada em contextos de uso e em práticas socioculturais específicas, nas relações estabelecidas com o outro, com o meio e consigo mesmo (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009 [1929]);
- 3- Do trabalho com leitura de texto ser efetivado em uma perspectiva interpretativa, analítica e crítica em diálogo com a realidade social (MENEGASSI, 1995).

Nesse âmbito, notamos também a avaliação positiva dos docentes para o trabalho nas aulas de LP com o gênero notícia *on-line*, reconhecendo-o como potencialmente capaz de aproximar os alunos do universo digital e globalizado e ajudá-los a compreender seus usos, na apropriação dos recursos e ferramentas disponíveis para a realização das ações cidadãs solicitadas em seu meio. Destacaram em suas falas, a dinamicidade do gênero como capaz de ampliar as formas de interação e comunicação, o acesso às informações e desenvolvimento do

senso crítico e reflexivo dos alunos, além de possibilitar os Multiletramentos no trato com as múltiplas linguagens envolvidas em sua constituição.

As informações referentes às escolas e à formação docente para a efetivação de ações que ampliem os Multiletramentos mostraram que ainda há inúmeros desafios de ordem estrutural, institucional e pedagógica a serem sanados, dentre os quais: maior investimento de ordem pessoal, tecnológica e estrutural da escola e condições de acesso, conhecimento e uso das ferramentas por alunos e professores.

Durante o processo investigativo, verificamos que os docentes, apesar de estarem imersos em um contexto social e educacional em que as tecnologias digitais são fortemente demandadas, possuem pouca intimidade com esses recursos, seja pela falta dos instrumentos tecnológicos, seja pela ausência de conhecimentos técnicos para sua devida manipulação.

Além disso, notamos a não compreensão dos docentes quanto à adoção didática das TDIC em suas práticas e em como desenvolver o trabalho com os gêneros discursivos digitais enquanto objetos de ensino. Outro dado é que, apesar dos docentes reconhecerem a relevância do desenvolvimento de práticas que ampliem os Multiletramentos, condicionam o trabalho com os gêneros e mídias ao acesso aos recursos tecnológicos e formação para seus fins didáticos-pedagógicos.

Diante do (re)conhecimento dessa realidade, planejamos e efetivamos o minicurso de formação docente, no qual apresentamos as potencialidades do trabalho com as mídias e gêneros digitais, demonstrando as funcionalidades de alguns recursos e aplicativos para o desenvolvimento do trabalho com os alunos. Na oportunidade, exploramos as potencialidades do gênero notícia *on-line* e criamos, de forma colaborativa com os docentes, uma proposta didática voltada para a modalidade EJA.

Na proposta colaborativa criada, buscamos contemplar os aspectos teóricos do Interacionismo da linguagem e dos Multiletramentos estudados, em uma perspectiva possível de efetivação, por meio da consideração do conhecimento da realidade escolar dos que atuam diretamente na escola com o ensino de LP, os docentes.

As propostas de atividades por módulo sugeridas pelos docentes para o trabalho com o gênero notícia *on-line* apresentaram alguns aspectos positivos, se aproximando dos objetivos traçados na pesquisa, e outros negativos, que, em nossa análise sustenta a necessidade de se trabalhar, ainda mais fortemente na formação docente o uso didático das mídias e gêneros digitais para o ensino de Língua de forma direcionada e fundamentada. O que infelizmente não foi possível realizar durante os poucos encontros formativos efetivados durante esta pesquisa. Assim, retomamos como aspectos principais observados em cada módulo:

Quadro 2 – Síntese avaliativa das propostas dos docentes por módulo.

<b>MÓDULOS</b>	<b>ASPECTOS POSITIVOS</b>	<b>ASPECTOS NEGATIVOS</b>
<b>Leitura</b>	Nas propostas sugeridas há o diálogo com diversas mídias na apresentação e abordagem da notícia a ser trabalhada; o envolvimento de outros gêneros na análise, com enfoque na identificação do estilo, composição do canal e suporte utilizado.	Não foram sugeridas atividades que pudessem levar a uma leitura interpretativa e inferencial, capaz de levantar os aspectos valorativos expressos nas notícias (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009 [1929]; MENEGASSI, 1995).
<b>Escrita</b>	Considerou-se o contexto social dos alunos na escolha das temáticas a serem desenvolvidas, e na utilização de recursos midiáticos com o envolvimento das multimodalidades da linguagem para a escrita das notícias.	Não houve previsão das condições estruturais e materiais necessárias para a realização dessa articulação e do trabalho com as mídias, em particular com o público da EJA.
<b>Divulgação</b>	Foram contemplados a utilização de suportes midiáticos variados de acordo com a forma típica de divulgação do gênero para publicação ao público das notícias criadas pelos alunos (ROSSI, 2008): <i>site</i> , <i>blog</i> ou página no <i>facebook</i> , <i>Padlet</i> , <i>WhatsApp</i> .	Não há o planejamento de ações que levem os alunos ao conhecimento desses suportes, das ferramentas necessárias para a apropriação de seus recursos composicionais, multimodais específicos (Multiletramentos).

Reconhecemos que para tentar sanar os aspectos negativos destacados e verificar a efetividade da proposta colaborativa criada seja necessário maior aprofundamento dos aspectos evidenciados, com futuros estudos e complementação por meio da intervenção direta no ambiente escolar, mediante a aplicação presencial da proposta na escola que, por ora, foi impossibilitada devido às restrições impostas pela pandemia.

Nesse movimento, e diante das informações coletadas e analisadas, retomamos os objetivos específicos traçados para a pesquisa:

- Identificar as formas de apropriação das mídias digitais pelos docentes da EJA;
- Reconhecer, nas práticas docentes, o engajamento com o trabalho com os gêneros digitais no ensino de Língua Portuguesa a partir do gênero notícia *on-line*;
- Analisar a pedagogia dos Multiletramentos nas articulações com as práticas socioculturais dos alunos da EJA;
- Identificar ferramentas e aplicativos digitais no favorecimento do trabalho docente com as mídias digitais;
- Criar uma proposta didática com o gênero discursivo digital notícia *on-line*.

E observamos que conseguimos, dentro dos limites impostos, contemplá-los, chegando, com isso, ao alcance do objetivo geral delineado: compreender o ensino da língua portuguesa

na perspectiva dos Multiletramentos e Interacionismo da linguagem a partir do trabalho realizado com os docentes da Educação Básica. Ao mesmo tempo que confirmamos a hipótese levantada no início da investigação: o gênero discursivo notícia *on-line* se trabalhado na perspectiva interacionista da linguagem em diálogo com os fundamentos da pedagogia dos Multiletramentos poderá ampliar e diversificar o trabalho com a linguagem nas aulas de Língua portuguesa na EJA.

Ademais, ressaltamos, como resultados, que as informações obtidas expuseram as fragilidades do sistema educacional brasileiro e a necessidade e importância de maior preparo do educador da EJA, tanto para a consideração das peculiaridades dos alunos, quanto para a condução do ensino diante dos contextos sociais em evidência, em que as práticas de leitura e escrita vêm passando por mudanças significativas, sendo fortemente permeadas pelas mídias digitais.

Nesse sentido, enfatizamos que acreditamos que o trabalho com os gêneros digitais, a exemplo da notícia *on-line*, pode auxiliar na formação de leitores reflexivos, críticos, atuantes e conscientes de seu papel enquanto cidadãos. Isso, se no desenvolvimento do trabalho com a leitura, escrita e análise linguística semiótica reconheça-se o valor da linguagem e dos textos do modo como circulam na sociedade, incluindo o digital, em todas suas manifestações e semioses.

Expressamos, ao final desse processo investigativo, a grande satisfação em desenvolver uma pesquisa que colaborou significativamente para o nosso crescimento e formação docente, ampliando conhecimentos sobre formas possíveis de desenvolver o ensino de LP em articulação com os novos gêneros midiáticos em ascensão, ferramentas e aplicativos digitais, proporcionando-nos amadurecimento acadêmico e profissional para trabalhar também na perspectiva interacionista da linguagem, com a valorização das interações constituídas entre sujeito, meio e linguagem. Ao mesmo tempo que nos possibilitou partilhar um pouco dos conhecimentos adquiridos, nos eventos de formação docente, em um movimento de constantes trocas entre pesquisador e pesquisado, no qual, ao semear, fomos também semeados pelo contato com as extraordinárias experiências dos docentes.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A; CORSO, A. M. A educação de jovens e adultos: aspectos históricos e sociais. XII Congresso Nacional de Educação - **EDUCERE**, Curitiba, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, nov./2015. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22753\\_10167.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22753_10167.pdf). Acesso em: 8 abr. 2020.
- BALADELI, A. P. D. **Desafios na formação continuada de professores de inglês para o uso pedagógico da internet**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016 [1975].
- BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009 [1929].
- BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2010.
- BASÍLIO, Sandro de Lima. **O jornal digital e outras práticas letradas**: uma proposta de multiletramento no 6º ano do Ensino fundamental. 2019. 130 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional - PROFLETRAS) – Faculdade de Letras, Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Letras e em Rede Nacional, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.
- BASTOS, T. B. M. C.; BOSCARIOLI, C. **Os Professores do Ensino Básico e as Tecnologias Digitais**: uma reflexão emergente e necessária em tempos de pandemia. Disponível: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/04/professores-do-ensino-basico-e-as-tecnologias-digitais/>. Acesso em: 10 jun. 2021.
- BENASSI, M. V. B. O gênero “notícia”: uma proposta de análise e intervenção. *In*: CELLI – Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários, Maringá, 2007. **Anais [...]**. Maringá, 2009.
- BRASIL. **Censo da educação básica 2020**: resumo técnico [recurso eletrônico]. Brasília: Inep, 2021. 70 p.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2020.
- BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14**, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais transitórias. Brasília, 1996a.
- BRASIL. **Lei 9394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1996b. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em: 22 abr. 2012.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126 p.

BRASIL. **Parecer nº 11/2000 CNE/CEB**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

BRASIL. **Parecer nº 15/98 CNE/CEB**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Conselho Nacional de Educação, 1998.

BUZATO, M. E. K. Letramentos multimodais críticos: contornos e possibilidades. **Revista Crop**, Campinas, 12, 2007. p. 108-144.

CANAVILHAS, João. Jornalismo para dispositivos móveis: informação hipermultimidiática e personalizada. **Actas do IV CILCS - Congreso Internacional Latina de Comunicación**, 2012.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 49ª ed. São Paulo: Editora Nacional, 2020.

COGO, Karla da Mota Corrêa. **Os gêneros textuais da esfera jornalística na sala de aula: uma proposta a partir dos multiletramentos**. 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/153162>. Acesso em: 20 ago. 2020.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.

CRUZ, Antonio Carlos dos Santos. Avaliação e prática pedagógica EJA. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 3, ed. 11, v. 1, p. 05-26, nov./2018.

CURTO, Viviane. **O acesso às práticas de letramento digital na educação de jovens e adultos**. 2011. 229 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269331>.

CYSNEIROS, Paulo Gileno. Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora? **IX ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**, 1998.

DA COSTA, Maria Ivanúcia Lopes; MENDES, Marcília Luzia Gomes da Costa. Ordem discursiva na mídia impressa: as condições de produção da notícia. **Revista Intersecções**, v. 4, n. 6, p. 110-119, 2011.

DE SOUSA JÚNIOR, M. G.; DA SILVA, F. G. C.; COSTA, M. A. M. Tecnologias digitais e formação de professores: Implicações para as práticas de ensino de professores de cursos de licenciatura em Letras. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 12, n. 2, p. 150–169, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4054>. Acesso em: 8 out. 2021.

FARIA, Maria Alice. **O jornal na sala de aula**. 13. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. *In*: MARTINS M. H. (org.). **Questões de linguagem**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 1987.

FRANCHI, C. *et al.* **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola, 2006.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

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

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

GADOTTI, M; ROMÃO, J. E. (org.). **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, 2008.

GAYDECZKA, B. A multimodalidade na reportagem impressa. **Revista Estudos Linguísticos**, 3, p. 109-115, set./dez. 2007.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de Linguagem e Ensino de Português. *In*: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

GOMIS, Lorenzo. Do importante ao interessante. Ensaio sobre critérios para a noticiabilidade no jornalismo. Pauta Geral. **Revista de Jornalismo**, Salvador: Calandra, ano 9, n. 4, 2002.

HADDAD, Sérgio. **Relatório preliminar de pesquisa**: a situação da educação de jovens e adultos no Brasil. São Paulo: Mimeo, 2006.

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

KOCHE, V. S.; MARINELLO, A. F. O Gênero textual reportagem e sua aplicação no ensino da leitura e escrita. **Revista Trama**, v. 8, n. 16, p. 139-152, 2012.

LINHARES, Margarete Terezinha Acunha. **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. 2019. 143 p. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2019.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Práticas de leitura de gêneros discursivos: a reportagem como proposta. *In*: PETRONI, Maria Rosa (org.). **Gêneros do discurso, leitura e escrita**: experiência de sala de aula. São Carlos: Pedro & João Editores. Cuiabá: Ed. UFMT, 2008.

LORENZI, G. C. C.; PÁDUA, T. R. W. Blogs em anos iniciais do fundamental I: a reconstrução de sentido em um clássico infantil. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MACHADO, Maria Margarida. A trajetória da EJA na década de 90: políticas públicas sendo substituídas por solidariedade. **Reunião Anual da ANPED**, v. 21, p. 59-73, 1998. Disponível em: [http://forumeja.org.br/gt18/files/MACHADO.pdf\\_2\\_0.pdf](http://forumeja.org.br/gt18/files/MACHADO.pdf_2_0.pdf). Acesso em: 20 jul. 2021.

MARZARI, G. Q.; LEFFA, V. J. O letramento digital no processo de formação de professores de línguas. **Tear** - Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, Canoas, v. 2, n. 2, p. 1-18, 2013.

MARZARI, G. Q. Repensando a sala de aula a partir do letramento digital. **Entretextos**, Londrina, v.14, n. 2, p. 07-25, jul./dez. 2014.

MENDONÇA, M. Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. *In*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 199-226.

MENEGASSI, R. J. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. **Revista UNIMAR**, 1995.

MIRANDA, Eduardo. Racismo no Leblon (RJ): Identificado pela polícia, ladrão de bicicleta é jovem branco. *Jornal Brasil de Fato*. **Brasil de Fato**. Disponível em: <https://www.brasilefato.com.br/2021/06/17/racismo-no-leblon-rj-identificado-pela-policia-ladrao-de-bicicleta-e-jovem-branco>. Acesso em: 17 jun. 2020.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. *In*: MORAN, José Manuel; MASSETO, Marcos; BEHRENS, Marilda (org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

MORAN, J. M.; MASSETO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e Mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013.

NOVAES, H. T.; DAGNINO, R. O fetiche da tecnologia. **Revista Organizações & Democracia**, v. 5, n. 2, dez. 2004.

OHUSCHI, M. C. G; PAIVA, Z. L. R. Atividades de análise linguística: questões de metalinguagem no processo de compreensão textual. *In*: III CIELLI – Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários, 2014, Maringá. **Anais [...]** Maringá: UEM-PLE.

OHUSCHI, M. C. G. **Projetos de leitura e escrita**: possibilidades de trabalho com a língua portuguesa no ensino fundamental. Campinas: Pontes Editores, 2018.

PAIVA, V. P. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1983.

PEDROSO, Luis Marcelo de Araújo. **Novas tecnologias e livro didático da EJA**: uma abordagem pedagógica por meio do gênero propaganda. 165 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Belém, 2018. Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/10743>. Acesso em: 17 ago. 2020.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. R. **Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

RODRIGUES, R. H.; Rizzatti, M. E. C. **Linguística aplicada: ensino de língua materna**. – Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

ROJO, R.; ALMEIDA, E. de M. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, R. **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TIC**. São Paulo: Parábola, 2013.

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

ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

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

RUMMERT, Sonia Maria A educação de Jovens e Adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. **Sísifo**. Revista de Ciências da Educação, 2, p. 35-50, 2007. Disponível em <http://sisifo.Fpce.ul.pt>. Acesso em: abr. 2020.

SANCHO, J. M. *et al.* **Tecnologias para Transformar a Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTOS, Érica Emmanuelle Lima. **Os multiletramentos no chão da escola: desafiando realidade**. 2018. 120 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Belém, 2018. Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/10773>. Acesso em: 9 jul. 2020.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. *In*: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (org.) **Aprender e ensinar com textos dos alunos**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 75-97.

SILVA, Obdália Santana Ferraz; ANECLETO, Úrsula Cunha; DOS SANTOS, Sirlaine Pereira Nascimento. Educação, formação docente e multiletramentos: articulando projetos de pesquisa-formação. **Educação e Pesquisa** [on-line]. 2021, v. 47. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147221083>. Acesso em: 8 out. 2021.

SILVA, Renata Borges Leal da; COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro. INCLUSÃO DIGITAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): PENSANDO A FORMAÇÃO DE PESSOAS DA TERCEIRA IDADE. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 4, n. 1, p. 24-40, abr. 2020.

Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/46818>. Acesso em: 12 out. 2021.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SOBRAL, A. U.; GIACOMELLI, K. Elementos sobre as propostas de Voloshinov no âmbito da concepção dialógica de linguagem. *In*: RODRIGUES, R. H.; ACOSTA-PEREIRA, R. (org.). **Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em Linguística Aplicada**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p. 141-162.

SOBRAL, A. U.; GIACOMELLI, K. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso – ADD. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1076-1094, jul./set. 2016.

SOUSA, Jorge Pedro. **Teorias da Notícia e do Jornalismo**. Chapecó: Argos, 2002.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2006.

VISIOLI, Angela Cristina Calciolari. **Política de ensino de língua portuguesa e prática docente**. Maringá: UEM, 2004.

ZANCHETA JÚNIOR, Juvenal. Apontamentos para uma política educacional sobre mídia na escola brasileira. **Pro-Posições**, v. 19, n. 1, p. 55, jan./abr. 2008.

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ALUNO



### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa de mestrado intitulada "MULTILETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A notícia online" no ensino da Língua Portuguesa" de responsabilidade da pesquisadora Ethiene Cardoso da Silva, sob orientação da prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues (PPGL/UFPA).

Solicitamos que leia cuidadosamente o que se segue. Caso se sinta esclarecido (a) sobre as informações que estão neste termo e aceite fazer parte do estudo, pedimos que confirme sua decisão ao final da leitura e preencha as informações solicitadas .

1. A pesquisa tem por objetivo analisar o trabalho didático no ensino da Língua Portuguesa com o gênero discursivo "notícia online" da esfera jornalística digital. Objetiva-se elaborar e desenvolver propostas didática- pedagógica voltadas para a modalidade EJA envolvendo o gênero "notícia online", como possibilidade para a promoção às práticas multiletradas e ampliação da proficiência em leitura e escrita;
2. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder às questões via formulário [googleforms](#) e na colaboração ativa durante a aplicação da proposta didática criada com o gênero notícia online durante as aulas presenciais de língua portuguesa.
3. Durante a execução da pesquisa, não haverá riscos para os participantes, a não ser o de um improvável vazamento de dados (temos utilizado meios eletrônicos cautelosos em termos de exposição dos dados gerados) ou de certo desconforto ao responder às questões elaboradas pela pesquisadora;
4. Os benefícios com a participação nesta pesquisa serão o de fazer parte de um estudo que busca favorecer maior aproximação do ensino de língua aos usos e práticas cidadãos dos sujeitos e seus contextos, contribuindo para um ensino que tenha por foco as práticas discursivas da linguagem, permeadas pelas mídias digitais;
5. Os participantes não terão nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderão retirar sua concordância na continuidade da mesma a qualquer momento;
6. Não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar aos voluntários pela participação;
7. Os nomes dos participantes serão mantidos em sigilo, assegurando assim a sua privacidade, e se desejarem terão livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo;
8. Os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, e os resultados poderão ser publicados.

Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com Ethiene Silva, pesquisadora responsável pela pesquisa, telefone: 988061484, e-mail: ethiene@ufpa.br

Sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. \*

Li e aceito participar da pesquisa

Não aceito participar da pesquisa

Nome completo: \*

Texto de resposta curta

email: \*

Texto de resposta curta

Telefone:

Texto de resposta curta

Escola e Etapa em que está matriculado:

Texto de resposta curta

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROFESSOR



### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa de mestrado intitulada "MULTILETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A "notícia online" no ensino da Língua Portuguesa" de responsabilidade da pesquisadora Ethiene Cardoso da Silva, sob orientação da prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues (PPGL/UFPA).

Solicitamos que leia cuidadosamente o que se segue. Caso se sinta esclarecido (a) sobre as informações que estão neste termo e aceite fazer parte do estudo, pedimos que confirme sua decisão ao final da leitura e preencha as informações solicitadas .

1. A pesquisa tem por objetivo analisar o trabalho didático no ensino da Língua Portuguesa com o gênero discursivo "notícia online" da esfera jornalística digital. Objetiva-se elaborar e desenvolver propostas didática- pedagógica voltadas para a modalidade EJA envolvendo o gênero "notícia online", como possibilidade para a promoção às práticas multiletradas e ampliação da proficiência em leitura e escrita;
2. A participação nesta pesquisa consistirá em responder às questões via formulário googleforms e participar dos encontros de estudos, das atividades de elaboração de propostas didáticas com o gênero notícia online ao longo dos módulos ofertados e agendados previamente pela pesquisadora, através do minicurso em formato remoto, via plataforma meet, com textos-base para estudo e geração de dados em forma de perguntas, comentários, etc...;
3. Durante a execução da pesquisa, não haverá riscos para os participantes, a não ser o de um improvável vazamento de dados (temos utilizado meios eletrônicos cautelosos em termos de exposição dos dados gerados) ou de certo desconforto ao responder às questões elaboradas pela pesquisadora;
4. Os benefícios com a participação nesta pesquisa serão o de fazer parte de um estudo que busca favorecer maior aproximação do ensino de língua aos usos e práticas cidadãs dos sujeitos e seus contextos, contribuindo para um ensino que tenha por foco as práticas discursivas da linguagem, permeadas pelas mídias digitais;
5. Os participantes não terão nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderão retirar sua concordância na continuidade da mesma a qualquer momento;
6. Não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar aos voluntários pela participação;
7. Os nomes dos participantes serão mantidos em sigilo, assegurando assim a sua privacidade, e se desejarem terão livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo;
8. Os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, e os resultados poderão ser publicados.

Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com Ethiene Silva, pesquisadora responsável pela pesquisa, telefone: 988061484, e-mail: ethiene@ufpa.br

Sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. \*

- Li e aceito participar da pesquisa
- Não aceito participar da pesquisa

Nome completo: \*

Texto de resposta curta

email: \*

Texto de resposta curta

Telefone:

Texto de resposta curta

Formação acadêmica:

Texto de resposta curta

Atuação Profissional:

Texto de resposta curta

## APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO ALUNOS

Questionário referente a uma pesquisa de mestrado da Universidade Federal do Pará (UFPA), do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), na área de Linguística.

O questionário é direcionado aos alunos matriculados na modalidade EJA (3º e 4º etapas do ensino fundamental) da Escola Estadual de Ensino Fundamental Profº João Renato Franco.

Nome \*

Texto de resposta curta

Email:

Texto de resposta curta

Celular

Texto de resposta curta

Qual o seu gênero?

Texto de resposta curta

Idade

- 17 a 20 anos
- 21 a 25 anos
- 26 a 40 anos
- 41 anos ou mais

Ficou quanto tempo sem frequentar a escola até reiniciar seus estudos na EJA?

- 2 a 4 anos
- 5 a 7 anos
- 7 a 10 anos

Quais motivos levaram você a abandonar os estudos?

- Trabalho
- constituição familiar (nascimento de filhos, união afetiva)
- Falta de interesse pelos estudos
- Dificuldades para acompanhar as aulas.
- Mudanças para outros lugares
- Outros...

Quais motivos levaram você a retornar aos estudos?

Texto de resposta longa

.....

Você exerce atividade remunerada?

- Não.
- Sim, regularmente, em tempo parcial.
- Sim, regularmente, em tempo integral.
- Sim, mas é trabalho eventual.

Se sua resposta a questão anterior foi sim, responda: Qual é sua profissão?

Texto de resposta curta

.....

Marque os sites ou aplicativos você acessa quando navega na internet?

- Facebook
- Instagram
- Dol (Diario online), O libera, G1, R7, terra, UOL, Yahoo.
- YouTube
- Whatsapp
- Outros...

Como você avalia o seu nível de intimidade com o uso das ferramentas digitais: Computador, smartphone, celular, internet.

- Excelente, consigo utilizar as ferramentas com plena satisfação
- Razoável. Faço o básico nesses dispositivos.
- Ruim, não sei utilizar os recursos disponíveis dos dispositivos.

Você tem acesso a quais instrumentos e meios necessários para ter aulas nesta fase da pandemia?

- Celular
- Acesso a internet
- Aplicativos digitais
- Notebook
- Whatsaap
- Facebook
- Instagran
- Twitter
- Outros

Marque as atividades que você consegue realizar com o celular?

- Conversar utilizando mensagens pelo aplicativo whatsapp.
- Acessar às Redes Sociais (Facebook, Twitter, Instagran etc).
- Assistir aos vídeos do Youtube
- Criar textos e vídeos
- Fazer atividades escolares
- Utilizar diferentes aplicativos digitais

**APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PROFESSOR MÓDULO ESTUDO**

## Inscrição - Estudo GALPDA (UFPA/CNPq) - Cultura digital e ensino de língua portuguesa (EJA e Ensino Fundamental)

Coordenadoras: Cláudia Lima (EJA/SEDUC - PA), Driele Salazar (graduanda - IEMCI/UFPA), Ethiene Silva (mestranda - PPGL/UFPA), Jesuline Damasceno (graduanda - IEMCI/UFPA) e Mayara Cruz (mestranda - PPGL/UFPA).

Data: 11/06/2021.

Horário: 18h.

Plataforma: Google Meet.

Público-alvo: participantes dos projetos e professores de língua portuguesa da EJA e do Ensino Fundamental.

**ATENÇÃO:** o link da sala virtual será enviado apenas aos inscritos, via e-mail, com 15 minutos de antecedência. Por questões de segurança, não o socialize.

Nome completo \*

Texto de resposta curta

E-mail \*

Texto de resposta curta

Instituição onde trabalha e/ou estuda \*

Texto de resposta curta

Possui vínculo com o GALPDA? Qual? \*

Texto de resposta curta

Nível de ensino/modalidade em que atua/atuará: \*

- Ensino Fundamental (Anos iniciais)
- Ensino Fundamental (Anos finais)
- EJA - Fundamental I
- EJA - Fundamental II
- Ensino Médio - EJA
- Ensino Médio regular
- Outros...

Tempo de atuação docente \*

- de 01 a 5 anos
- de 06 a 11 anos
- de 12 a 17 anos
- mais de 18 anos
- Outros...

1. As Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) se referem ao conjunto de **tecnologias digitais que permitem a associação de diversos ambientes e pessoas por meio de dispositivos, equipamentos, programas e mídias para facilitar a comunicação entre seus integrantes e otimizar as possibilidades já existentes de interação. Sendo assim, você, enquanto docente/futuro docente, utiliza/utilizará as TDIC como recursos para os processos de ensino e aprendizagem? Justifique sua resposta.** \*

- Sim
- Não

2. Em caso afirmativo à pergunta 1, com quais finalidades as TDIC são/serão utilizadas em suas aulas?

Texto de resposta longa

.....

3. Em caso negativo à pergunta 1, quais são os motivos que interferem no uso das TDIC na sua prática docente?

Texto de resposta longa

---

4. Durante a sua graduação, você cursou alguma disciplina voltada para os usos das TDIC? \*

- Sim
- Não

5. Você já participou de algum programa de formação docente (curso, capacitação etc.) relacionado aos usos das TDIC? \*

- Sim
- Não

Se participou, qual(is) foi(oram)? Quando?

Texto de resposta longa

---

6. Sugestões de leitura para o estudo. Selecione o(s) texto(s) lido(s) por você. Obs.: para ter acesso aos textos, clique nos links. \*

- Língua e tecnologias de aprendizagem na escola (<https://drive.google.com/file/d/1lr-INGypbF8aH6hF...>)
- Inclusão digital na Educação de Jovens e Adultos (EJA): pensando a formação de pessoas da terceir...

7. Destaque o que considerar pertinente acerca do(s) texto(s) estudado(s) nas relações com a sua prática/vivência ou com suas intenções de trabalho e estudo atuais.

Texto de resposta longa

---

**APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO PROFESSOR MÓDULO I**

## Inscrição - Minicurso - GALPDA (UFPA/CNPq) - Gêneros discursivos digitais no ensino de língua portuguesa (EJA e Ensino Fundamental)

Coordenadoras: Driele Salazar (graduanda - IEMCI/UFPA), Ethiene Silva (mestranda - PPGL/UFPA); Joany Farias (graduanda - IEMCI/UFPA) e Mayara Cruz (mestranda - PPGL/UFPA).

Data: 18/06/2021.

Horário: 18h.

Plataforma: Google Meet.

Público-alvo: participantes dos projetos e professores de língua portuguesa da EJA e do Ensino Fundamental.

**ATENÇÃO:** o link da sala virtual será enviado apenas aos inscritos, via e-mail, com 15 minutos de antecedência. Por questões de segurança, não o socialize.

Nome completo \*

Texto de resposta curta

E-mail \*

Texto de resposta curta

Instituição onde trabalha e/ou estuda\* \*

Texto de resposta curta

Nível de ensino/modalidade em que atua/atuará: \*

Ensino Fundamental (Anos iniciais)

Ensino Fundamental (Anos finais)

EJA - Fundamental I

EJA - Fundamental II

Ensino Médio - EJA

Ensino Médio regular

**Tempo de atuação docente \***

- de 01 a 5 anos
- de 06 a 11 anos
- de 12 a 17 anos
- mais de 18 anos
- Outros...

**1. O que você entende por "gêneros digitais"? Cite exemplos. \***

Texto de resposta longa

.....

**2. Você já trabalhou com o gênero podcast?**

- Sim
- Não

**3. Caso sim, comente sobre de que forma você o utilizou em sala de aula.**

Texto de resposta longa

.....

**4. O podcast é abordado no livro didático utilizado por você? \***

- Sim
- Não
- Outros...

**5. Caso a resposta seja positiva, cite o título do livro didático e o ano/série.**

Texto de resposta longa

.....

6. Como você acha que o podcast pode contribuir no processo educativo e, sobretudo, nas aulas de língua portuguesa? \*

Texto de resposta longa

.....

7. De acordo com a leitura dos textos e sua experiência enquanto professor (e/ou pesquisador), quais estratégias podem ser utilizadas a fim de aproximar o ensino de língua portuguesa aos usos e práticas discursivas contemporâneas dos sujeitos?

Texto de resposta longa

.....

8. O gênero discursivo “notícia online” apresenta inúmeros recursos e múltiplas linguagem em sua constituição. Dentre as possibilidades do desenvolvimento das habilidades linguístico-discursivas no trabalho com este instrumento de mídia, quais você considera possíveis?

Texto de resposta longa

.....

9. Sugestões de leitura para o minicurso. Selecione o(s) texto(s) lido(s) por você. Obs.: para ter acesso aos textos, clique nos links. \*

- Relato de experiência: o gênero notícia online como objeto de ensino (<https://revistas.ufpi.br/index.p...>)
- Uso de podcasts como potencializador do desenvolvimento de gêneros orais em aulas de língua port...

10. Destaque o que considerar pertinente acerca do(s) texto(s) estudado(s) nas relações com a sua prática/vivência ou com suas intenções de trabalho e estudo atuais.

Texto de resposta longa

.....

**APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO PROFESSOR MÓDULO II**

## Inscrição - Minicurso (Módulo II) - GALPDA (UFPA/CNPq) - Gêneros discursivos digitais no ensino de língua portuguesa (EJA e Ensino Fundamental)

Coordenadoras: Vera Almeida (SEED/AP), Marta Rodrigues (SEDUC/PA), Mayara Cruz (mestranda - PPGL/UFPA), Joany Farias (graduanda - IEMCI/UFPA) e Luciane Araújo (doutoranda - PPGL/UFPA).  
Data: 02/07/2021.

Horário: 9h

Plataforma: Google Meet.

Público-alvo: participantes dos projetos e professores de língua portuguesa da EJA e do Ensino Fundamental.

**ATENÇÃO:** o link da sala virtual será enviado apenas aos inscritos, via e-mail, com 15 minutos de antecedência. Por questões de segurança, não o socialize.

Nome completo \*

Texto de resposta curta

E-mail \*

Texto de resposta curta

Instituição onde trabalha e/ou estuda \*

Texto de resposta curta

Nível de ensino/modalidade em que atua/atuará \*

Ensino Fundamental (Anos iniciais)

Ensino Fundamental (Anos finais)

EJA - Fundamental I

EJA - Fundamental II

Ensino Médio regular

**Tempo de atuação docente \***

- de 01 a 05 anos
- de 06 a 11 anos
- de 12 a 17 anos
- mais de 18 anos
- Outros...

1. O ensino de gêneros digitais está previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que cita meme, podcast, vlog, chat, e-mail, fanfic, jingle, spot, petição online, charge digital, entre outros. Qual é o gênero digital mais trabalhado por você? Comente acerca de como você o explora em sala de aula. \*

Texto de resposta longa

---

2. Na sua opinião, como o podcast pode colaborar para o ensino da oralidade? \*

Texto de resposta longa

---

3. Quais dificuldades você identifica para trabalhar com o podcast em sala de aula? \*

Texto de resposta longa

---

4. Você costuma trabalhar com o gênero resposta argumentativa? \*

- Sim
- Não
- Outros...

5. Caso sim, como você trabalha?

Texto de resposta longa

---

6. Nas aulas de Língua Portuguesa, você costuma usar a rede social Facebook como ferramenta de ensino e aprendizagem? \*

- Sim
- Não
- Outros...

7. Caso sim, como você a utiliza?

Texto de resposta longa

.....

8. Sugestões de leitura. Selecione o(s) texto(s) lido(s) por você. Obs.: para ter acesso aos textos, clique nos links. \*

- Aplicações escolares do Podcast (<https://drive.google.com/file/d/1M2lo1DK-SBt7AwEjfw0XD-Oxyph...>)
- Réplicas Dialógicas em Aula de Leitura: O Trabalho com Perguntas e Resposta Argumentativa no Ensi...

9. Destaque o que considerar pertinente acerca do(s) texto(s) estudado(s) nas relações com a sua prática/vivência ou com suas intenções de trabalho e estudo atuais.

Texto de resposta longa

.....

## APÊNDICE G – QUESTIONÁRIO PROFESSOR MÓDULO III



### Multiletramentos na EJA: a notícia online no ensino da Língua Portuguesa.- GALPDA (UFPA/CNPq)

Coordenadoras: Ethiene Silva (mestranda - PPGL/UFPA). Cláudia Lima (Profª da EJA/SEDUC/PA). Prof.Ms Rita Barbosa.

Data: 21/10/2021.

Horário: 18h.

Plataforma: Google Meet.

Público-alvo: participantes dos projetos e professores de língua portuguesa da EJA e do Ensino Fundamental.

**ATENÇÃO:** o link da sala virtual será enviado apenas aos inscritos, via e-mail, com 15 minutos de antecedência. Por questões de segurança, não o socialize.

 ethienesilva@gmail.com (não compartilhado) [Alternar conta](#)



**\*Obrigatório**

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- Click no link abaixo:**

<https://drive.google.com/file/d/1hoxxiL3UXyAaSEqbpnbRUP9IfH4MYzo/view?usp=sharing>

Sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido \*

- Li e aceito participar da pesquisa.
- Não aceito participar da pesquisa.

Nome completo \*

Sua resposta

E-mail \*

Sua resposta

Instituição onde trabalha e/ou estuda\* \*

Sua resposta

Nível de ensino/modalidade em que atua/atuará: \*

- Ensino Fundamental (Anos iniciais)
- Ensino Fundamental (Anos finais)
- EJA - Fundamental I
- EJA - Fundamental II
- Ensino Médio - EJA
- Ensino Médio regular

**Tempo de atuação docente \***

- de 01 a 5 anos
- de 06 a 11 anos
- de 12 a 17 anos
- mais de 18 anos
- Outro: \_\_\_\_\_

**Apresentação do Módulo:**

Caro docente, pesquisador:

Nos módulos anteriores tivemos momentos de estudos e aprofundamentos sobre os usos, efeitos e impactos das TDICs no ensino analisando as problemáticas das escolas e professores no desafio de desenvolver atividades que aliem os recursos tecnológicos digitais às aulas. Nesses encontros, também trouxemos algumas possibilidades de trabalho com alguns gêneros digitais (notícia online, podcast), com sugestões de aplicativos e ferramentas a serem experiências na busca dos Multiletramentos. Com base nisso, e contando com sua experiência enquanto docente/pesquisador, neste módulo convidamos você a construir, junto conosco propostas de atividades didáticas possíveis de serem desenvolvidas nas turmas com as quais você trabalha e em diálogo com as mídias digitais, considerando as multissemiões presentes no ambiente virtual. O gênero escolhido é a "notícia online".

**Passos sugeridos para o desenvolvimento do Módulo:**

a) Leitura dos slides utilizados nos módulos anteriores para rememorar as discussões que servirão de base no Módulo de elaboração de proposta colaborativa para os alunos da EJA. Link da pasta com os slides anteriores:

<https://drive.google.com/drive/folders/1woisBpJjy53ED39HqV4V7Pi5U4fdYW0Z?usp=sharing>

b) Leitura do texto: PROJETO DE LEITURA E ESCRITA DE NOTÍCIA: DIÁLOGOS COM HABILIDADES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA BNCC. Disponível em:

<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2067>

c) Preenchimento do esboço do projeto didático disponibilizado.

**Fundamentação:**

No texto indicado os autores ressaltam as potencialidades do trabalho com projetos pedagógicos nas escolas enquanto possibilidades de desenvolver:

- 1- a liberdade de expressão e a reflexão do aluno no âmbito da linguagem enquanto interação;
- 2- a proficiência do aluno, no processo de ensino e da aprendizagem de modo significativo;
- 3- a criticidade e reflexão, sempre valorizando o conhecimento social presente em seu cotidiano.

(FUZA; SOUZA, 2020,p.329- 330)

Enquanto metodologia foram consideradas as orientações de Lopes-Rossi (2003), para o desenvolvimento de projetos pedagógicos com o gênero discursivo notícia. A proposta segue uma estrutura em módulos que prevê: Módulo I- LEITURA (para apropriação das características do gênero); Módulo II- ESCRITA (para a produção do texto); Módulo III- DIVULGAÇÃO AO PÚBLICO (divulgação da produção, de acordo com a forma típica de circulação do gênero)  
(FUZA; SOUZA, p.330)

**Assim, considerando o gênero notícia online, e os estudos realizados sobre os multiletramentos, apresente sugestões de atividades que podem ser desenvolvidas com os alunos para contemplar os objetivos dos módulos I, II e III a seguir pautado nas suas experiências de sala de aula, em especial, nesta fase de pandemia e com as Novas Tecnologias.**

**Módulo I- Leitura: \***

Sua resposta

---

**Módulo II- Escrita: \***

Sua resposta

---

**Módulo III- Divulgação ao público: \***

Sua resposta

---

Cite ou comente quais as dificuldades encontradas na elaboração do esboço da sua proposta e o que gostaria que explicássemos, discutíssemos melhor no dia no nosso encontro. \*

Sua resposta

---

Quais os pontos mais interessantes que você observou na proposta 1 e que lhe ajudaram na elaboração do seu esboço. Justifique. \*

Sua resposta

---

Você concorda em discutirmos a respeito do seu percurso de elaboração do esboço da sua proposta, sem indicação do seu nome, APENAS no meio acadêmico? \*

SIM

NÃO