



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
CAMPUS DE CAJAZEIRAS

TEREZA CRISTINA GONÇALVES DA SILVA

***WHATSAPP* COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA DISCIPLINA DE LÍNGUA
PORTUGUESA: POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM EM UMA TURMA DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

CAJAZEIRAS - PB

2020

TEREZA CRISTINA GONÇALVES DA SILVA

***WHATSAPP* COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA DISCIPLINA DE LÍNGUA
PORTUGUESA: POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM EM UMA TURMA DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras – da Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Cajazeiras, na linha de pesquisa da Leitura e Produção Textual: Diversidade Social e Práticas Docentes, como requisito para a obtenção de título de Mestra em Letras.

Orientadora: Dra. Viviane Guidotti Machado

CAJAZEIRAS - PB

2020

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764
Cajazeiras - Paraíba

S586w Silva, Tereza Cristina Gonçalves da.
WhatsApp como ferramenta pedagógica na disciplina de língua portuguesa: possibilidades de aprendizagem em uma turma da Educação de Jovens e Adultos / Tereza Cristina Gonçalves da Silva. - Cajazeiras, 2020.
155f.: il.
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Viviane Guidotti Machado.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS)
UFCG/CFP, 2020.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Recursos pedagógicos. 3. WhatsApp. 4. Leitura. 5. Escrita. 6. Ensino fundamental. 7. Gramática - ensino. I. Machado, Viviane Guidotti. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 374.7(043.3)

TEREZA CRISTINA GONÇALVES DA SILVA

**WHATSAPP COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA DISCIPLINA DE
LÍNGUA PORTUGUESA: POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM EM UMA
TURMA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras – da Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Cajazeiras, na linha de pesquisa da Leitura e Produção Textual: Diversidade Social e Práticas Docentes, como requisito para a obtenção de título de Mestra em Letras.

Aprovada em: 25/08/2020

Banca Examinadora:



Professora Dra. Viviane Guidotti Machado
(UAE/CFP/UFCG – Orientadora)

PARTICIPAÇÃO POR VIDEOCONFERÊNCIA

Professora Dra. Priscila de Lima Verдум
(IFRS – Examinadora 1)

PARTICIPAÇÃO POR VIDEOCONFERÊNCIA

Professora Dra. Hérica Paiva Pereira
(UAL/CFP/UFCG – Examinadora 2)

Professora Dra. Nozângela Maria Rolim Dantas
(UAE/CFP/UFCG – Suplente)

Dedico este estudo ao meu esposo Welliton e a minha filha Letícia os quais, mesmo privando-os de minha companhia para realizar este Mestrado, apoiaram-me com amor e paciência para que eu pudesse realizar esse sonho.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço ao meu maravilhoso Deus que sempre me deu forças e fé para seguir em frente;

Aos meus pais pelo amor e dedicação que me deram enquanto estivemos juntos nesta dimensão;

Ao meu esposo, Welliton, pela força e incentivo nos momentos difíceis dessa caminhada;

À minha querida filha, Letícia, por ser companheira e compreensiva em todos os momentos que não pude dar-lhe atenção necessária nesses meses de estudo e produção;

Aos meus irmãos João, Wilson, Gilson, Gilberto e Sandra que torcem muito por mim;

À minha orientadora Dra. Viviane Guidotti Machado por suas valiosas orientações e ajuda nos momentos difíceis;

Às professoras Dra. Priscila de Lima Verdum e Dra. Hérica Paiva Pereira por suas contribuições e ensinamentos valiosos em minha banca.

Aos alunos colaboradores desta pesquisa por sua dedicação e carinho dispensados;

A todos que fazem parte do PROFLETRAS: professores, secretários, coordenadores, auxiliares, por estarem sempre dispostos a ajudar quando precisei;

Aos meus colegas de curso, destacando os meus amigos e companheiros nas viagens para Cajazeiras: Carlos, Leidiana, Martha e Tânia, que sempre me deram força com suas palavras de incentivo e fé;

Ao núcleo gestor do CEJA de Iguatu-CE, na pessoa do diretor Antônio Andrade, que autorizou e incentivou a realização de minha pesquisa nesta instituição;

Enfim, agradeço a todos que, diretamente ou indiretamente, contribuíram para que eu pudesse realizar esse trabalho que muito me acrescentou tanto como profissional quanto pessoal.

“[...] Toda a docência implica pesquisa e toda pesquisa verdadeira implica docência. Não há docência verdadeira em cujo processo não se encontre a pesquisa como pergunta [...]”

(FREIRE, 1992, p. 192-193)

RESUMO

Esta dissertação consta dos delineamentos de um estudo que tem como objetivo geral investigar o uso do aplicativo *WhatsApp* como recurso pedagógico por meio da inserção de práticas de leitura e escrita nas aulas de língua portuguesa em uma turma do Ensino Fundamental, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, baseado em mediações pedagógicas e nos resultados oriundos desta experiência. Este estudo teve como método a pesquisa exploratória com uma abordagem qualitativa e enfoque indutivo, sendo realizado no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Governador Luiz Gonzaga da Fonseca Mota, na cidade de Iguatu-Ceará, partindo do seguinte questionamento: De que maneira o aplicativo *WhatsApp* pode contribuir para as práticas de leitura e escrita, enfocando estudos gramaticais nas turmas da Educação de Jovens e Adultos nos anos finais do Ensino Fundamental? A fundamentação teórica seguida nesta pesquisa está centrada nos estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), a Educação de Jovens e Adultos, os letramentos, os gêneros digitais, e outros. O embasamento teórico para essa pesquisa está amparado nas obras de: Marcuschi (2002; 2010); Rojo (2013); Soares (2002); Koch e Elias (2013); Pereira (2007); Souza (2007); Freire (1987; 1992; 2000; 2018); Mauri e Onrubia (2010), dentre outros. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: o rendimento escolar dos alunos, o livro didático de língua portuguesa da EJA – 9º ano, um questionário estruturado com perguntas fechadas e outro questionário *on-line* com perguntas abertas realizado por meio do aplicativo *google forms*. No decorrer dessa investigação constatamos por meio dos dados analisados que o aplicativo *WhatsApp* oferece valiosas contribuições e incentivo ao aprendizado gramatical, como também à leitura e escrita. Tais contribuições desse aplicativo, de acordo com os resultados, proporcionam outra maneira de ensinar e aprender de forma mais dinâmica, promovendo, assim, a motivação dos alunos. Por conseguinte, estas e outras tecnologias estão à nossa disposição para transformarmos o fazer pedagógico e a realidade desses alunos que buscam compensar o tempo que ficaram fora do ambiente escolar.

Palavras-chave: *WhatsApp*. Educação de Jovens e Adultos. Leitura e Escrita. Tecnologias da Informação e da Comunicação.

ABSTRACT

This dissertation is part of the outlines of a study that aims to investigate the use of WhatsApp as a pedagogical resource through the insertion of reading and writing practices in Portuguese language classes in a class of elementary school, in the practice of Youth and Adult Education, based on pedagogical mediations and results from this experience. This study was based on exploratory research with a qualitative approach and an inductive approach, being carried out at the Youth and Adult Education Center - Governador Luiz Gonzaga da Fonseca Mota, in the city of Iguatu-Ceará, based on the following question: How can WhatsApp app contribute to reading and writing practices focusing on grammatical studies in youth and adult education classes in the final years of elementary school? The theoretical foundation followed in this research is centered on studies about Information and Communication Technologies (ICT), Youth and Adult Education, literacies, digital genres and others. The theoretical basis for this research is supported by the works of: Marcuschi (2002; 2010); Rojo (2013); Soares (2002); Koch and Elias (2013); Pereira (2007); Souza (2007); Freire (1987; 1992; 2000; 2018); Mauri and Onrubia (2010), among others. The instruments used for data collection were: the students' academic performance, the Portuguese language textbook of the Youth and Adult Education - 9th grade, a structured questionnaire with closed questions and another on-line questionnaire with open questions through the google forms application. Throughout this investigation, we verified through the analyzed data, that the WhatsApp application offers valuable contributions and encourages grammatical learning as well as reading and writing. Such contributions from this application, according to the results, provide another way to teach and learn more dynamic, thus promoting a motivation of students. Therefore, this and other technologies are available in our disposition to transform the pedagogical make and the reality of these students who try to compensate the time that they are out of the school environment.

Keywords: WhatsApp. Youth and Adult Education. Reading and Writing. Information and Communication Technologies.

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos

CNE – Conselho Nacional de educação

EAD – Ensino a Distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEF – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental

DVD – Digital Video Disc

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituições de ensino Superior

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

LEI – Laboratório Educacional de Informática

ONU – Organização das Nações Unidas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP – Projeto Político Pedagógico

SEA – Serviço de Educação de Adultos

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação

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

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Gêneros textuais emergentes na mídia virtual e suas contrapartes em gêneros preexistentes	38
Quadro 2 - Tipologias e gêneros textuais	39
Quadro 3 - Informações de cunho pessoal dos alunos colaboradores	78
Quadro 4 - Utilização das tecnologias	83
Quadro 5. A utilização do aplicativo WhatsApp pelos alunos participantes	86
Quadro 6 - Estrutura do livro didático de Língua Portuguesa da EJA - 9º ano - Coleção Tempo de Aprender.....	92
Quadro 7 - Seções presentes nos capítulos de todas as disciplinas - Manual do Educador	93
Quadro 8 - Seções específicas de Língua Portuguesa - Manual do Educador	94

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. TIC e rendimento dos alunos	55
Figura 2. Acesso à informação por meio das TIC e rendimento dos alunos	57
Figura 3. A atividade mental construtiva do aluno mediada pelas TIC e orientada a dotar de significado os conteúdos de aprendizagem.	60
Figura 4. O aluno como entidade na qual ocorrem processos psicológicos de natureza diversa.	61
Figura 5. A aprendizagem como resultado de um processo construtivo de natureza social e cultural	63
Figura 6. Centro de Educação e Jovens e Adultos Governador Luiz Gonzaga da Fonseca Mota - Iguatu-CE	68
Figura 7. Livro didático da EJA - 9º ano - Coleção Tempo de Aprender	91
Figura 8. Seção: Um olhar para a língua	95
Figura 9. Seção: Você Sabia?.....	97
Figura 10. Seção: Você Sabia?.....	99
Figura 11. Seção: Sua vez	100
Figura 12. Seção: Sua vez ... Continuação)	102
Figura 13 - Postagem da professora pesquisadora.	120
Figura 14 - Postagem da professora pesquisadora	121
Figura 15 - Postagem da professora pesquisadora	121
Figura 16 - Postagem do aluno colaborador A ¹	122
Figura 17 - Postagens do aluno colaborador A ¹	123
Figura 18 - Postagens do aluno colaborador A ¹	124
Figura 19 - Postagens do aluno colaborador A ¹	124
Figura 20 - Postagem do aluno colaborador A ²	125
Figura 21 - Postagem do aluno colaborador A ³	126
Figura 22 - Postagem do aluno colaborador A ⁴	127
Figura 23 - Postagem do aluno colaborador A ⁵	128
Figura 24 - Postagem do aluno colaborador A ¹	128
Figura 25 - Produção escrita do aluno colaborador A ⁵	130
Figura 26 - Produção escrita do aluno colaborador A ¹	131
Figura 27 - Produção escrita do aluno colaborador A ¹ (complemento).....	132
Figura 28 - Produção escrita do aluno colaborador A ²	133

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Quantidade de aprovações e reprovações no período de janeiro a junho de 2019 ..	77
Gráfico 2 - Sexo e idade dos alunos colaboradores	79
Gráfico 3. Estado civil dos alunos participantes.....	80
Gráfico 4. Quantidade de alunos trabalhadores.....	81
Gráfico 5. Motivo do ingresso na EJA	82
Gráfico 6. Finalidade de uso das tecnologias	84
Gráfico 7. A tecnologia mais utilizada pelos alunos participantes	84
Gráfico 8. A participação dos alunos em redes sociais.....	85
Gráfico 9. A finalidade na utilização do WhatsApp	86
Gráfico 10. Facilidade na utilização do WhatsApp e no envio de mensagens	87
Gráfico 11. Utilização do WhatsApp em atividades escolares	88
Gráfico 12. Tempo diário de utilização do WhatsApp	89
Gráfico 13. Uso da escrita no cotidiano	89
Gráfico 14. Exercício de revisão aplicado aos alunos participantes.....	104

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 A Investigação	16
1.2 Memorial acadêmico: Origem do objeto de estudo	25
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	28
2.1 Educação de Jovens e Adultos: contextualização histórica	28
2.2 Práticas de letramento na Educação de Jovens e Adultos	33
2.3 Letramento e gêneros digitais	35
2.3.1 Os gêneros digitais na sala de aula sob a óptica da BNCC e dos PCN.	44
2.4 Uso das TIC na escola	50
2.4.1 O professor e as TIC – Perfil e Competências Pedagógicas: O uso do WhatsApp.	53
3 METODOLOGIA	67
3.1 Fundamentos e procedimentos metodológicos	67
3.2 Contexto da investigação	68
3.2.1 Locus da pesquisa	68
3.2.2 Participantes da Pesquisa	69
3.3 Instrumentos de pesquisa e procedimentos de análise de dados	71
3.3.1 Fase diagnóstica da pesquisa	71
3.3.1.1 Rendimento escolar dos alunos e levantamento dos conteúdos críticos	71
3.3.1.2 Livro didático de Língua Portuguesa da EJA - 9º ano.....	72
3.3.1.3 O questionário estruturado	72
3.4 Procedimentos Éticos da Pesquisa.....	73
4 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS	75
4.1 Levantamento dos conteúdos críticos	76
4.2 Questionário estruturado.....	77
4.3 Livro Didático de Língua Portuguesa da EJA – 9º ano	90
4.3.1 Exercícios gramaticais do livro didático de Língua Portuguesa da EJA 9º ano.	94
4.4 Exercício de revisão gramatical aplicado aos alunos participantes	103
4.5 Questionário on-line aplicado aos alunos colaboradores	105
5. PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA	112
5.1 Fase da Proposta Didático-Pedagógica	113
5.1.1 Criação do grupo no <i>WhatsApp</i>	113

5.1.2 Alunos participantes	114
5.1.3 Exercício de revisão aplicado aos alunos colaboradores	115
5.2 Sequência didática	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	136
REFERÊNCIAS	141
APÊNDICE 1- TERMO DE ANUÊNCIA	147
APÊNDICE 2- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	148
APÊNDICE 3 – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS COLABORADORES.....	150
APÊNDICE 4 – ATIVIDADE ESCRITA APLICADA AOS ALUNOS COLABORADORES	151
APÊNDICE 5 – QUESTIONÁRIO ON-LINE APLICADO AOS ALUNOS COLABORADORES	152
ANEXO 1 – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA - CFP	153

1 INTRODUÇÃO

1.1 A Investigação

A interface entre as Tecnologias da Informação e da Comunicação ((TIC) e a educação apresenta uma perspectiva expressiva no que se refere à interação dos que fazem parte deste contexto educacional. Dentre estas tecnologias podemos destacar o aplicativo *WhatsApp*, que é objeto de nossa pesquisa e que poderá proporcionar àqueles que precisam lidar com essas ferramentas resultados promissores ao ensino e aprendizagem em todas as áreas do conhecimento.

À vista disso, estudos relacionados às tecnologias educacionais estão em crescente demanda. Essa necessidade se concentra na busca por desenvolvimentos de propostas coadjuvantes que possam contribuir para a excelência no processo de ensino e aprendizagem nessa nova era tecnológica.

Diante do contexto mencionado na origem do objeto deste estudo no qual são relatadas as dificuldades dos alunos do CEJA Governador Luiz Gonzaga da Fonseca Mota, no município de Iguatu-CE, no que se refere à sua frequência irregular à escola, consideramos que as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) podem ser utilizadas como ferramentas auxiliares, promovendo mais acesso ao aprendizado desses alunos, principalmente por serem considerados nativos digitais, pois “Todos que nasceram depois de 1980 [...]. Todos eles têm acesso às tecnologias digitais. E todos têm habilidades para usar essas tecnologias” (PALFREY; GASSER, 2011, p. 11). Vale ressaltar ainda que é difícil imaginar a nossa vida, como também a deles, sem esse acesso tecnológico nos mais diversos segmentos e também na vida privada. Com essas novas tecnologias, ocorreram mudanças na forma de interagir com as pessoas por meio de ferramentas em suas variadas formas cada vez mais dinâmicas.

Os processos de ensino e aprendizagem nesta revolução digital que se constitui de experiências sociais estão sempre em mutação. No entanto, diante de nossa vivência docente, percebemos que, durante um considerável tempo, o uso de tecnologias na educação estava restrito aos recursos que a escola poderia oferecer: computadores conectados à internet, recursos multimídias como televisão, Digital Video Disc (DVD), projetores de *slides*, enfim, um aparato tecnológico que era considerado um grande avanço quando chegava às escolas.

Quando essas tecnologias foram instaladas nas escolas nos anos 90, muitos professores

não dispunham de conhecimento suficiente para acompanhar esses avanços tecnológicos, e muitas vezes demonstravam certa resistência em replicar seus conhecimentos por meio das tecnologias. No entanto, o papel do professor nessa nova empreitada tecnológica na educação se fazia fundamental, como enfatiza Fava (2016, p. 533): “A magnitude, significância, protuberância do docente é ainda maior, pois a eficiência, eficácia do ensino por meio de “máquinas inteligentes”, como laptops, tablets e smartphones, depende da curadoria docente na escolha e organização dos conteúdos”.

Sendo assim, surgiu a necessidade de nos adaptarmos aos novos tempos, e, como analisa Fava (2016), surgia uma nova pedagogia que exigia da escola o abandono de práticas obsoletas que já não faziam sentido neste novo século. Nesta nova pedagogia, de acordo com Fava (2016), há também uma nova concepção dos sujeitos e da escola como um todo, por mais que isso resultasse em uma certa resistência de muitos professores desprovidos de conhecimentos tecnológicos, é preciso considerar que se vive o que esse autor denomina de era do indivíduo digital.

Ao mostrar o papel do aluno como indivíduo digital, Fava (2016) caracteriza-o ressaltando que nesta nova pedagogia este aluno tende a fazer aquilo que sabe, que faz bem; a tecnologia é o recurso para que ele faça escolhas, sugira, informe-se; ele é alguém que quer ser desafiado; o professor aparece como um orientador, um norteador para o uso dessas ferramentas em prol da aprendizagem; é facilitador da criação de um contexto de autoaprendizagem favorável, de uma aprendizagem que pode acontecer a qualquer hora, em qualquer lugar. E a escola deve reunir os meios necessários, em recursos, em informação, em renovação, para se moldar a essa nova pedagogia.

Desta forma, entendemos que este sujeito digital é movido por redes de relações virtuais digitais. De acordo com Silva (2018), ao desenvolver seu estudo sobre o uso do *Facebook* como ferramenta pedagógica para o ensino da língua portuguesa, há transformações significativas neste contexto sociotecnológico, em que as distâncias não são obstáculos. As mídias digitais têm movido as relações e trazendo modificações ao comportamento humano e na percepção de tudo, desconstruindo, na educação, a imagem de alguém detentor do saber, em um universo em que coexistem diferentes saberes, fazendo do processo de ensino e de aprendizagem uma troca constante, não um ato passivo de ensino para uma aprendizagem que não se mostra significativa.

É sob esse enfoque de ensino e de aprendizagem que pode ocorrer a qualquer hora, em qualquer lugar, que este estudo é centrado, por propormos a realização de um trabalho voltado para a praticidade no uso de um aplicativo como ferramenta pedagógica na Educação de

Jovens e Adultos. E nesse contexto, fazer uso das tecnologias móveis – celulares, poderá ser muito relevante, pois essas tecnologias, oferecem além de momentos de lazer, infinitas possibilidades de comunicação e acesso à cultura e à educação.

Esta forma de praticidade, principalmente para alunos que não têm uma frequência regular na escola tal qual em modalidades de ensino totalmente presenciais, é algo que se pode construir a partir da incorporação de tecnologias e a potencialização dos seus benefícios, como aponta Matos (2013), que salienta a necessidade da criação de uma cultura da informática inserida na prática pedagógica que implica na necessidade de conhecimento da tecnologia utilizada, das suas possibilidades, das suas limitações. A incorporação de tecnologias ao processo de ensino e de aprendizagem não é algo que deve ocorrer de forma aleatória, exige a compreensão dos recursos, suas finalidades, que competências podem ser desenvolvidas ou aprimoradas a partir de seu uso.

Quanto ao tipo de tecnologias que podem ser utilizadas na educação, existem várias opções; algumas se tornando mais recorrentes em seu uso, outras implicando em algo novo, ainda em exploração como recurso pedagógico, por exemplo, o aplicativo *WhatsApp*, talvez o recurso tecnológico mais popular e democrático dos últimos anos, considerando o seu fácil acesso, sendo raro encontrar uma pessoa em cujo celular não haja smartphone com esse aplicativo instalado. Diante disso, levamos em consideração o quão interessante poderia ser esta ferramenta como recurso pedagógico, o que vem a ser corroborado pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura - UNESCO (2014), na elaboração de um documento no qual divulga suas diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel.

Ainda neste documento, a UNESCO (2014) chama a atenção para o fato de que não há um aumento do isolamento dos usuários por meio deste tipo de aprendizagem, ocorrendo exatamente o contrário, ou seja, oportuniza o cultivo de habilidades complexas necessárias para o trabalho produtivo com terceiros. De acordo com documento supracitado, os alunos adquirem maior envolvimento com o grupo de estudo, procurando resolver as atividades propostas por meio das tecnologias móveis, passando, assim, mais tempo debatendo ideias e compartilhando suas próprias interpretações das informações recebidas.

Destacadas essas questões, quanto à importância do uso das tecnologias na educação, o objeto de investigação deste estudo leva em conta essas informações prévias e principalmente, considera o *WhatsApp* um recurso pedagógico que pode ser utilizado em salas de Educação de Jovens e Adultos, tendo como base a abrangência deste aplicativo, pois segundo Andrade (2016, p. 69), “Esse aplicativo possibilita uma forma de comunicação dinâmica e interativa e pode ser utilizado para mediar a educação, visto que possibilita a

escrita e a leitura de textos os quais são multimodais (escrita, imagens, sons, vídeos)”. Além disso, esse aplicativo atinge índices altos de uso, ficando atrás, somente, do *Facebook*, de acordo com o site Folha Uol (2020), o qual afirma que “O facebook tem 2,2 bilhões de usuários mensais. Com isso, a rede social supera o WhatsApp, da própria empresa. O aplicativo de mensagens tem 120 milhões de usuários ativos no Brasil e 1,5 bilhão no mundo”.

Dessa forma, comprovamos que a acessibilidade desse aplicativo é uma realidade para a população brasileira, tornando-se elementar uma investigação que promova a discussão para seu uso na educação, consideramos também que este aplicativo está inserido no contexto educacional dos alunos que são sujeitos desta pesquisa.

Reiteramos, assim, a escolha do aplicativo *WhatsApp* como ferramenta pedagógica neste estudo, uma vez que tem sido o mais próximo que se tem de universalização do uso das TIC, pois ainda aparece como desafio, no Brasil, a massificação do uso de tecnologias, pressupomos ser este recurso que é parte do objeto deste estudo aquele que mais tem se popularizado entre as diferentes camadas sociais. Diante disso, para a realização deste estudo, partimos da seguinte questão: De que maneira o aplicativo *WhatsApp* pode contribuir para as práticas de leitura e escrita, enfocando estudos gramaticais nas turmas semipresenciais da Educação de Jovens e Adultos dos anos finais do Ensino Fundamental?

Diante dessa premissa, de que vivemos em uma realidade em que o rompimento com os métodos convencionais de ensino tem-se efetivado, não podemos, desse modo, ignorar o papel significativo das TIC inseridas nas mudanças constantes de práticas e métodos presentes no ambiente educacional, devemos refletir sobre a incorporação e a adaptação de novas formas de ensino que possam responder a uma demanda cada vez maior, repleta de possibilidades e de organização do trabalho pedagógico.

Desta forma, o objetivo geral desta investigação configura-se em investigar o uso do aplicativo *WhatsApp* como recurso pedagógico por meio da inserção de práticas de leitura e escrita nas aulas de Língua Portuguesa em uma turma do Ensino Fundamental semipresencial, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Em conformidade com este propósito exposto, apresentamos também os seguintes objetivos específicos:

1. Identificar a construção de sentidos e percepções dos alunos, acerca do uso da linguagem em sua dinamicidade com o uso do *WhatsApp*;
2. Analisar o papel do professor como mediador no processo de inovação de práticas colaborativas e interativas com o aluno, situadas no aplicativo

WhatsApp.

3. Apresentar uma proposta didático-pedagógica para o ensino de leitura e escrita com foco em estudos gramaticais a partir do uso do *WhatsApp* na Escola;

A produção deste estudo está atrelada à necessidade de compreensão das novas demandas para a educação e, mais especificamente, para o ensino e aprendizagem, e também dos desafios que surgem com uso das TIC, que acompanhando o que traz Xavier (2007), atinge tanto educadores como linguistas, que é fazer acontecer o letramento digital de uma geração nova de aprendizes que vivenciam cotidianamente os avanços das tecnologias.

Além disso, o estudo apresenta um importante ponto de reflexão que a busca por evidências para que se compreenda o uso de um aplicativo de comunicação como ferramenta pedagógica de forma a realizar a aprendizagem de fato, o que intensifica o papel do professor em sua mediação. Esperamos que essa mediação do professor possa evitar que os alunos busquem, por si só, fontes de pesquisas que não são confiáveis, identificando o que é realmente informação e como não incorrer em equívocos presentes nos meios virtuais. O mesmo espaço digital, que pode trazer conhecimento significativo, informações de qualidade e relevantes, também é permeado por informações distorcidas. Daí destacamos nesta pesquisa a mediação do professor na sugestão de *links* para estudo no *WhatsApp*.

As práticas de leitura e escrita sugeridas na pesquisa têm como proposta a inovação das práticas pedagógicas e considera o aluno da EJA como um cidadão cuja aprendizagem deve se firmar de forma significativa e repleta de sentido para sua atuação no mundo como ser autônomo e pronto para elaborar e reelaborar novas formas de saberes, a partir de suas experiências práticas e como parte ativa de um processo de ensino e de aprendizagem comprometidos com o seu desenvolvimento.

Outra questão importante a destacar é a certeza do quão é instigante pontuar as contribuições do uso das TIC na nossa prática cotidiana, na qual atuamos com turmas de Educação de Jovens e Adultos no formato semipresencial e por termos uma base empírica interessante a partir do momento da nossa interação com os alunos, sugerindo material, enviando vídeos, buscando recursos, por meio do *WhatsApp*, para a produção da aprendizagem. Mesmo sem a frequência diária do encontro físico com aluno, é possível avaliar resultados positivos com esta experiência, o que permite estender essa investigação às outras áreas do conhecimento no CEJA, ampliando, dessa forma, essas contribuições.

Esta pesquisa também tem relevância social na discussão que perpassa pela necessidade de buscar suporte teórico para as práticas pedagógicas realizadas na escola,

aprofundando algumas questões que se fazem necessárias para um tema que é parte de todo um processo de evolução que se inicia com o papel das tecnologias na educação, o letramento e o letramento digital, a construção da linguagem a partir das redes sociais e o aplicativo *WhatsApp*, e várias outras questões que trazem à tona a certeza de esta ser uma abordagem enriquecida em seu processo de desenvolvimento, dado o caráter dinâmico e a agilidade com que ocorrem mudanças em relação ao objeto de estudo.

Assim, essas práticas pedagógicas com a utilização do aplicativo *WhatsApp* como recurso pedagógico têm sido justificadas pela facilidade e praticidade de uso que o aplicativo proporciona. Essa facilidade é confirmada por Honorato e Reis (2014) que citam a utilização desse aplicativo no ensino de física, com uma turma do ensino médio, como um espaço para trocar informações e tirar dúvidas da disciplina, de forma a ser um auxiliar na atividade docente e um facilitador na otimização do tempo e espaço para a realização da aprendizagem.

Em relação à EJA é importante a inserção dessas novas práticas pedagógicas, pois se sabe que o processo educativo passou por uma grande reforma a partir da década de 1990, já preconizadas com a promulgação da Constituição Federal de 1988, começando a ser efetivadas, principalmente, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. A partir daí, vieram as mudanças curriculares e a organização geral da escola, com instrumentos como: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicado em 1998 e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) publicadas em 2013, as quais abordam, entre outras diretrizes, as destinadas ao Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, como também as diretrizes operacionais para a Educação Jovens e Adultos (EJA) propostas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE); por fim, a implantação das políticas de financiamento e muitas outras, que continuam acontecendo e que influenciaram também a modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Durante esses anos de transformações curriculares, para os alunos da educação formal que frequentaram normalmente a escola, as mudanças educacionais oriundas dessas reformas, provavelmente, até foram percebidas, mas, sem causar muita estranheza, diferente dos alunos da EJA, que tiveram um período mais longo afastado da sala de aula e, que a experiência de escola consistia exclusivamente de métodos tradicionais de ensino. Para esses alunos, não eram levados em conta contexto e contextualização dos conteúdos, os recursos eram o professor, o quadro, giz e até o livro didático não se fazia presente em todas as escolas públicas. Isso é corroborado por Coelho e Eiterer (2011) quando citam os desafios pelos quais a EJA enfrenta acerca da forma de adaptação de currículo, como também os materiais e metodologias utilizados no ensino regular. Esse currículo é adaptado à EJA sem que haja uma

atenção à realidade dos alunos dessa modalidade de ensino, os quais já chegam à escola com conhecimentos construídos por toda uma vida com responsabilidades laborais e familiares.

A partir da década de 1990, houve, então, mudanças na estrutura geral do ensino, quando as escolas foram muito mais exigidas em torno da necessidade de efetivar a aprendizagem significativa em sala de aula. Tais mudanças podem ser vistas nos PCN: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (1998), os quais orientam como as escolas devem assumir sua responsabilidade de formar cidadãos capazes de reconhecer de forma crítica seu papel na sociedade, incentivando-os a produzir e utilizar as diferentes formas de linguagem, incluindo-se a linguagem tecnológica.

Nessa perspectiva de exigências das políticas públicas para que ocorram mudanças na educação, verificamos a preocupação, também, com a educação de jovens e adultos no artigo 37 da LDB (1996), parágrafo primeiro da seção V cuja determinação estabelece que os sistemas de ensino deverão assegurar oportunidades educacionais aos jovens e adultos, levando-se em conta as características relativas aos interesses, condições de vida e de trabalho desses alunos. Essas oportunidades deverão ser apropriadas, por meio de exames e cursos e, sem custos para esses cidadãos que não tiveram condições de frequentar a escola regular na idade própria.

Partindo das orientações da LDB (1996) quanto à relevância das características dos alunos da EJA cujos interesses devem ser valorizados, percebemos que o ensino nessa modalidade não pode estar reduzido a tão somente à transmissão de conteúdos de forma tradicional. Podemos, sim, oferecer a esses alunos outra forma de aprender com o auxílio dos meios tecnológicos que estão ao alcance de todos.

Essas orientações, advindas dos documentos oficiais relacionados à educação brasileira são importantes para reiterar uma discussão recorrente no meio acadêmico e científico, que é a necessária, e se pode considerar até inevitável, interface entre educação e tecnologias na EJA que, neste estudo, é mostrada como um caminho eficaz para um maior entendimento e discernimento das construções que dão o suporte às habilidades fundamentais na vida do ser humano: a escrita e a leitura e, entre elas, o aplicativo *WhatsApp* como recurso importante no processo.

A organização deste estudo estrutura-se em 5 capítulos. No primeiro capítulo apresentamos a introdução esboçando os elementos que constituem esta pesquisa tendo como tema a utilização do aplicativo *WhatsApp* como ferramenta pedagógica na disciplina de língua portuguesa, visando as possibilidades de aprendizagem em uma turma da educação de jovens e adultos. Por meio deste estudo buscamos respostas para a problemática cuja preocupação

baseia na seguinte indagação: De que maneira o aplicativo *WhatsApp* pode contribuir para as práticas de leitura e escrita, enfocando estudos gramaticais nas turmas da Educação de Jovens e Adultos nos anos finais do Ensino Fundamental? De acordo com os estudos realizados, partimos da conjectura de que a inserção de uma tecnologia nas aulas de língua portuguesa que está ao alcance de todos, como o *WhatsApp*, pode proporcionar momentos prazerosos e dinâmicos nessas aulas para o ensino e aprendizagem eficazes.

Nosso estudo fundamenta-se em pesquisas e obras de autores, cujos temas contemplam o histórico da EJA, os letramentos, multiletramentos, letramentos digitais, como também as TIC na educação. Dentre esses estudiosos, nos embasamos no arcabouço teórico de Cunha (1999), Freire (1987, 1992, 2000, 2018), Rojo (2013), Koch e Elias (2013), Fava (2016), entre outros.

Ainda no primeiro capítulo apresentamos a origem do objeto de estudo, trazendo o nosso memorial acadêmico em que expomos a nossa preocupação com a educação de Jovens e Adultos que surge no decorrer de nossa vivência familiar e, posteriormente, profissional, ao ingressarmos na escola que oferece esta modalidade de educação para lecionarmos a disciplina de língua portuguesa. Ainda na introdução, delineamos os fatores que nos fizeram aprofundar os estudos nesta pesquisa. Fatores esses relacionados à falta de interesse dos nossos alunos em frequentar a escola, como também o baixo rendimento nas aulas de língua portuguesa no que se refere à escrita e à leitura.

O segundo capítulo apresenta a Fundamentação teórica dividida em 6 partes, nas quais buscamos organizar o referencial teórico voltado para os estudos sobre a EJA, sua história em nível nacional e contexto local, como também sua importância para o letramento, incluindo os multiletramentos e o letramento digital com o uso das TIC em sala de aula. Para isso, aprofundamos os estudos dessas abordagens nas obras dos pesquisadores que focam suas temáticas no uso das tecnologias na educação envolvendo a leitura e escrita.

No terceiro capítulo descrevemos a metodologia da pesquisa, apresentando o método de pesquisa exploratória a partir de uma abordagem qualitativa de enfoque indutivo, uma vez que esta pesquisa tem como característica a nossa mediação por meio da qual observamos a participação dos sujeitos envolvidos na busca da possível solução para um determinado problema. Neste capítulo, além dos fundamentos metodológicos, discorremos sobre o contexto da investigação determinando o locus e os participantes da pesquisa. Por conseguinte, apresentamos os instrumentos de pesquisa e procedimentos de análise de dados divididos em três fases: a diagnóstica, a fase da proposta didático-pedagógica e, por último a fase posterior a essa proposta.

O quarto capítulo apresenta, de forma detalhada, a Análise dos Dados Coletados. Iniciamos com um levantamento nos documentos da escola dos conteúdos de língua portuguesa denominados de críticos por apresentarem um índice maior de reprovações em determinado período. Em seguida analisamos as respostas dos alunos a um questionário estruturado, o qual nos proporcionou uma forma de conhecermos os participantes, destacando seus aspectos pessoais e sua aproximação com as tecnologias. Outro dado analisado foi o livro didático de língua portuguesa que os alunos utilizam nas aulas. Nesse livro verificamos sua estrutura e suas formas de tratar pedagogicamente as atividades exploratórias dos conteúdos identificados como críticos. Esses dados analisados nos forneceram subsídios para a elaboração de uma proposta didático-pedagógica como produto desta pesquisa, cujos objetivos consistiam em: oferecer aos alunos da EJA outra forma de aprender com o auxílio dos meios tecnológicos que estão ao alcance de todos como é caso do *WhatsApp*; auxiliar os alunos nos estudos a distância, por meio do aplicativo *WhatsApp*, minimizando suas dificuldades de aprendizagem e, com isso diminuindo a evasão escolar; estimular o interesse dos alunos pela leitura e escrita com práticas interativas nas aulas de língua portuguesa, especificamente, no *WhatsApp*.

Ainda neste quarto capítulo, apresentamos a análise de um exercício de revisão, aplicado aos alunos, referente ao conteúdo compartilhado no *WhatsApp* durante a realização da proposta didático-pedagógica. Esse exercício nos proporcionou avaliar o grau de aprendizagem decorrente dos estudos realizados com uma metodologia voltada para a utilização do *WhatsApp*. O último instrumento coletado para a análise foi um questionário *on-line* aplicado aos alunos por meio de outro aplicativo, o *google forms*. Os alunos responderam às perguntas abertas após todo o processo da proposta didático-pedagógica. Nesse questionário, os participantes expuseram suas opiniões sobre os efeitos da utilização do aplicativo *WhatsApp* em sua aprendizagem na disciplina de língua portuguesa.

No quinto e último capítulo é apresentada a proposta didático-pedagógica como produto final deste trabalho em nível de mestrado profissional, fruto da análise realizada a partir dos dados coletados. Esta proposta tem como finalidade contribuir para a efetivação do ensino e aprendizagem dos alunos da EJA com a mediação tecnológica, utilizando o aplicativo *WhatsApp* como instrumento pedagógico nas ações realizadas. Essa mediação proporcionou condições de auxiliarmos esses alunos em seus estudos a distância, fazendo com que realizassem leituras em lugar e horário mais convenientes para eles. Com isso os alunos foram estimulados a se interessarem mais pelos estudos por meio da prática de leitura e escrita e, conseqüentemente voltarem a frequentar mais a escola e, assim, esta proposta pode

contribuir também para a diminuição a evasão escolar.

Posteriormente a todos os capítulos expusemos nossas considerações finais, nas quais apresentamos a conclusão de nossa pesquisa diante das observações, das análises dos dados e dos resultados obtidos. Para isso, retomamos a discussão acerca das respostas às perguntas norteadoras deste estudo, como também procuramos elencar os resultados obtidos, considerando os objetivos geral e específicos desta pesquisa.

Ainda em nossas conclusões explicitamos a importância da proposta didático-pedagógica para pesquisas posteriores e para outras áreas do conhecimento, demonstrando a importância da utilização das TIC especificamente o *WhatsApp* na sala de aula.

Após as referências que fundamentaram esta pesquisa, são apresentados os apêndices contendo os documentos de aceite como termos de anuência assinado pelo responsável da escola e o termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE. Acrescentamos também aos apêndices o questionário estruturado, o exercício de revisão, e o questionário on-line aplicados aos alunos colaboradores e, por fim, o parecer consubstanciado do Comitê de Ética (CFP).

1.2 Memorial acadêmico: Origem do objeto de estudo

O presente estudo parte da nossa aproximação com a temática referente ao uso de recursos tecnológicos como ferramentas pedagógicas na educação básica. Essa aproximação com as tecnologias se deve ao fato de termos lecionado por mais de seis anos em Laboratórios de Informática nas escolas de Ensino Médio no decorrer dos nossos 25 anos de magistério na Educação Básica e há dez anos dedicando-nos à Educação de Jovens e Adultos (EJA), que decorreu de modo gradativo e remonta à nossa história de vida.

Somos oriundos de uma geração em que as tecnologias só se resumiam ao caderno, lápis, quadro de giz e livros doados pela escola pública. Fomos educados por um pai preocupado com nossa educação, sendo ele auxiliar de enfermagem que cursou até o ginásio. Mesmo sem condições financeiras, adquiria coleções de livros relacionados à sua área de atuação, pois tinha uma vontade enorme de estudar e aprender sempre mais. Nossa mãe, ao contrário, não teve a oportunidade de ir à escola, casou-se cedo e logo tornou-se mãe. Somente aos 60 anos de idade pôde se matricular em uma turma de Educação de Jovens e Adultos, seguindo tal curso por dois anos. Contudo, uma doença grave não permitiu a continuidade de seu sonho de aprender a ler e concluir os estudos, mas essa mulher forte sempre demonstrou a felicidade que estava sentindo em ter essa oportunidade de estudar,

mesmo que de forma tardia.

Em vista disso temos nossa progenitora como fonte de inspiração para lecionarmos na EJA por ser esta modalidade de ensino a mesma em que nossa querida mãe encontrou forças para começar a estudar, mesmo com idade avançada, pois a Educação de Jovens e Adultos significa muito para os que não tiveram a oportunidade em tempo apropriado de frequentar uma escola e vivenciar o quão maravilhoso é o conhecimento formal, mesmo muitos tendo adquirido seu letramento por meio de suas vivências e suas realidades.

Apesar de não termos tido o contato com as tecnologias na infância e juventude, sempre fomos fascinados pelos meios tecnológicos que foram surgindo para tornar mais fácil e rápido a busca por mais conhecimento. Nosso primeiro computador foi adquirido somente quando cursávamos a primeira graduação presencial em final dos anos 90. Essa aquisição trouxe-nos muitas facilidades e mais fascínio pela tecnologia. Quando cursamos a segunda graduação em 2014, no formato semipresencial, precisávamos utilizar o computador e alguns aplicativos como *Skype* para realizarmos revisões e até avaliações no ambiente virtual onde nos encontrávamos com os professores e colegas para realização de atividades por meio dos *Chats*, nos quais podíamos realizar compartilhamentos e tirar dúvidas em grupo. Tudo era muito dinâmico e atrativo, além de muito educativo.

Ao ingressarmos no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Governador Luiz Gonzaga da Fonseca Mota na cidade de Iguatu-CE em 2010 para lecionarmos em turmas de Educação de Jovens e Adultos que frequentavam a escola de forma semipresencial, percebemos que os alunos traziam em sua bagagem um conhecimento de mundo amplo, com experiências e vivências, muitas vezes, marcadas por sofrimentos, observadas em seus relatos cheios de angústias e dificuldades que advinham de uma vida sem infância, sem escola, por terem que trabalhar desde cedo para se manterem e até mesmo ajudar seus pais. Tivemos contato com diversas realidades de alunos jovens, adultos e até idosos com baixa autoestima por pensarem que não eram capazes de aprender depois de certa idade. A maioria desses alunos eram meninas que deixavam de estudar para casar, criar os filhos, trabalhar sem horário para os estudos e, em muitos momentos, eram até proibidas pelos maridos de frequentar a escola.

Diante dessas realidades dos alunos do CEJA, percebemos que nosso trabalho tomara outro rumo porque, em nossas reflexões, queríamos fazer algo além de acompanhar esses alunos nos estudos de língua portuguesa nas poucas horas que frequentavam a escola, a qual oferece o Ensino a Distância (EAD) no formato semipresencial e, por isso, muitas vezes só os encontrávamos uma vez por semana, ou a cada quinze dias, ou, até mesmo, uma vez por mês.

Diante desse cenário, alguns alunos se evadiam da escola causando desistências.

Observando essas dificuldades por que passavam alguns alunos do CEJA de Iguatu-CE, por não terem condições de frequentar mais vezes a escola para tirar dúvidas com os professores, e percebendo as mudanças no cenário mundial oriundas do desenvolvimento tecnológico, concluímos o quão primordial seria que a escola acompanhasse essas mudanças, começando pelos modos de ofertar o ensino. Nesse sentido, pensamos numa forma que pudéssemos manter sempre um contato com os alunos a fim de, por exemplo, podermos esclarecer suas dúvidas, indicarmos leituras e, assim, acompanhá-los mais de perto. Por que não utilizar as tecnologias por meio do celular a favor da aprendizagem dos alunos da EJA semipresencial? Surgiu aí a ideia de criarmos um grupo de estudos no aplicativo *WhatsApp*, por se tratar de uma tecnologia a que todos têm acesso e familiaridade.

Quanto aos recursos tecnológicos que O CEJA de Iguatu-CE coloca à disposição dos alunos e professores, podemos citar um laboratório de informática com 19 computadores conectados à internet. Esse laboratório é o ambiente pedagógico utilizado no atendimento aos alunos em suas pesquisas obrigatórias, as quais compõem os critérios de avaliação, sendo o único meio tecnológico que o aluno faz uso no ambiente escolar.

Em razão disso, buscamos leituras sobre o assunto a fim de encontrarmos outros meios que nos auxiliassem no acompanhamento dos alunos em relação aos conteúdos não somente na escola, mas em qualquer lugar que esses alunos se encontrassem, evitando, assim, o desestímulo e conseqüentemente a evasão escolar, além de proporcionarmos a esses discentes outro meio de estudo dos conteúdos, sem que eles precisassem se deslocar à escola.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Educação de Jovens e Adultos: contextualização histórica

Experiências voltadas para o campo educativo relacionado à educação de jovens e adultos encontram registros desde os períodos Colonial e Imperial, no Brasil. Haddad e Di Pierro (2000) descrevem estes períodos como um processo articulado com a educação associada à evangelização e às normas de comportamento moral, além de orientações sobre ofícios para a funcionalidade da economia colonial. Para os colonizadores e seus filhos era oferecida a escola de Humanidades.

Desses dois períodos, destaca-se o Colonial em que a prática de leitura e escrita se configurava de forma a ser um projeto educativo direcionado apenas ao indígena adulto, segundo Galvão e Soares (2010). No entanto, eram práticas que objetivavam apenas à habilidade de leitura do catecismo e à conversão ao Catolicismo. De acordo com os autores, mulheres, pobres e negros escravos eram excluídos desse projeto. A estes era oferecida, apenas, aprendizagem de ofícios. As mulheres aprendiam cozer, bordar, cozinhar, cuidar dos filhos e do marido, e os homens adquiriam práticas agrícolas.

Com a expulsão dos jesuítas do Brasil, e com o Marquês de Pombal sendo elevado a Primeiro Ministro de Portugal, nada houve em relação à Educação de Jovens e Adultos, uma vez que, como colocam Galvão e Soares (2010, p. 30): “A ênfase da política pombalina estava no ensino secundário, organizado através do sistema de aulas régias”.

De acordo com Cunha (1999), com a promulgação da primeira Constituição Federal Brasileira, em 1824, dá-se tratamento legal à Educação de Jovens e Adultos, período em que as reformas educacionais apontavam para a necessidade de instalar o ensino noturno para adultos analfabetos. Assim, conforme o autor, em 1876 o Ministro José Bento da Cunha Figueiredo fez um relatório com a informação que 200 mil alunos frequentavam o ensino noturno e, assim, durante um longo tempo, essas aulas eram a única forma de educação de adultos que existia no país.

Ao chegar ao século XX, observa-se, ainda, que de forma lenta, o desenvolvimento industrial impulsiona o interesse em torno da educação de adultos, conforme salienta Cunha (1999), embora se tratasse de uma preocupação com diferentes pontos de vista, por exemplo, a valorização do domínio da língua falada e escrita, objetivando o domínio das técnicas de produção e a aquisição da leitura e escrita visando à ascensão social, como meio de progresso do país e a ampliação do eleitorado, já que para os analfabetos era vetado o voto.

De acordo com Friedrich *et. al.* (2010), os altos índices de analfabetismo tornaram-se mais visíveis a partir de 1940, e, então, o governo decidiu criar um fundo destinado à alfabetização da população adulta. Isso porque foi vinculada, neste período, a estagnação econômica ao elevado número de analfabetos no país, em torno de 50% da população e, assim, a educação foi considerada fator de evolução do país.

Quando mal findara a Segunda Guerra Mundial, a Organização das Nações Unidas (ONU) chamava a atenção para que os povos fossem integrados, com vistas à paz e à democracia, alertando sobre o caráter de urgência deste alerta, o que contribuiu para que a educação dos adultos tivesse destaque no interior da preocupação geral com a educação elementar comum. Sobre isso Ribeiro (2001, p.19) destaca que “Era urgente a necessidade de aumentar as bases eleitorais para a sustentação do governo central, integrar as massas populacionais de imigração recente e também incrementar a produção”.

Enfim, a preocupação com a EJA surgira, pois, de acordo com Haddad e Di Pierro (2000), entre as orientações da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura, neste período, constava a recomendação sobre a importância da educação, cujo papel deveria ser intensificado, sobretudo, nos países tidos como mais atrasados. Via-se, desta forma, que a educação teria um papel determinante para o desenvolvimento dessas nações com ênfase especial na Educação de Jovens e Adultos.

Assim, conforme o que relatam os autores supracitados, surgiu uma atenção maior à EJA, quando, em busca de definir a identidade desta modalidade de ensino, instala-se, em 1947, o Serviço de Educação de Adultos (SEA). Tratava-se, segundo Haddad e Di Pierro de um serviço do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde, cuja finalidade, segundo os autores, voltava-se para:

[...] a reorientação e coordenação geral dos trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos. Uma série de atividades foi desenvolvida a partir da criação desse órgão, integrando os serviços já existentes na área, produzindo e distribuindo material didático, mobilizando a opinião pública, bem como os governos estaduais e municipais e a iniciativa particular. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 111)

Como parte das ações do SEA, foi lançada também em 1947 a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos. Com alguns poucos resultados, pois a Campanha de Educação de Adultos, apesar de ter contribuído para desmitificar algumas percepções preconceituosas, foi, de acordo com Ribeiro (2001), alvo de muitas críticas, no final da década de 1950 e essas críticas eram direcionadas não somente às falhas em sua administração e finanças, mas

sobretudo à sua tendência pedagógica. Segundo a autora, essas críticas divulgavam a forma pouco aprofundada do aprendizado, devido ao tempo reduzido em que se alfabetizavam os adultos, como também ao uso de metodologias vistas como inadequadas para esse público em diferentes regiões do Brasil.

Diante destas questões, todas essas críticas apontaram para a necessidade de que fosse construída uma nova visão sobre o problema do analfabetismo e para a efetivação de um novo paradigma pedagógico para a educação de adultos, referenciada, sobretudo, nas ideias do educador pernambucano Paulo Freire, que, de acordo com Ribeiro (2001), inspirou programas de alfabetização e educação popular, na década de 1960. As ideias de Freire orientaram os planejamentos para o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos organizado pelo ministério da Educação antes do Golpe Militar de 64. A partir desse momento houve um agravamento na precária situação da educação popular no Brasil, como explica Ribeiro (2001, p. 25-26):

[...] os programas de alfabetização e educação popular que se haviam multiplicado no período de 1961 e 1964, foram vistos como uma grave ameaça à ordem e seus promotores duramente reprimidos. O governo só permitiu a realização de programas de alfabetização de adultos assistencialistas e conservadores, até que, em 1967, ele mesmo assumiu o controle dessa atividade lançando o Mobral – Movimento Brasileiro de Alfabetização.

Conforme os estudos de Ribeiro (2001), o Mobral tinha ao seu dispor um volume de recursos que não foi oferecido à Campanha de Educação de Adultos. No ano de 1969, via-se uma campanha intensa de alfabetização instalando Comissões Municipais por todo o país. Estas comissões se responsabilizavam pela execução das atividades, cuja orientação e supervisão pedagógica e, também, os materiais didáticos, passavam por um controle rígido.

A partir desses apontamentos sobre a história da EJA, é possível compreender que nas últimas décadas do século XX, parece ter havido uma preocupação maior dos setores responsáveis pelo processo educativo e outras instituições pela educação destinada àquelas pessoas que, por algum motivo, não tiveram a oportunidade de realizar seus estudos no período regular. Com isso, surgiram novos projetos, no sentido de minimizar o quadro de analfabetismo no país e de evasão escolar, fazendo com que voltassem à sala de aula aqueles alunos que a abandonaram, há algum tempo e cuja faixa etária não corresponde aos padrões estabelecidos no ensino convencional.

Com esses projetos, ocorreram avanços em relação à EJA. Podemos citar a Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 que transformou a Educação de Jovens e Adultos numa modalidade da educação básica, nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, dando novas faces ao chamado ensino supletivo da Lei 5692/71.

Os processos de formação da EJA são abordados nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), sendo estabelecidos, neste documento, dentro das modalidades da Educação Básica, abrangendo o ensino fundamental e médio, de acordo com o que determina a LDB 9394/96.

Em uma reflexão sobre a prática pedagógica nesta modalidade de ensino, é preciso considerar as ideias de Freire (1987) que, mais que ninguém, discutiu com propriedade a necessidade de uma educação voltada para a análise crítico-social, no qual se enquadra a modalidade de ensino enfocada neste estudo. Freire (1987, p. 39), sobre a lógica de um ensino em que não considerava o aluno um ser ativo e autônomo, denominou tal ensino de educação bancária, aquela que estabelece a contradição entre educador-educando. Foi essa a concepção que ele apresentou sobre a educação burguesa, que excluía todos que não pertenciam a elite brasileira, afirmando que:

[...] a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária da educação (FREIRE, 1987, p. 33).

Na visão de Freire (2000), essa concepção bancária da educação, não preconiza o diálogo, e o autor sempre defendeu uma não neutralidade da educação, pontuando que podem existir dois caminhos a serem escolhidos, ou seja, um caminho que transforma o mundo por meio da criticidade do homem a esse mundo atual e outro caminho a serviço da continuidade das “estruturas injustas”, em que o homem permanece acomodado, vendo a realidade à sua volta como algo imutável.

Diante dessa óptica, tanto se pode conceber a educação como prática libertadora, emancipatória, como enraizada na ideia de pedagogia tradicional, em que a educação bancária predomina. Ao conceber a ideia de educação bancária, na realidade, Freire (1987) ilustrava vários aspectos presentes na pedagogia tradicional, na qual o aluno era realmente visto como uma folha em branco, sendo que o investimento em sua educação não se aproximava da

necessidade de desenvolver neste aluno uma consciência crítica. Assim, a ideia de educação bancária de Freire e, em oposição a esta, a educação problematizadora, é analisada da seguinte forma por Rubio (1997, p. 26):

Freire maneja o conceito "bancário" da Educação para assinalar a perniciosa relação professor (depositante) - aluno (depósito) de conhecimentos, revelando assim seu papel como instrumento de dominação e, além disso, desenvolveu amplamente seu oposto, a concepção de educação como uma situação gnosiológica que desafia a pensar corretamente e não a memorizar, uma educação que propicie o diálogo comunicativo e que problematize dialeticamente o educando e o educador. A primeira concepção (bancária) da educação é sem dúvida instrumento de opressão; a segunda, busca constante de libertação. A tarefa do educador deve ser então a de problematizar para os educandos o conteúdo que os mediatiza e não entregá-lo, expressá-lo como algo já feito, acabado, terminado.

Freire, ao longo de sua vida, apresentou a proposta de uma educação problematizadora, com ênfase no diálogo e que se opunha à educação bancária. A sua ideia era de uma proposta de educação que promovesse caminhos para que o aluno fosse sujeito de sua própria história, superando a contradição na qual o professor era sujeito, e o aluno, mero objeto passivo. Sua proposta vem sintetizada pelas seguintes palavras: "Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 1987, p. 79).

Sobre a educação de adultos, necessário se faz compreender o processo de alfabetização social, que, na visão de Freire perpassa, sobretudo, por uma compreensão de toda a problemática que envolve essa educação, principalmente, das políticas públicas voltadas para ela. Esse pensamento é corroborado por Gonçalves e Camargo (2005, p. 55), quando afirmam de forma pertinente que:

Assim, quanto maior o número de indivíduos alfabetizados maior a capacidade de se pressionar socialmente, desencadeando-se situações de crise social, cujos resultados propiciariam mudanças na estrutura de emprego, renda e conseqüente superação da pobreza.

O que é colocado acima acaba sendo até, muitas vezes, a justificativa que já é senso comum do motivo pelo qual as políticas educacionais parecem deixar sempre uma lacuna em relação aos seus resultados e que vai confirmar a manutenção do modelo político que se tem, ou seja, quanto menos alfabetizado for um povo, quanto menor oportunidade tiver de desenvolver uma consciência crítica, mais estará garantida a manutenção do poder nos moldes

da opressão e menores as mudanças no quadro político. Na realidade, era sobre isso que Freire (1987) falava sempre nas entrelinhas do que dizia e escrevia.

A EJA, ao longo do tempo, foi sendo ressignificada e neste processo pode-se constatar que as ideias de Freire (2018) tiveram uma forte influência, de forma a disseminar uma compreensão maior sobre o processo de formação dessas pessoas e a constituição de um cenário de ensino mais acessível, não somente com a leitura da palavra, como tratou Freire repetidas vezes, mas como esta precedendo a leitura do mundo.

2.2 Práticas de letramento na Educação de Jovens e Adultos

O ensino voltado para jovens e adultos deve atender a algumas especificidades. Diante disso, é necessário analisar, mais detalhadamente, como se dá a prática de ensino e leitura para alunos da EJA, ou melhor, que concepção se deve ter dessa prática, no processo de ensino e de aprendizagem.

Atendendo à premissa de que a leitura é um processo de interação, uma das questões importantes, ao considerar a prática de ensino, é o cuidado para que esta não se restrinja à mera decifração. É preciso, pois, considerar a leitura, como um processo de construção, acompanhando a concepção de língua como atividade dialógica, como destacam Barbosa e Souza (2006, p. 16): “A língua passa a ser vista em uma perspectiva Bakhtiniana como atividade dialógica, deixando de ser percebida não apenas em sua estrutura interna, mas também em sua exterioridade. Ela é assim sociohistórica e ideológica”.

Sendo assim, a concepção interacional da língua também é abordada por Koch e Elias (2013, p. 11), que veem o sentido do texto como resultado da interação que se constrói entre texto e sujeitos, sendo a leitura, de acordo com as autoras:

[...] uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície do texto e na organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes e sua reconstrução no interior do evento comunicativo.

É importante que no processo de aprendizagem de leitura e escrita para a EJA, o trabalho desenvolvido pelo professor, esteja voltado para a importância que essa aprendizagem vai representar na vida dessas pessoas, sendo um processo social e não, meramente, um processo mecânico de decodificação de palavras. Nesse processo social há de

se destacar a interação da leitura em todos os níveis e modalidades de ensino, nos quais devem ser valorizadas as pluralidades de leituras e produção de sentidos que os leitores encontram em um mesmo texto lido, já que são pessoas com realidades e conhecimentos de mundo os mais variados possíveis. Isso é confirmado por Koch e Elias (2013, p. 21):

Considerar o leitor e seus conhecimentos e que esses conhecimentos são diferentes de um leitor para outro implica aceitar uma pluralidade de leituras e de sentidos em relação a um mesmo texto. [...] É claro que com isso não preconizamos que o leitor possa ler qualquer coisa em um texto, pois, como já afirmamos, o sentido não está apenas no leitor, nem no texto, mas na interação autor-texto-leitor.

Essas considerações das autoras supracitadas são pertinentes à temática deste estudo em que se destaca a importância do conhecimento construído dos alunos da EJA, os quais carregam uma bagagem ampla de saberes adquiridos ao longo de sua vivência, mesmo distantes da educação formal.

Assim, seguindo o que defende Freire (2018), nos processos de ensino e de aprendizagem de jovens e adultos é importante a concepção desses como sujeitos ativos, em uma contextualização de ensino centrada na realidade em que vivem essas pessoas, em suas histórias de vida, em busca da formação do ser crítico, instigado a conhecer mais, sendo um transformador da própria realidade. É preciso levar em conta que este educando traz saberes à escola, saberes estes produzidos ao longo da sua vida e que não devem ser ignorados. Sobre isso Freire (2018, p. 31) afirma que:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária –, mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

Diante disso, qualquer percepção de pensamento que valorize as práticas de letramento dos jovens e adultos se torna significativo em uma sociedade em que impera a multiplicidade de saberes, informações e inovações relacionadas ao domínio da linguagem.

Em complemento a esta concepção, pode-se citar Souza (2011, p. 286) que, ao definir o que é ser letrado, afirma que é saber identificar as “Práticas sociais manifestadas de formas diferentes em comunidades diferentes e em contextos diferentes”.

Assim, é preciso pensar o letramento de forma mais abrangente, como ele deve ser,

principalmente, quando tantos recursos estão disponíveis, como elucida Rojo (2013, p. 20), afirmando que “Isso se dá porque hoje dispomos de novas tecnologias e ferramentas de “leitura-escrita”, que, convocando novos letramentos, configuram os enunciados/textos em sua *multissemiose* ou em sua multiplicidade de modos de significar”.

E, esse contexto contemporâneo que é, também ou sobretudo, digital, e que vem sendo vivenciado pelas diferentes faixas etárias impõe o olhar para um novo tipo de letramento, o letramento digital ou “cultura da tela”, como expõe Soares (2002, p. 146):

É, assim, um momento privilegiado para, na ocasião mesma em que essas novas práticas de leitura e de escrita estão sendo introduzidas, captar o *estado ou condição* que estão instituindo: um momento privilegiado para identificar se as práticas de leitura e de escrita digitais, o letramento na cibercultura, conduzem a um estado ou condição diferente daquele a que conduzem as práticas de leitura e de escrita quirográficas e tipográficas, o letramento na cultura do papel.

Considerando as transformações que as TIC trouxeram para a educação, de forma a provocar mudanças significativas tanto no nosso modo de viver como estar no mundo, também trouxeram mudanças para a nossa forma de trabalhar. E em relação à EJA, o mundo do trabalho insere-se na percepção freireana que coloca educação popular e realidade do aluno como indissociáveis, sendo forma certa de gerar conhecimento.

Assim, tendo a EJA características específicas em relação aos alunos, como expõem Benvenuti e Rapkiewicz, (2017, p. 965): “O público de EJA, constituído em sua grande maioria por trabalhadores, já chega à escola com muitos saberes acumulados, os quais foram sendo adquiridos sem nenhuma sistematização ou organização, como a escolar.”, a escola precisa ter o comprometimento para organizar suas propostas pedagógicas no sentido de valorizar os saberes desses alunos, seus pontos de vista e, principalmente, seus conhecimentos prévios. Todas essas condições interferem na construção dos vários tipos de letramento.

2.3 Letramento e gêneros digitais

Quando se fala em educação e tecnologia, um amplo campo de ideias se abre para as mais diversas inovações que a tecnologia produz. Essas inovações transformam a organização social, o trabalho e o cotidiano das pessoas, introduzindo mudanças significativas no conhecimento, na cultura e nas relações de poder (SAMPAIO; LEITE, 2013). Em se tratando da instituição escolar, essas mudanças exigem das pessoas, inseridas nessa nova realidade, o

fortalecimento no processo de comunicação, participação e aprendizagem por meio de recursos eficientes. Torna-se imprescindível a capacitação dos envolvidos, pois professores e alunos passam a utilizar cada vez mais as mídias digitais para estimular conhecimentos e aprimorar os ensinamentos e aprendizagens do cotidiano.

Mesmo sendo esses conhecimentos adquiridos, em parte, na escola, ainda existe certa distância entre essa instituição e a realidade do aluno. Nesse sentido, Sampaio e Leite (2013, p. 69) defendem que a instituição escolar deve promover a sua aproximação com as realidades desses alunos para compreender as suas necessidades e habilidades no trato com as tecnologias. Para as autoras, a escola tem o dever de educar os alunos preparando-os para o dominar e manusear as tecnologias, desmistificando o pensamento de que é difícil colocar as tecnologias à disposição da educação para criação de novas formas de comunicação e linguagem. As autoras ainda ressaltam que os professores precisam também ser educados para essa nova realidade.

As autoras defendem que tanto os alunos quanto os professores precisam estar engajados nessa nova era tecnológica para que o processo de ensino e aprendizagem possa ser desenvolvido com eficácia. Essa ideia também é corroborada por Silva (2018) quando afirma que dentre esses envolvidos no processo de ensino e aprendizagem sabe-se que “Ainda é o professor o sujeito condutor e motivador desse processo de renovação e reinvenção do ensino-aprendizagem que as TICs podem favorecer” (SILVA, 2018, p. 15). No entanto, para que se efetive esse aprimoramento no ensino e aprendizagem envolvendo as tecnologias no cotidiano escolar ainda existe um desafio a ser enfrentado, como esclarece Pereira (2007, p.13):

Formar cidadãos preparados para o mundo contemporâneo é um grande desafio para quem dimensiona e promove a educação. Em plena Era do Conhecimento, na qual *inclusão digital e Sociedade da Informação* são termos cada vez mais frequentes, o ensino não poderia se esquivar dos avanços tecnológicos que se impõem ao nosso cotidiano.

No que diz respeito à inserção das tecnologias no cotidiano de todos nós, é válido ressaltar aqui que os alunos estão utilizando os recursos tecnológicos cada vez mais cedo, pois os pais costumam fazer uso do celular como ferramenta de entretenimento para as crianças desde a mais tenra infância. Logo, não se trata apenas de uma TV portátil, mas de um aparato tecnológico completo no sentido de acompanhar transmissões e começar a desenvolver, por exemplo, a habilidade em jogos *on-line*. “Muitos pais dizem que seus filhos começam a estar regularmente *online* entre os 5 e 10 anos. Em muitos lares, o tempo *online* é supervisionado – apesar dos protestos das crianças”. (PALFREY; GASSER, 2011, p. 58). Os autores também

destacam que essas crianças, desde muito pequenas já utilizam as tecnologias para desfrutar, com muita habilidade, dos jogos *on-line* e, que os pais costumam gostar desses tipos de jogos, até mesmo para acompanhar seus filhos, participando da brincadeira e ao mesmo tempo supervisionando os passos dos pequenos no ciberespaço.

De acordo com Palfrey e Gasser (2011, p. 14), “Os nativos digitais estão constantemente conectados”. Desse modo, essa geração conectada quando chega à escola já domina a tecnologia, muitas vezes, melhor do que os próprios professores que não são nativos digitais e, por vezes, alguns desses professores até apresentam certa rejeição ao uso destas ferramentas, mantendo-se nos moldes tradicionais, os quais não despertam interesse nos educandos em suas salas de aula. Essa postura só será modificada quando o professor perceber que:

Este tipo de trabalho só será concretizado, porém, na medida em que o professor dominar o saber relativo às tecnologias, tanto em termos de valoração e conscientização de sua utilização (ou seja, por que e para que utilizá-las), quanto em termos de conhecimentos técnicos (ou seja, como utilizá-las de acordo com sua realidade). (SAMPAIO; LEITE, 2013, p. 25)

Contudo, há de se pensar em como a junção dessa informatização e as carências educacionais podem representar uma mudança significativa no que se refere ao cotidiano escolar, visto que a utilização das tecnologias, por parte dos professores, representa o quanto a escola pode se tornar um ambiente mais interessante para seus alunos e conseqüentemente para o aprendizado destes. Nessa perspectiva da informatização e das carências educacionais, Palfrey e Gasser (2011, p. 268) reforçam a importância da inclusão das tecnologias na escola e a reflexão dos professores sobre suas práticas pedagógicas diante desse novo cenário, pois:

Para as escolas se adaptarem aos hábitos dos Nativos Digitais e à maneira como eles estão processando informações, os educadores precisam aceitar que a maneira de aprender está mudando rapidamente. Antes de responder as perguntas sobre com que precisão usar a tecnologia nas escolas, é importante entender as mudanças. Para isso, é necessário expandir a estrutura para toda a aprendizagem, não apenas para o tipo que acontece na sala de aula.

Diante de tais perspectivas de inclusão das tecnologias na escola, devemos refletir sobre as inúmeras possibilidades existentes nessa junção educação e tecnologia, principalmente se pensarmos sob o ponto de vista metodológico-estratégico que possibilita o acesso à teoria e às dimensões práticas que envolvem, por exemplo, o ensino e aprendizagem dos gêneros textuais. Estes gêneros textuais, segundo Marcuschi (2010, p. 15), estão

emergindo nesse contexto tecnológico, que mesmo em sua variedade, trazem em sua essência similaridades com outros gêneros preexistentes, “em outros ambientes, tanto na escrita quanto na oralidade”.

Em suma, o estudioso supracitado apresenta o seguinte quadro dos gêneros emergentes e suas similitudes com os gêneros preexistentes:

Quadro 1 - Gêneros textuais emergentes na mídia virtual e suas contrapartes em gêneros preexistentes

	Gêneros emergente	Gêneros já existentes
1	<i>E-mail</i>	Carta pessoal/bilhete/correio
2	Chat em aberto	Conversações (em grupos abertos?)
3	Chat reservado	Conversações duais (casuais)
4	Chat ICQ (agendado)	Encontros pessoais (agendados?)
5	Chat em salas privadas	Conversações (fechadas?)
6	Entrevista com convidado	Entrevista com pessoa convidada
7	<i>E-mail</i> educacional (aula por <i>e-mail</i>)	Aulas por correspondência
8	Aula-chat (aulas virtuais)	Aulas presenciais
9	Videoconferência interativa	Reunião de grupo / conferência / debate
10	Lista de discussão	Circulares / séries de circulares (?)
11	Endereço eletrônico	Endereço postal
12	Blog	Diário pessoal, anotações, agendas

FONTE: Marcuschi (2010, p. 37).

Levando em consideração o intuito textual, aqui definido nessa abordagem que envolve os gêneros textuais, tomemos por base o fato de sabermos que há um número muito grande de gêneros textuais e que, segundo Marcuschi (2002, p. 22), estes gêneros “se constituem como ações sócio-discursivas”, e estes podem variar e se adaptar às diferentes variantes comunicativas. Dessa maneira, as definições para eles dependem das características textuais que definem cada um deles, visto que há uma flexibilidade maior nos gêneros textuais do que nos tipos textuais. De acordo com Marcuschi (2002, p. 23), essas características estão mais claramente explicitadas no quadro seguinte:

Quadro 2 - Tipologias e gêneros textuais

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
1. construtos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas;	1. realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas;
2. constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos;	2. constituem textos empiricamente realizados, cumprindo funções em situações comunicativas;
3. sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de categorias concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.	4. exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, editorial de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais, etc.

FONTE: Marcuschi (2002, p. 23).

Face à essa evolução dos gêneros emergentes na mídia virtual, como vimos no quadro Gêneros textuais emergentes na mídia virtual e suas contrapartes em gêneros preexistentes, em Marcuschi (2010), percebemos que a comunicação na internet deu origem a novos gêneros como os *posts*, o *blog* etc. E provocaram alterações em outros, como a carta e o bilhete, de acordo com as necessidades comunicacionais de falantes ao longo do tempo.

Portanto, é viável salientar que apesar da modernização tecnológica a que nos referimos aqui, há uma relação latente com os parâmetros tradicionais em relação a estrutura da comunicação sugerindo “um paralelo formal e funcional entre os gêneros novos e antigos” (MARCUSCHI, 2010, p. 37) e a maneira com a qual nos expressamos nessas diversas formas textuais. Logo, eles não são completamente novos, mas seguem um embasamento tradicional e que deve obrigatoriamente ser trabalhado pelos professores, facilitando a aprendizagem dos alunos.

Em face disso, é viável destacar os gêneros digitais que estão relacionados às novas mídias e às inovações na rotina apresentada pelo uso da internet, como é o caso dos chats que, segundo Araújo (2009), são heranças dos gêneros orais que se realizam por meio de conversas por escrito, em tempo real. Daí o fato de serem conceituados dessa forma, afinal correspondem a outra estrutura e não são apenas categorias estanques, como aponta o autor:

Até o verão de 1988, ano da criação do chat, era impensável que as pessoas pudessem utilizar a escrita para conversar em tempo real, através de um computador. Hoje esta prática já é comum e tem crescido tanto que os seus usos engendram uma verdadeira constelação de gêneros, já que existem vários tipos de bate-papos, cujas funções sociais variam muito. (ARAÚJO, 2009, p. 15)

Assim, quando nos referimos aos gêneros veiculados na internet, desde o seu surgimento e até às profundas inovações propostas por ela, precisamos considerar inclusive seu conceito e pela digitalização a qual está relacionada os nomeamos como gêneros digitais e que, segundo Marcuschi (2010, p. 15), são assim denominados por suas características como sendo “um conjunto de gêneros textuais que estão emergindo no contexto da tecnologia digital em ambientes virtuais”.

É de suma importância reconhecer ainda que a definição dos gêneros digitais pode levar em consideração o fato de apresentarem elementos definidos a partir dos recursos disponíveis na internet como e-mail, chat, e outros, bem como pela apresentação de características relacionadas a gêneros ditos tradicionais, ou seja, por possuírem correspondências com os gêneros preexistentes (MARCUSCHI, 2010) e utilizados tantas vezes na sala de aula como a carta e o bilhete, por exemplo.

Cabe aqui ressaltar que ao digitar um *e-mail*, utilizamos, mesmo que de forma inconsciente, os moldes estruturais do gênero carta, não só pela semelhança na correspondência que faz uso de elementos de uma carta tradicional, entre eles a identificação do remetente e a despedida, além do vocativo e a abordagem de um determinado assunto que representa o conteúdo central desta. (MARCUSCHI, 2010).

Dessa forma, as atividades que se desenvolvem no ato de ler e escrever de forma *on-line* incorporam ainda muitos elementos dispostos, por exemplo, no meio impresso, além de suas características com base tecnológica como o uso de imagens, vídeos, *links* e sons associados à forma escrita do texto. Logo, o estudo dos gêneros textuais com a ajuda de alguns recursos pode evoluir de forma significativa no que se refere a instigar o conhecimento dos alunos. Com isso esses educandos poderão utilizar meios mais dinâmicos e inovadores para adquirir conhecimentos que, tradicionalmente, eram apenas utilizados na forma escrita pois, as competências e capacidades dos alunos no que se refere à leitura e produção escrita demandam práticas contemporâneas neste contexto tecnológico no qual as formas textuais estão em constante evolução (ROJO, 2013).

Assim, há uma definição dos fatores sociais e contextos específicos no que se refere aos gêneros textuais e/ou digitais, pois “os gêneros virtuais são formas bastante características

de contextualização” (MARCUSCHI, 2010, p. 21) logo, cada um deles se manifesta de forma diferenciada e assim, contribui de forma inerente para o processo de ensino e de aprendizagem e tais características são de fundamental relevância para despertar o interesse dos alunos, principalmente por se constituir parte da realidade deles.

O autor também reconhece a semelhança que existe entre os gêneros textuais e digitais, além de defender o uso de recursos como imagens e sons, não deixando de ressaltar a importância da escrita diante de tais recursos, pois segundo o autor, “O fato incontestado é que a internet e todos os gêneros a ela ligados são eventos textuais fundamentalmente baseados na escrita. Na internet, a escrita continua essencial apesar da integração de imagem e som”. (MARCUSCHI, 2010, p. 22).

Contudo, no que se refere à escrita, há uma preocupação com a forma como ela é trabalhada quando temos gêneros denominados digitais, já que os recursos tecnológicos podem acomodar o ato de escrever, sem que haja a preocupação em escrever de acordo com a norma culta padrão, pois essa prática não requer apenas reconhecimento das manifestações textuais, mas também a produção destas. Essa acomodação na escrita digital é vista por Marcuschi (2010, p. 17) como uma certa economia no ato de escrever, pois para ele: “Tudo indica que hoje, de igual modo, a introdução da escrita eletrônica, pela sua importância, está conduzindo a uma cultura eletrônica, com uma nova economia da escrita”. Essa economia, segundo o autor, se deve à quantidade de expressões que emergiram com o advento da *Internet*, explicando o surgimento de um fenômeno chamado “letramento digital”. (grifo do autor).

Semelhantemente, Rojo (2013) acrescenta que os gêneros digitais são aqueles produzidos para serem usados em função de sua circulação nos ambientes virtuais garantindo modelos inovadores de leitura, visto que apresentam uma relação intrínseca do texto escrito com som, imagens, tanto estáticas quanto em movimento, etc., e que esses textos, para a autora, possuem maneiras diversas de significados e, que, mesmo sendo provenientes do ambiente virtual, já extrapolaram os limites desse ambiente para invadirem os vários suportes como jornais, revistas e livros didáticos.

Assim, escola, professores e alunos precisam estar abertos a esses novos gêneros que envolvem a leitura e a escrita nas mídias digitais já que esse conhecimento perpassa o papel e percorre as telas, despertando no aluno cada vez mais o interesse na inovação e no contato com a tecnologia, ajudando-o a aprender com moldes e ferramentas que de fato o interessam.

Quando se fala em *e-mail*, *blog*, *chat*, videoconferência, lista de discussão e o endereço eletrônico, entre outros, como sendo gêneros digitais básicos, de acordo com as

pesquisas de Marcuschi (2010), não se trata apenas de opiniões inevitáveis em função da tecnologia, mas de como os exemplos tradicionais sofreram mudanças avançadas importantes no contexto do processo, tornando-se mais atrativos para os educandos.

Assim, conforme aponta o autor, mediante avanços ocorridos em função da *Internet*, como os serviços eletrônicos, por exemplo, é preciso caracterizar cautelosamente os gêneros digitais, sem assimilá-los aos programas de computador e aplicativos, pois até mesmo o hipertexto, segundo o autor, não deve ser definido como um gênero digital, mas como uma forma de produção textual.

Há de se ressaltar aqui o fato de que os gêneros digitais só podem ser veiculados por meio de alguns programas de computador e que esses programas seguem os padrões preexistentes para sua moldagem, portanto o trabalho com os gêneros não pode ser confundido com a programação, devido, segundo Marcuschi (2010, p. 35) à diferença de rigidez entre os dois, “pois mesmo diante da rigidez de um programa, não há rigidez nas estratégias de realização do gênero como instrumento de ação social

Na realidade, estes gêneros digitais, advindos das novas tecnologias, conforme já fora dito, podem ser importantes recursos a serem utilizados no ambiente educacional, pois possibilitam interação, por meio do estudo de seu contexto enunciativo, promovendo o aprendizado em todas as áreas do conhecimento com base na linguagem e no currículo que devem ser levados em consideração. Esse pensamento é corroborado por Santos e Campos (2016) ao destacarem que:

As novas tecnologias fazem surgir novos conceitos na maneira de se relacionar e interagir com os meios de informação, pois hoje, principalmente no campo educacional ela se encontra presente em diversos contextos e em diversas modalidades das áreas do conhecimento. Neste sentido, é preciso refletir suas práticas e saber adequar o seu uso nos mais variados contextos da vida social. (SANTOS; CAMPOS, 2016, p. 185)

É importante citar ainda as características dos gêneros digitais, como por exemplo, o conjunto de aspectos existentes em sua função, a hipertextualidade e as possibilidades de integração entre os textos em virtude de suas formas semióticas como textos, sons e imagens e o fato da diferenciação e definição destes gêneros que podem ser decididas não apenas pelos aspectos comunicativos, mas também pelas formas e pelos ambientes onde circulam. (MARCUSCHI, 2010).

Nesse sentido, o autor ratifica que os gêneros digitais como *e-mail*, bate-papo virtual (*chat*), *blog*, que surgiram em virtude da tecnologia, possuem semelhanças com outros, sejam

orais ou escritos, presentes nos mais variados ambientes, principalmente no contexto da aquisição de informações, pois a composição das mais variadas formas de comportamento comunicacionais impostas pela *Internet* tem feito a diferença na sociedade da informação na qual vivemos. Isso pode se revelar um meio bem eficaz diante de seu aproveitamento no que se refere às novas práticas interacionistas da linguagem e ser de grande valia no modo de ensinar dinamicamente os mais variados gêneros. Por conseguinte, a tecnologia consegue agregar em só âmbito uma gama variada de formas expressivas como texto, som e imagem. Com isso há uma aceleração e inserção nas práticas sociais resultante da rapidez na veiculação e flexibilização no campo linguístico e que consegue integrar inúmeros sentidos para os processos linguísticos empregados (MARCUSHI, 2010).

Assim, tendo como base as práticas sociais, inclusive a leitura e a escrita no cotidiano escolar, o uso de gêneros digitais possibilitará uma ampliação no conhecimento das turmas, além de inovar as perspectivas educacionais priorizadas por professores e alunos em seu cotidiano.

No que se refere à função dos gêneros digitais, é possível citar com intensidade a de mobilizar, pois fazem uso de diferentes linguagens e isso atrairá conseqüentemente muito mais os alunos. Com isso, a expansão de sentidos será posta em prática visando a um processo novo de compreensão e produção por parte dos alunos que aprendem a produzir o que realmente interessa a eles e passam a construir projetos autorais relacionados a esses interesses.

Nesse contexto, o entendimento dos gêneros digitais tem por base os gêneros textuais utilizados ao longo do tempo no contexto educacional. Porém, para identificar os elementos comuns em ambos e assimilar que estes não podem ser vistos de forma comparativa, embora haja essa possibilidade, essa interdependência precisa ser vista, além de reconhecer que cada um possui elementos específicos e circula em meios particulares de acordo com sua função comunicativa.

Para tanto, considerando a popularidade dos textos que circulam hoje em dia na *Internet* e de modo geral nos meios digitais, discutiremos a seguir a importância dos estudos dos gêneros digitais no contexto escolar, ou seja, o trabalho com eles e as melhores formas sobre como essa abordagem pode ocorrer, visto que há um dinamismo maior relacionado a essas práticas.

2.3.1 Os gêneros digitais na sala de aula sob a óptica da BNCC e dos PCN

Tendo por base que as inovações tecnológicas representam um caminho sem volta, bem como a importância da adequação no que se refere a produzir e interpretar textos na sala de aula, a incorporação de gêneros digitais tem se tornado um novo caminho para nortear as ações dos professores em seu cotidiano e esse procedimento foi realizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

A BNCC é o documento normativo que norteia a educação e os processos que nela se desenvolvem contemplando as aprendizagens essenciais dos alunos em todas as etapas da educação básica. Para isso, suas abordagens visam à qualidade educacional, assegurando aos estudantes o desenvolvimento das competências pedagógicas. Essas competências têm por finalidade consolidar os direitos de aprendizagem e o desenvolvimento do estudante preparando-o para o futuro. Essa qualidade educacional está situada entre o ensino e as formas de aprendizado diante da diversidade no que se refere à realidade da escola e dos sujeitos envolvidos: professores e alunos. Tais competências a serem desenvolvidas pelos alunos ao longo da educação básica são definidas como sendo:

A mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 8).

Em se tratando de competências relacionadas às práticas de linguagem contemporâneas, destacam-se os diversos gêneros digitais, por exemplo, textos multissemióticos¹ e multimidiáticos. Esses gêneros podem ser produzidos em redes sociais específicas e em outros espaços da *Web*, nos quais os alunos terão a oportunidade de produzir *playlists*, *fanfics*, *vlogs*, entre outros, considerando a diversidade e interesse dos alunos ao tratar de práticas cotidianas como suporte para melhorar sua capacidade de aprender.

Sendo assim, torna-se clara a importância da inclusão da cultura digital no currículo escolar para que a presença da tecnologia, bem como seu uso de forma consciente possa fazer parte de todo e qualquer nível escolar, contribuindo para o desenvolvimento do processo de interação por meio das diferentes modalidades textuais. Segundo esse documento, o aluno precisa ter uma visão crítica em relação aos conteúdos encontrados nessas novas linguagens

¹ Multissemióticos são os textos com muitos elementos, como imagens, ícones e desenhos (NOVA ESCOLA, 2019). Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/16264/lingua-portuguesa-como-trabalhar-textos-multissemioticos>. Acesso em: 03 jul. 2020.

chamadas de midiáticas, quando ressalta que as escolas devem estimular no aluno a sua capacidade de reflexão quanto ao poder dessa comunicação digital, promovendo a interação e compartilhamentos de conhecimentos entre alunos e professores.

É válido ressaltar que os gêneros digitais, apesar de apresentarem em sua forma imagens, sons, entre outros recursos inerentes ao contexto tecnológico, estão intrinsicamente ligados à escrita, e tais fatores só contribuem para aprofundar a capacidade de interpretação dos leitores. Além disso, todos esses recursos são dotados de significação no que se refere ao processo comunicativo que tem evoluído a cada dia e exigindo formas adaptáveis nesse contexto. (BNCC, 2017); (PEREIRA; SOUZA, 2007); (ZACHARIAS, 2016); (MARCUSCHI, 2010.)

Um exemplo de gênero digital que utiliza a escrita como principal meio de divulgação de seu conteúdo é o jornalismo midiático, o qual possui, segundo a BNCC (2017, p. 136), “estratégias linguístico-discursivas e semióticas”, fazendo com que os leitores possam demonstrar suas habilidades para opinar e argumentar, por meio de suas redes sociais, a respeito de certas notícias veiculadas. Nesse contexto, as redes sociais favorecem aos seus usuários uma liberdade muito maior em relação a expressar-se.

A maioria dos alunos já possui um perfil na rede social e faz uso desta para ampliar seu campo de amizade, curtir, comentar e opinar sobre as informações as quais tem acesso por meio dela. No entanto, muitas dessas ações têm possibilitado uma falta de limites interacional nesses ambientes tecnológicos, causados pelas disseminações de notícias inverídicas na rede, causando a inconfiabilidade:

Para além dos gêneros, são consideradas práticas contemporâneas de curtir, comentar, redistribuir, publicar notícias, curar etc. e tematizadas questões polêmicas envolvendo as dinâmicas das redes sociais e os interesses que movem a esfera jornalística-midiática. A questão da confiabilidade da informação, da proliferação de *fake news*, da manipulação de fatos e opiniões tem destaque e muitas das habilidades se relacionam com a comparação e análise de notícias em diferentes fontes e mídias, [...]. (BRASIL, 2017, p. 136).

No que se refere à utilização dos recursos tecnológicos, há a necessidade do diálogo e da interação promovidos por esses recursos, visto que o processo de aprendizagem perpassa as práticas sociais e desenvolve o senso crítico e opinativo diante do que ocorre no cotidiano. Contudo não se pode abrir mão de alguns princípios como a ética e a honestidade nas ações dentro e fora da rede social. Essa orientação é ratificada no item 5 das competências gerais da educação básica:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017, p. 9)

Diante dessa necessidade da interação dos alunos nesse contexto tecnológico, mais especificamente nas redes sociais, é importante reconhecer os benefícios do uso destes recursos tecnológicos, moldar a relação dialógica no ato de expressar-se e conscientizar os alunos sobre objetivos propostos, pois a essência da aprendizagem deve ser mantida ao potencializar a participação destes nessa dinâmica que envolve os conteúdos e os gêneros digitais na grade curricular de ensino a qual estão submetidos.

Tendo em vista o fato de que a maioria dos alunos já tem contato com os mais diversos gêneros digitais, cabe ao professor promover esse reconhecimento de forma mais natural, estabelecendo um letramento digital na sala de aula seguido de métodos dinâmicos e atraentes, além de despertar o interesse dos estudantes ao perceberem sua realidade como ferramenta para o processo de aprendizagem ao longo do ano letivo.

Nesse sentido, é indicada a incorporação dos gêneros digitais nos eixos de integração que correspondem às práticas de linguagem: leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística, garantindo aos estudantes o desenvolvimento de competências específicas, visto que os alunos já possuem certa familiarização com tais gêneros e isso incrementaria os debates acerca de sua utilização com base nas formas metodológicas utilizadas pelo professor para envolver sua turma e ampliar as condições de aprendizado em suas aulas.

Levando-se em conta a realidade desses educandos e sua familiaridade com muitos gêneros digitais, deve-se ter cuidado para não parecer apenas uma brincadeira em sala de aula, mas um aprendizado sério e interativo envolvendo materiais reais, extraídos da *Internet*, inclusive das redes sociais com foco no reconhecimento, ensino e construção de conhecimentos a partir de algo tão comum a eles.

No que se refere às premissas sobre a diversidade cultural, é preciso esclarecer que elas tendem, também, a ampliar as culturas presentes na escola para além das que são tradicionalmente valorizadas, incluindo ainda os costumes próprios dos alunos, suscitando uma formação para a diversidade conforme os documentos curriculares e suas proposições incluindo as oportunidades tecnológicas para fomentar o conhecimento.

Dessa maneira, é de competência destes currículos construídos, seja na parte comum ou diversificada, uma valorização cultural tecnológica capaz de facilitar a identificação, além

de possibilitar atividades que permitam habilitar os alunos a reconhecer, entender e produzir os mais variados gêneros digitais, além de métodos interessantes que podem ser usados para trabalhá-los de forma inovadora.

Para tanto, se faz necessário que algumas indicações em termos de conteúdos, habilidades e objetivos estejam presentes nos documentos que regem a educação, sob pena de que a equidade seja impraticável. Tal perspectiva decorre também do que está previsto nos artigos 12 e 28 da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, a qual fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (DCNEF):

Art.12. Os conteúdos que compõem a base nacional comum e a parte diversificada têm origem nas disciplinas científicas, no desenvolvimento das linguagens, no mundo do trabalho e na tecnologia, na produção artística, nas atividades desportivas e corporais, na área da saúde, nos movimentos sociais, e ainda incorporam saberes como os que advêm das formas diversas de exercício da cidadania, da experiência docente, do cotidiano e dos alunos.

Art. 28 A utilização qualificada das tecnologias e conteúdos das mídias como recurso aliado ao desenvolvimento do currículo contribui para o importante papel que tem a escola como ambiente de inclusão digital e de utilização crítica das tecnologias da informação e comunicação no que se refere à: I – provisão de recursos midiáticos atualizados e em número suficiente para o atendimento aos alunos; II – adequada formação do professor e demais profissionais da escola. (BRASIL, 2013).

Assim, a BNCC (2017) traz também considerações a respeito da ampliação das práticas de linguagem que envolvem tanto aumentar os repertórios de Arte, Educação Física e Língua Portuguesa, presentes desde os anos iniciais, quanto a incorporação de conhecimentos de Língua Estrangeira Moderna/Língua Inglesa, e o uso mais efetivo das tecnologias digitais contemporâneas, que possibilitam novos modos de criar e expressar-se para participar no mundo social.

Logo, tendo por base a importância dos documentos norteadores da educação e suas diretrizes, considerando a utilização das tecnologias digitais no trabalho com os mais diversos gêneros, destacam-se não apenas a possibilidade de atrair cada vez mais os alunos diante da utilização destes recursos, mas também de garantir ao professor uma inovação em sua formação a partir de conceitos e técnicas tradicionais como as formas utilizadas anteriormente para o trabalho com os textos.

A princípio, o trabalho com a utilização da tecnologia no contexto da sala de aula causa certo temor, sobretudo aos professores, às vezes, pela falta de habilidade no manejo destas ferramentas e ainda há o fato do mito disseminado ao longo do tempo que anuncia uma possível substituição deste profissional pelas tecnologias, conforme aponta os PCN (1998):

A discussão sobre a incorporação das novas tecnologias na prática de sala de aula é muitas vezes acompanhada pela crença de que elas podem substituir os professores em muitas circunstâncias. A tecnologia traz inúmeras contribuições para a atividade de ensino e para os processos de aprendizagem dos alunos, mas não substitui o professor e, muito menos, os processos criativos do próprio estudante, na produção de conhecimento. (BRASIL, 1998, p. 155).

Os PCN (1998) deixam evidentes que o professor não será substituído pela tecnologia, mesmo percebendo que essas novas ferramentas estão ganhando espaço e modificando nossa realidade no contexto escolar. Sob esse enfoque as pesquisas demonstram que o professor precisa se aperfeiçoar para se apropriar desse conhecimento tecnológico no sentido de que a escola está formando cidadãos aptos a utilizar e dominar essas tecnologias. Assim sendo, de acordo com Sampaio e Leite (2013) a educação detém um papel primordial no sentido de promover a democratização no acesso às tecnologias e, conseqüentemente, adquirir mais conhecimento para produzir e interpretar os sentidos das tecnologias em suas múltiplas linguagens. As autoras ressaltam ainda, a importância da preparação pedagógica dos docentes na mediação pedagógica com o auxílio dessas tecnologias para que possam orientar seus alunos a utilizar essas ferramentas na produção e interpretação das linguagens dessa nova era digital.

Diante dessa necessidade que envolve o preparo dos professores para trabalhar com as novas tecnologias em sala de aula, quando o assunto é relacionado a gêneros digitais, é necessário perceber, contudo, a princípio o quanto eles influenciam na relação entre alunos e professores. Isso acontece porque, ao mesmo tempo que permitem novas práticas e atividades com o objetivo de favorecer o desenvolvimento de habilidades como a leitura e a escrita, ampliando as formas comunicativas colocadas em prática, independente de seus elementos estruturais e variações., causam, também, certos contratempos nas práticas dos professores quando desenvolvem o ensino de língua formal na escola, devido às mudanças com a inclusão dos gêneros digitais. Os alunos preferem utilizar a linguagem hipertextual, por considerá-la mais acessível e dinâmica, e, por isso, rejeitam o uso da norma padrão (SANTOS; CAMPOS, 2016). As autoras explicam essa preferência dos alunos quando afirmam que:

Na rede, os adolescentes constroem a sua linguagem de acordo com as necessidades de comunicação propiciadas pelo ambiente virtual. Ao utilizar os gêneros digitais (e-mail, bate-papos), produzem formas linguísticas denominadas “Internetês”, que são vocábulos curtos com mistura de expressões da linguagem informal, oral e escrita. Esse modo de utilização da língua sociointeracional é permeado de formas semióticas, que se aproximam do discurso oral devido à interatividade existente na

conversaço. Sua estrutura é específica e condicionada pelo tipo de comunicaço que é inserida (p. 177).

À vista disso, torna-se necessário reconhecer o quão se faz inevitável a presença de tecnologias e o surgimento dos novos espaços sociais, bem como de novos espaços de aprendizagem, por meio dos quais os professores podem melhorar suas práticas metodológicas visando à interação possibilitada por meio dos recursos tecnológicos, aprimorando as competências comunicativas trabalhadas em suas turmas, mas não abandonando o ensino da língua formal na escola.

Essa prática está relacionada ao fato de despertar o interesse do aluno e fortalecer a afetividade na relação com os conteúdos e a escola, pois trabalhando o que de fato lhe interessa, o atrairá mais ao ambiente educacional que lhe oferecerá o uso dos gêneros digitais e de sua linguagem que tem apelo emocional e rapidez no que se refere ao acesso às informações (BNCC, 2017).

Não se pode esquecer aqui que o foco deve ser sempre o aprendizado, pois fazendo uso de uma proposta diversificada e participativa com a utilização da tecnologia e as práticas discursivas digitais, haverá um melhor desempenho dos alunos, já que os gêneros digitais são capazes de proporcionar um aproveitamento maior e mais dinâmico dos conteúdos trabalhados em sala de aula. (SAMPAIO; LEITE, 2013; SILVA, 2018).

No compêndio da BNCC (2017) a tecnologia é tratada como uma oportunidade de enriquecimento do currículo diante do modo interacionista proposto pelos gêneros multimidiáticos e multimodais, possibilitando por meio desta prática social o desenvolvimento do senso crítico e reflexivo dos alunos em seu cotidiano, já que está relacionada ao ato de comunicar, acessar e disseminar informações, produzindo conhecimentos e apontando resoluções para os problemas.

Esses gêneros multimidiáticos devem ser explorados na escola em que a clientela é composta por jovens imersos em uma cultura digital. Trata-se de uma geração que domina muito bem as tecnologias, sendo assim capazes de absorver os novos gêneros de forma mais simples do que pensamos. Isso é corroborado na BNCC (2017) quando afirma que:

Todo esse quadro impõe à escola desafios ao cumprimento do seu papel em relação à formação das novas gerações. É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. (BRASIL, 2017, p. 61).

Desse modo, a BNCC sugere que, em cada série do ensino fundamental, o professor deve utilizar determinados gêneros, coerentes com o currículo e que sejam inerentes à cultura digital e dos alunos com os quais trabalha. Há também uma diversidade nas formas, ações e funções destes gêneros e das atividades utilizadas com estes e é sobre isso que iremos tratar no capítulo a seguir.

2.4 Uso das TIC na escola

Tendo por base os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), entre outros documentos oficiais que norteiam a educação no Brasil, é preciso destacar aqui o que estes apontam em relação à interação social que se dá entre a escola, alunos e família, no sentido de que “A ampla gama de conhecimentos construídos no ambiente escolar ganha sentido quando há interação contínua e permanente entre o saber escolar e os demais saberes, entre o que o aluno aprende na escola e o que ele traz para a escola”. (BRASIL, 1998, p. 43).

A presença das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) na sala de aula, e o advento da *Internet* só reforçam essa interação social, representando, assim, uma nova visão para o trabalho pedagógico diversificado que busca não só melhorar o nível de aprendizagem, mas também compartilhar conhecimento dentro e fora da escola por meio de comunidades virtuais. Nesse contexto, Marcuschi (2010) declara que:

É inegável que a tecnologia do computador, em especial com o surgimento da internet, criou uma imensa rede social (virtual) que liga os mais diversos indivíduos pelas mais diversificadas formas numa velocidade espantosa e na maioria dos casos numa relação síncrona. Isso dá uma nova noção de interação social. Este é o primeiro aspecto que gostaria de frisar na natureza das novas tecnologias que **não são anti-sociais** como alguns supuseram, mas favorecem a criação de verdadeiras redes de interesses. (MARCUSCHI, 2010, p. 24).

Ainda sobre a interação social, devemos levar em consideração a linguagem e suas diversas formas de manifestação, inclusive diante da tecnologia e sua capacidade de originar as relações interacionistas, principalmente quando falamos em redes sociais que podem ligar os indivíduos em uma velocidade incomum e em qualquer lugar do mundo. Tais avanços precisam ser usados por todos que os integram de forma coerente e a favor do processo educacional.

À vista disso, a escola e sua abordagem cotidiana, no que se refere ao processo de

aprendizagem interativa, também passou por períodos evolutivos e o contexto passou a representar percepções teóricas mais relativas no que se refere à eficácia do processo e dentro destas modificações se faz necessário citar a tecnologia. Para Pablos (2006, p. 73):

As potencialidades educativas das redes informáticas obrigam a repensar muito seriamente a dimensão individual e coletiva dos processos de ensino-aprendizagem, os ritmos ou tempos de aprendizagem, as novas formas de estruturar a informação para a construção de conhecimento, as tarefas e as capacidades de professores e alunos, etc.

Para Sousa (2009), essas potencialidades tecnológicas interativas não poderiam ficar à margem da educação escolar por ser a grande responsável por propiciar o ensino e a aprendizagem do letramento digital por meio dos gêneros textuais advindos das tecnologias, e por isso denominados gêneros digitais, como [...] “o chat, o blog, o e-mail, a lista de discussão, entre tantos outros” (p. 197). Para a autora, essa interação na *Internet* se dá basicamente por meio da escrita integrada à fala, ampliando a interação comunicativa em rede. Para ela: “Na internet, a interlocução se dá no sentido de todos para todos” (p. 198).

Tomando-se por base esse contexto tecnológico na escola, não nos esqueçamos de que os professores têm uma responsabilidade grandiosa no que tange à inserção das TIC nas salas de aula e à busca de novas práticas pedagógicas, cujas metodologias não sejam as antigas formas de aprender e ensinar, pois “Cabe a nós, enquanto educadores, refletir como estamos nos posicionando frente a esse fenômeno e como estão nossas práticas na sala de aula, diante de uma juventude movida pelas mídias digitais e pela interação em rede” (SILVA, 2018, p. 27).

Nesse sentido, a BNCC (2017) complementa que é importante ressaltar que vivemos em uma sociedade imediatista e dotada intensamente de conhecimento e aprendizagem, pois dispõe de tecnologias avançadas, inclusive, para o campo educacional. Portanto, não deve haver um distanciamento entre as práticas pedagógicas e as tecnologias em educação.

Logo, é preciso planejar e executar tecnologicamente as mais diversas formas de conhecimento visando não apenas ao uso de recursos digitais pela obrigatoriedade imposta por uma sociedade moderna, pois para Zacharias (2016, p. 26-27) “Incorporar inovações nas instituições de ensino não é tarefa fácil, sejam elas tecnológicas ou não, uma vez que a estrutura e a organização que prevalecem nas escolas preservam modelos do século passado”. A autora esclarece que esses antigos modelos de organização escolar são os relacionados à forma em que as aulas são ainda divididas: em tempo horas/aulas, sendo o conhecimento, ainda, fragmentado em disciplinas e as turmas classificadas por faixa etária.

Assim sendo, nosso papel, enquanto educador é analisar de forma reflexiva como podemos inserir as Tecnologias da Informação e da Comunicação no cotidiano escolar em nossas propostas didático-pedagógicas. No entanto, isso não é um processo fácil de realizar, pois segundo Sancho (2006, p. 24) “Uma mudança educativa com o apoio das TIC é um processo contínuo que implica a participação decidida de boa parte da comunidade educativa”. Isso é fato, porque se não acontecer a comunhão entre todos que fazem a educação, será muito difícil para o professor desenvolver ensino e aprendizagem mediados pelas tecnologias.

Pode-se dizer, então, que a incorporação das TIC no âmbito educacional ainda encontra desafios a serem superados. Tais desafios são avaliados, segundo Coll, Mauri e Onrubia (2010), de acordo com a funcionalidade do potencial e os objetivos das TIC na educação. Essa avaliação contempla alguns aspectos que são relacionados à maneira como as TIC são vistas. A primeira avaliação é relativamente positiva, na visão dos autores, de acordo com a seguinte possibilidade: “Se as TIC são vistas como ferramentas de busca, acesso e processamento de informações, cujo conhecimento e domínio é absolutamente necessário na sociedade atual, ou seja, se são vistas como *conteúdos curriculares* como objeto de ensino e aprendizagem” (COLL; MAURI; ONRUBIA, 2010, p. 87). A tentativa de incorporar as TIC na educação escolar, com todos seus recursos, para que os processos de ensino e de aprendizagem se tornem mais eficientes e produtivos, é outra possibilidade cuja avaliação é menos positiva que a primeira, pois segundo os autores essas tecnologias ainda são pouco utilizadas na maioria das salas de aula, devido à carência de recursos e à pouca formação tecnológica, tanto para os professores quanto para os alunos.

Os desafios de incorporação das TIC na educação escolar ainda são considerados entraves para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem por meio dessas tecnologias. Um dos entraves mais recorrentes nessa questão se dá devido à pouca formação dos professores para lidar com essas novas ferramentas pedagógicas em sala de aula. Segundo Sampaio e Leite (2013), alguns estudos relevantes sobre a necessidade de valorização da formação tecnológica dos professores são discutidos em fóruns educacionais para tratar do tema “Alfabetização Tecnológica” (p. 7).

Em tal caso relacionado à carência de formação dos professores na área tecnológica educacional, torna-se necessária a preparação desses docentes por meio de capacitações técnicas que possam auxiliá-los na busca de maiores condições para preparar seus alunos na construção de conhecimentos nesta sociedade científica e tecnológica. Para Sampaio e Leite

(2013), a preparação do professor no contexto tecnológico é de suma importância, pois é ele o responsável direto na orientação do processo ensino e aprendizagem em sua sala de aula. Dentro desta perspectiva, as autoras destacam que:

A escola precisa contar com professores capazes de captar, entender e utilizar na educação as novas linguagens dos meios de comunicação eletrônicos e das tecnologias, que cada vez mais se tornam parte ativa da construção das estruturas de pensamento de seus alunos. (SAMPAIO; LEITE, 2013, p. 18).

Por fim, é importante destacar que a alfabetização tecnológica dos professores, entretanto, não apresenta um manual prático que deva ser seguido ou até mesmo modelos padronizados e dotado de instruções. “Daí a importância de o professor adquirir uma visão crítica e um domínio autônomo em relação às tecnologias já existentes na escola”, além de considerar que sua formação pedagógica necessita de renovação e “formação permanente”, bem como a utilização de práticas baseadas na relação com os alunos, demais professores e até mesmo com diferentes aprendizados visando a uma expansão dinâmica de conhecimentos no cotidiano escolar (SAMPAIO; LEITE, 2013, p. 69-70).

2.4.1 O professor e as TIC – Perfil e Competências Pedagógicas: O uso do *WhatsApp*.

Um dos maiores desafios que alguns professores enfrentam, hoje, é a insegurança em utilizar as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) em suas práticas pedagógicas. Essa insegurança é causada pela pouca ou nenhuma familiaridade com essas novas tecnologias que já estão fazendo parte da vida dos alunos em seu cotidiano. Nesse caso, torna-se imprescindível que esses professores busquem a qualificação em termos de tecnologia e, conseqüentemente, realizem reflexões sobre sua própria prática envolvendo outras habilidades que não sejam somente pedagógicas (DUDENEY, HOCKLY, PEGRUM, 2016; ZACHARIAS, 2016; PEREIRA; SOUZA, 2007; FREIRE, 2018).

Essa insegurança por parte dos docentes influencia, de forma negativa, no aprendizado de muitos alunos, os quais, muitas vezes, estão conectados quase que vinte e quatro horas por dia. Esses alunos anseiam por uma educação diferenciada, mais voltada para uma sociedade digital, em que estão inseridos, e o professor é o grande responsável por essa educação, pois “Entender o professor como sujeito que produz, estimula e desenvolve conhecimento é compreender a sua importância no processo de ensino e de aprendizagem do educando”

(LEAL, 2009, p.53).

A escola precisa, urgentemente, utilizar estratégias para ajudar os seus docentes na busca por uma nova pedagogia que inclua a formação tecnológica, pois segundo Pablos (2006, p. 73) “A formação pedagógica dos professores em TIC se converte em um dos fatores-chave para seu uso”, e esse uso poderá ser efetivado devido aos avanços tecnológicos envolvendo a *internet*, o computador, o *tablet* e o celular. Esse aparato tecnológico riquíssimo está disponibilizado na escola só esperando para ser utilizado em prol de uma educação transformadora que favoreça a inovação docente e o ensino e aprendizagem dessa nova geração de alunos conectados. Esses alunos conectados recebem a denominação de geração Z e, de acordo com Fava (2016, p. 485), “Pesquisas indicam que 52% dos adolescentes Z utilizam o YouTube, as redes sociais e a internet para estudar, aprender e buscar informações”.

Nesse contexto tecnológico, o professor poderá fomentar em seus alunos o desejo e a capacidade de gerir seu aprendizado por meios das TIC, trabalhando junto do aluno, incentivando-o e orientando-o a utilizar essas ferramentas não só nas aulas, mas também em seus estudos fora da escola, para isso, o professor deve reconfigurar suas práticas pedagógicas, como bem ressaltam (MAURI; ONRUBIA, 2010, p. 118):

Do nosso ponto de vista, com a integração das TIC no processo de ensino e aprendizagem, o que o professorado deve aprender a dominar e valorizar não é só um novo instrumento, ou um novo sistema de representação do conhecimento, mas uma nova cultura da aprendizagem.

O professor dessa nova cultura da aprendizagem precisa estar preparado para acompanhar as mudanças que afetaram os processos de ensino e de aprendizagem, como as ofertas de educação não formais e a redução de tempo e espaço em contraponto ao tradicionalismo da escola. Nesses processos, o tempo está cada vez mais curto devido à rapidez com que as respostas aos questionamentos dos alunos são encontradas nas ferramentas tecnológicas, em fontes variadas. Segundo Palfrey e Gasser (2011), isso se deve ao fato de que “Aprender é muito diferente para os jovens de hoje do que era 30 anos atrás”. Para esses autores, a maioria desses jovens são nativos digitais que aprenderam a pesquisar somente no Google sem ter o trabalho de ir à uma biblioteca, pois dessa forma a pesquisa tem um ganho de tempo pela rapidez com que os questionamentos são respondidos via *Internet*.

O papel do professor, nesta nova cultura da aprendizagem, e sua forma tradicional de selecionar e organizar os processos de ensino e de aprendizagem precisam ser repensados. Para isso, o docente deve ampliar seu leque de possibilidades educativas, diversificando seus

paradigmas para aprender e ensinar na “multiculturalidade” inserida na globalização linguística e sistemas simbólicas da informação. Essas transformações não constituem uma tarefa fácil para esses professores. Isso é corroborado por Mauri e Onrubia (2010, p. 119) em:

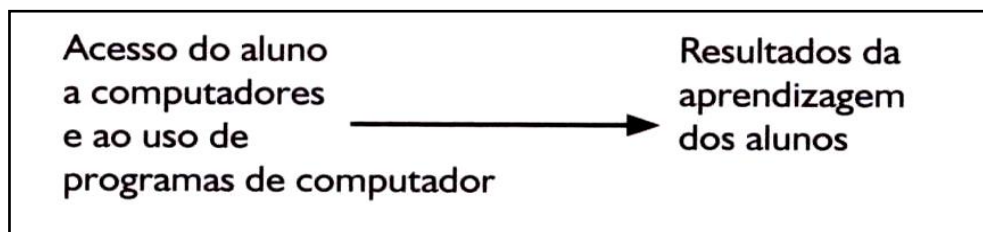
O desenvolvimento de ambientes de ensino e aprendizagem para esta nova era, sejam estes em forma virtual ou de caráter híbrido (*blended learning*), além de ser uma tarefa complexa, devido à quantidade, qualidade e rapidez das mudanças, constitui um esforço importante e de longa duração para o coletivo de professores.

Para tais mudanças educacionais, o professor deve adquirir competências múltiplas para lidar com as novas técnicas, introduzindo metodologias voltadas para uma sociedade complexa, em que a aquisição da informação não deve ser o principal objetivo do aluno, e sim a sua atribuição de sentido a essa informação.

Segundo Mauri e Onrubia (2010), quando o aluno conseguir compreender essa sua capacidade de selecionar e interpretar informações para, com isso, construir seu conhecimento, estará pronto para enfrentar os obstáculos que a sociedade da informação apresentará a ele. Esses obstáculos se desenvolvem por meio das diversidades culturais e as múltiplas interpretações das informações.

Neste capítulo, apresentaremos os processos que contemplam as competências que o professor deve ter para mediar e orientar o uso das TIC junto aos alunos no processo ensino e aprendizagem, rumo à construção do conhecimento. Essas competências são explicitadas por Mauri e Onrubia (2010) por meio de esquemas referentes às concepções dos processos de ensino e de aprendizagem no meio virtual. A primeira concepção se dá, segundo os autores, na dimensão tecnológica que está vinculada, diretamente, ao rendimento do aluno a partir da introdução das tecnologias. Essa concepção está representada no 1º esquema que relaciona as TIC ao rendimento dos alunos:

Figura 1. TIC e rendimento dos alunos



FONTE: Mauri e Onrubia (2010, p. 120).

Mauri e Onrubia (2010) analisam esse primeiro esquema (figura 1) partindo da percepção de que os alunos aprendem melhor por meio da introdução das TIC, por isso

ressaltam que a “chave da ação docente eficaz estaria no domínio das tecnologias *per se*, com a finalidade de poder aproximar o aluno daquilo que as TIC podem oferecer” (p. 120). Para atingir esse domínio, o professor deve buscar a formação específica no manejo tecnológico para que ele, de acordo com os autores, obtenha as seguintes competências:

- capacidade para valorizar positivamente a integração das TIC na educação e para ensinar seu uso no nível instrumental;
- conhecimento e capacidade para usar ferramentas tecnológicas diversas em contextos habituais de prática profissional;
- conhecimento do percurso incógnito das TIC, das suas implicações e consequências na vida cotidiana das pessoas, assim como dos riscos potenciais de segregação e exclusão social devido às diferenças de acesso e ao uso desigual dessas tecnologias. (MAURI; ORUNBIA, 2010, p. 120).

Essas competências mostram que o professor precisa ter habilidade e conhecimento suficientes para transmitir ao aluno a importância da educação mediada pelas TIC, como também, repassar a eles seus conhecimentos de forma instrumentalizada, teórica, para que possam ter consciência de que esses conhecimentos serão importantes para sua vida, tanto no âmbito social como no profissional.

Uma das competências fundamentais do professor nesse processo é mostrar-se capaz de utilizar as ferramentas tecnológicas de forma prática em sua rotina diária, pois, segundo Sampaio e Leite (2013, p. 73), “Se as tecnologias fazem parte da vida do aluno fora da escola (e isto acontece cada vez mais e das mais diversas formas), elas devem fazer parte também de sua vida dentro da escola”.

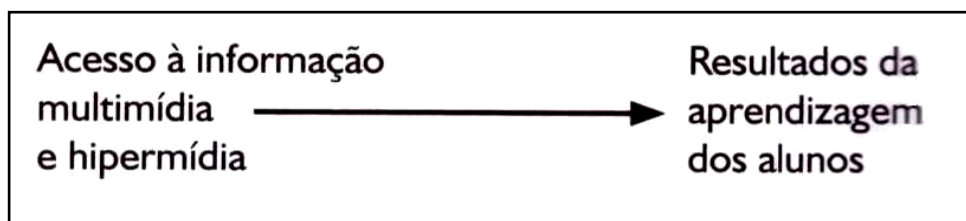
Na última competência apresentada para essa concepção entre as TIC e o rendimento dos alunos destacam-se os riscos de segregação e exclusão social, tendo como causas tanto as diferenças de acesso às tecnologias, como ao seu uso desigual. Isso se explica, segundo Pereira (2007), pela exclusão digital das instituições, educadores, professores e alunos, principalmente das escolas públicas no Brasil, ocorrendo com maior frequência nas comunidades rurais, devido às limitações de acesso à informação, causada por suas condições econômicas. Segundo o autor, “A exclusão digital é uma exclusão de segunda ordem que soma-se a e agrava a exclusão econômica e social” (PEREIRA, 2007, p. 18).

Outro empecilho que poderá deixar os alunos fora do processo de ensino e de aprendizagem é o fator cognitivo, pela dificuldade que alguns apresentam em utilizar as ferramentas tecnológicas. Diante disso, o professor precisa ter um olhar mais atento para identificar esses problemas e evitar a "exclusão ou segregação" destes no processo (MAURI;

ONRUBIA, 2010, p. 120). Não basta, somente, identificar esse problema, o professor deve ser competente, também, para buscar meios de incluir esses alunos em todo o processo educativo mediado pelas TIC.

Em se tratando do conceito sobre acesso à informação por meio das TIC para melhorar o rendimento dos alunos, os autores destacam o fator motivação como sendo propício ao aprendizado, em muitos casos, devido ao contato com novas linguagens em sua qualidade, variedade e diversidade encontradas nessas tecnologias. Tendo consciência disso, o professor deve levar em consideração o quão rico e proveitoso essas ferramentas educacionais são e podem vir a fazer parte do cotidiano escolar de seus alunos. Para representar essa concepção de aprendizagem dos alunos, os autores apresentam o 2º esquema (figura 2) que relaciona o acesso à informação por meio das TIC e o rendimento dos alunos:

Figura 2. Acesso à informação por meio das TIC e rendimento dos alunos



FONTE: Mauri e Onrubia (2010, p. 120).

Analisando o 2º esquema, observa-se a importância do acesso à informação multimídia e hipermídia nos resultados da aprendizagem dos alunos. Esses tipos de informações se fazem necessárias nessa era digital em que a escola do século 21 vem se transformando devido à introdução de outras fontes de pesquisa, além do livro didático, a fim de acompanhar a velocidade com que as informações chegam até nossos alunos.

A utilização da multimídia em seus vários formatos como áudio, vídeo, animação, software educacional, além de imagens, representa um excelente meio de apresentação e exploração dos conteúdos, pois consegue prender a atenção dos alunos e, conseqüentemente obter melhores resultados na aprendizagem destes. Diante disso, a BNCC (2017) destaca o incentivo aos alunos para desenvolvimento de criações autorais, envolvendo as linguagens das artes em geral como visuais, audiovisuais, dança, teatro, etc. propondo aos estudantes que:

[...] explorem, de maneira específica, cada uma dessas linguagens, as competências e habilidades definidas preveem a exploração das possíveis conexões e intersecções entre essas linguagens, de modo a considerar as

novas tecnologias, como internet e multimídia, e seus espaços de compartilhamento e convívio. (BRASIL, 2017, p. 482).

A linguagem hipermídia² é outro tipo de tecnologia que está destacada por Mauri e Onrubia (2010) para compor o segundo esquema. Essa linguagem é uma extensão do conceito de hipertexto o qual, segundo Gomes (2011, p. 15), “Pode ser entendido como um texto exclusivamente virtual que possui como elemento central a presença de links. Esses links, que podem ser palavras, imagens, ícones etc., remetem o leitor a outros textos”. Portanto, o professor precisa saber utilizar essa nova forma de linguagem para orientar seus alunos no manejo e acesso a esse meio tecnológico e, assim obter estímulos necessários para um melhor resultado no processo de ensino e de aprendizagem.

Para desenvolver condições necessárias de integração dos alunos às mais diversas informações multimídia e hipermídia, o professor necessita adquirir duas competências profissionais específicas nesse sentido. Segundo Mauri e Onrubia (2010, p. 121), a primeira competência relaciona-se com a obtenção de informação oferecida pelas TIC para “procurar e consultar informação nova adaptada às necessidades de aprendizagem dos alunos e, gerenciar, armazenar e apresentar informação”. A segunda competência que os professores precisam obter, segundo os autores, relaciona-se ao ensino que o aluno deve receber para que ele possa pesquisar todas as possibilidades de informação que as TIC proporcionam, selecionando as que são mais importantes para ter acesso à aprendizagem. Ainda nessa perspectiva, os autores destacam as diferentes linguagens: as multimídias e as hipermídias que os alunos precisam conhecer para obter informações e, em seguida conseguirem organizar essas informações recebidas, gerenciando-as e armazenando-as de acordo com suas finalidades.

Diante da concepção relacionada ao acesso à informação multimídia e hipermídia e os resultados da aprendizagem dos alunos, o professor deve ser, antes de tudo, um pesquisador, principalmente em se tratando das TIC e a *Internet* para saber orientar seus alunos a buscarem as melhores fontes de pesquisas sobre os conteúdos a serem estudados. Em nossa trajetória educacional, nos deparamos, muitas vezes, com professores que solicitam pesquisas sem a preocupação de indicar fontes seguras aos alunos, causando transtornos e equívocos ao aprendizado destes. Sendo assim, “O que distingue um professor pesquisador dos demais

² cf a wikipedia, a **hipermídia** é uma mídia de leitura não linear que contém imagens, sons, texto e vídeo (multimídia) como elementos de um sistema de hipertexto. A web é um exemplo clássico de hipermídia, enquanto o cinema é um exemplo da multimídia padrão por não ter hyperlinks. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Design_de_hipermídia Acesso em: 31 mar. 2020.

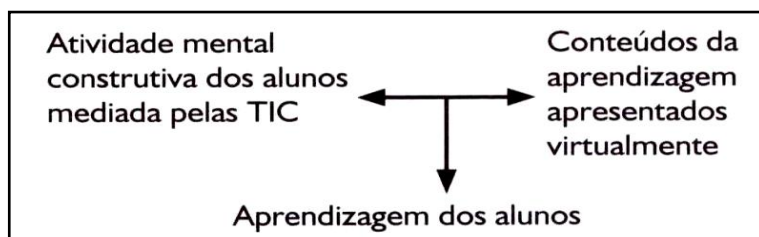
professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46).

Outra competência importante citada no 2º esquema (figura 2), de acordo com Mauri e Onrubia (2010), relaciona-se aos meios pelos quais o professor utiliza para armazenar e apresentar as informações em sala de aula, informações estas provenientes de pesquisas utilizando as TIC. Por isso, deve-se ter o cuidado de esclarecer aos alunos as fontes seguras de pesquisa, como também de que forma deve-se arquivar os documentos, e finalmente a maneira como serão repassadas as informações colhidas. Esses esclarecimentos dos professores sobre a utilização das TIC devem ser cuidadosos, dinâmicos e seguros a fim de alcançar o propósito central que é o efetivo aprendizado e, que os conhecimentos adquiridos nessas práticas pelos alunos possam ser levados para sua vida e serem replicados, se preciso, em sua trajetória acadêmica e profissional.

Diante disso, a competência do professor se comprova por meio de suas práticas pedagógicas eficazes que resultam em um bom rendimento dos alunos. Como afirmam Mauri e Onrubia (2010, p. 122) “O propósito do ensino virtual é facilitar a transferência de conhecimento de um especialista para um aprendiz da maneira mais objetiva possível”. Segundo os autores, quando os alunos se tornam capazes de utilizar e explorar as TIC de forma objetiva, segura e consciente, absorvendo dessas ferramentas as múltiplas possibilidades de aprendizagem, tirando suas próprias conclusões do que realmente precisam aprender, será comprovado esse propósito de ensino e a competência do professor.

Outro fator primordial para a efetiva concepção de ensino e de aprendizagem virtual é a interação social que se estabelece entre o professor e o aluno mediada pelas TIC. Nessa concepção descrita pelos autores, o aluno é visto como operador principal no processo de aprendizagem nessa mediação tecnológica. Para representar tal concepção, em que a atividade mental construtiva do aluno mediada pelas TIC e orientada a dotar de significado os conteúdos de aprendizagem, os autores apresentam o 3º esquema (figura 3):

Figura 3. A atividade mental construtiva do aluno mediada pelas TIC e orientada a dotar de significado os conteúdos de aprendizagem.



Fonte: Mauri e Onrubia (2010, p. 123)

Para Mauri e Onrubia (2010, p. 123), esse esquema evidencia que o professor, ao realizar seu papel de facilitador ao acesso tecnológico como meio para desenvolver as várias representações de reconhecimentos dessas tecnologias, fomenta o interesse dos alunos na busca para resoluções autônomas, agindo como “*assessor ou consultor*” nessa atividade, sem que necessite realizar muitas intervenções, a menos que o aluno as solicite. Para atingir esse propósito de assessoria ou consultoria, os autores descrevem as seguintes competências profissionais que o professor precisa adquirir:

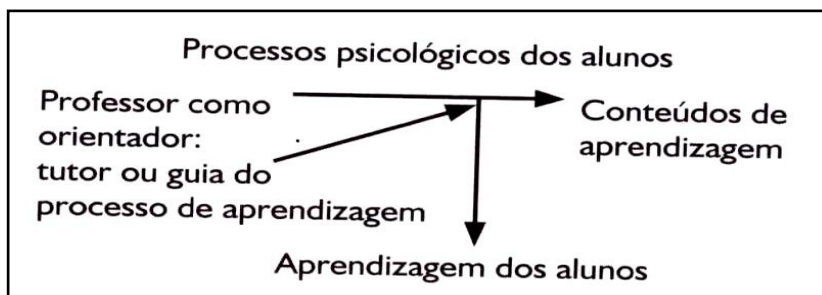
- elaborar propostas de conteúdos de aprendizagem e tarefas que promovam uma atividade construtiva individual do aluno, adequada para que ele se aproprie do conteúdo;
- projetar processos de assessoria e consulta, centrados em pedidos de apoio por parte do aluno;
- garantir o acesso, o envolvimento do aluno e a continuidade desse envolvimento no processo de aprendizagem;
- facilitar para o aluno o acesso, o uso, a exploração e a compreensão de formatos de hipertexto e hiperímídia;
- facilitar para o aluno a exploração de suas representações iniciais do conteúdo de aprendizagem;
- promover o uso das ferramentas de consulta e assessoria. (MAURI; ONRUBIA, 2010, p. 123).

Ao atingir essas competências, o processo de interação entre professor e aluno no contexto tecnológico é de fundamental importância na concretização do aprendizado. Essa interação envolve não só processos psicológicos cognitivos dos alunos em sua grande diversidade, mas também os metacognitivos e sobretudo a afetividade. Levando-se em consideração a distinção desses processos, o professor poderá trabalhar a instrução de forma individualizada. (MAURI; ONRUBIA, 2010).

Nesse contexto, as TIC possibilitam esse ensino flexível e individual, pois, segundo os autores, a instrução mediada pelo professor será planejada tendo em conta que o aluno é sempre o protagonista, e que o professor deve estar, também, sempre presente para que ocorra

a aprendizagem verdadeiramente eficaz. Nesta perspectiva, o professor recebe a nomenclatura de “*tutor*” ou “*orientador*” (p. 123) nesse acompanhamento no aprendizado do aluno. Essa relação, no entanto, não limita o aluno, somente, a um orientando, mas o traz para o controle do processo, quando ele for considerado capaz de assumir tal controle. Essa concepção está representada pelos autores no 4º esquema (figura 4):

Figura 4. O aluno como entidade na qual ocorrem processos psicológicos de natureza diversa.



FONTE: Mauri e Onrubia (2010, p. 124)

O quarto esquema representa, de acordo com os autores, a importância de se fazer uma seleção e elaboração da proposta dos conteúdos e atividades de aprendizagem, proporcionando um link entre esses conteúdos e o que interessa aos alunos e, com isso, valorizar seus conhecimentos prévios, a fim de sentirem-se motivados e envolvidos nesse processo.

Para que aconteça essa aprendizagem eficaz, o tutor ou orientador deve lançar mão de ferramentas tecnológicas que envolvam os alunos nesse processo. Além disso, poderá utilizar elementos que estão relacionados ao conceito de codificação, organização, integração, sintetização e reelaboração do conhecimento dos alunos, os quais são considerados, segundo Mauri e Onrubia (2010, p. 124), como “conteúdos de aprendizagem e conteúdos para a reflexão sobre o processo de aprendizagem em si”. Para os autores, a junção entre a tecnologia e esses elementos cognitivos possibilita motivar o aluno a gerir sua própria aprendizagem, pois toda essa orientação do docente deverá ser mediada de forma segura, sendo imprescindível que o professor realize uma autoavaliação contínua para que possa repensar e revisar suas práticas no decorrer do processo.

Nesse processo de aprendizagem, o professor orientador torna-se uma peça fundamental para que ocorra o favorecimento da gestão, do controle pessoal e uma aprendizagem autorregulada dos alunos, motivando-os a realizar as atividades propostas (MAURI; ONRUBIA, 2010). Sobre essa aprendizagem autorregulada, Ganda e Boruchovitch (2018, p. 71), declaram que:

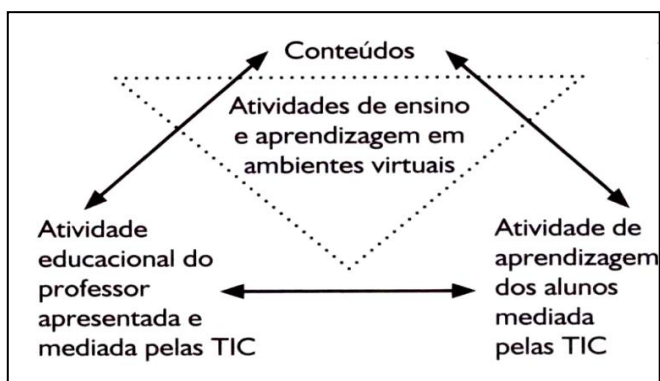
A autorregulação da aprendizagem é definida como um processo de autorreflexão e ação no qual o aluno estrutura, monitora e avalia o seu próprio aprendizado. A aprendizagem autorregulada está associada à melhor retenção do conteúdo, maior envolvimento com os estudos e melhor desempenho acadêmico.

Perante esse modelo de aprendizagem autorregulada, o professor deverá ser capaz de buscar meios que motivem seus alunos, dando-lhes oportunidades para serem gerenciadores de sua própria aprendizagem, utilizando sua mediação para auxiliá-los sempre que for solicitado. Segundo Mauri e Onrubia (2010, p. 124), para concretizar essa aprendizagem autorregulada dos alunos, será necessário que o professor desenvolva as seguintes competências:

- projetar atividades e tarefas de ensino de modo que sirvam para instruir uma aprendizagem estratégica e autorregulada;
- comunicar-se de maneira eficaz para promover a aprendizagem estratégica e autorregulada;
- utilizar de maneira adequada e eficaz as ferramentas tecnológicas dirigidas a orientar, acompanhar e guiar o aluno, a fim de que ele se aproprie do conteúdo, especialmente ferramentas que facilitem a comunicação entre professor e aprendizes e que facilitem a gestão e o controle da própria aprendizagem por parte destes.

A última competência citada acima comprova a importância de se trabalhar os conteúdos de forma interativa mediada pelas TIC, na qual tanto o professor quanto os alunos têm a oportunidade de compartilhar seus conhecimentos construídos no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. Para Mauri e Onrubia (2010, p. 124), essa concepção de aprendizagem depende da transposição de “processos basicamente individuais para uma concepção destes como processos sociais e situados na atividade conjunta entre as pessoas em comunidade de prática”. Tal processo construtivo de natureza interativa, social e cultural está representado, de acordo com os autores no 5º esquema a seguir (figura 5):

Figura 5. A aprendizagem como resultado de um processo construtivo de natureza social e cultural



FONTE: Mauri e Onrubia (2010, p. 125)

Para Mauri e Onrubia (2010), esse esquema representa o entrelaçamento de três processos de aprendizagem que envolvem a vertente construtivista e sociocultural “como resultado de uma relação interativa entre professor, aluno e conteúdos” (p. 125).

Nessa relação, segundo os autores, o aluno é o primeiro elemento cuja aprendizagem é realizada a partir da própria construção cognitiva. Em seguida destaca-se o conteúdo, classificado como objeto de ensino e de aprendizagem, o qual é apresentado ao aluno pelo terceiro elemento que é o professor cuja função, nessa tríade, é “ajudar o aluno no processo de construção de significados” aos conteúdos de aprendizagem (p. 125).

Mauri e Onrubia (2010, p. 125) ressaltam que esse processo de aprendizagem interativa toma forma na “*atividade conjunta ou interatividade*”, sendo vista como uma “articulação e inter-relação” da participação efetiva do professor e alunos relacionado ao conteúdo ou atividades que envolvam a aprendizagem em seu desenvolvimento no decorrer do processo de “construção do conhecimento”. Esse compartilhamento de atividades na construção do conhecimento será organizado de acordo com as características de uso das tecnologias envolvidas no projeto pedagógico.

Por conseguinte, quando o professor consegue desenvolver, pedagogicamente, uma mediação por meio das TIC, pode-se dizer, segundo Mauri e Onrubia (2010), que ele adquiriu a competência ou “capacidade para *proporcionar auxílio* à atividade construtiva do aluno”. Para os autores, esse auxílio poderá ser ajustado em grau de necessidade individual nos momentos de “troca mútuas entre professor e aluno” (p.125).

Considerando essa capacidade do professor de auxiliar os alunos na realização das atividades virtuais, há de se destacar os conhecimentos indispensáveis para que se possa desenvolver da melhor forma possível o seu papel de mediador nesse processo de ensino e de

aprendizagem, prestando auxílio de forma efetiva às necessidades educacionais dos alunos no que se refere ao uso das TIC.

Como se pode perceber neste estudo, a importância do docente frente a uma nova vivência educacional nesta era digital torna-se cada vez mais evidente, devido à interação das tecnologias e a educação. Portanto, essas tecnologias “devem ser incorporadas ao dia a dia da escola sob a regência da competência intelectual do professor” (SAMPAIO; LEITE, 2013, p. 104). Para tanto, exige-se uma nova configuração dos paradigmas educacionais para que se promova uma integração maior da escola ao universo das tecnologias, pois só assim a educação e as escolas conseguirão acompanhar esse processo evolucionário nessa era digital (SILVA, 2018).

Todas as competências e habilidades tecnológicas até aqui descritas e que os professores precisam adquirir tornam-se imprescindíveis para promover uma aprendizagem mais participativa e colaborativa. Para tanto, gostaríamos de ressaltar a importância da inserção do aplicativo *WhatsApp* que é objeto desta pesquisa como mais um instrumento pedagógico para o professor desenvolver seu trabalho dentro e fora da sala de aula.

O *WhatsApp* é um aplicativo desenvolvido para dispositivos móveis conectados à internet que dispõe de inúmeras funcionalidades comunicativas. Segundo Porto, Oliveira e Chagas (2017) esse aplicativo não abarca somente a questão comunicacional, pois garante experiências novas no campo tecnológico conquistando principalmente os mais jovens. Isso se deve, segundo os autores, às múltiplas possibilidades de trocar e compartilhar mensagens, imagens, vídeos, documentos e áudios, de forma síncrona e sem custos financeiros.

Com tantas funcionalidades que o aplicativo *WhatsApp* oferece, torna-se pertinente destacar aqui algumas de suas características, as quais permitem “[...] reunir interlocutores em bidirecionalidade, multidirecionalidade, comunicação síncrona e assíncrona, com trocas de textos, áudio, imagem e vídeo, documentos em PDF e ligações gratuitas por meio de conexão com a internet.” (SILVA, 2017, p. 17). Esse autor destaca que nesse campo tecnológico os alunos deixam de ser meramente receptores e passam a ser sujeitos ativos e autores no processo comunicacional e, ainda ressaltam que estudiosos da educação como Freire, Vygotsky e outros, se estivessem vivos fariam uso do *WhatsApp* e outras tecnologias como suportes pedagógicos em sala de aula.

Desse modo, podemos concluir que o aplicativo *WhatsApp* está percorrendo um caminho promissor no campo educacional e logrando seu lugar para desenvolver transformações em muitas práticas pedagógicas dos professores. Oliveira (2017, p. 217) salienta que essa ferramenta tecnológica auxilia o professor em sua prática para “[...]”

proporcionar espaços para a construção do saber ao processo de aprendizagem dos nossos alunos, a fim de que estes possam construir conceitos e produzir significados nas aulas, [...]”.

Para Amaral (2019, p. 35) o aplicativo *WhatsApp* fornece contribuições positivas para o ensino e aprendizagem que podem ocorrer dentro e fora da sala de aula. A autora salienta, ainda, que essa tecnologia também proporciona “[...] relações sociais entre docentes e discentes, pois como ambiente de diálogo amplia o espaço da sala de aula para além dos muros da escola”. Essas relações contribuem para promover mais confiança entre alunos e professores, estimulando os discentes a desenvolverem sua visão crítica das informações recebidas e, assim, despertando nestes alunos o senso de protagonismo no processo de ensino e aprendizagem.

Em vista disso, torna-se imprescindível a reflexão acerca da formação do professor, e em cujo itinerário formativo de cada curso pudesse estar incluso o *WhatsApp*. Essa sugestão é corroborada por Oliveira (2017) quando diz que a essa formação pedagógica complementada com ferramentas tecnológicas como o *WhatsApp* poderá ter uma repercussão positiva no campo educacional. O autor complementa que “[...] é por meio desses ambientes que o processo de ensino e aprendizagem e a formação do professor ocorrem, [...]” e por meio deles poderá “[...] melhorar a formação, fornecer *feedback* e incorporar interfaces que promovam a troca de informações, [...]” (p. 219).

Concordamos com o que afirma o autor supracitado quando diz que o *WhatsApp* pode fomentar transformações educacionais. Uma das mudanças seria, segundo o autor, que o aluno passaria a deter o controle de sua aprendizagem, fazendo com que o professor reflita e perceba que esse aluno constrói seu próprio conhecimento em decorrência do empenho do professor no modo de ensinar e do aluno no modo de aprender.

É bem verdade que uma formação pedagógica voltada para o desenvolvimento de habilidades e competências dos professores no manejo das tecnologias móveis, de modo específico o aplicativo *WhatsApp* no contexto de sala aula torna-se primordial nesses novos tempos em que o digital tomou uma proporção gigantesca no cenário atual. No entanto, ainda há desafios a serem superados por parte dos professores, como aponta Oliveira (2017, p. 225) quando afirma que a formação docente “[...] é superar limites no aprender a ser professor”. Segundo o autor, esses limites fazem com que a tarefa, mesmo sendo difícil, há sempre aprendizado envolvendo situações práticas situadas na teoria científica. Por conseguinte, essas dificuldades fazem com que o professor possa atuar de forma reflexiva, buscando a flexibilização, mas com responsabilidade em suas atividades docentes.

O *WhatsApp* tornou-se mais um instrumento à disposição dos seus usuários para

viabilizar a interação e trocas sociais. Palangana (2015), em seus estudos sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças destaca que a interação social promove a elaboração das funções cognitivas. Sendo assim, podemos concluir que as ideias de Oliveira (2017) são pertinentes quando o autor afirma que o *WhatsApp* ao adentrar em campos diversos promovendo o relacionamento entre pessoas, fazendo com que esses atores possam fazer descobertas e desenvolver aprendizados por meio dessas interações “[...] tem a capacidade de facilitar as oportunidades de aprendizagem superior personalizada aos indivíduos, permitindo uma abertura e uma ligação ao mundo exterior. (p. 226).

Embora saibamos que a incorporação do *WhatsApp* no itinerário formativo do professor promove uma ampla gama de oportunidades educacionais, essa introdução estabelece às Instituições de Ensino Superior (IES) situações problema, pois segundo Oliveira (2017) as IES deverão proporcionar muito mais que disponibilizar informações, oportunizar habilidades cognitivas em relação à escrita e leitura dos ambientes tecnológicos. Segundo o autor, essas instituições deverão buscar “[...] resolução de problemas e estratégias didáticas, como ocorre com o raciocínio, a atenção ou a sociabilidade de conhecimentos prévios e/ou adquiridos, contribuindo na construção de novos sujeitos sociais capazes de interferir no processo de transformação da sociedade”.

Entende-se então o quão importante é a formação pedagógica dos docentes envolvendo o conhecimento e manuseio das tecnologias, neste caso específico o aplicativo *WhatsApp*, pois, de acordo com Oliveira (2017), o professor precisa ter condições de acompanhar os alunos nesse ambiente, orientando-os a desenvolverem habilidades cognitivas ao captar as informações pesquisadas, transformando-as em conhecimento de forma reflexiva.

3 METODOLOGIA

3.1 Fundamentos e procedimentos metodológicos

Um dos pontos fundamentais nas pesquisas dos Mestrados Profissionais é a articulação entre pesquisa e prática profissional. Segundo Lüdke, Rodrigues e Portella (2012) deve haver uma atenção para a parceria entre a instituição acadêmica e a educação básica, por meio do mestrado profissional, corroborando temáticas importantes tanto para as Universidades como para a instituição escolar. Dessa forma, as autoras defendem a importância de um mestrado próximo à realidade do professor.

No estudo de Ambrosetti e Calil (2016), encontra-se a análise das autoras sobre mestrados profissionais da área quando apontam a necessidade de que esse tipo de pesquisa procure observar a dupla dimensão, ou seja, como área de conhecimento e área de atuação profissional. Desta forma, segundo as autoras, a produção do conhecimento é tratada sob a perspectiva do comprometimento com [...] “*o agir intencional*, que implica compreensão fundamentada e refletida das práticas, com vistas às possibilidades de sua transformação” (p. 89).

Buscando atingir esse propósito de produção do conhecimento citado pelas autoras supracitadas e, ainda, o alcance dos objetivos propostos neste estudo como as respostas ao problema estabelecido, trazemos quanto à natureza deste estudo, a abordagem qualitativa. Para essa abordagem realizamos uma pesquisa exploratória que, segundo Severino (2016), tal pesquisa busca suscitar dados acerca de um determinado tema a fim de determinar um âmbito para a composição de um trabalho, no sentido de esquematizar as condições de exteriorização desse tema ou objeto pesquisado.

De acordo com Lüdke e André (1986), nas pesquisas qualitativas tem-se os dados de caráter predominantemente descritivos, coletados e trabalhados pelo pesquisador que utiliza a sua compreensão do todo para adquirir suporte que o leve à reflexão sobre o que pode ser ou não elucidado. Isso porque, conforme colocam as autoras, por meio da descrição pode-se ter um diálogo com o objeto. O sentido trabalhado pela pesquisa qualitativa é, desta forma, a capacidade do pesquisador em concentrar a sua preocupação mais direcionada ao processo do que ao produto, podendo, assim, construir hipóteses que o nortearão e o levarão à formulação descritiva para que um novo conhecimento seja construído.

Desta forma, consideramos a pesquisa exploratória e qualitativa como o procedimento mais adequado para atender aos objetivos propostos. Uma vez que estudamos práticas de

leitura e escrita, enfocando a gramática em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, por meio de mediações pedagógicas utilizando o aplicativo *WhatsApp*, temos nesse tipo de pesquisa formas de articular um processo sob a perspectiva de construções práticas educativas que dão maior significado às aprendizagens, quando se obtém um fazer reflexivo e crítico por meio deste trabalho de campo.

3.2 Contexto da investigação

3.2.1 *Locus* da pesquisa

O *locus* do estudo foi o Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Governador Luiz Gonzaga da Fonseca Mota, em Iguatu-CE, município da região Centro-Sul do Estado e distante 377 km da capital Fortaleza, sendo o município mais populoso da região, com 101.386 mil pessoas, segundo estimativa do IBGE divulgada em 2015.

O CEJA de Iguatu foi inaugurado em 1984, funcionando com os cursos do Ensino Fundamental e Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) para conclusão da educação básica. Atualmente a escola realiza suas atividades no formato semipresencial, restrito ao segundo segmento do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, em que a relação ensino e aprendizagem se efetiva em diferentes espaços pedagógicos, por meio do Ensino a Distância (EAD), com a avaliação em processo e com a utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação. (Art. 4º da Resolução Nº 438/2012 CEE-CE).

Figura 6. Centro de Educação e Jovens e Adultos Governador Luiz Gonzaga da Fonseca Mota - Iguatu-CE



FONTE: Autora (2020).

Em se tratando da dinâmica de atendimento aos alunos desta instituição de acordo com informações do Projeto Político Pedagógico (PPP) do CEJA de Iguatu (2018), no momento

em que chegam a essa escola, os alunos são atendidos pelos professores de forma individual para esclarecer dúvidas e reforçar o aprendizado de pontos que o material didático não deixa claro. Esses momentos de proximidade entre professor e aluno fazem toda a diferença para aqueles que, um dia, foram excluídos da escola, pois nesses momentos os professores detectam os alunos que demonstram um nível mais alto de dificuldade para os acompanhar com mais atenção, utilizando atividades personalizadas que amenizam ou extinguem essas dificuldades.

Consta ainda que o CEJA apresentou no início do ano letivo de 2018, conforme dados obtidos na escola, uma matrícula inicial de 460 alunos, sendo a frequência para o primeiro mês letivo, apenas de 194 alunos. As matrículas no CEJA, diferente do que ocorre em outras redes de ensino regular, podem acontecer durante todos os meses do ano, de forma que os dados de matrícula estão sempre mudando. Em junho de 2018, por exemplo, eram 657 matriculados, sendo que, no mesmo mês, a frequência foi de 159 alunos.

Em relação às avaliações, essas são realizadas com frequência com um número de aprovações positivas em relação às reprovações. O que se constata é que a metodologia empregada no CEJA de Iguatu está provocando efeitos positivos, pois os alunos vão à escola para realizar as provas depois de ler os conteúdos em casa e quando se sentem seguros. Nesses momentos o professor se certifica de que o aluno está realmente preparado para fazer a avaliação. Quando percebe que não é o momento certo, aconselha-o para fazê-la em outro momento e o auxilia com mais atividades e exploração do conteúdo (SILVA *et al*, 2018).

Quanto à oferta sistematizada das tecnologias, o CEJA de Iguatu disponibiliza aos alunos e professores um Laboratório Educacional de Informática (LEI), o qual é equipado com 19 computadores com distribuição completa da plataforma LINUX Educacional, cuja finalidade é atender o corpo discente e docente no acompanhamento e auxílio às pesquisas. Esse ambiente educacional possui acesso à *Internet*, de modo a levar os alunos a terem satisfação em usufruir de um ambiente confortável, propiciando o desenvolvimento do ensino e aprendizagem destes nas atividades extraclasse (PPP, 2018).

3.2.2 Participantes da Pesquisa

Por meio de estudo do Projeto Político Pedagógico (PPP, 2018) do CEJA-Iguatu, constatamos que sua clientela é composta por jovens e adultos que apresentam características tais como: uma baixa autoestima devido à defasagem no nível de escolaridade, baixa renda

incluindo a renda familiar, desempregados, sendo sua maioria alunos egressos da escola pública. Ainda de acordo com esse documento, uma pequena parcela da clientela no CEJA apresenta renda familiar mais elevada, alunos oriundos da rede particular de ensino e com redução da faixa etária. Os economicamente ativos são trabalhadores do comércio, profissionais autônomos, empregadas domésticas e donas dos lares, enfim, são pessoas que vivem no mundo do trabalho formal e informal, com responsabilidades sociais e familiares, com valores éticos e morais formados a partir das experiências vividas da realidade social em que estão inseridos, como também, alunos que cumprem medidas socioeducativas.

Todas essas características dos alunos são fatores que acarretam consequências negativas ao aprendizado, pois ao se matricularem no CEJA para cursarem as disciplinas no formato semipresencial, muitas vezes, não chegam a concluir o curso. O principal problema e mais recorrente, de acordo com os relatos desses alunos, é a falta de tempo para frequentarem mais a escola para tirar dúvidas com os professores e que não conseguem compreender os textos e resolver exercícios de forma autônoma em suas residências.

Essa situação leva, muitas vezes, à evasão escolar desses alunos e à diminuição da sua autoestima por não conseguirem desenvolver suas habilidades de leitura e escrita. As informações sobre esse fato foram comprovadas ao analisarmos os documentos dos alunos na escola e por estarmos também lecionando a disciplina de Língua Portuguesa no CEJA e, dessa forma temos a oportunidade de realizarmos o acompanhamento desses alunos nos momentos presenciais.

Diante dessa problemática que envolve também o aprendizado dos alunos do CEJA devido à pouca frequência, elaboramos uma proposta didático-pedagógica que contou com a participação de alunos maiores de 18 anos, que estão matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental, os quais encontram-se ausentes da escola há mais de dois meses.

A opção por essa faixa etária se deve ao fato de serem esses alunos os que mais apresentam problemas de frequência, por atuarem no mercado de trabalho e, por isso, não dispõem de tempo para estudos e, principalmente, frequentar a escola mais vezes. Entramos em contato com 10 (dez) alunos e solicitamos que comparecessem à escola para uma conversa. No entanto, pela dificuldade de frequentar a escola, desses 10 (dez) alunos, somente 6 (seis) compareceram e aceitaram participar da pesquisa.

Nessa primeira conversa, esclarecemos aos alunos sobre o desenvolvimento de um projeto que os auxiliaria nos estudos a distância, por meio do aplicativo *WhatsApp*. Para isso eles fariam parte de um grupo de estudo nesse aplicativo. Nesse mesmo dia, pedimos aos alunos que aceitaram participar do projeto que respondessem a um questionário estruturado

contendo perguntas sobre aspectos pessoais, educacionais e tecnológicos a fim de conhecermos melhor o perfil dos sujeitos participantes.

Esses sujeitos são mencionados em toda a pesquisa como “Alunos Colaboradores” e, para resguardar suas identidades serão identificados nas análises dos dados pela letra “A” seguida de numerais sobrescritos, em ordem crescente de 1 a 6, de acordo com a quantidade dos participantes nesta pesquisa.

3.3 Instrumentos de pesquisa e procedimentos de análise de dados

Foram empregados quatro instrumentos para coleta dados, três na fase diagnóstica, ou seja, antes de iniciar a proposta didático-pedagógica e um após a realização da proposta. O primeiro desses instrumentos foi o levantamento do rendimento escolar dos alunos colaboradores, no qual percebemos que em determinado período houve um número de reprovações superior ao de aprovações referente ao conteúdo linguístico: **concordância verbal**. De acordo com os documentos da escola, sempre que ocorrer esse tipo de resultados nas avaliações, esses conteúdos recebem a classificação de “conteúdo crítico”. O segundo instrumento analisado foi o livro didático de Língua Portuguesa da EJA – 9º ano. Ainda nessa fase, empregamos um questionário estruturado para coletar dados em relação ao perfil dos alunos colaboradores da pesquisa. O último instrumento utilizado na pesquisa foi um questionário *on-line* realizado ao final dessa proposta para analisarmos os efeitos gerados nos alunos colaboradores quanto ao uso do aplicativo *WhatsApp*.

3.3.1 Fase diagnóstica da pesquisa

3.3.1.1 Rendimento escolar dos alunos e levantamento dos conteúdos críticos

Por sermos integrantes do quadro de professores do CEJA de Iguatu, podemos observar que em um período a quantidade de reprovações referentes a um conteúdo na disciplina de língua portuguesa se tornava constante. Por conseguinte, realizamos um levantamento nos documentos da escola supracitada, os quais contêm números indicativos sobre a quantidade de aprovações e reprovações e, constatamos que no 9º ano do Ensino Fundamental, no período de janeiro a junho de 2019 a quantidade de reprovações foram superiores em relação às aprovações. Esses resultados negativos correspondem às avaliações

que contemplam o conteúdo linguístico concordância verbal. Por esse motivo, de acordo com os documentos analisados, esses conteúdos recebem a denominação de “conteúdos críticos”. Essa questão nos fez refletir e levantar as seguintes hipóteses para justificar os baixos rendimentos dos alunos: a falta de estudo dos alunos; a pouca frequência nas aulas para tirar dúvidas com os professores e a dificuldade de compreender as orientações contidas no livro didático.

3.3.1.2 Livro didático de Língua Portuguesa da EJA - 9º ano

Diante dos números correspondentes à quantidade de reprovações na disciplina de língua portuguesa referente ao conteúdo gramatical o qual explora os estudos sobre concordância verbal, sentimos a necessidade de analisarmos os exercícios contidos no livro didático de Língua portuguesa da EJA – 9º ano. Essa análise nos proporcionou observarmos de que maneira é abordado esse conteúdo que recebeu a denominação de *crítico*, de acordo com os documentos analisados na escola. Realizamos uma minuciosa análise de todas as atividades que exploram esse conteúdo e concluímos que essa análise foi relevante nessa etapa do nosso trabalho. Diante das nossas percepções a respeito de como o livro explana o conteúdo, foi possível obtermos um diagnóstico de algumas dificuldades que os alunos sentiram. Tais dificuldades se relacionam às questões pertinentes às concordâncias entre o verbo e os sujeitos em frases descontextualizadas. Observamos que o livro aborda o conteúdo gramatical nos exercícios de maneira contextualizada em algumas questões. No entanto, há outros exercícios cujas frases estão totalmente fora de contexto, dificultando, assim o entendimento dos alunos. Dessa forma, confirmamos algumas hipóteses dos motivos pelos quais os alunos colaboradores não obtinham resultados satisfatórios em sua aprendizagem, resultados esses demonstrados nas avaliações referentes a esse conteúdo linguístico.

3.3.1.3 O questionário estruturado

Ainda na fase diagnóstica deste estudo, anterior ao início da proposta didático-pedagógica, aplicamos aos alunos colaboradores um questionário (apêndice 3) com perguntas estruturadas. Por meio desse questionário, tivemos condições de analisarmos o perfil dos alunos colaboradores em relação ao uso do *WhatsApp* para o desenvolvimento da proposta. De acordo com Malhotra (2011) esse questionário é um instrumento composto por um

conjunto de questões cuja finalidade é a obtenção de informações sobre o entrevistado. Optamos pelo questionário estruturado, porque proporciona maior objetividade às respostas, a partir de questões simples, de múltipla escolha.

O referido questionário foi elaborado a partir de questões relacionadas à identificação socioeconômica, utilização do aplicativo, como frequência de uso, finalidade, participação em grupos entre outros, ou seja, abordando tanto informações que permitiram conhecer melhor os alunos colaboradores, sobretudo sobre o uso do aplicativo *WhatsApp*. Essas informações foram importantes pois nos permitiram articular as ações ao perfil dos alunos, verificando ainda, seu grau de propriedade em relação ao uso do aplicativo. Assim, foi realizada a análise dos dados obtidos a partir das respostas dos alunos colaboradores nesse questionário. Essa análise se deu por meio de tabelas, gráficos e análise textual em confronto com o aporte teórico utilizado na pesquisa.

3.4 Procedimentos Éticos da Pesquisa

De acordo com a resolução 466/2012, que estabelece normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos, este projeto foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da CFP – UFCG, após sua apresentação à banca para a qualificação.

A documentação específica que foi enviada ao Comitê de Ética e considerada como procedimentos éticos é composta pelos seguintes termos: Termo de Anuência (Apêndice 1); Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 2); Termo de Compromisso de Divulgação dos Resultados e Termo de Compromisso dos Pesquisadores.

O Termo de Anuência, supracitado acima, encontra-se devidamente preenchido e assinado pelo diretor do Centro de Educação de Jovens e Adultos – Governador Luiz Gonzaga da Fonseca Mota que autorizou o desenvolvimento da pesquisa neste estabelecimento de ensino.

Os termos de Compromisso de Divulgação dos Resultados e de Compromisso das Pesquisadoras foram assinados para a submissão do projeto ao Comitê de Ética. Apresentamos o termo de consentimento aos alunos participantes desta pesquisa antes da aplicação do questionário estruturado. Após a aceitação dos alunos em participarem da pesquisa o documento foi assinado por eles, uma cópia foi entregue para os alunos participantes e outra cópia ficou aos nossos cuidados, para comprovação do consentimento dos alunos em participar do preenchimento do questionário e da proposta didático-

pedagógica.

A submissão deste trabalho ao Comitê de Ética foi de suma importância para nós pesquisadores por este comitê ser composto por um colegiado sério e interdisciplinar que avalia todos os benefícios e riscos que envolvem os seres humanos, ou seja, os sujeitos que participaram de forma colaborativa da pesquisa, bem como os documentos de consentimento de todos os envolvidos para autorizar a sua realização. Este trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética pelo parecer nº 3.304.239 (em anexo na página 148).

4 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Para realização desta pesquisa, lançamos mão de instrumentos que nos proporcionaram realizar o levantamento de dados dos sujeitos colaboradores, com o intuito de conhecermos seu perfil socioeconômico, como também seus conhecimentos e habilidades em relação ao aplicativo *WhatsApp*. O primeiro Instrumento coletado foi um levantamento nos documentos da escola sobre os conteúdos vistos pelos alunos cujo rendimento se encontrava abaixo da média, ocasionando uma quantidade de reprovações superiores às aprovações.

O segundo instrumento de coleta de dados foi um questionário estruturado (apêndice 3), aplicado aos alunos participantes. Esse questionário nos proporcionou realizar a análise desses participantes da pesquisa quanto à identificação socioeconômica, utilização do aplicativo *WhatsApp*, como frequência de uso e finalidade, participação em grupos, entre outros.

O terceiro instrumento analisado foi o livro didático de língua portuguesa que os alunos utilizam na escola. Esta análise nos proporcionou observarmos de que forma este livro aborda os assuntos referentes ao conteúdo gramatical o qual foi denominado como sendo um dos conteúdos críticos, de acordo com os documentos da escola. Em seguida analisamos o quarto instrumento utilizado nesta pesquisa (apêndice 4). Este instrumento foi um exercício de revisão de todo o conteúdo estudado e compartilhado no *WhatsApp* pelos alunos colaboradores.

Por fim, utilizamos o quinto instrumento que foi um questionário on-line (apêndice 5) contendo três perguntas abertas respondidas por meio do aplicativo *google forms*. Esse questionário teve como objetivo analisar os resultados da proposta didático-pedagógica por meio das respostas dos alunos colaboradores para compreendermos a construção de sentidos e percepções desses alunos acerca do uso da linguagem em sua dinamicidade com o uso do *WhatsApp*

O questionário on-line (Apêndice 5) foi realizado por meio do aplicativo *google forms*, após a realização da proposta didático-pedagógica, ao final da pesquisa. Todos os alunos colaboradores receberam um *link* no grupo “Alunos Colaboradores” criado no *WhatsApp* direcionando-os ao aplicativo *google forms*. Neste ambiente os alunos acessaram o formulário contendo três perguntas abertas, as quais foram respondidas pela maioria dos alunos, pois dos seis alunos colaboradores que participaram dessa proposta, apenas 1 aluno não respondeu ao questionário. Cada instrumento será apresentado nos tópicos a seguir.

4.1 Levantamento dos conteúdos críticos

Antes de explanarmos sobre os conteúdos críticos e demonstrarmos os dados referentes aos números de aprovações e reprovações dos alunos em determinado conteúdo, faz-se necessário uma descrição sobre como se dá o sistema de avaliação no CEJA de Iguatu. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2018) da escola, em conformidade com as Diretrizes da Educação Básica para 2006/SEDUC e o Regimento Escolar desta instituição, as avaliações podem ser realizadas diariamente e os alunos têm o direito de fazer tantas provas quanto forem necessárias para que eles atinjam no mínimo 6.0 pontos que é a média estabelecida para aprovação para cada prova. Caso o aluno não atinja os pontos necessários, poderá realizar outra prova do mesmo conteúdo, respeitando o intervalo de tempo pedagogicamente recomendado e receber outra orientação e autorização dos professores das áreas de ensino.

Ainda, tomando-se por base os documentos do CEJA de Iguatu, constatamos que todos os meses são coletadas, tabuladas e analisadas as informações relativas aos resultados dos rendimentos dos alunos referentes às avaliações. De acordo com esses resultados são criadas ações necessárias para promover intervenções pedagógicas e tomadas de decisões que venham a se contrapor ao problema que envolve as reprovações.

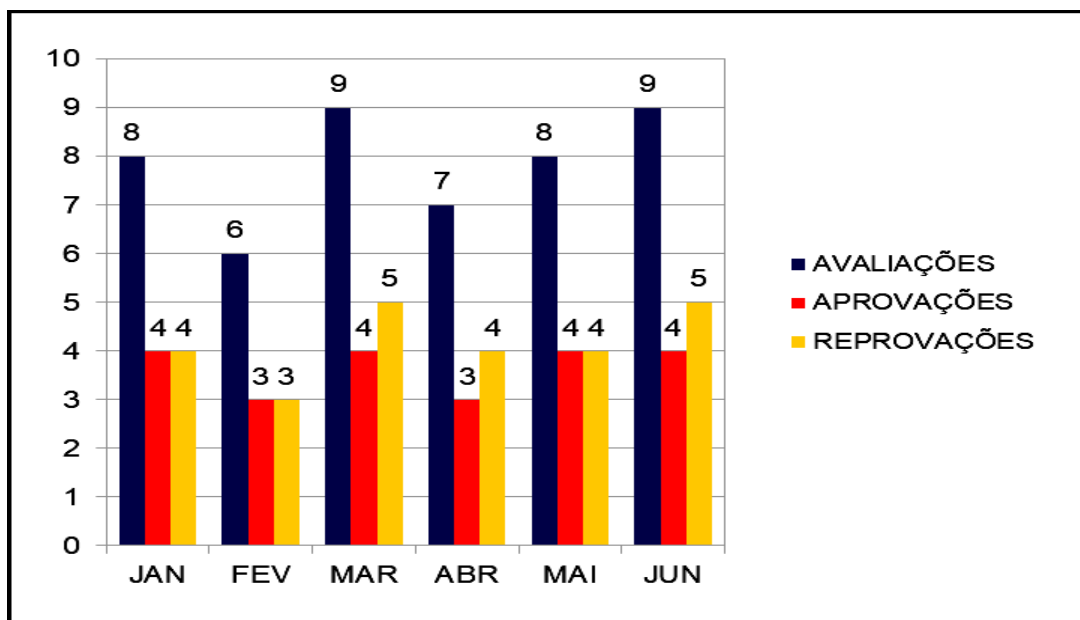
Em meio a esses resultados coletados nos documentos da escola relacionados aos números indicativos à quantidade de aprovações e reprovações, constatamos que no 9º ano do Ensino Fundamental, no período de janeiro a junho de 2019, a quantidade de reprovações superou as aprovações em relação ao aspecto linguístico referente à concordância verbal. De acordo com esses documentos, elaborados e preenchidos pela coordenação pedagógica, sempre que o número de reprovações supera o de aprovações em períodos mensais, pesquise-se em qual capítulo e conteúdos isso ocorreu. Esses conteúdos, cujos resultados negativos foram coletados no período citado receberam a denominação de “conteúdos críticos”.

Para uma melhor visualização desses números referentes às aprovações e reprovações nos meses de janeiro a junho de 2019, na disciplina de língua portuguesa, elaboramos um gráfico correspondente contendo esses dados.

O gráfico 1 apresentado a seguir demonstra os números referentes à quantidade de avaliações, como também a quantidade de aprovações e reprovações. Nesse gráfico, as barras mais altas representam o total de avaliações realizadas correspondentes ao conteúdo gramatical concordância verbal, no período de janeiro a junho de 2019. As barras menores nas cores em vermelho representam a quantidade das aprovações, já as barras amarelas

representam a quantidade das reprovações.

Gráfico 1. Quantidade de aprovações e reprovações no período de janeiro a junho de 2019



FONTE: Autora (2020).

Observamos no gráfico acima os índices de reprovações dos alunos na disciplina de língua portuguesa, nos meses de janeiro a junho de 2019, referente ao conteúdo linguístico que aborda as regras gerais sobre concordância verbal. Ressaltamos que, de acordo com as normas da escola, um mesmo aluno poderá realizar quantas avaliações forem necessárias referentes a um mesmo capítulo estudado até que atinja a aprovação. De acordo com o exposto no gráfico, os números de aprovações não superaram os de reprovações em nenhum mês durante esse intervalo de tempo. De acordo com o gráfico, nos meses de janeiro e fevereiro esses números foram equivalentes, e nos demais meses as reprovações foram superiores. Diante disso, constatamos a necessidade de buscarmos meios e estratégias para trabalharmos esse conteúdo de forma diferenciada.

4.2 Questionário estruturado

Com o intuito de conhecer melhor os sujeitos colaboradores de uma pesquisa, pode-se optar pela elaboração de um questionário, cuja técnica busca investigar informações sobre vários aspectos desses colaboradores. Esses aspectos estão relacionados aos “conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, etc.” (GIL, 2008, p. 121). Portanto,

resolvemos aplicar aos alunos colaboradores desta pesquisa um questionário estruturado para proporcionar maior objetividade às respostas, a partir de questões simples e de múltipla escolha.

Com esse questionário objetivamos obter informações específicas dos alunos colaboradores sobre seu perfil socioeconômico e utilização das tecnologias, mais especificamente do aplicativo *WhatsApp*, no seu cotidiano. Tais informações nos permitiram conhecer melhor os participantes, sobretudo quanto ao uso desse aplicativo.

Para melhor visualização das respostas dos alunos colaboradores no questionário, elaboramos quadros contendo as perguntas e as respostas de forma condensada e, para preservar as suas identidades, todos os Alunos Colaboradores são identificados pela letra “A” ao lado de numerais sobrescritos e seguidos dos números correspondentes à sua faixa etária em ordem crescente. Para cada quadro referente ao questionário, elaboramos gráficos correspondentes, a fim de obtermos uma melhor visualização das respostas para cada aspecto investigado.

O quadro 3 abaixo é composto por 7 informações sobre aspectos pessoais dos alunos colaboradores. Dentre essas informações estão: idade, sexo, estado civil, se têm filhos, se trabalham, quantas horas trabalham por dia se a resposta anterior for afirmativa e, por fim, quais os motivos que os levaram a ingressar na Educação de Jovens e Adultos.

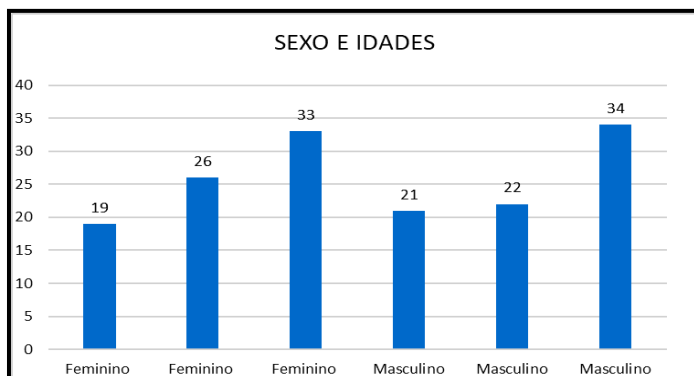
Quadro 3 - Informações de cunho pessoal dos alunos colaboradores

ALUNO / IDADE	SEXO	ESTADO CIVIL	FILHOS	TRABALHA	HORAS DIÁRIAS DE TRABALHO	MOTIVO DO INGRESSO NA EJA
A ¹ 19	feminino	solteira	sim	não	—	Compensar a defasagem série/idade
A ² 21	masculino	solteiro	sim	sim	8h	Maior adequação com outros afazeres como trabalho/vida doméstica, etc.; Mais prático
A ³ 22	masculino	solteiro	sim	sim	8h	Compensar a defasagem série/idade.; Mais prático
A ⁴ 26	feminino	solteira	sim	sim	4h	Maior adequação com outros afazeres como trabalho/vida doméstica, etc.
A ⁵ 33	feminino	casada	sim	sim	8h	Outros
A ⁶ 34	masculino	solteiro	sim	sim	4h	Maior adequação com outros afazeres como trabalho/vida doméstica, etc.; Compensar a defasagem série/idade; Mais prático

FONTE: Autora (2020).

O gráfico 2 a seguir apresenta as respostas dos alunos colaboradores presentes no quadro 3 referentes a sua idade de sexo. Essas informações nos forneceram dados para observar a quantidade de alunos participantes de acordo com suas idades e sexo.

Gráfico 2 - Sexo e idade dos alunos colaboradores



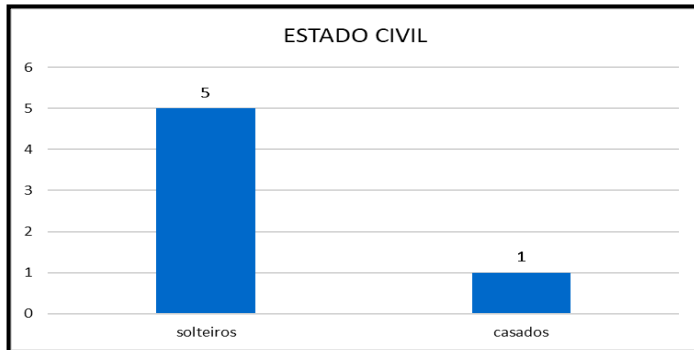
FONTE: Autora (2020).

No gráfico 2, observamos a representação da quantidade e gênero dos alunos colaboradores com suas respectivas idades, referente ao quadro 3. Analisando o gráfico, constatamos que há um número reduzido de participantes que aceitaram colaborar com esta pesquisa. Essa pouca participação se explica por meio do tópico: *Participantes da Pesquisa*, na Metodologia deste trabalho, na qual encontra-se a descrição dos alunos colaboradores, cuja frequência na escola é bastante irregular, pois muitos desses alunos são trabalhadores, pais e mães de família, responsáveis pelo sustento dos filhos. Essas características dos alunos da EJA, quanto ao trabalho, comprovam o que Benvenuti e Rapkiewicz (2017) explanam quando relatam que esses alunos trabalhadores também trazem uma bagagem de conhecimentos acumulados, os quais a escola deve levar em consideração. Esta pouca frequência justifica a quantidade reduzida de participantes nesta pesquisa. Inicialmente, convidamos dez (10) alunos para participar da pesquisa, no entanto, somente seis (6) aceitaram, sendo 50% do sexo feminino.

Ainda analisando o gráfico 2, visualizamos o aspecto referente às idades dos alunos colaboradores. Percebemos por meio do gráfico que participaram desta pesquisa dois alunos com idades de 33 e 34 anos, do sexo feminino e masculino respectivamente. Os alunos mais jovens têm idades entre 19 e 26 anos e representam 66,66% do total de alunos colaboradores, sendo dois do sexo masculino e dois do sexo feminino, não havendo uma discrepância de idade em relação ao sexo desses alunos e, como podemos observar, esses alunos são jovens/adultos, sendo que o mais velho do grupo tem apenas 34 anos. Esses diferenciais nas idades se justificam por serem alunos da EJA, que é uma modalidade de ensino em que a

clientela, geralmente, é composta por pessoas de faixa etária diferenciada, mas que cursam o mesmo ano escolar.

Gráfico 3. Estado civil dos alunos participantes



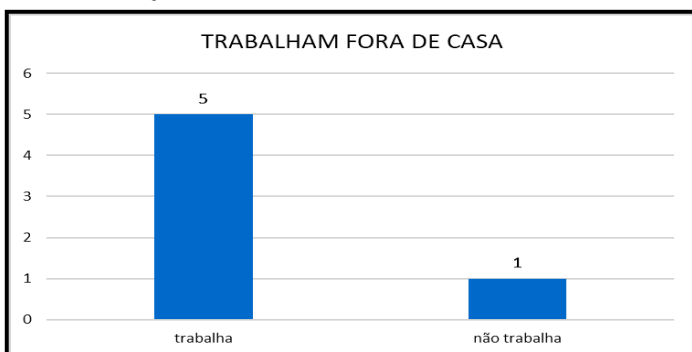
FONTE: Autora (2020).

O gráfico 3 apresenta o aspecto relacionado ao estado civil dos alunos colaboradores, presente no quadro 3, em que 83,33% dos alunos se declararam solteiros, sendo essa porcentagem referente a cinco alunos, dentre estes alunos dois são do sexo feminino. Essa condição da maioria se declarar solteira pôde ter proporcionado a disponibilidade desses alunos para participar do projeto, sendo que, do número total de alunos, somente uma aluna se declara casada.

Ao observarmos o gráfico 3, levantamos hipóteses sobre o estado civil ter sido um empecilho para alguns alunos participarem desse projeto. Essa suposição ficou evidente no momento em que falamos sobre a criação de um grupo no aplicativo *WhatsApp*. A maioria das alunas casadas que convidamos não aceitou participar da pesquisa. Algumas, em suas justificativas, afirmaram que os seus maridos não permitiriam que elas estivessem fazendo parte de grupos compostos por outros homens.

No gráfico 4, a seguir, está demonstrada a quantidade de alunos colaboradores que se declaram trabalhadores.

Gráfico 4. Quantidade de alunos trabalhadores.



FONTE: Autora (2020).

Observamos no gráfico 4 a quantidade de alunos colaboradores que trabalham fora de casa. Do total de seis alunos, cinco são trabalhadores, ou seja, 83,33%. Esses números comprovam o perfil dos alunos da EJA, descrito nos documentos da escola, os quais ressaltam ser esse um dos motivos que levam os alunos a impossibilidade de frequentar a escola mais vezes para tirar dúvidas e realizar avaliações. De acordo com o PPP do CEJA (2018), esses alunos recebem a seguinte descrição:

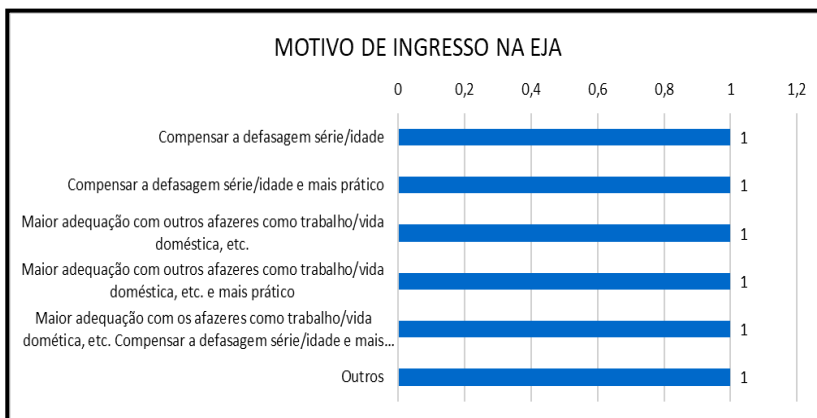
Os economicamente ativos são trabalhadores do comércio, profissionais autônomos, empregadas domésticas e donas dos lares. São pessoas que vivem no mundo do trabalho formal e informal, com responsabilidades sociais e familiares, com valores éticos e morais formados a partir das experiências vividas da realidade cultural em que estão inseridos. (PPP, 2018, p. 8).

Diante dessa condição de aluno trabalhador, ressaltamos o que a LDB 9394/96 orienta em seu artigo 37, parágrafo 1º acerca da Educação de Jovens e Adultos: “Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, [...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, [...]”

Sendo assim, analisando as respostas dos alunos, e confirmando a sua veracidade por meio dos documentos da escola, constatamos que essa condição laborativa dos alunos da EJA foi de grande relevância para prosseguirmos na pesquisa e reafirmarmos o quão imprescindível é a utilização das tecnologias em prol desses alunos que tiveram que se afastar da educação para prover sua subsistência por meio do trabalho.

Quanto aos questionamentos sobre os motivos pelos quais os alunos colaboradores ingressaram na EJA, apresentados no quadro 3, procuramos demonstrar esses dados no gráfico 5 abaixo:

Gráfico 5. Motivo do ingresso na EJA



FONTE: Autora (2020).

Fazendo a leitura do quadro 3 e do gráfico 5, observamos que três alunos colaboradores com idades entre 19, 22 e 34 anos responderam que a principal motivação é a **compensação da defasagem série/idade**. Desses três alunos, somente o de 22 anos de idade incluiu outro motivo, ou seja, por ser essa modalidade de ensino **mais prático**. O aluno de 34 anos de idade acrescentou mais dois motivos: **a maior adequação com outros afazeres como trabalho/vida doméstica etc. e por ser mais prático**. Os outros 50% dos alunos têm idades entre 21, 26 e 33 anos. Os alunos de 21 e 26 anos responderam que o motivo principal é a **maior adequação com outros afazeres como trabalho/vida doméstica etc.** sendo que o aluno de 21 anos acrescentou, a esse motivo, outro: que seria **mais prático**. Desses três alunos, somente o de 33 anos de idade respondeu ser **outros motivos** não especificados que o levou a ingressar na EJA. Percebemos nessas respostas que os alunos buscam o ensino na EJA por uma necessidade pessoal, em relação ao trabalho, pois essa modalidade de ensino oferecida no CEJA de Iguatu, de forma semipresencial, oportuniza aos alunos um tempo de estudo individualizado de acordo com as necessidades de cada um, sem que haja a obrigatoriedade de frequentar a escola diariamente.

Percebemos, ainda, nas respostas dos alunos, a preocupação em recuperar o tempo perdido fora da escola. Isso se constata nas respostas dadas, pois 50% responderam que o motivo de ingresso na EJA se deu na tentativa de recuperar a defasagem da idade em relação à série que estão cursando. Essa defasagem é comprovada por serem alunos com mais de 18 anos de idade e, ainda, cursando o 9º ano do Ensino Fundamental.

Diante dessas respostas dos alunos, precisamos refletir sobre o pensamento freiriano, no que se refere à educação de jovens e adultos e sua relação indissociável com o mundo do trabalho. Devemos ter um olhar diferenciado para esses alunos que, com tantas dificuldades,

ainda buscam conhecimentos formais para complementar os que já trazem de sua vivência familiar e social.

Dando prosseguimento às análises do questionário estruturado, apresentamos o quadro 4, a seguir, que foi elaborado a fim de visualizar de forma clara as respostas dos alunos colaboradores às perguntas relativas à utilização das tecnologias e suas participações em redes sociais.

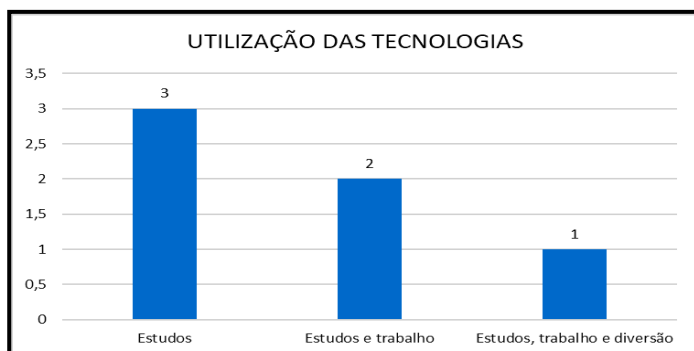
Quadro 4 - Utilização das tecnologias

ALUNO /IDADE	UTILIZA TECNOLOGIAS EM SEU COTIDIANO?	UTILIZA A TECNOLOGIA PARA:	TECNOLOGIAS MAIS UTILIZADAS	PARTICIPA DE REDES SOCIAIS
A ¹ /19	Sim	Estudos	celular	sim
A ² /21	Sim	Estudos	celular	sim
A ³ /22	Sim	Estudos, trabalho e diversão	celular	sim
A ⁴ /26	Sim	Estudos	celular	sim
A ⁵ /33	Sim	Estudos e trabalho	celular	sim
A ⁶ /34	Sim	Estudos e trabalho	celular	sim

FONTE: Autora (2020).

O gráfico 6 a seguir faz referência ao quadro 4, o qual apresenta as respostas dos alunos colaboradores sobre a finalidade de uso das tecnologias em seu cotidiano.

Gráfico 6. Finalidade de uso das tecnologias



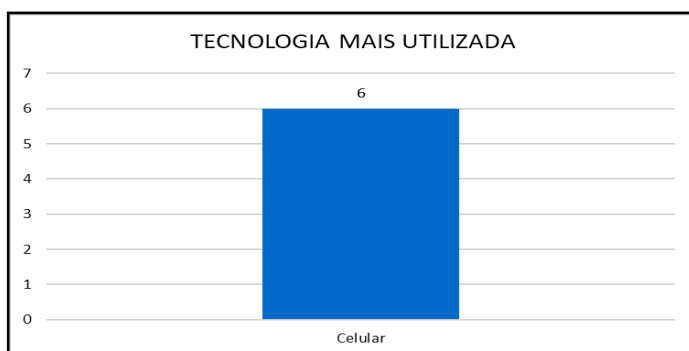
FONTE: Autora (2020).

Observamos no gráfico 6 que 100% dos alunos colaboradores utilizam as tecnologias para **estudos**. Desse número, de acordo com o gráfico, 50% dividem esse uso entre **atividades laborais e diversão**. Somente um aluno respondeu que utiliza as tecnologias para **estudos, trabalho e diversão**. Essas respostas confirmaram a nossa intenção em saber se eles se interessariam em participar como colaboradores dessa pesquisa, pois a aprendizagem está entre as suas metas a serem alcançadas.

Abaixo, podemos observar os gráficos 7 e 8, os quais representam, ainda, os dados do quadro 4, no qual apresenta a tecnologia mais utilizada pelos alunos colaboradores e sua participação em redes sociais, respectivamente.

No gráfico 7 observamos, por meio das respostas dos alunos, que é o **celular** a tecnologia mais usada por eles. Com isso comprovamos que esse aparato tecnológico é o que se faz mais presente na vida das pessoas de uma forma impressionante. Nesse gráfico visualizamos que 100% dos alunos responderam que, das tecnologias existentes, eles utilizam mais o celular em seu dia a dia.

Gráfico 7. A tecnologia mais utilizada pelos alunos participantes



FONTE: Autora (2020).

Gráfico 8. A participação dos alunos em redes sociais



FONTE: Autora (2020).

Em se tratando das redes sociais, de acordo com o gráfico 8, observamos que 100% dos alunos participam desses ambientes interativos. Esses dados nos proporcionaram ânimo em relação à expectativa de um bom desenvolvimento dessa pesquisa, por ser o celular a ferramenta tecnológica com a qual os alunos têm mais familiaridade e habilidade em seu manuseio.

À vista disso, nós professores devemos usar essa vantagem a favor da aprendizagem, pois, segundo Silva (2018) somos responsáveis por conduzir e ao mesmo tempo motivar esses alunos para uma nova forma de aprender com as ferramentas interativas tecnológicas.

A seguir apresentamos o quadro 5, no qual buscamos identificar o quanto o aplicativo *WhatsApp* está presente na vida dos alunos colaboradores desta pesquisa. Nesse quadro os alunos responderam às perguntas sobre sua relação com o aplicativo, tais como: utilização, finalidade, facilidade de uso, como as mensagens são enviadas, se já utilizaram esse aplicativo para atividades escolares, quanto tempo gastam, por dia, na utilização e de que forma fazem uso da escrita no aplicativo *WhatsApp*.

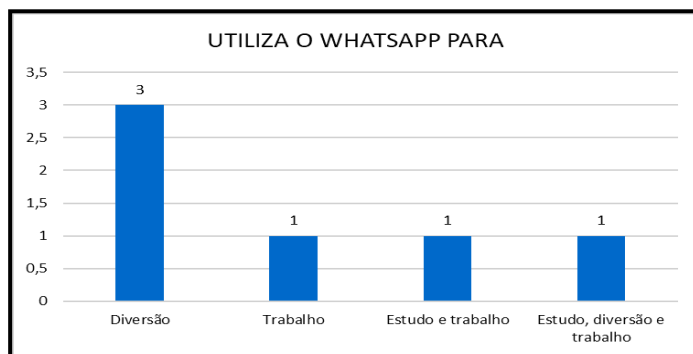
Estas perguntas nos forneceram subsídios para o desenvolvimento da proposta didático-pedagógica utilizada nesta pesquisa. Após analisarmos as respostas dos alunos colaboradores, visualizamos as suas concepções acerca do uso *WhatsApp*, e constatamos, assim, a relevância para o êxito deste trabalho investigativo pois essa ferramenta foi a base de todo o estudo aqui desenvolvido.

Quadro 5. A utilização do aplicativo *WhatsApp* pelos alunos participantes

IDADE/ALUNO	UTILIZA O APLICATIVO <i>WHATSAPP</i> ?	UTILIZA <i>WHATSAPP</i> PARA:	TEM FACILIDADE EM UTILIZAR AS FERRAMENTAS DO <i>WHATSAPP</i> ?	DE QUE FORMA COSTUMA ENVIAR MENSAGENS NO <i>WHATSAPP</i> ?	JÁ UTILIZOU <i>WHATSAPP</i> PARA ATIVIDADES ESCOLARES?	GASTA QUANTAS HORAS POR DIA USANDO O <i>WHATSAPP</i> ?	DE QUE FORMA COSTUMA FAZER MAIS USO DA ESCRITA?
A ¹ /19	sim	diversão	sim	escrita	não	2h	digitalizada
A ² /21	sim	diversão	sim	escrita	não	8h	digitalizada
A ³ /22	sim	estudo/ diversão/ trabalho	sim	escrita	não	4h	manuscrita
A ⁴ / 26	sim	diversão	sim	escrita	não	1h	manuscrita
A ⁵ / 33	sim	trabalho	sim	escrita	não	3h	digitalizada
A ⁶ / 34	sim	estudo/ trabalho	sim	escrita	não	6h	digitalizada

FONTE: Autora (2020).

As respostas apresentadas no quadro 5, no que se refere à finalidade de uso do aplicativo *WhatsApp* pelos alunos colaboradores foram condensadas no gráfico 9 abaixo:

Gráfico 9. A finalidade na utilização do *WhatsApp*

FONTE: Autora (2020).

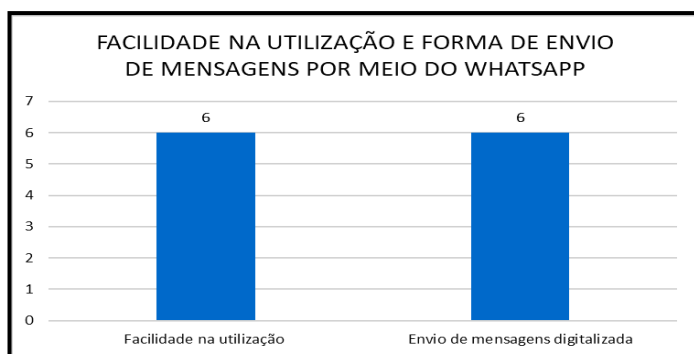
De acordo com o gráfico 9, observamos o seguinte percentual: 50%, dos alunos colaboradores utilizam esse aplicativo somente para **diversão**; dos 50% restantes, um aluno

utiliza para **estudo, diversão e trabalho**; outro aluno costuma utilizar o *WhatsApp* somente para **trabalho** e outro para **estudo e trabalho**.

Analisando esses números, percebemos que somente dois alunos fazem uso do *WhatsApp* para estudo, ou seja, 33,33%. Sendo assim, diante dessas respostas, acreditamos que estávamos diante de um desafio tanto para nós, professores, quanto para os alunos colaboradores, por estarmos propondo uma outra forma de aprendizagem utilizando as tecnologias que, costumeiramente, não eram utilizadas pelos alunos para esse fim.

O gráfico 10, abaixo, destaca as respostas dos alunos colaboradores quanto à facilidade na utilização do *WhatsApp*, como também no envio de mensagens por meio desse aplicativo.

Gráfico 10. Facilidade na utilização do *WhatsApp* e no envio de mensagens



FONTE: Autora (2020).

Nesse gráfico 10, apresentamos as respostas dos alunos colaboradores sobre a facilidade de utilização do aplicativo *WhatsApp*. Podemos observar, pelas respostas, que todos têm facilidade para utilizar o aplicativo *WhatsApp*, pois 100% desses alunos responderam que têm essa habilidade em operar o aplicativo.

Outro ponto abordado nesse questionário refere-se à forma de envio das mensagens por meio do aplicativo *WhatsApp*. Os alunos colaboradores teriam que assinalar se costumavam enviar as mensagens por escrito ou por meio de áudio. Novamente, foi unânime a resposta, pois 100% responderam que têm o costume de enviar mensagens por escrito, ou seja, digitadas no *WhatsApp*. Essa facilidade dos colaboradores, em manusear essas tecnologias, provavelmente, está relacionada ao fato de serem pessoas denominadas nativos digitais. Essa denominação, segundo Palfrey e Gasser (2011) se deve ao fato de que cresceram tendo a oportunidade de conhecer desde muito cedo várias tecnologias e acompanhar suas evoluções. Mesmo não sendo nativos digitais, existem pessoas que utilizam as tecnologias de forma mais tímida. Estas pessoas “[...] estão menos familiarizadas com esse ambiente, os

Imigrantes Digitais, que aprenderam tarde na vida a mandar *e-mails* e usar as redes sociais.” (PALFREY; GASSER, 2011, p. 13).

Ao confirmarmos que esses alunos colaboradores são nativos ou imigrantes digitais, concluímos, portanto, que essas respostas nos forneceram mais subsídios ainda no sentido de visualizarmos uma boa perspectiva no desenvolvimento para esta pesquisa.

Apresentaremos abaixo o gráfico 11, cujas respostas dos alunos colaboradores são referentes à indagação a respeito da utilização ou não do aplicativo *WhatsApp* em atividades escolares.

Gráfico 11. Utilização do *WhatsApp* em atividades escolares



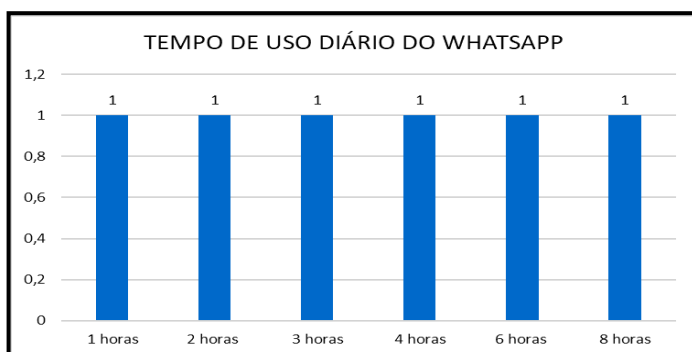
FONTE: Autora (2020).

O quadro 11 nos revelou, de acordo com as respostas dos alunos colaboradores, o quanto a educação precisa ser reinventada quando se fala em tecnologias.

Fazemos essa afirmação diante da resposta dos alunos colaboradores para a seguinte pergunta: **Já utilizou o aplicativo *WhatsApp* em atividades escolares?** Mais uma vez houve unanimidade na resposta, pois 100% dos alunos responderam que nunca fizeram uso do *WhatsApp* para esse fim. Essa questão comprova a necessidade de refletirmos nossas práticas educativas tradicionais, nas quais normalmente utilizamos o lápis, caderno, lousa e o livro didático, e, quando muito, aparelho de reprodução de *slides*. Diante da resposta dos alunos passamos a refletir, então, sobre a questão norteadora da nossa pesquisa: De que maneira o aplicativo *WhatsApp* pode contribuir para as práticas de leitura e escrita, enfocando estudos gramaticais nas turmas semipresenciais da Educação de Jovens e Adultos nos anos finais do Ensino Fundamental?

O gráfico 12, a seguir, aborda outro ponto investigado no questionário apresentado ainda no quadro 5. Essa questão diz respeito ao tempo diário que os alunos colaboradores passam acessando o aplicativo *WhatsApp*.

Gráfico 12. Tempo diário de utilização do WhatsApp

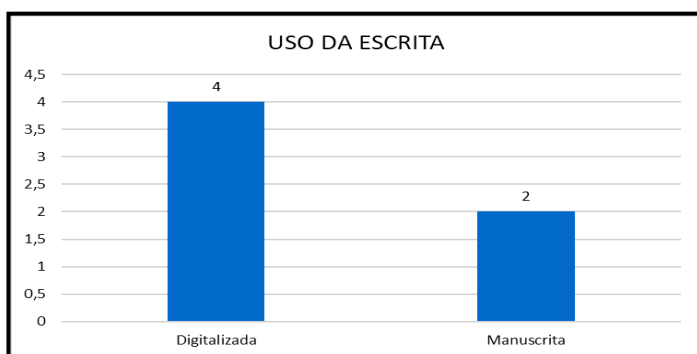


FONTE: Autora (2020).

Neste gráfico 12 constatamos, de acordo com as respostas dos alunos colaboradores, que o acesso diário a esse aplicativo acontece em diferentes tempos para cada aluno. Nestas respostas, somente um aluno afirmou que utiliza o *WhatsApp* 1 hora por dia. Outro aluno faz uso desse aplicativo por 2 horas diárias, outro por 3 horas, em seguida temos o quarto aluno que diz acessar esse aplicativo por 4 horas durante o dia, e finalmente o quinto e o sexto alunos assinalaram que costumam acessar diariamente o *WhatsApp* por 6 e 8 horas respectivamente. Percebemos que todos os alunos estão diariamente conectados ao *WhatsApp* e, isso, sem dúvida alguma, representou um ponto primordial para a nossa proposta didático-pedagógica, já que esse aplicativo foi utilizado como suporte para a prática da leitura e escrita nos estudos gramaticais e interação nas aulas de língua portuguesa.

Finalizando as questões do quadro 5, referentes à utilização das tecnologias pelos alunos colaboradores, apresentamos o gráfico 13. Neste gráfico, estão representadas as respostas dos alunos acerca de como eles mais utilizam a escrita, se de forma digitalizada ou manuscrita.

Gráfico 13. Uso da escrita no cotidiano



FONTE: Autora (2020).

Analisando o gráfico 13 que se refere à pergunta: **De que forma costuma fazer mais uso da escrita?** Observamos que, dos 6 (seis) alunos participantes, 66% (4 alunos) responderam que costumam usar a escrita de forma digital e, somente, 33% (2 alunos) a utilizam com mais frequência de forma manuscrita. Essa forma de escrita digital nos deu mais ânimo para seguir em frente com a pesquisa, por ser um ponto propício à participação dos alunos nas atividades por meio do aplicativo *WhatsApp*.

Cada ponto analisado no questionário nos fez refletir e repensar a nossa prática de ensino e aprendizagem de leitura e de produção escrita. Nós, professores sabemos que muitos alunos demonstram certas dificuldades em escrever textos solicitados na escola com a finalidade de avaliá-los, e isso tem lhes causado uma verdadeira aversão ao ato de escrever.

Esse questionário estruturado nos fez visualizar uma gama de características dos alunos colaboradores que nos auxiliaram de forma consistente para o desenvolvimento da nossa pesquisa, buscando atingir os objetivos propostos da melhor forma possível. Isso é corroborado por Gil (2008, p. 1), ao reforçar a importância do questionário em sua afirmação: “As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa”

4.3 Livro Didático de Língua Portuguesa da EJA – 9º ano

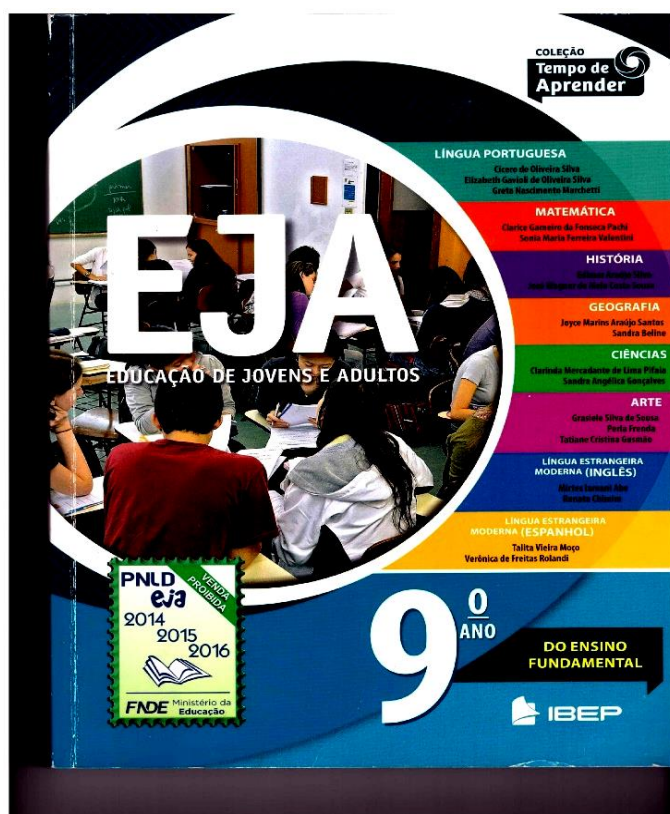
Em nossa pesquisa, utilizamos o livro didático de língua portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental para analisarmos as atividades referentes aos conteúdos avaliados como *críticos* que estão descritos no tópico 3.3.1.1 que trata do levantamento do rendimento escolar dos alunos colaboradores. O conteúdo classificado como *crítico*, de acordo com os documentos da escola, refere-se ao estudo sobre regras gerais de **concordância verbal**, as quais tratam a relação de concordância entre sujeito e verbo envolvendo as regras de número e pessoa, como também os casos especiais envolvendo expressões partitivas e verbos impessoais.

Essa análise teve por objetivo proporcionar o conhecimento de como se desenvolve o ensino sobre o conteúdo gramatical supracitado, por meio das atividades propostas no livro didático. De acordo com o Guia dos Livros Didáticos do Programa Nacional do Livro Didático para a EJA (PNLD EJA), esse livro faz parte da coleção *Tempo de Aprender*, a qual “destina-se aos Anos Finais do Ensino Fundamental e está organizada de modo serial, com um

volume para cada ano, contendo oito componentes curriculares” (BRASIL, 2014, p. 180). Esses livros didáticos são ofertados gratuitamente pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) para escolas públicas por intermédio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Nessa coleção *Tempo de Aprender*, o componente curricular de Língua Portuguesa foi elaborado pelos autores Cícero de Oliveira, Elizabeth Gavioli de Oliveira Silva e Greta Nascimento Marchetti. Segundo os autores, esse currículo aborda temas que proporcionam o desenvolvimento linguístico dos alunos, dando ênfase ao letramento e suas capacidades comunicativas, explorando em seus textos a variedade de gêneros do discurso.

Figura 7. Livro didático da EJA - 9º ano - Coleção Tempo de Aprender



FONTE: Autora (2020).

O livro de língua portuguesa – EJA 9º ano está estruturado em sequências didáticas e organizado de acordo com o gênero textual trabalhado em cada capítulo e em quatro eixos temáticos: eixo de leitura, eixo da análise e da reflexão sobre a língua, eixo da oralidade e eixo da produção textual.

Nossa pesquisa se restringe ao eixo da análise e da reflexão sobre a língua, pois

segundo os autores do livro, esse eixo apresenta tarefas de análise e reflexão linguística de forma contextualizada que se relacionam aos gêneros textuais os quais estão inseridos nos capítulos estudados. Tais reflexões linguísticas não são tratadas pelos autores como necessidade de ensinar gramática, mas nos questionamentos que se fazem em “como e para que ensiná-la”. (SILVA, 2013, p. 30).

Esse livro apresenta em sua estrutura duas unidades, cujos eixos temáticos relacionam os conteúdos trabalhados com outras disciplinas, apresentando em cada unidade dois capítulos estruturados a partir desses eixos temáticos como podemos ver no quadro 6 abaixo.

Quadro 6 - Estrutura do livro didático de Língua Portuguesa da EJA - 9º ano - Coleção Tempo de Aprender

ANO	UNIDADES/EIXOS TEMÁTICOS	CAPÍTULOS
9º ano	1. Trabalho e Consumo	Capítulo 1. Seu trabalho faz a diferença. Capítulo 2. O que somos e o que queremos.
	2. Globalização e Novas Tecnologias	Capítulo 3. Desafios da Tecnologia. Capítulo 4. Dores e sabores da América Latina

FONTE: Autora (2020).

De acordo com Silva (2013), autor do Manual do Educador do livro didático de Língua Portuguesa, em análise, o estudo linguístico contido no eixo da análise e da reflexão sobre a língua é estudado na primeira unidade do livro, cujos capítulos 1 e 2 trazem como destaque:

- A adequação do uso da língua oral e escrita, a aquisição de vocabulário e procedimentos de comunicação adequados a situações relacionadas ao trabalho;
- As estratégias de persuasão da linguagem publicitária para a identificação e influência do desejo de consumo. (SILVA, 2013, p. 16).

Ainda de acordo com o manual do educador, há na estrutura do livro do aluno seções presentes nos capítulos de todas as disciplinas. Essas seções proporcionam meios de fazer com que os alunos assumam o papel de sujeitos da aprendizagem, conduzindo o processo de ensino e de aprendizagem de forma dinâmica em sala de aula. Cada seção presente nos capítulos apresenta objetivos para reforçar o aprendizado do aluno, como se pode ver nos quadros 7 e 8 a seguir:

Quadro 7 - Seções presentes nos capítulos de todas as disciplinas - Manual do Educador

SEÇÃO	PROPOSTA
PRA COMEÇO DE CONVERSA	Conversar com o aluno sobre o tema a ser visto com os seguintes objetivos: inquietar, provocar o aluno, criar conflitos cognitivos; avaliar o conhecimento prévio; despertar o interesse para os conteúdos a serem vistos.
DESVENDANDO O TEMA	Analisar o tema por meio de diferentes gêneros textuais, seguidos de questionamentos de forma oral.
APROFUNDANDO O TEMA	Trabalhar situações ou conceitos mais complexos sobre o mesmo assunto, por meios de sequência didática da seção anterior.
AMPLIANDO O TEMA	Trabalhar situações ou conceitos mais abrangentes, além dos aspectos desenvolvidos na seção anterior, também por meio de sequência didática.
SUA VEZ	Aplicar os conhecimentos construídos, registrar os resultados de análises realizadas por meio de atividades diversificadas, construção de textos, perguntas e respostas, etc.
VOCÊ SABIA?	Sistematizar conceitos, apresentar curiosidades sobre o tema estudado, ampliar conhecimentos e analisar criticamente esses conhecimentos adquiridos.
MOMENTO LÚDICO	Promover a aprendizagem, desenvolver outras inteligências de forma divertida, por meio de enfoques menos formais sobre o tema.
E EU COM ISSO?	Estimular o desenvolvimento de várias habilidades e competências por meio de projetos no final de cada unidade. Compartilhar os conhecimentos construídos, aprender mais por meio de intercâmbio promovido nessa seção.
REVELANDO O QUE APRENDEU	Refletir sobre as dificuldades encontradas na realização das tarefas e na compreensão de um texto.

FONTE: (Autora, 2020).

Quadro 8 - Seções específicas de Língua Portuguesa - Manual do Educador

SEÇÃO	PROPOSTA
UM OLHAR PARA A LÍNGUA	Realizar análise linguística e estudos gramaticais.
OLHE A ESCRITA	Trabalhar a ortografia e outros aspectos notacionais da língua.

FONTE: Autora (2020).

4.3.1 Exercícios gramaticais do livro didático de Língua Portuguesa da EJA 9º ano.


Ao analisarmos os documentos da escola no que se refere às quantidades de aprovações e reprovações dos alunos colaboradores no período de janeiro a junho de 2019, visualizamos que esses alunos não obtiverem êxito nessas avaliações referentes ao conteúdo gramatical sobre as regras gerais de Concordância Verbal.

Com a intenção de observarmos que contribuições o livro didático de língua portuguesa da EJA - 9º ano oferece aos alunos na promoção de um aprendizado gramatical eficaz que explora o estudo sobre as regras gerais de concordância verbal, realizamos uma análise das atividades referentes a esse conteúdo gramatical nas seguintes seções presentes no livro:

Figura 8. Seção: Um olhar para a língua

Um olhar para a língua

Concordância verbal


 **1.** Releia este trecho da reportagem:

“(Os jogadores falam guarani) Especialmente quando querem evitar que o adversário entenda o que estão dizendo”, afirmou Delgado. **Ela tem livros de poesias em guarani e em espanhol, mas reconhece que o filho de 27 anos conhece apenas algumas palavras do idioma “original”.**

Qual é o sujeito das orações destacadas? _____

2. Releia este outro trecho da reportagem.

Na Guerra Grande (Guerra do Paraguai) e na Guerra do Chaco, os homens foram à luta e as mulheres ficaram sozinhas ou com as crianças. O guarani foi sendo passado, em casa, de geração para geração [...].

UNIDADE 2 • GLOBALIZAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS  57

FONTE: Livro didático de Língua Portuguesa - EJA: 9º ano (Coleção tempo de aprender; IBEP, 2013, v. 4, p. 57).

Como podemos observar na figura 8, os autores iniciam a abordagem gramatical na seção “*Um olhar para a língua*”, na qual analisam dois trechos retirados de uma reportagem presente nas páginas 55 e 56 da seção anterior denominada *Desvendando o tema*. Esse texto trata de uma reportagem verídica que se encontra disponível na *Internet*, no endereço eletrônico indicado em sua fonte. Por ser um texto verídico, os autores seguiram as orientações de Antunes (2014) que destaca a importância do ensino da leitura e escrita utilizando textos reais na exploração dos conteúdos gramaticais. Segundo a autora, a contextualização das atividades gramaticais deve ter relevância, pois:

A prioridade máxima do professor de português é garantir o acesso de todos ao domínio da leitura e da escrita. Consequentemente, a aprendizagem da gramática tem que ser contextualizada, em textos reais, e apoiada pela observação das funções comunicativas que são pretendidas nesses textos. (ANTUNES, 2014, p. 61).

Observamos que, na primeira questão, as orações são destacadas para que o aluno identifique os sujeitos dessas orações. Essa estratégia de não introduzir a explicação gramatical referente à concordância verbal é válida, pois a intenção do autor foi verificar, em primeiro plano, o conhecimento prévio do aluno sobre os sujeitos das orações em destaque. Essa análise do conhecimento prévio dos alunos torna-se um termômetro para que o professor possa explorar o conteúdo com mais cautela.

Na questão 2 da página 57 há outro trecho da reportagem, sem destaques, que serve de texto base para exploração dos exercícios nos quesitos “a” e “b” presentes na p. 58, como se pode ver na figura 9. Nesses exercícios os autores ainda exploram o conhecimento prévio dos alunos sobre a quantidade de orações e a identificação do sujeito de cada frase. Já no quesito “c”, inicia-se a exploração do conteúdo sobre concordância verbal ao indagar sobre os motivos pelos quais dois verbos estão no plural e um no singular. Com essa questão, espera-se que os alunos percebam que os verbos no plural devem se referir aos sujeitos que estão também no plural, e o verbo que está no singular ao sujeito no singular.

Percebemos que com essas atividades prévias, os alunos tiveram a oportunidade de refletir como acontecem essas relações entre os verbos e os sujeitos e suas concordâncias, levando-se em conta os seus conhecimentos prévios a respeito dos sujeitos e das orações.

Após a realização das questões para verificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre sujeito, orações e as formas dos verbos que aparecem na frase, os autores desse livro apresentam, na seção *Você Sabia?*, um quadro no qual há uma explicação sobre concordância verbal, confirmando as respostas dos alunos no quesito “c”.

Figura 9. Seção: *Você Sabia?*

UNIDADE 2 • GLOBALIZAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS

a) Quantas orações há nesse trecho do texto? _____

b) Qual é o sujeito de cada uma delas? _____

c) Por que os verbos "foram" e "ficaram" estão no plural e o verbo "foi" está no singular?

Você Sabia

Podemos notar que sempre há uma relação direta entre o **verbo** e o **sujeito**. A esse tipo de relação damos o nome de **concordância verbal**.

3. Complete as frases a seguir usando uma das formas verbais entre parênteses.

a) O guarani _____ o idioma original dos países da América do Sul "antes da chegada dos conquistadores", nos séculos passados. (era/eram)

b) Os especialistas _____ sobre até quando a língua resistirá "em tempos de tecnologia e de globalização". (diverge/divergem)

c) Um guia de turismo que costuma fazer a viagem entre Assunção e a igreja franciscana de San Buenaventura de Yaguarón, a 48 quilômetros da capital paraguaia, _____ aos turistas estrangeiros que a história "trágica" do país acabou "protegendo o guarani da globalização". (explica/explicam)

4. Justifique a escolha das formas verbais no exercício 3.

Você Sabia

Regra geral

O verbo concorda com o sujeito em número e pessoa. Assim, se o sujeito estiver no singular, o verbo deverá ser usado no singular, concordando com ele. Veja este exemplo:

No Paraguai, jogador de futebol **fala** guarani.

Se o sujeito estiver no plural, o verbo deverá ser usado no plural, concordando com ele. Observe:

No Paraguai, jogadores de futebol **falam** guarani.

58
LÍNGUA PORTUGUESA

FONTE: Livro didático de Língua Portuguesa - EJA: 9º ano (Coleção tempo de aprender; IBEP, 2013, v. 4, p. 58).

Ainda na figura 9, observamos na questão 3 a exploração do conteúdo sobre concordância verbal, em que os alunos precisavam estar atentos às formas nas quais os verbos aparecem entre parêntesis para identificarem os sujeitos nas frases e complementarem essas frases com os verbos no singular ou no plural.

Essa questão merece, ao nosso ver, uma sugestão para ficar mais clara a concordância

entre os verbos e os sujeitos. Os autores poderiam ter solicitado aos alunos a identificação dos sujeitos nas orações antes do preenchimento dos espaços com os verbos correspondentes a cada sujeito.


Logo em seguida, na questão 4, os autores solicitaram que os alunos justificassem os motivos pelos quais os levaram a escolher os verbos. Dessa forma utilizaram uma estratégia para que os alunos confirmassem sua compreensão sobre a concordância verbal realizada na questão 3.

Para aprofundar os conhecimentos dos alunos sobre o conteúdo tratado no capítulo, os autores apresentaram, após a questão 4, mais uma seção *Você Sabia?*. Nesta seção há um quadro com as regras gerais de concordância verbal com duas frases em que os verbos estão destacados para que os alunos percebam que estão no singular e plural. Nessas frases, como sugestão, os autores poderiam ter destacado, também, os sujeitos para proporcionar mais clareza e, ao mesmo tempo, reforçar a compreensão da concordância entre os verbos e os sujeitos.

Apresentamos a seguir a figura 10 com mais uma seção *Você sabia?*. Esta seção encontra-se posterior a questão 5, na qual contém duas frases idênticas, cuja única diferença está na forma dos verbos, pois na primeira frase o verbo apresenta-se no singular e na segunda frase, o verbo está no plural. Essa atividade é interessante, pois pede que os alunos opinem se a concordância verbal está correta nas duas frases e justifiquem suas opiniões, fazendo com que os alunos levantassem hipóteses com base em seus conhecimentos prévios, para depois conferir sobre o correto ao fazer a leitura do quadro da seção *Você Sabia?* que está na figura 10. Nesta seção os autores apresentaram, dessa vez, algumas regras especiais para a concordância verbal. A primeira regra esclarece sobre as concordâncias envolvendo expressões partitivas, que é o caso dos exemplos da questão 5 e, na segunda regra são abordadas as regras de concordância envolvendo o verbo HAVER.

Nas frases da questão 5 em que aparecem palavras partitivas, convém reafirmar a sugestão de que se façam destaques nos sujeitos ou nos nomes, para que os alunos visualizem de imediato e percebam com qual palavra o verbo está fazendo a concordância.

Figura 10. Seção: *Você Sabia?*

LÍNGUA PORTUGUESA 

5. Agora, leia as frases:

I – A maioria dos paraguaios **acordam** às 4h30, horário em que o programa vai ao ar.

II – A maioria dos paraguaios **acorda** às 4h30, horário em que o programa vai ao ar.

Na sua opinião, a concordância do sujeito com o verbo está correta nas duas frases? Por quê?

Regra especial (I)

Além da regra geral que você conheceu anteriormente sobre a concordância do verbo com o sujeito, há outras regras especiais. Uma delas diz que:

Quando o sujeito simples for formado por **expressões partitivas** (parte de, a maioria de, uma porção de, metade de, grande parte) o verbo pode **ficar no singular ou ir para o plural**.

O autor da reportagem escreveu: “No programa, que vai ao ar às 4h30 (hora local), quando **a maioria dos paraguaios acordam**, são apresentadas notícias nacionais e internacionais[...]”, mas ele também poderia ter escrito: “No programa, que vai ao ar às 4h30 (hora local), quando **a maioria dos paraguaios acorda**, são apresentadas notícias nacionais e internacionais”.

Regra especial (II)

Agora, leia o que diz esta outra regra.

Quando o verbo **haver** significa “existir”, ele só é empregado no singular, ou seja, permanece sempre na 3ª pessoa do singular. Chamamos esse tipo de verbo de **impessoal**.

O verbo **existir** segue a regra geral da concordância: se o sujeito estiver no plural, ele também ficará no plural.

Veja os exemplos:

Existem opiniões divergentes quanto à sobrevivência da língua guarani no Paraguai.

Há opiniões divergentes quanto à sobrevivência da língua guarani no Paraguai.


6. Reescreva as orações a seguir, substituindo o verbo “existir” pelo verbo “haver”.

a) Será que, de fato, não existirão mais falantes do guarani daqui a duas décadas?

b) Não devem existir mais barreiras entre os povos da América Latina.

c) É preciso que existam mais eventos para divulgar a obra de escritores dos países vizinhos.

7. O verbo “haver”, na questão 6, foi usado no singular ou no plural? Por quê? _____

UNIDADE 2 • GLOBALIZAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS  59

FONTE: Livro didático de Língua Portuguesa - EJA: 9º ano (Coleção tempo de aprender; IBEP, 2013, v. 4, p. 59).

As questões 6 e 7, presentes, ainda, na figura 10, instigam os alunos a colocarem em ação os conhecimentos adquiridos na seção *Você Sabia?*, na qual apresenta a regra específica da concordância com o verbo HAVER. Por meio do exercício 6, os alunos puderam comprovar o que está na seção *Você Sabia?*, quando esclarece que o verbo *haver* no sentido de *existir* é escrito sempre na terceira pessoa do singular, e que o verbo *existir* poderá ficar tanto no singular como no plural, dependendo do número do sujeito.

Ainda, na figura 10, temos a questão 7, na qual espera-se que o aluno responda que o


verbo HAVER foi usado no singular seguindo a regra especial II, da seção *Você Sabia?*, estabelecendo que o verbo HAVER no sentido de EXISTIR é impessoal e permanece na 3ª pessoa do singular.

Concluindo a análise das atividades no livro didático de língua portuguesa da EJA – 9º ano sobre o estudo de algumas regras de concordância verbal, observamos na figura 11, a seguir, a seção intitulada *Sua vez ...*, a qual propõe atividades objetivando que o aluno aplique os conhecimentos construídos e registre os resultados de análises realizadas por meio de atividades diversificadas sobre o estudo linguístico.

Figura 11. Seção: *Sua vez ...*

UNIDADE 2 - GLOBALIZAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS

Sua vez...

 **1.** Complete o texto a seguir com um dos verbos das duplas apresentadas. Lembre-se de fazer a concordância do verbo com o sujeito.

participa	reúne	tem	ministrará	apresenta
participam	reúnem	têm	ministrarão	apresentam

Senac realiza oficinas sobre gastronomia no Festival América do Sul


Com palestras e oficinas abordando a gastronomia da América do Sul, o Senac/MS _____ do 10º Festival América do Sul, que será realizado entre os dias 1º e 5 de maio, em Corumbá. O evento _____ milhares de pessoas vindas de diversas partes do País e do mundo.

A participação do Senac _____ início no dia 03/05 com a palestra sobre Turismo e a Gastronomia da América do Sul, de Jacqueline Monteiro Varanis. Durante os três dias, chefs de cozinha _____ palestras e oficinas mostrando as delícias da culinária de diversos países. [...]

O Festival América do Sul é considerado o maior festival de cultura latina do continente e reúne os países: Brasil, Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Equador, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela.

Transpondo a cultura de cada País, em um evento de integração de povos movidos pela cultura, arte e emoção, _____ apresenta uma grande diversidade cultural, com shows musicais, dança, teatro, artes plásticas, cinema, literatura, artesanato, palestras e debates.

Disponível em: <<http://www.douradosnews.com.br/cultura-lazer/senac-realiza-oficinas-sobre-gastronomia-no-festival-america-do-sul>> Acesso em: 5 maio 2013.

 **2.** Reescreva as frases a seguir, corrigindo o que for necessário.

- a) Eu e meu esposo trabalhava juntos no mercado.
- b) Ele pediu para que eu e meu esposo se sentasse.
- c) Depois de dois meses, os sintomas passou.
- d) Que tal nós fazer uma festa de despedida?
- e) Os seus amigos, as suas noitadas sempre esteve em primeiro lugar.
- f) Quando nós precisava mais de seu carinho, você dizia que isso era dever de mãe.

3. O correto, segundo as regras de concordância, é dizer “Os Estados Unidos não assinaram o tratado” ou “Os Estados Unidos não assinou o tratado”?

60
LÍNGUA PORTUGUESA

FONTE: Livro didático de Língua Portuguesa - EJA: 9º ano (Coleção tempo de aprender; IBEP, 2013, v. 4, p. 60).

Nessa seção *Sua Vez...*, (figuras 11 e 12), observamos que há quatro questões. A primeira é introduzida por um texto informativo real, o qual encontra-se disponível na *Internet* conforme o endereço eletrônico em sua fonte. O referido texto traz informações sobre a realização de oficinas de gastronomia oferecidas pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Neste texto há alguns espaços em branco para serem preenchidos com os verbos, no singular ou plural, que estão localizados em um quadro logo após as orientações do quesito 1. Observamos, no entanto, que o texto não apresenta destaques nos sujeitos para que os alunos busquem a forma correta dos verbos de acordo com a concordância relacionada a cada sujeito. Por conseguinte, o grau de dificuldade aumenta para os alunos, pois eles terão, primeiro, que identificar o sujeito com o qual o verbo irá concordar. Para facilitar a identificação desses sujeitos nas frases, sugerimos que estes deveriam estar destacados ou que os alunos os circulassem antes de preencherem os espaços com os verbos correspondentes.

Logo após o texto observamos na segunda questão que há frases escritas com erros de concordância verbal. Essa questão solicita aos alunos que reescrevam as frases corrigindo os erros, caso existam. O objetivo dessa questão propõe que os alunos percebam a não concordância dos verbos com os sujeitos. No entanto, essa questão não se encontra no âmbito do texto real, por se tratar de frases soltas, causando um distanciamento do que acontece nas práticas de linguagem real, pois “Uma frase é apenas uma hipótese de uso ou, melhor dizendo, é apenas parte de uma hipótese de uso” (ANTUNES, 2014, p. 86).


Levando-se em conta as considerações de Antunes (2014), as atividades linguísticas envolvendo textos reais promovem no aluno o desenvolvimento de competências e habilidades comunicativas mais efetivas, principalmente em se tratando de gêneros diversos contidos em suportes dos mais variados tipos.

Dando continuidade à seção: *Sua vez...*, figura 11, observamos a terceira questão desse exercício que indaga aos alunos qual regra de concordância está correta entre duas frases em que aparece o substantivo próprio *Estados Unidos* como sujeito das frases. Uma frase está escrita com artigo definido *Os* antes do substantivo próprio e a outra sem esse artigo. Essa questão explora o conhecimento prévio dos alunos no que diz respeito às regras em que o “a) Nome próprio no plural e sem artigo > verbo no singular. b) Nome próprio no plural e com artigo > o verbo concorda (no singular ou plural) com o artigo” (PATROCÍNIO, 2014, p. 610). No entanto, esse tipo de exercício, mais uma vez utiliza frases soltas sem contextualização e textualização que não despertam no aluno mais interesse pelo sentido da frase e, por consequência não amplia o conhecimento sobre esse contexto. Segundo Antunes (2014), esse tipo de exemplos de frase soltas traz para o aluno a consequência de não

desenvolver a competência de textualidade e não saber “como compor e interpretar textos” (p.82).

Figura 12. Seção: *Sua vez ...* Continuação)

LÍNGUA PORTUGUESA >>>

 4. Complete as frases com uma das formas verbais dos parênteses. Se tiver dúvidas, consulte uma gramática.

- a) Nossa terra brasileira _____ (é/são) um país bonito.
- b) _____ (é/são) oito horas da manhã.
- c) O relógio _____ (deu/deram) oito horas da manhã.
- d) Quarenta por cento dos latino-americanos _____ (vive/vivem) em favelas.
- e) No total, 17% da floresta já _____ (desapareceu/desapareceram) nos últimos anos.
- f) Cinco quilos _____ (é/são) pouco.
- g) Agora _____ (é/sou) eu que falo.
- h) Maria ou Joana _____ (preencherá/preencherão) a vaga de secretária executiva da empresa.
- i) A turma _____ (entrará/entrarão) de férias.
- j) Fui eu que _____ (terminei/terminou) primeiro a tarefa.
- k) Fui eu quem _____ (terminei/terminou).

FONTE: Livro didático de Língua Portuguesa - EJA: 9º ano (Coleção tempo de aprender; IBEP, 2013, v. 4, p. 61).

Para finalizar o estudo do capítulo sobre a concordância verbal no livro didático de língua portuguesa da EJA – 9º ano, apresentamos a última questão que consta na figura 12. Essa questão, ainda faz parte da seção: *Sua vez...* (figura 11) e, novamente nos deparamos com uma questão composta por frases soltas, sem a contextualização ou explicação prévia ou posterior ao exercício sobre outras regras de concordância verbal. Ao invés disso, os autores sugerem que os alunos consultem uma gramática em caso de dúvidas.

Ainda, analisando essa questão, verificamos que ao solicitar aos alunos que completem os espaços com os verbos que estão no singular e no plural entre parêntesis, os autores, novamente não contextualizaram as frases. Assim, reafirmamos nossa preocupação em relação à utilização de frases descontextualizadas para exploração da concordância verbal, e, nesse caso, mais uma vez os autores trazem essas frases servindo, apenas como meios de exemplificação de ponto gramatical. A preocupação dessa descontextualização das frases em

exercícios gramaticais é ratificada por Antunes (2014), quando a autora enfatiza que esses modos de ensinar “São apresentados como peças engessadas de uma língua homogênea, abstrata, descontextualizada, fora das indeterminações naturais da situação em que é usada” (p. 72).

4.4 Exercício de revisão gramatical aplicado aos alunos participantes

De acordo com o que está descrito na metodologia e na sequência didática, elaboramos um exercício de revisão (apêndice 6) para que os alunos colaboradores respondessem na escola de forma manuscrita. Optamos por realizar essa atividade na própria escola para acompanharmos os alunos, proporcionando também um momento de interação e conversas sobre o trabalho desenvolvido e, ao mesmo tempo, fazer com que os alunos tivessem a oportunidade de retornar ao ambiente escolar, cumprindo assim, suas horas presenciais obrigatórias como está no regimento da instituição.

Por meio desse exercício, buscamos realizar uma revisão do conteúdo sobre concordância verbal visto nas postagens no grupo “Alunos Colaboradores” do *WhatsApp*. Esse exercício de revisão é composto por três questões com 19 quesitos no total. A primeira questão explora os estudos sobre concordância verbal referente às palavras partitivas com sujeito simples e palavras no plural antecidas ou não pelo artigo definido.

Nessa primeira questão, um dos alunos escreveu o verbo SER no plural no quesito “f”: (*Estados Unidos _____ (é / são) uma nação poderosa.*). O objetivo desse quesito consiste em reconhecer a concordância entre palavras no plural sem a presença do artigo definido, exigindo, assim, a concordância com o verbo no singular.

Já na questão 3, buscou-se explorar os casos especiais de concordância verbal em que os alunos teriam que escrever nos espaços vazios o verbo SER e FAZER. Um dos alunos escreveu o verbo SER no singular no quesito “a” (*Um filho _____ (é / são) as esperanças da mãe.*) Nesse quesito, o aluno deveria escrever o verbo SER no plural para concordar com a palavra seguinte que se encontra no plural.

Ainda na questão 3, outro aluno escreveu no plural o verbo FAZER no quesito “d”, cuja frase exige o verbo FAZER no singular para concordar com a expressão de tempo decorrido: (*_____ (Faz / Fazem) dois anos que não o vejo*). Como o tempo contém o numeral “dois” antes da palavra “anos”, o aluno inferiu que poderia concordar com o verbo também no plural. Já na questão 2, todos os alunos complementaram os quesitos de acordo

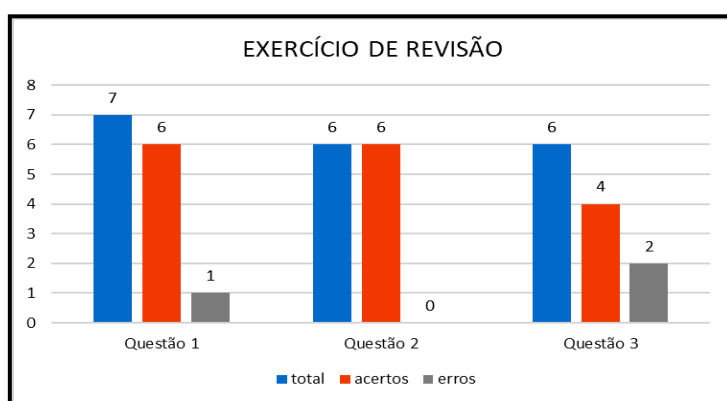
com as orientações estudadas e exploradas no *WhatsApp*. Nessa questão se buscou ressaltar a concordância entre o verbo e o sujeito composto.

Os alunos colaboradores (A¹), (A⁵) e (A⁶) obtiveram êxito em todas as questões propostas no exercício de revisão, seguindo as orientações estudadas no aplicativo *WhatsApp*, por meio do qual os alunos compartilharam vídeo-aulas, enviando *links* para o grupo no aplicativo. Os alunos, também postaram suas produções escritas em forma de sínteses para compartilhar com todos os participantes no grupo do *WhatsApp*.

Os alunos colaboradores (A², A³ e A⁴) obtiveram 94% de êxito no exercício. Os quesitos para o quais não obtiveram êxito foram os que exploravam os conhecimentos sobre concordância verbal envolvendo casos especiais. Nesses quesitos, os alunos colaboradores deveriam completar as frases com os verbos no singular ou no plural, cuja concordância verbal se relaciona com palavras partitivas, com sujeito simples e casos em que o verbo “FAZER” não exige a concordância com a palavra no plural por se tratar de tempo decorrido.

Para facilitar a visualização dos dados referentes aos acertos e erros dos alunos colaboradores neste exercício de revisão, apresentamos, abaixo, o gráfico 14. O gráfico consta de três sequências de barras referentes às três questões do exercício. As primeiras barras de cada questão representam a quantidade de quesitos, ou seja, para a primeira questão (7 quesitos), questão dois (6 quesitos) e questão três (6 quesitos). As barras do meio representam a quantidade de acertos e, as últimas barras representam a quantidade de erros dos alunos para cada questão.

Gráfico 14. Exercício de revisão aplicado aos alunos participantes



FONTE: Autora (2020).

De acordo com o gráfico 14, podemos constatar que os alunos obtiveram resultados bastante satisfatórios, pois dos 19 quesitos distribuídos nas três questões, somente 3 estavam em desacordo com as orientações estudadas. Portanto, esse resultado comprova que os

estudos realizados por meio do aplicativo *WhatsApp* surtiram efeitos positivos na aprendizagem dos alunos. Diante disso, faz-se necessário um outro olhar dos docentes a uma pedagogia voltada para a cultura tecnológica, como bem salienta Matos (2013) quando destaca a importância de buscar mais conhecimento nessa área para possibilitar um aprendizado mais eficaz aos nossos alunos.

Ao analisarmos os dados desse instrumento percebemos que conteúdos escolares, mesmo sendo classificados, em documentos da escola, como “conteúdos críticos”, podem perder essa classificação se forem devidamente trabalhados de maneira mais dinâmica com a utilização das tecnologias, como ocorreu aqui nesta pesquisa depois de tratar esse assunto por meio do aplicativo *WhatsApp*.

4.5 Questionário *on-line* aplicado aos alunos colaboradores

Com o intuito de compreendermos de que forma se dá a construção de sentidos e percepções dos alunos colaboradores acerca do uso da linguagem em sua dinamicidade com o uso do *WhatsApp*, lançamos mão do último instrumento para coletar essas informações. Esse instrumento foi um questionário *on-line* (apêndice 5) ou virtual, no qual os alunos responderam a três perguntas abertas.

Optamos por aplicar um segundo questionário, no formato *on-line*, aos alunos, porque suas características se aproximam muito da entrevista, mas sem a presença do pesquisador e, por conter perguntas abertas, pois segundo Pádua (2018, p. 97) “As perguntas *abertas*, por exigirem uma resposta pessoal, espontânea, do informante, trazem dados importantes para uma análise qualitativa, pois as alternativas de respostas não são todas previstas, como no caso das perguntas fechadas.”

A aplicação de um questionário *on-line* ou virtual surgiu, também, com a intenção de obtermos respostas mais rápidas e diretas, pois como aponta Faleiros (2016), os métodos de coleta de dados tradicionais, como questionários impressos, muitas vezes demandam tempo para a geração das respostas dos participantes da pesquisa. Além disso, produzem custos para quem aplica, por ter que disponibilizar de papel, transportes etc.

Outro fator preponderante que nos levou a optar por esse tipo de instrumento foi a importância que esta pesquisa direcionou para as Tecnologias da Informação e da Comunicação atuais. Ainda de acordo com Faleiros (2016), a *Internet* e sua ampla utilização por pessoas de idades diversas tem despertado nos pesquisadores o interesse na utilização

desse tipo de questionário como método que promove a obtenção de respostas rápidas em suas pesquisas.

Ressaltamos que, para essa pesquisa, somente seis alunos colaboradores participaram. Desses seis alunos, somente um (1) aluno não respondeu ao questionário on-line. Preparamos as perguntas no aplicativo *google forms* e, em seguida, enviamos o *link* para o grupo “Alunos Colaboradores” do *WhatsApp*. Optamos por realizar este questionário de forma *on-line* no *google forms* por se tratar de um aplicativo de fácil acesso tanto para quem elabora uma pesquisa, como para quem vai responder o questionário. Este aplicativo também facilita o gerenciamento das respostas obtidas e, os dados podem ser visualizados de forma individual ou coletiva por gráficos.

No mesmo dia do envio do link para direcionar os alunos ao aplicativo *google forms* dois alunos responderam às perguntas prontamente. Os outros três alunos responderam no dia seguinte. Essa rapidez nas respostas se deu pelo fato de o questionário ser composto por apenas três perguntas, por isso pode apresentar taxa de respostas mais altas e rápidas, como afirma Faleiros (2016).

Ao aplicar o questionário *on-line* realizado com os alunos colaboradores da nossa pesquisa, buscamos analisar suas opiniões acerca dessa outra forma de ensinar e aprender utilizando o aplicativo *WhatsApp*. Diante das perguntas feitas no questionário *on-line*, trazemos aqui as respostas dos alunos colaboradores, as quais revelam suas considerações acerca desta experiência. Apresentamos as perguntas com todas as respostas dos cinco alunos colaboradores, esses alunos são identificados com a letra **A** e a numeração sobrescrita correspondente à quantidade dos participantes.

1. Qual a sua opinião sobre o uso do aplicativo *WhatsApp* no ensino de língua portuguesa?

A¹ - *Pra mim foi muito bom estudar pelo zap, porque eu aprendi mais sobre concordância verbal. Eu podia também voltar as explicações muitas vezes. Os outros professores podiam usar o WhatsApp também nas outras matérias. É diferente do que nas aulas normais.*

A² - *Usar o Whatsapp nas aulas de português foi muito bom. Eu nunca tinha estudado assim. Estudar no Zap é diferente porque usar o celular pra estudar é divertido e posso ler sempre que eu posso. Então é muito bom aprender no celular também.*

A³ - Na minha opinião é muito bom usar o WhatsApp pra estudar, só acho que nem todo mundo tem condição de usar o celular porque as vezes não temos internet. Mas fora isso. É muito bom.

A⁴ - Positiva. Foi bem rápido e prático. Como uso bastante whatsapp, achei muito interessante.

A⁵ - Na minha opinião, usar o WhatsApp nas aulas de português foi diferente. Eu gostei muito porque era mais uma forma de estudar sem precisar ir ao CEJA para receber explicação.

Com base nas respostas à primeira questão dos alunos colaboradores, constatamos que todos demonstraram entusiasmo com uma nova maneira metodológica de aprender por meio do *WhatsApp*. Todos os alunos colaboradores opinaram favoravelmente ao uso do aplicativo no ensino de língua portuguesa. Alguns alunos relataram, em suas respostas, que o ensino de língua portuguesa por meio do *WhatsApp* foi “*interessante*”, “*divertido*”, “*diferente*”, (A¹, A², A⁴, A⁵). Na resposta do aluno que declara não ser preciso ir à escola para estudar e tirar dúvidas, comprovamos o que vimos nos documentos da escola em relação a uma das causas da pouca frequência deles nas aulas, para muitos alunos não é possível frequentar a escola mais vezes para estudar com o professor presencialmente (A⁵). Percebemos, também, que o uso desse tipo de tecnologia pode ser um problema para alguns alunos, porque poderá causar a exclusão digital. Isso é visto na resposta: “*Nem todo mundo tem condição*”, “*as vezes não temos internet*”. (A³). Essa exclusão digital é uma preocupação já relatada por alguns autores como Pereira (2007), quando afirma que no Brasil, em particular no ensino público, não são só os alunos jovens e adultos que sofrem esse tipo de exclusão, como também os educadores, instituições, professores e, que um dos motivos dessa exclusão se deve aos fatores econômicos e sociais.

2. Seus estudos realizados por meio do aplicativo *WhatsApp* proporcionaram uma melhor compreensão do conteúdo visto?

A¹ - Sim. Eu aprendi mais um pouco porque no livro tem pouca explicação. Eu vi mais exemplos abre(sobre) concordância verbal que é um conteúdo um pouco difícil.

A² - Eu aprendi muito. As aulas do conteúdo que recebi no Zapzap eram bem explicadas. Muitas vezes não tenho tempo pra llestudar(estudar) no livro e não posso levar pro meu serviço. O zapzap está sempre comigo e posdo(posso) olhar nas horas que não to ocupada.

A³ - No meu caso foi muito bom porque eu aprendi mais o conteúdo porque não tinha tempo de ir na escola pra pegar mais explicação do professor. No WhatsApp eu estudei em casa e no trabalho quando tinha tempo.

A⁴ - Sim. Eu compreendi de forma clara e simples.

A⁵ - Eu posso dizer com toda certeza que compreendi muita coisa melhor do que se tivesse lendo nos livros. Os professores do Ceja ensinam muito bem, mas pelo WhatsApp foi muito bom.

Diante das respostas dos alunos colaboradores ao segundo questionamento, é possível perceber o quão a introdução do aplicativo *WhatsApp* como ferramenta didático-pedagógico mostrou-se produtiva e importante para o aprendiz. Essa percepção se comprova mediante as respostas de todos os alunos em todos os trechos destacados: *Eu aprendi mais um pouco porque no livro tem pouca explicação. Eu vi mais exemplos (A¹). Eu aprendi muito... [...] As aulas [...] eram bem explicadas (A²). [...] compreendi de forma clara e simples (A⁴). [...] compreendi muita coisa melhor do que se tivesse lendo nos livros (A⁵).* Diante dessas respostas, percebemos que os alunos demonstraram certa atração por um método novo de estudo, pois são “novos sujeitos buscando novos jeitos de aprender” (SILVA, 2018, p.27). Isso nos fez constatar que esses alunos construíram suas percepções de forma positiva acerca do aprendizado em sua dinamicidade com o uso do *WhatsApp*.

Nas respostas dos alunos *A²* e *A³* à questão 2, percebemos mais uma vez a preocupação com a questão do tempo escasso para esses alunos. Em suas falas constatamos as dificuldades que muitos têm em frequentar a escola para estudos e esclarecer as suas dúvidas com os professores em horário escolar. Vejamos: *Muitas vezes não tenho tempo pra lletudar(estudar) no livro e não posso levar pro meu serviço (A²). [...] porque não tinha tempo de ir na escola... [...] estudei em casa e no trabalho quando tinha tempo (A³).*

Essas observações feitas pelos alunos colaboradores, em suas respostas à segunda questão, no que se refere ao tempo que dispõem para estudar, confirmam as nossas hipóteses iniciais relatadas na fase diagnóstica desta pesquisa, as quais sugerem ser a frequência reduzida nas aulas para tirar dúvidas com os professores um dos motivos que estaria causando o baixo rendimento desses alunos. Desse modo, reiteramos o pensamento de que a utilização das tecnologias, que pode amenizar esses problemas para os alunos da EJA que precisam trabalhar e estudar ao mesmo tempo, torna-se primordial nesses novos tempos educacionais. A educação deve ser oferecida não só dentro do espaço físico da escola, mas que mesmo à distância possa gerar aprendizagem. Isso é corroborado por Souza (2007, p. 106) quando afirma que “Com a abundância de novos espaços eletrônicos

de interação e a explosão da educação à distância, há a tendência de que esses espaços sejam cada vez mais utilizados para facilitar a aprendizagem”.

Por fim, analisamos as respostas da terceira e última questão relacionada à utilização do aplicativo *WhatsApp* nas aulas de língua portuguesa. Por meio desta questão buscamos analisar a opinião dos alunos a respeito dos *links* dos vídeos enviados ao grupo “Alunos Colaboradores” do *WhatsApp*. Esses vídeos continham a explanação do conteúdo, com os quais os alunos estavam tendo mais dificuldades de compreensão. Esse mesmo conteúdo recebeu a denominação de “crítico”, de acordo com os documentos da escola, por demonstrarem baixo rendimento desses alunos nas avaliações.

3. Os links dos vídeos enviados ao grupo do *WhatsApp* "Alunos Colaboradores" influenciaram em sua aprendizagem? De que forma?

A¹ - Os vídeos foram muito legais porque eles mostraram muitos exemplos e o professor do vídeo explica muito bem. Eu podia assistir muitas vezes em casa, na rua, no trabalho. Foi muito bom.

A² - A parte que mais gostei foi ver os vídeos. Eles são mais fáceis de aprender. Tem uma professora que explica muito bem. Eu gostei muito. Eu até vi mais vídeos que pesquisei das outras matérias. (matérias)

A³ - Eu achei que os vídeos foram importantes e muito interessante. Eu pude passar o vídeo muitas vezes pra estudar. Aprendi muito.

A⁴ - Sim. Ampliaram meu conhecimento para conteúdos que eu tinha dúvidas e obtive novos conhecimentos.

A⁵ - Os vídeos foi a parte que gostei mais, porque eu podia assistir as aulas mais de uma vez em casa ou qualquer lugar. Eu até postei um vídeo muito bom que os colegas gostaram muito.

Essa última questão faz referência aos vídeos postados no grupo “Alunos Colaboradores” no *WhatsApp* por meio de *links*. Enviamos as primeiras postagens e, logo em seguida, um dos alunos colaboradores tomou a iniciativa de enviar outro *link* para o grupo. Os vídeos abordavam o tema referente ao conteúdo gramatical visto pelos alunos no livro didático. A escolha desse conteúdo se deu por ser este classificado como “crítico” por apresentar um baixo rendimento nas avaliações dos alunos. Com isso, podemos verificar

como essa outra forma de explanar esse conteúdo foi visto pelos alunos, e se proporcionou uma melhor aprendizagem.

Ao analisarmos as considerações feitas pelos alunos colaboradores para o questionamento a respeito dos vídeos enviados ao grupo do *WhatsApp* constatamos, que para eles, essa novidade tecnológica inserida em contexto educacional foi de grande importância. Ressaltamos que os alunos demonstraram que estudar por meio do celular vendo vídeos explicativos foi muito gratificante pois, além de ajudá-los a aprender, eles podiam estudar em qualquer lugar e no horário que melhor conveniência para eles. Isso foi constatado nas seguintes respostas: [...] *eles mostraram muitos exemplos [...] eu podia assistir muitas vezes em casa, na rua, no trabalho (A¹). [...] Eles são mais fáceis de aprender (A²). Eu pude passar o vídeo muitas vezes pra estudar. Aprendi muito (A³). Ampliaram meu conhecimento para conteúdos [...] obtive novos conhecimentos (A⁴). [...] eu podia assistir as aulas mais de uma vez em casa ou qualquer lugar (A⁵).*

É possível perceber, na fala de alguns alunos colaboradores, o entusiasmo ao relatarem que, também, buscaram outros vídeos que exploravam o mesmo conteúdo, enquanto outros alunos tomaram a iniciativa e postaram mais vídeos no grupo “Alunos Colaboradores”. É o que caso dos alunos (A² e A⁵) que buscaram participar de forma a contribuir com o grupo quando resolveram pesquisar outros vídeos e, dessa forma, demonstraram autonomia e protagonismo em seus estudos. Essa autonomia sempre foi defendida por Freire (2018, p.58) cuja orientação nos adverte, enquanto educadores, que devemos respeitar a “autonomia do ser do educando”, seja esse educando uma criança, um jovem ou um adulto.

Dessa forma, ressaltamos aqui a importância da nossa mediação nesse processo de ensino e de aprendizagem por meio das TIC. Essa atuação significa muito em se tratando de uma perspectiva colaborativa para o desenvolvimento de aprendizagens dos alunos tanto no formato presencial como a distância, por meio do ensino digital.

A partir da análise de todas essas respostas do questionário *on-line* tivemos a convicção do êxito de nossa proposta didático-pedagógica a qual se mostrou eficiente e produtiva, respondendo de forma positiva ao questionamento norteador desta pesquisa. Dessa forma concluímos que o aplicativo *WhatsApp* pode contribuir para as práticas de leitura e escrita, enfatizando estudos gramaticais nas turmas semipresenciais da Educação de Jovens e Adultos dos anos finais do Ensino Fundamental. Sendo assim, podemos afirmar, por conseguinte, que as atividades realizadas por meio desse aplicativo tiveram um significado fundamental para os alunos da EJA. Alunos esses que, em sua maioria, passaram muito tempo

fora da escola, e, agora, buscam seu lugar de direito em um processo de ensino e de aprendizagem que lhes proporcione mais praticidade, dinamicidade, e, principalmente a inclusão em um verdadeiro sistema de equidade educacional.

Nesse sentido, torna-se relevante o nosso papel enquanto professores mediadores desta pesquisa na qual participamos intermediando todas as atividades envolvendo o uso do aplicativo *WhatsApp* na proposta didático-pedagógica. Com essa mediação tivemos a oportunidade de refletir profundamente sobre nossa prática pedagógica, envolvendo as TIC, mais especificamente o aplicativo *WhatsApp* nessa proposta. Portanto temos a convicção que esse estudo também incentivará muitos professores para buscarem conhecimento tecnológico para inovarem suas práticas e, com isso, alcançarem melhores resultados no processo ensino e aprendizagem.

5. PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

ESTUDOS COLABORATIVOS SOBRE CONCORDÂNCIA VERBAL NO *WHATSAPP*.

Nossa proposta de intervenção didático-pedagógica está fundada na ideia de auxiliar os alunos da EJA, mais especificamente os discentes do CEJA de Iguatu no que se refere ao trabalho com leitura e escrita nas aulas de língua portuguesa, enfocando o ensino e aprendizagem gramatical das regras gerais acerca da concordância verbal. Dessa forma contribuiremos para resgatar nesses alunos o entusiasmo e interesse para frequentarem mais vezes a escola e, assim colaborarmos para que eles possam construir seus próprios significados acerca da importância do seu aprendizado. Em vista disso, buscamos delinear os objetivos de nossa proposta da seguinte forma:

1. Oferecer aos alunos da EJA outra forma de aprender com o auxílio dos meios tecnológicos que estão ao alcance de todos como é caso do *WhatsApp*.
2. Auxiliar os alunos nos estudos a distância, por meio do aplicativo *WhatsApp*, minimizando suas dificuldades de aprendizagem e, com isso diminuindo a evasão escolar;
3. Estimular o interesse dos alunos pela leitura, escrita e estudos gramaticais com práticas interativas e colaborativas nas aulas de língua portuguesa, especificamente, no *WhatsApp*;

Para a realização dessa proposta didático-pedagógica, foram utilizados: aparelhos de telefones celular conectados à internet e com a instalação do aplicativo *WhatsApp*; impressora para a impressão das produções textuais dos alunos e papel do tipo ofício.

Procuramos organizar a proposta didático-pedagógica em duas fases. Na primeira fase intitulada “Fase da Proposta Didático-Pedagógica” foram realizadas as seguintes ações: Criação do grupo “Alunos Colaboradores” no *WhatsApp*; Descrição dos alunos colaboradores; Exercício de revisão aplicado aos alunos colaboradores.

A segunda fase da proposta foi a criação de uma sequência didática. No entanto, antes de iniciarmos esta fase da proposta realizamos um levantamento dos conteúdos críticos e fizemos uma análise dos exercícios do livro didático para verificarmos de que forma esses conteúdos eram trabalhados neste material. Após esta análise, dividimos a sequência didática em etapas.

Na **1ª etapa** intitulada: “Apresentação da proposta aos alunos colaboradores”, explicamos aos alunos os motivos e objetivos para a realização desta proposta e, em seguida

aplicamos aos alunos um questionário estruturado, que foi respondido de forma manuscrita por todos que aceitaram participar da proposta. Na **2ª etapa** que contempla a “Utilização do aplicativo *WhatsApp*”, descrevemos todas as ações realizadas no grupo Alunos Colaboradores no *WhatsApp*. A **3ª etapa** apresenta a “Verificação da aprendizagem e a opinião dos alunos a respeito do uso do aplicativo *WhatsApp* durante o processo de ensino e de aprendizagem”. Nesta etapa os alunos resolveram um exercício de revisão acerca do conteúdo gramatical estudado no *WhatsApp* e responderam um questionário on-line contendo perguntas abertas solicitando a opinião deles sobre a utilização deste aplicativo como instrumento pedagógico nas aulas de língua portuguesa.

Por fim apresentamos a **4ª etapa** na qual descrevemos como se deu a avaliação da aprendizagem dos alunos. Avaliamos todo o processo por meio de observações acerca da participação e interação dos alunos colaboradores no grupo do *WhatsApp*, como também da atividade de revisão (apêndice 4) do conteúdo estudado neste aplicativo e através das respostas ao questionário *on-line*, o qual indagou de que forma os alunos viram a inclusão dessa tecnologia nas aulas de língua portuguesa.

5.1 Fase da Proposta Didático-Pedagógica

5.1.1 Criação do grupo no *WhatsApp*

A proposta didático-pedagógica foi realizada com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, do CEJA de Iguatu e, como se trata de um curso semipresencial em que a evasão acaba sendo comum, os alunos colaboradores da pesquisa foram aqueles que, por algum motivo, não frequentam regularmente as aulas presenciais.

Essa pouca frequência dos alunos à escola está diretamente relacionada às características dos alunos da EJA pelos motivos elencados anteriormente no tópico 3.2.2 (Participantes da Pesquisa). Reafirmamos nossa intenção em proporcionar uma diminuição dessa ausência e fazer com que esses alunos não permaneçam distantes dos estudos, podendo receber explicações, fazer leituras e praticar a escrita, mesmo a distância.

Iniciamos a proposta didático-pedagógica com a criação de um grupo específico no aplicativo *WhatsApp*, com a denominação de “Alunos Colaboradores”. Neste grupo compartilhamos resumos explicativos dos conteúdos, por meio de *links* de sites que abordam temas relacionados ao conteúdo gramatical estudado. No decorrer dos compartilhamentos os

alunos desenvolveram produção de textos acerca desses conteúdos por meio do *WhatsApp*, através do qual cada aluno colaborou, escrevendo no celular suas ideias sobre os temas enviados. Além dessas atividades, os alunos produziram textos em forma de síntese acerca do conteúdo compartilhado no grupo do *WhatsApp*. Essas produções foram manuscritas e, posteriormente, arquivadas para serem utilizadas como material de estudo por todos os alunos, inclusive os que não fizeram parte do projeto.

Cada tema foi discutido pelos alunos colaboradores no grupo do *WhatsApp*, no qual esses discentes trocaram informações sobre como pesquisaram, quais foram as dificuldades e o que aprenderam. Diante disso, observamos a valorização do discurso escrito por meio do diálogo e troca de ideias e, com isso, iniciou-se um processo de construção de confiança entre os participantes. Essa relação foi de suma importância para que a interação ocorresse nesse processo de ensino e de aprendizagem em que o discurso, seja ele escrito ou oral, se tornasse essencial para uma agradável troca de experiências e aprendizados.

5.1.2 Alunos participantes

Esta pesquisa, bem como a proposta didático-pedagógica contou com a participação de 6 alunos que trazem, em suas histórias de vida, algumas dificuldades educacionais. Estas dificuldades resultam no afastamento desses alunos do ensino formal que precisamos destacar como sendo um dos fatores que os colocam em situação desfavorável em relação ao ensino e aprendizagem e, conseqüentemente à competitividade no mercado de trabalho.

Como já fora mencionado, uma grande parcela desses alunos está inserida no mercado de trabalho para prover seu sustento e de sua família e, esse é um dos principais motivos pelos quais esses alunos ficam distantes da escola, mesmo sendo uma modalidade com formato semipresencial como é o caso do CEJA.

Assim iniciamos a proposta de intervenção selecionando 10 (dez) alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, maiores de 18 anos e que não frequentavam a escola há mais de dois meses, devido aos motivos elencados anteriormente. Esses alunos foram convidados para irem à escola em dia e hora marcados para uma reunião. No entanto, somente 6 (seis) alunos compareceram à escola e aceitaram participar da pesquisa. Nesse encontro, apresentamos aos alunos presentes a proposta didático-pedagógica que seria realizada e os convidamos a fazerem parte como alunos colaboradores. Após a aceitação, aplicamos um questionário estruturado (apêndice 3) aos alunos colaboradores que o responderam prontamente.

Depois da seleção dos alunos colaboradores, realizamos um levantamento dos conteúdos mais críticos em língua portuguesa, de acordo com a quantidade de reprovações nas avaliações, por meio dos documentos da escola e dos alunos, permitindo, assim, conhecermos as possíveis vulnerabilidades e potencialidades dos alunos em relação à leitura e escrita em determinados conteúdos.

Diante dos conteúdos vistos como críticos pelo número de reprovações, identificamos um baixo rendimento em relação às regras gramaticais envolvendo a concordância verbal. Em seguida realizamos pesquisas em sites educativos que continham explicações, escritas ou em vídeo, mais esclarecedoras sobre os assuntos tratados nos conteúdos do livro didático. Prontamente enviamos para o grupo de alunos os *links* desses *sites* como complemento do material didático. Solicitamos aos alunos colaboradores que pesquisassem, também, em outros *sites* sobre os assuntos ou temas e que compartilhassem os *links* com o grupo. Esses compartilhamentos e os comentários feitos por todos a respeito dos conteúdos encontrados nos *sites* proporcionaram um estímulo a todos os alunos que participaram mais ativamente.

Os alunos colaboradores foram, também, estimulados a produzirem material didático relacionados à sequência didática, por exemplo, produção de pequenos textos, em que cada aluno escreveu de um a dois parágrafos no próprio aplicativo *WhatsApp*. Esses textos, em formato de síntese do capítulo estudado, depois de finalizados e corrigidos, foram impressos na escola e arquivados para fazer parte do material didático para os demais alunos do CEJA.

5.1.3 Exercício de revisão aplicado aos alunos colaboradores

Após as postagens e interações realizadas no *WhatsApp*, aplicamos aos alunos colaboradores um exercício escrito (Apêndice 6), cujo objetivo consistiu em analisarmos se as interações e compartilhamentos nesse aplicativo foram favoráveis aos alunos no processo de ensino e de aprendizagem referente ao conteúdo gramatical sobre concordância verbal, o qual os alunos estavam tendo dificuldades de aprendizagem. Os alunos compareceram à escola em dia e hora agendados para realizarem esse exercício de forma presencial. Essa presença dos alunos na escola foi pensada, também, com o objetivo de proporcionarmos um momento de interação face a face com todos os participantes, a fim de conversarmos sobre a pesquisa e observarmos como eles estavam se sentindo fazendo parte do grupo no *WhatsApp* “Alunos Colaboradores”.

Os alunos demonstraram muita tranquilidade no momento de resolver o exercício de

revisão, pois elaboramos questões relacionadas ao que foi compartilhado no grupo “Alunos Colaboradores”, referente ao conteúdo gramatical sobre as regras gerais de concordância verbal.

5.2 Sequência didática

Tomando por base os estudos até aqui realizados, procuramos organizar nossa proposta didático-pedagógica e seus procedimentos numa sequência didática. Esta sequência adotada está dividida em quatro etapas, ou quatro componentes cujo propósito buscou a inserção do *WhatsApp* como instrumento de apoio pedagógico aos alunos do CEJA de Iguatu nas aulas de língua portuguesa salientando os estudos gramaticais.

A nossa Proposta didático pedagógica teve como objetivo geral auxiliar os alunos do CEJA de Iguatu no aprendizado gramatical nas aulas de língua portuguesa, de forma *on-line*, utilizando como instrumento o aplicativo *WhatsApp*.

Com essa proposta esperamos contribuir para estimular esses alunos a desenvolverem maior interesse pelos estudos e voltarem a frequentarem mais a escola para realizarem atividades de revisão avaliações e, assim, diminuir a evasão escolar desses alunos.

Levantamento dos conteúdos críticos e análise do livro didático

Ao observarmos nos documentos da escola que em determinado período houve uma quantidade de reprovações maiores que os de aprovações, resolvemos fazer um levantamento mais aprofundado nos mesmos documentos escolares para identificarmos em qual capítulo e quais conteúdos estavam ocorrendo esses baixos rendimentos dos alunos.

Foram identificados que em um período de seis meses os alunos não conseguiam ter bons resultados nas avaliações referentes ao conteúdo gramatical que aborda as regras gerais de concordância verbal. Esses resultados não satisfatórios causam nesses alunos um desestímulo e desinteresse em frequentar a escola, além de outras razões de cunho pessoal. Isso nos motivou a realizar essa intervenção didático-pedagógica, iniciando com as seguintes ações:

1. Levantamento dos conteúdos mais críticos devido à quantidade de reprovações, por meio dos registros documentais da escola, para conhecermos as vulnerabilidades dos alunos colaboradores em relação à leitura e escrita desses

conteúdos.

2. Criação de um gráfico contendo as informações obtidas no levantamento dos conteúdos críticos.
3. Análise do livro didático de língua portuguesa da EJA – 9º ano, a fim de identificarmos o modo de exploração do conteúdo denominado como crítico, de acordo com os documentos da escola.

Após identificarmos os conteúdos denominados “críticos” e analisarmos o livro didático da EJA – 9º ano, delineamos os objetivos específicos desta proposta didático-pedagógica a serem alcançados pelos alunos. Nossa proposta de intervenção está fundamentada nos seguintes objetivos específicos:

1. Despertar o interesse pela leitura e escrita com práticas interativas nas aulas de língua portuguesa, especificamente, no *WhatsApp*.
2. Desenvolver aprendizagem gramatical com o auxílio das TIC que estão ao alcance de todos como é caso do *WhatsApp*.
3. Trabalhar habilidades e competências necessárias para estudos a distância, por meio do aplicativo *WhatsApp*, minimizando suas dificuldades de aprendizagem e, com isso evitando a evasão escolar.

A escola na qual realizamos este trabalho mantém todos os documentos de acompanhamento dos rendimentos mensais muito bem organizados. Por este motivo realizamos todo o levantamento acerca dos conteúdos críticos em dois dias, ou seja, em 16h. Já a análise do livro didático se deu no intervalo de uma semana. Esse trabalho de análise não se prolongou por sermos professores desta escola e por conhecermos o material didático mais de perto.

A proposta didático-pedagógica está delineada por meio das seguintes etapas:

1ª ETAPA: Apresentação da proposta aos alunos colaboradores:

O objetivo desta etapa foi realizarmos a apresentação da proposta didático-pedagógica para mostrarmos aos alunos os motivos desta intervenção e fazermos com que esses alunos tomassem ciência acerca do trabalho que seria desenvolvido. O tempo estimado para essa apresentação foi de 3 horas de aula, iniciando as 18:30h indo até 21:30h.

Após esta apresentação os alunos colaboradores responderam a um questionário

estruturado que se encontra no apêndice 3 deste trabalho. A aplicação deste questionário objetivou adquirirmos informações dos alunos tanto acerca do campo pessoal quanto relativo aos seus conhecimentos tecnológicos, mais especificamente o *WhatsApp*. Ao final desta etapa criamos o grupo no *WhatsApp* com os alunos que fizeram parte desta proposta. Nesse aplicativo todos os alunos eram administradores para que se estabelecesse um vínculo de confiabilidade entre todos e assim proporcionamos maior interação. Esta etapa compreendeu as seguintes ações:

1. Apresentação da proposta didático-pedagógica aos alunos colaboradores, pela pesquisadora, em um encontro na escola.
2. Explicação aos alunos colaboradores sobre os motivos que levaram a pesquisadora a desenvolver o projeto e destacar a motivação relacionada à pouca frequência desses alunos nas aulas de Língua Portuguesa, causando a falta de aprendizagem e, conseqüentemente a evasão escolar.
3. Apresentação aos alunos colaboradores da finalidade do projeto, seus objetivos e cada atividade que será proposta no desenvolvimento do projeto.
4. Aplicação de um questionário estruturado (apêndice 3) aos alunos colaboradores que aceitarem participar do projeto. Esse questionário incidiu sobre a identificação socioeconômica dos alunos, utilização do aplicativo, como frequência de uso, finalidade, participação em grupos entre outros, ou seja, abordará informações que permitirão conhecer melhor o perfil dos alunos colaboradores.
5. Criação do grupo no aplicativo *WhatsApp* com a participação dos alunos que aceitarem colaborar com a proposta didático-pedagógica.

2ª ETAPA: Utilização do aplicativo WhatsApp.

Esta etapa objetivou instigarmos os alunos a desenvolverem sua percepção e construção de sentidos acerca do uso da linguagem multimídia utilizando o *WhatsApp* como instrumento de ensino e de aprendizagem de uma forma pedagogicamente mais dinâmica e atrativa. O tempo estimado para esta etapa foi de aproximadamente, 2 meses com intervalos diferentes para cada aluno. Esse tempo diferenciado se deve às especificidades e características dos alunos da EJA.

Nesta etapa os alunos foram conduzidos a desenvolverem conhecimentos acerca dos

multiletramentos e os letramentos digitais atentando para a importância da linguagem formal. Outro ponto primordial nesta etapa relaciona-se ao objetivo de estimularmos nos alunos o interesse e o prazer pela leitura e escrita de forma autônoma por meio do *WhatsApp*. Para isso delineamos abaixo as ações desta etapa:

1. Pesquisa feita pela professora em sites educativos sobre os conteúdos que demonstraram um maior índice de reprovações, de acordo com os registros da escola.
2. Seleção dos *sites* que melhor contemplem os conteúdos pesquisados.
3. Envio de *links*, pela professora, ao grupo “Alunos Colaboradores”, dos *sites* encontrados para leitura e estudo dos conteúdos, os quais podem ser visualizados pelos alunos, em qualquer hora e/ou lugar, de acordo com suas disponibilidades.
4. Solicitação da professora aos alunos colaboradores que pesquisem em outros *sites* sobre esses conteúdos vistos no livro didático, para o compartilhamento desses *links* no grupo do *WhatsApp* “Alunos Colaboradores”.
5. Os alunos serão orientados a produzirem, no grupo do *WhatsApp*, pequenos textos dos capítulos estudados em forma de síntese. Cada aluno escreverá um ou dois parágrafos, que serão revisados pela professora pesquisadora que, em seguida, os organizarão para impressão, na escola. Essa produção fará parte do material didático e será, posteriormente, compartilhado com os alunos colaboradores e os demais que não fazem parte do projeto. Dessa forma esse projeto alcançará uma maior parcela de alunos do CEJA de Iguatu-CE.

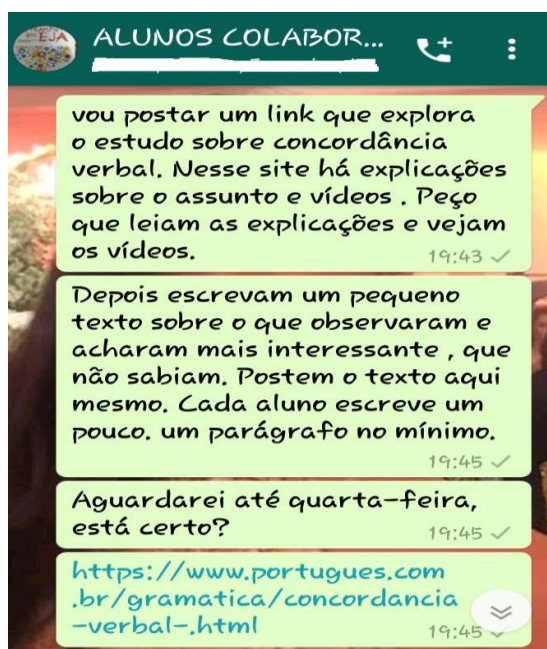
A 2ª etapa da proposta didático-pedagógica, demonstrada nesta sequência didática foi efetivada por meio do aplicativo *WhatsApp*, sob nossa orientação e mediação. Após realizado o trabalho neste aplicativo exploramos mais uma vez no livro didático as atividades acerca da concordância verbal para promovermos uma revisão de tudo o que foi visto no *WhatsApp*.

Neste aplicativo foram realizadas várias postagens e interações por todos os que fizeram parte do grupo Alunos Colaboradores, ou seja, os alunos e a professora pesquisadora. Essas ações são descritas a seguir:

Ações relativas à professora pesquisadora por meio do WhatsApp

1. Envio de resumos dos conteúdos considerados mais críticos para reforço escolar dos alunos colaboradores;
2. Envio de *links* de sites que dispõem de textos e/ou vídeos relacionados ao conteúdo visto no material didático para ampliar o conhecimento dos alunos colaboradores.

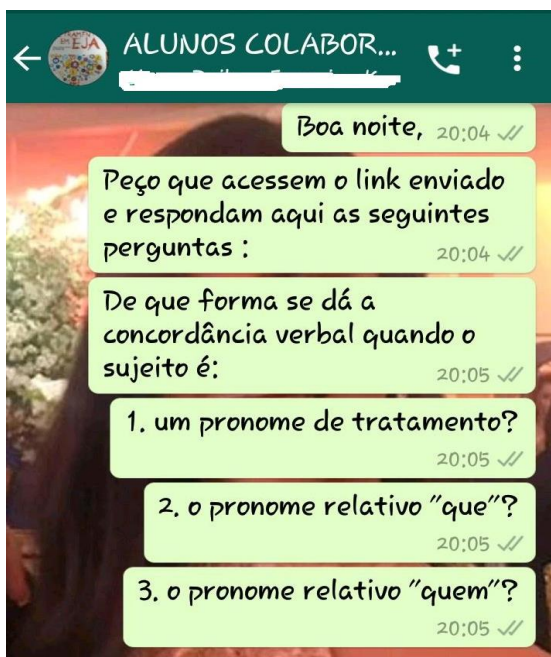
Figura 13 - Postagem da professora pesquisadora.



FONTE: Grupo do *WhatsApp* “Alunos Colaboradores” (2019).

Podemos observar na figura 13 uma postagem enviada pela professora no grupo “Alunos Colaboradores” contendo orientações a esses alunos para acessarem o link que se encontra na parte inferior da imagem e, depois de visualizarem o vídeo indicado os alunos foram orientados a produzir um texto resumindo o conteúdo visto.

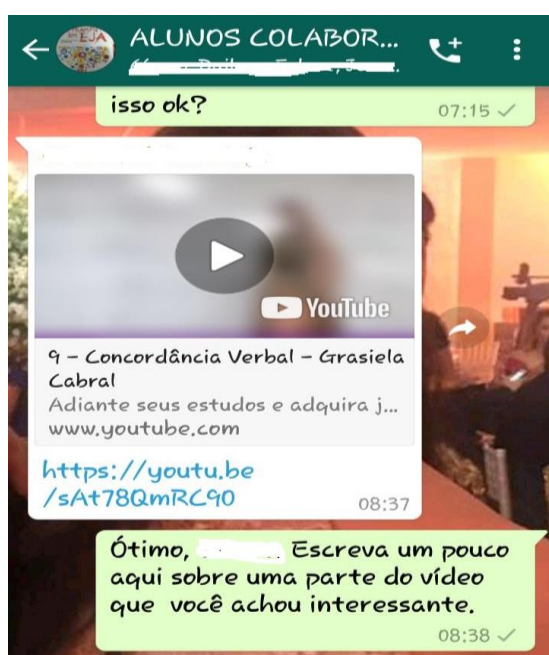
Figura 14 - Postagem da professora pesquisadora



FONTE: Grupo do *WhatsApp* “Alunos Colaboradores” (2019).

Na figura 14, a professora pede novamente que os alunos acessem o link enviado no grupo do *WhatsApp* e depois respondam a três perguntas sobre o que viram acerca das regras gerais de concordância verbal. Por meio dessas questões os alunos foram levados a visualizar mais vezes o vídeo para respondê-las e, com isso, tiveram a oportunidade de assimilar melhor as explicações.

Figura 15 - Postagem da professora pesquisadora



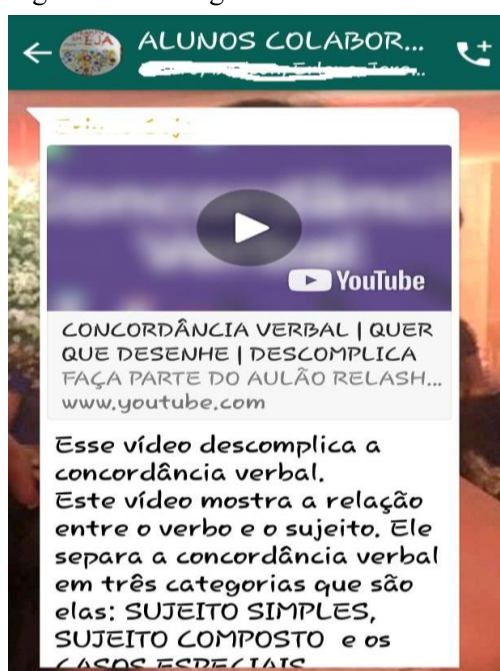
FONTE: Grupo do *WhatsApp* “Alunos Colaboradores” (2019)

Podemos perceber, por meio da figura 15, outro link enviado por um dos alunos contendo mais explicações sobre o conteúdo gramatical trabalhado no material didático dos alunos. Nesta postagem a professora mais uma vez pede que os alunos produzam textos sobre o conteúdo do vídeo referente ao link enviado. Concluímos, então, que os alunos foram sempre instigados a estudarem mais acerca do conteúdo gramatical e a produzirem textos sobre sua compreensão e, dessa forma estão também pesquisando e compartilhando links, desenvolvendo, assim, sua autonomia.

Ações relativas aos alunos colaboradores:

1. Envio de *links* de outros sites de textos e/ou de vídeos relacionados aos conteúdos vistos no livro didático. Com isso os alunos colaboradores tiveram a oportunidade de ampliar sua capacidade crítica ao pesquisar e selecionar adequadamente o material;
2. Produção de textos em forma de síntese dos conteúdos vistos. Essas sínteses serão utilizadas como material didático por todos, inclusive pelos alunos que não fizeram parte do projeto.
3. Atividades de revisão para serem resolvidas e discutidas na escola entre os alunos colaboradores.

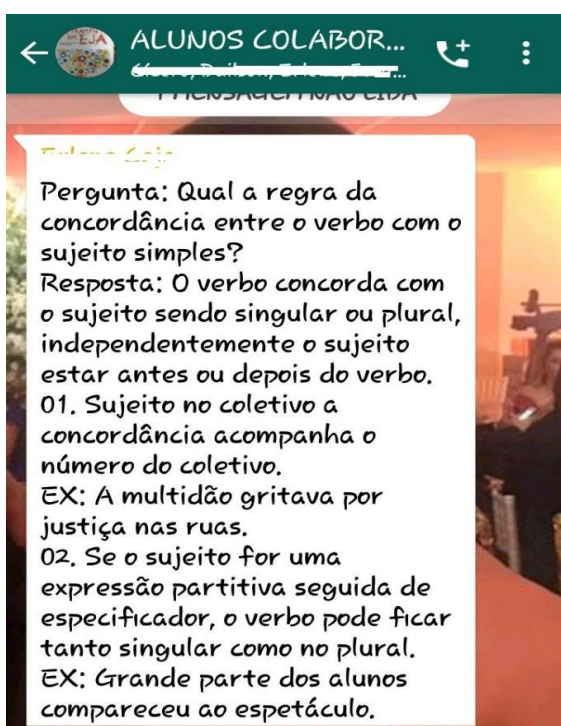
Figura 16 - Postagem do aluno colaborador A¹



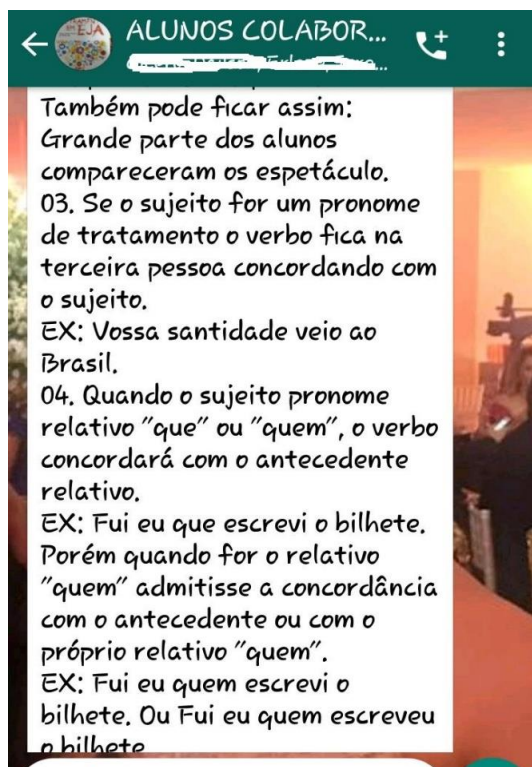
FONTE: Grupo do *WhatsApp* “Alunos Colaboradores” (2019)

Trazemos aqui por meio da figura 16 uma postagem de um dos alunos colaboradores, A¹, comprovando sua participação no grupo de *WhatsApp* no qual compartilhou um link que contém mais um vídeo com explicações acerca do conteúdo trabalhado. Essa atitude demonstra o quão participativo e produtivo pode ser esse tipo de ensino e aprendizagem. Essa interação e interesse dos alunos em pesquisar comprova que a educação mediada pelas TIC consegue desenvolver nesses alunos autonomia educacional e responsabilidade ética na utilização das mídias digitais.

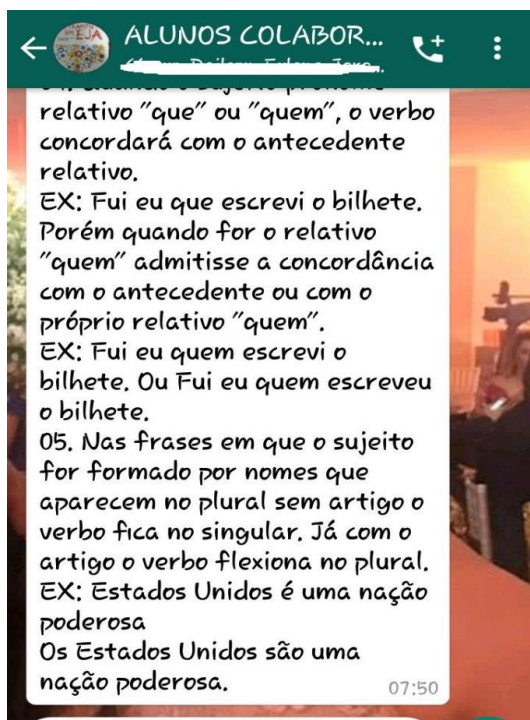
Figura 17 - Postagens do aluno colaborador A¹



FONTE: Grupo do *WhatsApp* “Alunos Colaboradores” (2019).

Figura 18 - Postagens do aluno colaborador A¹

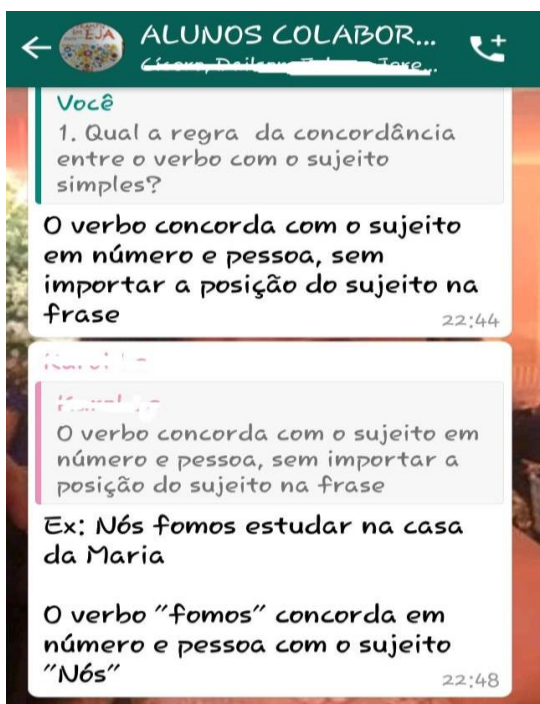
FONTE: Grupo do *WhatsApp* "Alunos Colaboradores" (2019).

Figura 19 - Postagens do aluno colaborador A¹

FONTE: Grupo do *WhatsApp* "Alunos Colaboradores" (2019).

Nas figuras 17, 18 e 19 observamos que A¹ demonstrou ter visualizado o vídeo com muita atenção para responder as questões enviadas pela professora. Isso comprova que o aprendizado pode ocorrer de forma eficaz por meio das TIC, neste caso por meio do *WhatsApp*.

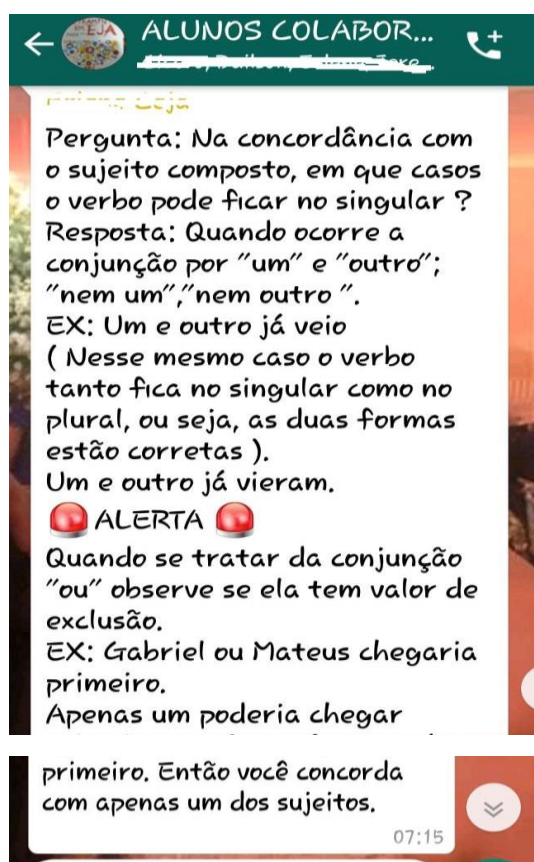
Figura 20 - Postagem do aluno colaborador A²



FONTE: Grupo do *WhatsApp* "Alunos Colaboradores"

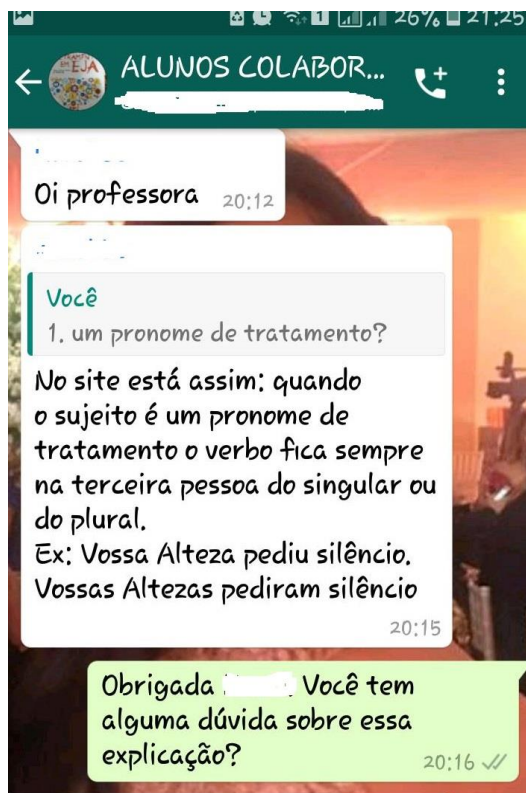
Observamos na figura 20 que o aluno A² compartilhou uma resposta para a pergunta que a professora postou. Para isso esse aluno trouxe, além da pergunta da professora, a comprovação da resposta para confirmar os exemplos que escreveu no grupo. Com isso, podemos concluir que esta forma de ensino e aprendizagem pode ser eficaz e proveitosa para alunos como os da EJA que apresentam dificuldades de frequentar a escola de forma regular.

Figura 21 - Postagem do aluno colaborador A³



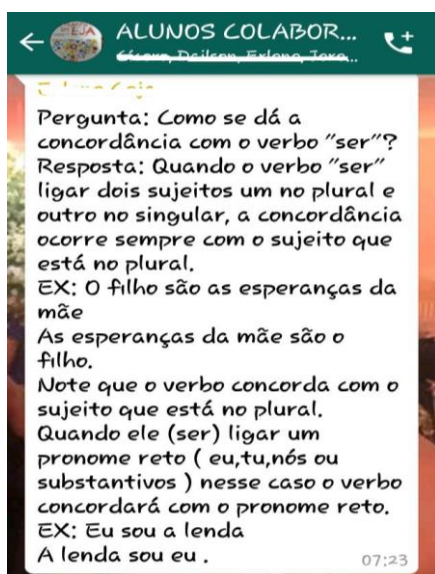
FONTE: Grupo do *WhatsApp* "Alunos Colaboradores" (2019).

A figura 21 apresenta uma postagem do A³ na qual observamos que esse aluno praticou muito bem a escrita, reescrevendo as perguntas com as respectivas respostas, exemplificando cada uma. Fica claro com esta postagem que esse aluno tem uma boa habilidade para compartilhamentos no *WhatsApp*. Podemos inferir com isso que nossos alunos são nativos digitais ou imigrantes digitais, cujo letramento digital está evidente por apresentarem tais habilidades com as tecnologias.

Figura 22 - Postagem do aluno colaborador A⁴

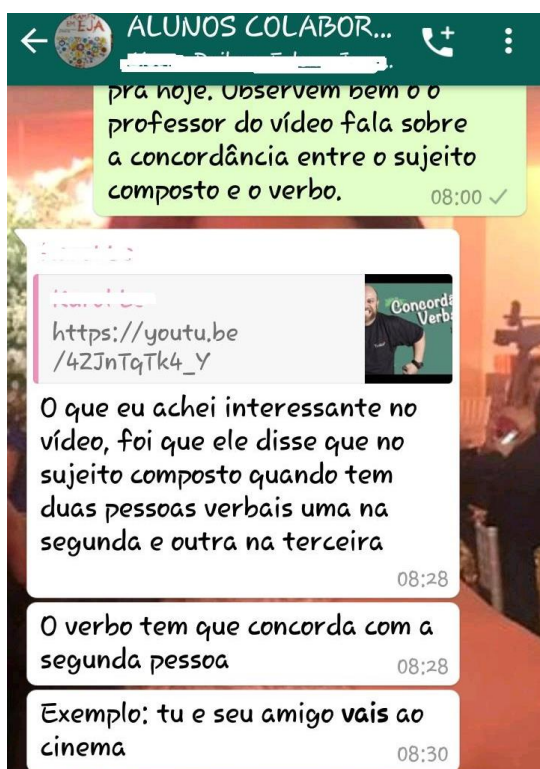
FONTE: Grupo do *WhatsApp* “Alunos Colaboradores” (2019).

Na figura 22 observamos que o A⁴ buscou interagir de forma a responder a pergunta que a professora fez anteriormente. Essas participações nos dão subsídios para concluirmos que é possível desenvolver um processo de ensino e aprendizagem mediados pelas tecnologias móveis, utilizando aplicativos como o *WhatsApp* no sentido de criar um fazer pedagógico diferente e atrativo para nossos alunos.

Figura 23 - Postagem do aluno colaborador A⁵

FONTE: Grupo do *WhatsApp* "Alunos Colaboradores" (2019).

Por meio da figura 23 podemos comprovar que a pesquisa e o estudo ocorreram. Visto que o A⁵ respondeu a pergunta da professora de forma clara e precisa de acordo com o que viu no site pesquisado, demonstrando assim que este tipo de ensino e aprendizagem é possível. O aluno praticou de forma eficiente a leitura e a escrita, mesmo tendo que reescrever o que leu no site.

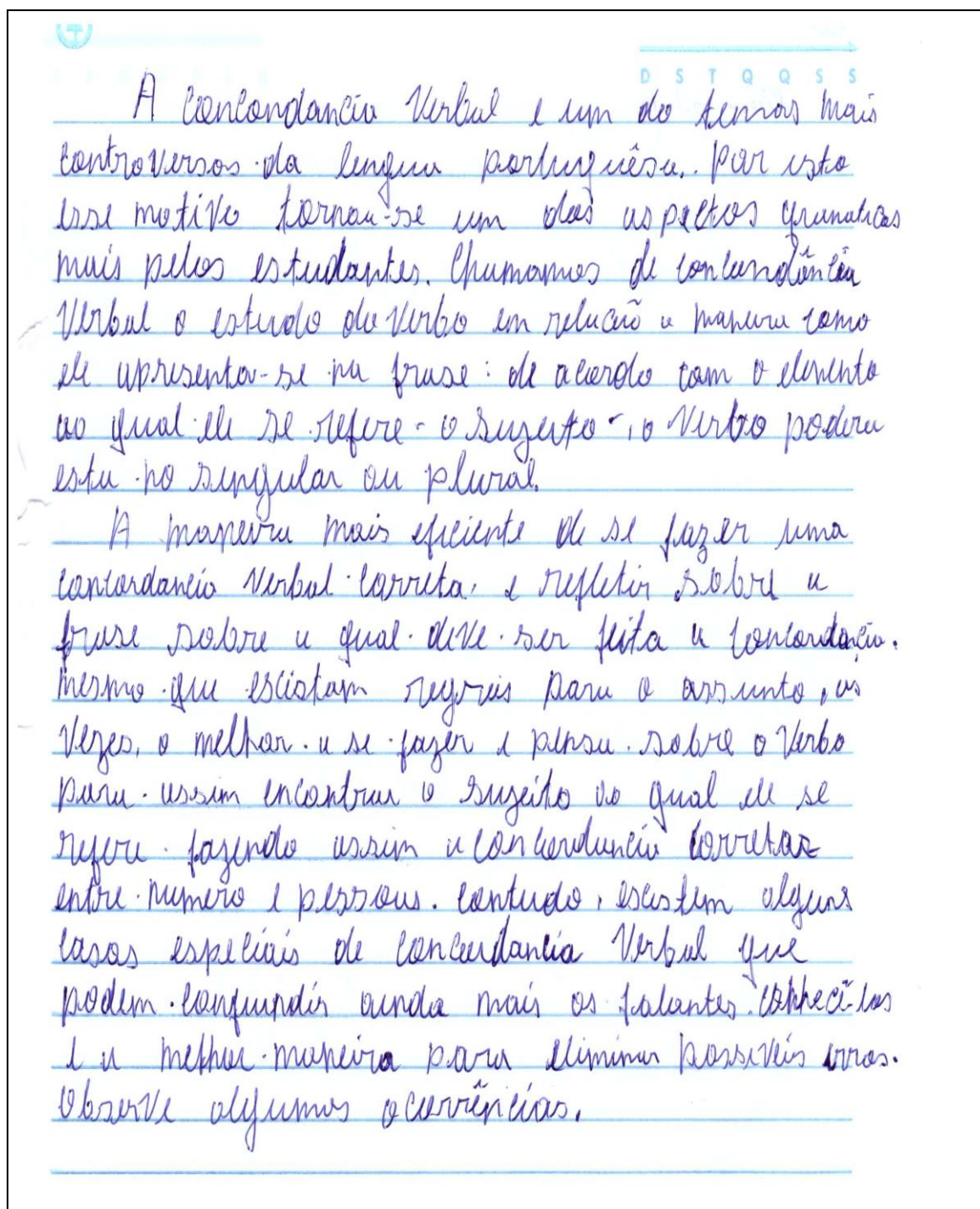
Figura 24 - Postagem do aluno colaborador A¹

FONTE: Grupo do *WhatsApp* "Alunos Colaboradores" (2019).

Na figura 24 há uma questão importante a observarmos. O aluno A¹ reescreveu a explicação visualizada no vídeo. No entanto ocorre um equívoco na resposta, quando A¹ escreveu o exemplo da frase “Tu e seu amigo **vais** ao cinema.” Neste caso o aluno interpretou que o verbo deveria ser conjugado na segunda pessoa do singular, quando deveria ser do plural como diz a norma gramatical. Esse episódio nos chama a atenção ao fato de atentarmos para conduzirmos os alunos a tomarem mais cuidado ao conferir se o que está sendo repassado em vídeos ou até mesmo nos livros didáticos estão de acordo com as regras gramaticais. Um engano pode acontecer em qualquer instrumento educacional, por isso o aluno precisa ser alertado sempre em se tratando, principalmente de pesquisas na internet.

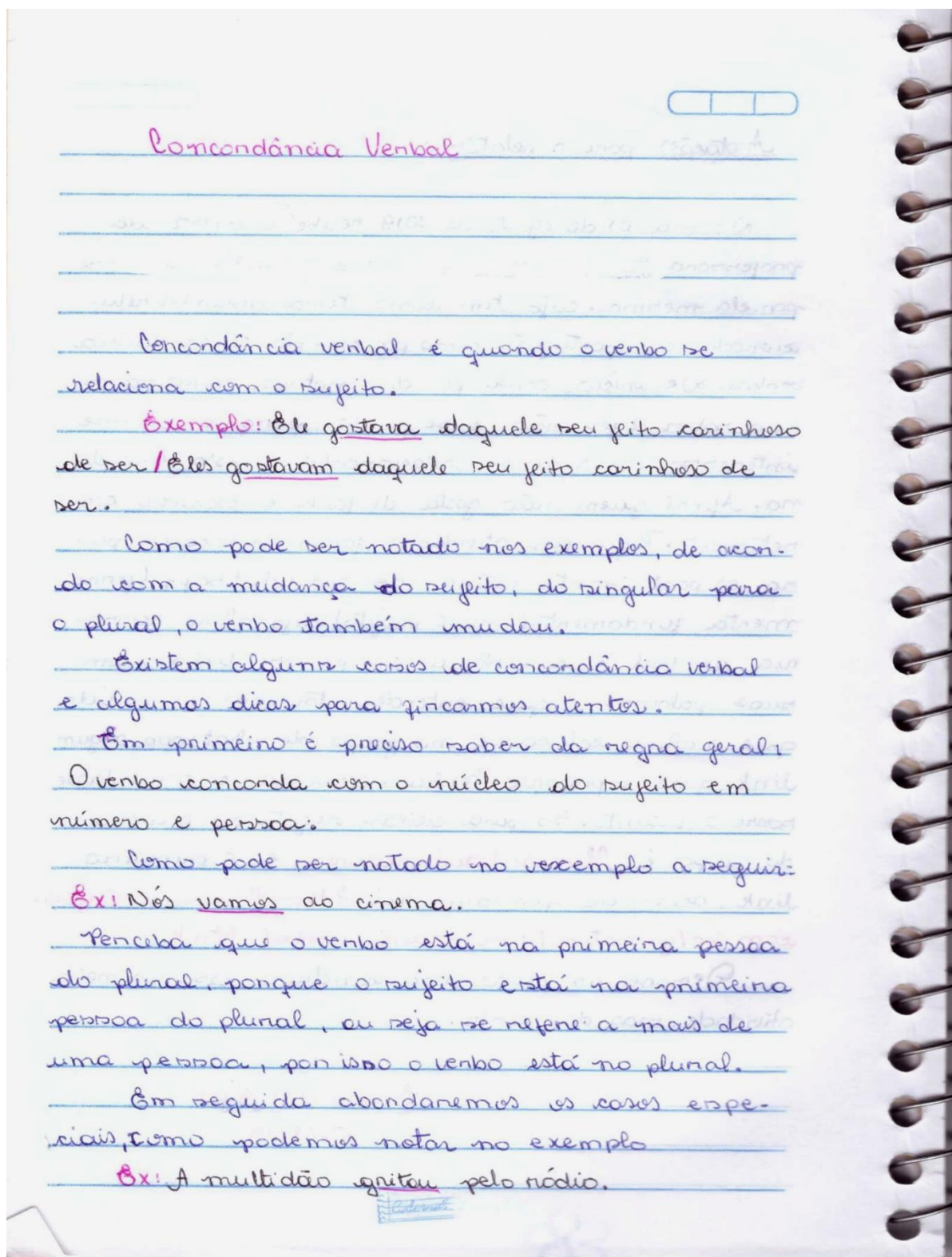
Nas figuras a seguir apresentamos algumas produções textuais dos alunos colaboradores acerca do que visualizaram nos vídeos. Esse tipo de atividade demonstra que o aluno precisou observar o vídeo por mais de uma vez e pausar outras vezes para conseguir escrever textos em forma de síntese.

Figura 25 - Produção escrita do aluno colaborador A⁵

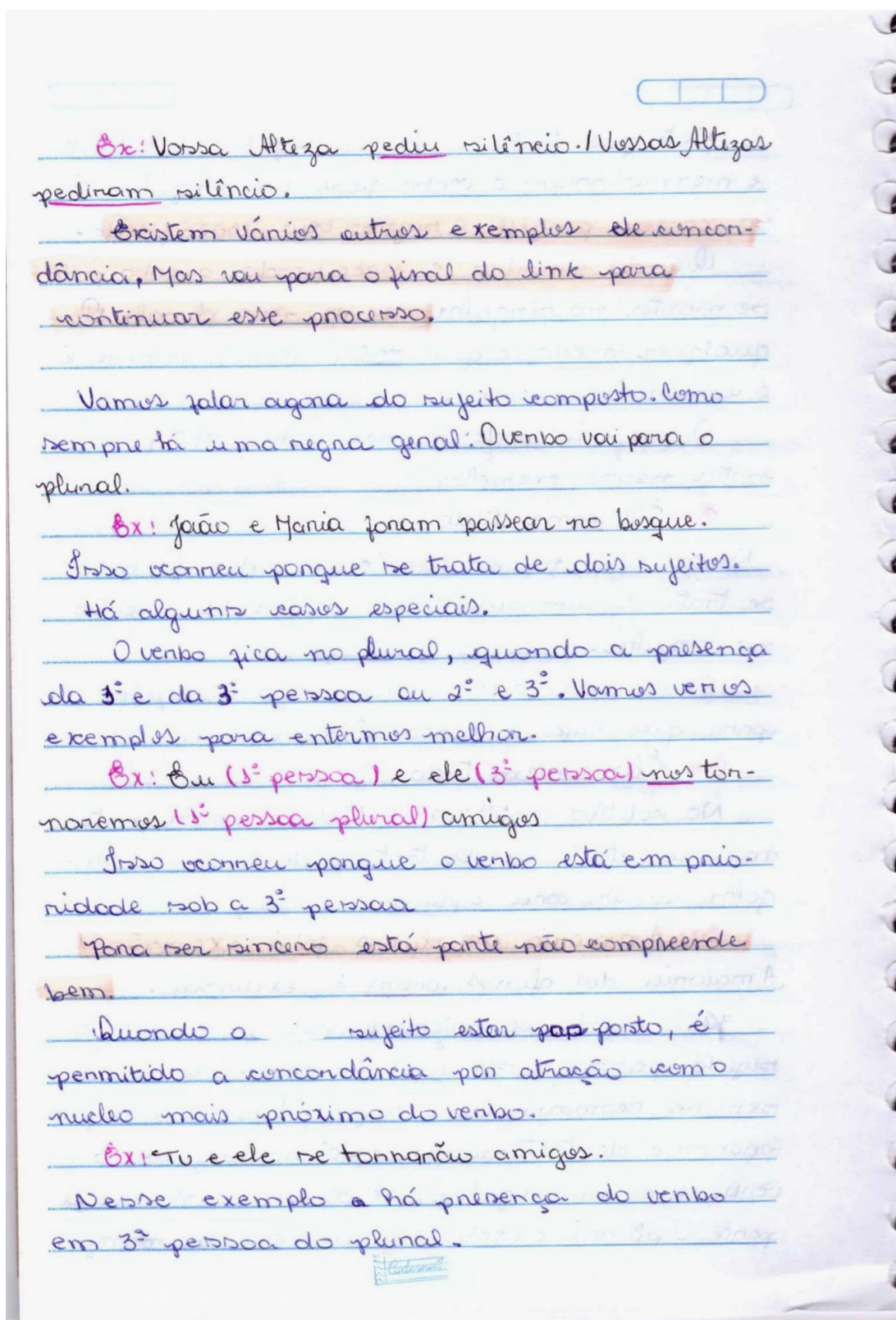

 A concordância Verbal é um dos temas mais controversos da língua portuguesa. Por este esse motivo tornou-se um dos aspectos gramaticais mais pelos estudantes. Chamamos de concordância Verbal o estudo do verbo em relação a maneira como ele apresenta-se na frase: de acordo com o elemento ao qual ele se refere - o sujeito - o verbo poderá estar no singular ou plural.

A maneira mais eficiente de se fazer uma concordância Verbal correta, é refletir sobre a frase sobre a qual deve ser feita a concordância. Mesmo que existam regras para o assunto, as vezes, o melhor, é se fazer a pausa sobre o verbo para assim encontrar o sujeito ao qual ele se refere, fazendo assim a concordância correta entre número e pessoas. Contudo, existem algumas casos especiais de concordância Verbal que podem confundir ainda mais os falantes. Observe alguns exemplos.

Fonte: Autora (2020).

Figura 26 - Produção escrita do aluno colaborador A¹

Fonte: Autora (2020).

Figura 27 - Produção escrita do aluno colaborador A¹ (complemento)

Fonte: Autora (2020).

Figura 28 - Produção escrita do aluno colaborador A²

O que observei no site sobre concordância verbal é que ele explica muito bem o assunto.

Tudo muito bem dividido. Primeiro vem falando sobre os tipos de sujeitos. Explica que o verbo concorda com o sujeito em número e pessoa. Isso quer dizer que o verbo fica no singular se o sujeito estiver no singular. E concorda com a pessoa, por exemplo quando a pessoa é ELE o verbo deve estar de acordo com ELE que está na terceira pessoa. Se fosse NÓS, o verbo tem que estar na primeira pessoa.

O primeiro é o simples que só tem um núcleo. Depois vem os casos especiais como o sujeito coletivo.

Nesse tipo de sujeito o verbo fica no singular.

Ele mostra um exemplo: A multidão gritou.

Eu entendi que o sujeito "A multidão" significa muitas pessoas, mas está no singular. Por isso o verbo fica no singular.

Fonte: Autora (2020).

3ª ETAPA: Verificação da aprendizagem e captação da opinião dos alunos a respeito do uso do aplicativo WhatsApp durante o processo de ensino e de aprendizagem:

Esta etapa teve por objetivo analisarmos a qualidade e o nível de aprendizagem dos alunos colaboradores acerca do estudo realizado sobre as regras gerais de concordância verbal mediado pelo aplicativo *WhatsApp*. O tempo estimado para a realização desta etapa foi de aproximadamente 2h para a resolução da atividade de revisão e uma semana para o questionário on-line, pois o tempo para o aluno da EJA deve ser flexível.

A atividade de revisão (apêndice 4) dos conteúdos estudados no *WhatsApp* foi realizada na escola de forma escrita em papel, em dia e horário combinados por todos que integraram o grupo no aplicativo supracitado. Esse momento proporcionou também uma promoção da interação, alunos/professor/alunos, de forma presencial e dessa forma os alunos puderam, também, comparecer à escola, cumprindo, assim, algumas horas da sua carga horária obrigatória de forma presencial, segundo o que orienta o regimento escolar.

Por ser um momento de interação face a face com todos observamos com muita atenção os desempenhos e comportamentos dos alunos na realização dessa atividade.

Ainda nesta etapa, aplicamos aos alunos colaboradores um questionário no formato *on-line* (apêndice 5) por meio do aplicativo *google forms*. Este questionário é composto por três perguntas abertas cujas respostas dos alunos nos deram um feedback a respeito de suas percepções e construções de sentido acerca do estudo mediado pelo *WhatsApp* como instrumento pedagógico nas aulas de língua portuguesa.

Em todo esse processo, o nosso papel foi de mediar as ações, no gerenciamento de informações e sugestão de atividades, fomentando a pesquisa, apontando *links* interessantes para os alunos, trocando mensagens e participando dos debates avaliativos com eles. Essa mediação, configurada como parte integrante do grupo, facilitou a proximidade dos alunos, sem viés intimidador ou que os fizesse relutar temendo o erro ou quaisquer outros tipos de interação que não levasse em conta os aspectos qualitativos e os objetivos desta pesquisa.

Na análise dos resultados, todos os passos da pesquisa foram descritos com informações sistêmicas sobre os seus desenvolvimentos e análise do progresso, limitações, e, principalmente, identificação de eventuais mudanças promovidas por estes momentos no processo de aprendizagem dos alunos, sobretudo, em sua desenvoltura e percepção crítica em relação à leitura e escrita.

4ª ETAPA: Avaliação da Aprendizagem

A avaliação da aprendizagem dos alunos foi realizada de forma formativa (HOFFMANN, 2010). Por meio da participação e interação dos alunos colaboradores no grupo do *WhatsApp*, das atividades de revisão e dos relatos feitos através das respostas ao questionário *on-line*, realizamos uma análise descritiva acerca do aprendizado dos alunos, como também da compreensão dos sentidos e percepções críticas deles a respeito da

linguagem dinâmica do aplicativo *WhatsApp* em relação à leitura e escrita formal destacando o estudo gramatical sobre concordância verbal nas aulas de Língua Portuguesa.

De acordo com as atividades de revisão e das respostas ao questionário *on-line* observamos que os resultados foram analisados de forma satisfatória. Os alunos colaboradores obtiveram um excelente rendimento no exercício de revisão cujas questões abordaram o conteúdo gramatical estudado e compartilhado no *WhatsApp*. Conforme as respostas ao questionário *on-line*, comprovamos que os alunos perceberam que o estudo realizado por meio das tecnologias foi importante para seu aprendizado fora da escola.

Nosso papel desempenhado como mediadores nesta proposta didático-pedagógica nos proporcionou refletir sobre a forma como os alunos do CEJA concebem esse processo de inovação de práticas colaborativas e interativas na educação. Procuramos analisar e avaliar todos os passos descritos nas etapas da proposta a fim de que pudéssemos compreender de que forma os alunos respondem às novas demandas para a educação e aos desafios e possibilidades que surgem a cada instante com o desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação e como acontece a interação não só entre os alunos, mas entre os alunos e professores, pois esses sujeitos passam mais tempo juntos interagindo e aprendendo via *WhatsApp*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fator motivador para realizarmos esta pesquisa foi a condição de estarmos lecionando nessa modalidade de Educação de Jovens e Adultos, a qual busca resgatar pessoas que estavam há muito tempo “excluídos” do ambiente educacional, por vários motivos elencados nesta pesquisa. Essa experiência docente nos favoreceu por termos a ciência das dificuldades de aprendizagem desses alunos e de sua frequência reduzida na escola nos momentos presenciais. Essa pouca frequência foi comprovada de acordo com os documentos da escola e dos dados analisados durante a pesquisa.

Nesta pesquisa, utilizamos como método a pesquisa exploratória de abordagem qualitativa, com enfoque indutivo com um grupo de seis (6) alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, sendo realizada no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Governador Luiz Gonzaga da Fonseca Mota, na cidade de Iguatu-Ceará. Para isso, lançamos mão de instrumentos metodológicos para a coleta de dados, como questionário estruturado, documentos da escola, o livro didático, exercício de revisão e um questionário *on-line*. Esses instrumentos nos deram a possibilidade para investigar e analisar de que forma o aplicativo *WhatsApp* poderia contribuir para desenvolver um ensino e aprendizagem eficazes de leitura e escrita para os alunos da EJA, enfocando estudos relacionados à gramática na disciplina de língua portuguesa.

Inicialmente, realizamos uma análise nos documentos da escola para detectar, além da falta de frequência dos alunos colaboradores, outras possíveis causas que explicassem o motivo das dificuldades de aprendizagem desses alunos. Com isso, constatamos que dentre alguns conteúdos, havia um com índice elevado de reprovações cuja temática abordava estudos sobre a concordância verbal. Diante desse cenário, decidimos utilizar o aplicativo *WhatsApp* com esses alunos em uma proposta didático-pedagógica para explorar esse conteúdo.

Após estas análises acerca dos rendimentos e frequências escolar dos alunos colaboradores, iniciamos uma proposta didática pedagógica com a criação do grupo “Alunos Colaboradores” no aplicativo *WhatsApp*. Com isso alcançamos o objetivo específico de apresentar e colocar em prática esta proposta. Por meio desse aplicativo realizamos uma troca de material relacionado ao conteúdo o qual os alunos estavam tendo dificuldades de aprender. Os alunos também realizaram postagens de material, demonstrando, assim, interesse que se refletia em suas visualizações e comentários. Perante essas observações durante a aplicação da proposta didático-pedagógica, percebemos que a utilização das TIC representa um

instrumento pedagógico adicional para os professores em suas aulas e um incentivo maior para os alunos na busca de conhecimentos, por estarem utilizando uma forma de ensinar e aprender mais dinâmica por meio de uma tecnologia como o *WhatsApp*, a qual já faz parte do cotidiano deles.

Para encontrarmos respostas às nossas indagações, nos respaldamos nas leituras bibliográficas e estudos realizados sob a óptica dos letramentos digitais, como também dos gêneros digitais relacionados ao uso do aplicativo *WhatsApp* no ensino de leitura e escrita. Complementando esses estudos na literatura, realizamos uma análise por meio de um questionário estruturado aplicado aos alunos colaboradores, em um momento anterior ao desenvolvimento da proposta didático-pedagógica. Esse questionário nos proporcionou analisar o perfil dos alunos e as possibilidades de trabalhar com o aplicativo *WhatsApp*. Quanto ao perfil dos alunos, confirmamos que esses discentes são, em sua maioria, trabalhadores que apresentam dificuldades de aprendizagem, pois não tiveram condições de frequentar a escola na idade própria e, que buscam na EJA compensar este tempo perdido fora da escola.

À vista desses fatos, nos motivamos a investigar, por meio da literatura, outras possibilidades de ensino e de aprendizagem mediadas pelas TIC as quais poderiam ser utilizadas na EJA. Considerando tais dificuldades dos nossos alunos, iniciamos uma reflexão acerca de como poderíamos contribuir para modificar esse cenário, desse modo surgiu a seguinte indagação: De que forma podemos contribuir para minimizar as dificuldades de aprendizagem, sem que o aluno tenha que se deslocar até à escola para tirar dúvidas com os professores? Essas reflexões sobre nosso papel enquanto professor na mediação desse processo de ensino e aprendizagem por meio das TIC e a EJA nos fizeram concluir que nossa análise fez florescer ideias para sanar não só um problema, mas uma sequência deles que vão desde a dificuldade de aprendizagem até a evasão escolar.

Perante os questionamentos dos quais partimos, surgiu a ideia de utilizar o aplicativo *WhatsApp*, a partir de uma proposta didático-pedagógica que buscasse trabalhar a gramática por meio da leitura e produção escrita e, assim, fazer com que esses alunos desenvolvessem novas formas de aprender em qualquer hora e lugar. Desse modo, os alunos poderiam sanar suas dificuldades de aprendizagem sem a obrigação de estar na escola por serem, em sua maioria, alunos trabalhadores, cujas atividades laborais os impedem de frequentar mais vezes o ambiente escolar. Após responder a esse questionamento, surgiu outro mais específico que norteia toda a pesquisa: De que maneira o aplicativo *WhatsApp* pode contribuir para as

práticas de leitura e escrita, enfocando estudos gramaticais nas turmas semipresenciais da Educação de Jovens e Adultos nos anos finais do Ensino Fundamental?

Reafirmamos que estudo bibliográfico que embasou esta pesquisa foi de grande relevância para o desenvolvimento da proposta didático-pedagógica realizada. As leituras e pesquisas, também nos auxiliaram na busca de informações relativas às nossas perguntas norteadoras que surgiram a partir dos objetivos geral e específicos. Nosso objetivo principal para esta pesquisa teve como finalidade investigar o uso do aplicativo *WhatsApp* como recurso pedagógico por meio da inserção de práticas de leitura e escrita nas aulas de Língua Portuguesa em uma turma do Ensino Fundamental semipresencial, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

De acordo com os nossos estudos, concluímos que o uso das tecnologias da informação e da comunicação no campo educacional torna-se cada vez mais necessário nessa nova era digital. Com isso, nós professores que, acima de tudo, somos responsáveis por assumir a missão de disseminar conhecimentos de forma sistemática na escola, devemos ter a consciência de que as TIC são parte integrante desse contexto atual em que se encontra o ensino.

Nosso papel enquanto educador é analisar de forma reflexiva como podemos inserir as Tecnologias da Informação e da Comunicação no cotidiano escolar em nossas propostas didático-pedagógicas. No entanto, isso não é um processo fácil de realizar, pois em se tratando de tecnologias, ainda nos deparamos com entraves relacionados à questão econômica e de conhecimento que envolve, ainda, competências e habilidades de muitos professores e alunos para utilizar as ferramentas educacionais tecnológicas. Todavia, esses entraves podem ser superados com estratégias que busquem meios de desenvolver práticas pedagógicas de acordo com a realidade dos alunos, e com materiais que estão à disposição de todos, como é o caso da tecnologia móvel e o aplicativo *WhatsApp*.

Considerando a realidade dos alunos da EJA e das ferramentas tecnológicas que estão à disposição deles, reafirmamos, de acordo com os resultados obtidos nesta pesquisa, que estas tecnologias podem ser parte do processo de ensino e aprendizagem dentro ou fora da sala de aula, seja na educação formal ou não formal. Isso é corroborado pela Unesco em se tratando das tecnologias móveis ao afirmar que todas as aprendizagens, sejam elas realizadas dentro ou fora da escola podem ser garantidas de forma recíproca por essas ferramentas tecnológicas. (UNESCO, 2014).

Este estudo nos fez visualizar que, mesmo diante de dificuldades que possam surgir quando se pretende introduzir outras formas de ensino e aprendizagem com o apoio

tecnológico, devemos ser perseverantes e buscar sempre o melhor para a aprendizagem dos nossos alunos. No que se refere às práticas pedagógicas que envolvem o trabalho com leitura e escrita, salientando os estudos gramaticais, este trabalho mostrou que as tecnologias podem ser usadas para o aprendizado mais dinâmico e prazeroso no cotidiano escolar de nossos alunos.

A efetiva participação dos alunos colaboradores nas interações no grupo do *WhatsApp* nos deu subsídios para concluirmos que o objetivo específico desta pesquisa relacionado aos alunos foi alcançado, pois, esses alunos construíram sentidos e percepções, acerca do uso de uma linguagem dinâmica por meio desse aplicativo, de forma positiva. Essa nossa observação se confirmou, principalmente, com a análise das respostas dos alunos colaboradores no questionário *on-line* realizado por meio do aplicativo *google forms*, no qual os alunos responderam, ao final da proposta didático-pedagógica, a três perguntas, cujas indagações faziam referência às suas percepções sobre o uso do *WhatsApp* como ferramenta de ensino e de aprendizagem acerca do ensino de língua portuguesa.

Diante das análises dos resultados dos instrumentos da investigação e da participação dos alunos colaboradores, os quais se demonstraram mais interessados e focados nos estudos na disciplina de língua portuguesa, atribuídas à mudança de metodologia, concluímos que o objetivo geral desta pesquisa foi alcançado. Constatamos que o aplicativo *WhatsApp* pode contribuir para as práticas de leitura e escrita nas turmas da Educação de Jovens e Adultos nos anos finais do Ensino Fundamental de forma pedagógica, atrativa, participativa e estimulante. O aplicativo *WhatsApp* foi utilizado neste projeto de maneira eficiente no sentido de promover a integração ao instigar o aluno a querer participar por meio dos compartilhamentos. Constatamos que a promoção do ensino e da aprendizagem se efetivou quando, por meio deste aplicativo o aluno pesquisou, buscou informar-se e compartilhou o que aprendeu. Por fim este aplicativo foi um instrumento social responsável por evitar que esses alunos se afastassem mais ainda da escola, pois passaram a se sentir parte desse processo educacional que a EJA busca realizar.

Ao analisarmos os pontos de vista dos alunos colaboradores no questionário *on-line* e em todos os dados coletados, reafirmamos o quão fundamental é a inserção das TIC na educação. Essa constatação se verifica nas opiniões positivas dos alunos quando indagados acerca do seu aprendizado por meio do *WhatsApp*.

Um dos alunos destacou, em um questionário, que esse tipo de abordagem educativa deveria ser adotado por outros professores que ensinam as demais disciplinas. Essa observação nos fez refletir sobre o quão importante é a nossa missão, enquanto educadores, e,

mais que isso, a nossa responsabilidade em buscar novos caminhos para mediar uma aprendizagem mais significativa utilizando as tecnologias como instrumento interativo e colaborativo, principalmente no contexto educacional atual, no qual vivenciamos o isolamento social e a necessidade de estudos remotos por conta da pandemia causada pelo COVID-19.

Por conseguinte, devido a esse isolamento social e as suspensões das aulas presenciais ou semipresenciais, constatamos que as tecnologias tornaram-se o único recurso didático para os professores e alunos. Essa situação reforça mais ainda nossa preocupação em buscar mais conhecimentos tecnológicos para colocá-los à disposição da educação.

Ressaltamos, ainda, que essas tecnologias precisam ser vistas como um suporte pedagógico, aliadas dos professores que farão a diferença no processo de ensino e de aprendizagem. Em razão disso, se faz indispensável a proficiência dos educadores no manejo, não só dessa tecnologia que fez parte desta pesquisa, mas de muitas outras que podem ser coadjuvantes no processo educativo.

Gostaríamos de frisar que este estudo não se restringe somente à disciplina de língua portuguesa, mas ele abrange todas as áreas do conhecimento com suas respectivas disciplinas. Por isso esperamos que esta pesquisa possa levar incentivo e estímulos para todos os professores que buscam métodos e instrumentos capazes de melhorar e modificar seu fazer pedagógico em prol de um ensino e aprendizagem mais dinâmico, atrativo e significativo para nossos alunos.

REFERÊNCIAS

AMARAL, R. A. **O letramento e as práticas textuais no aplicativo *WhatsApp*: Um estudo de caso em uma turma de 5ª série da Educação de Jovens e Adultos no Centro de Ensino Fundamental 13 de Ceilândia (DF)**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília – Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação. Brasília – DF. 2019.

AMBROSETTI, N. B.; CALIL, A. M. G. C. Contribuições do Mestrado Profissional em Educação para a Formação Docente. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 3. p.85-104, set./dez. 2016.

ANDRADE, L. C. L. **O WhatsApp como instrumento didático no processo de ensino-aprendizagem de leitura e de produção de textos**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – PROFLETRAS, 2016.

ANDRÉ, M. E. D. A. de; **Etnografia da Prática Escolar**. São Paulo: Papirus, 2013.

ANTUNES, I. **Gramática contextualizada: limpando ‘o pó das ideias simples’**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ARAÚJO, J. C. **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. In: **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. 2. ed. Rio de Janeiro: Singular, 2009.

BARBOSA, M. L. F. F.; SOUZA, U.P (orgs). **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BELLONI, Maria L. Educação para a mídia: missão urgente da escola. **Comunicação e Sociedade. Revista de Estudos de Comunicação**, s/n, v. 10, n. 17, p. 33-45, ago. 1991.

BENVENUTI, J.; RAPKEWICZ, C. E. **Letramento Digital na EJA: integrando Cultura Digital, Língua Portuguesa e Literatura**. In: WIE, 2017, Recife. **Anais do Workshop de Informática na escola**, 2017.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa / Stella Maris Bortoni-Ricardo**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 22 jun. 2019

BRASIL. LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. 2. ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. 58 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC,

SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde, Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 - **Ministério da Saúde**. Disponível em: bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 24 mar. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p.

COELHO, A. M. S.; EITERER, C. L. A didática na EJA: contribuições da epistemologia de Gaston Bachelard. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G.; GOMES, N. L. (orgs). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011

COLL, C.; MAURI, T.; ONRUBIA, J. A incorporação das tecnologias da informação e da comunicação na educação: Do projeto técnico-pedagógico às práticas de uso. In: COLL, C.; MONEREO, C. **Psicologia da educação virtual: Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação** / César Coll, Carles Monereo; tradução Naila Freitas; consultoria, supervisão técnica: Milena da Rosa Silva. – Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, C. M. da. **Introdução – discutindo conceitos básicos**. In: SEED-MEC Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos. Brasília, 1999.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

DUDENEY, G. **Letramentos digitais** / Gavin Dudeney, Nicky Hockly e Mark Pegrum ; tradução Marcos Marcionilo. – 1. ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FACEBOOK chega a 127 milhões de usuários mensais no Brasil: <https://www1.folha.uol.com.br/tec/2018/07/facebook-chega-a-127-milhoes-de-usuarios-mensais-no-brasil.shtml>. In: **Facebook chega a 127 milhões de usuários mensais no Brasil**: Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/tec/2018/07/facebook-chega-a-127-milhoes-de-usuarios-mensais-no-brasil.shtml>. Acesso em: 6 fev. 2020.

FALEIROS, F. et al (org.). **USE OF VIRTUAL QUESTIONNAIRE AND DISSEMINATION AS A DATA COLLECTION STRATEGY IN SCIENTIFIC STUDIES**. Texto & Contexto - Enfermagem, Florianópolis, v. 25, n. 4, p. 1-6, 24 out. 2016. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-07072016003880014>. Acesso em: 13 maio 2020.

FAVA, R. **Educação para século XXI: a era do indivíduo digital**. São Paulo: Saraiva, 2016.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários a prática educativa. 57. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e terra, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 1. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FRIEDRICH, M., BENITE, A. M. C., BENITE, C. R. M., PEREIRA, V. S. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governos a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio**, v; 18. N. 67, p. 389-410, 2010.

GALVÃO A.; SOARES L. **História da Alfabetização de Adultos no Brasil**: In: Albuquerque, Eliana Borges Correia de; LEAL. A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento / organizado por Eliana Borges Correia de Albuquerque e Telma Ferraz Leal. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GANDA, D. R.; BORUCHOVITCH, E. A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. **Psic. da Ed.**, São Paulo, n. 46, p. 71-80. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n46/n46a08.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2020.

GOMES, L. F. **Hipertexto no cotidiano escolar**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GONÇALVES, N. K. R; CAMARGO, M. R. R. M. Panorama, concepções e questionamentos sobre a alfabetização no Brasil. **Educação: Teoria e Prática**. v. 13, n.24, jan./jun. 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. p. 121-135. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/382231443/Gil-2008-Questionario>. Acesso em: 04 abr. 2020.

HADDAD, S; PIERRO, M. C. Di. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.14, p.108-130, mai/ago. 2000.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 30. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

HONORATO, W. A. M. e Reis, R. S. F. “**Whatsapp - Uma nova ferramenta para o ensino**”, IV SIMPÓSIO DE DESENVOLVIMENTO, TECNOLOGIAS E SOCIEADE DA UNIFEI, 2014, Itajubá-MG. Anais eletrônicos... Itajubá: UNIFEI, 2014. Disponível em: <http://www.docplayer.com.br/6752700-Whatsapp-uma-nova-ferramenta-para-o-ensino.html>. Acesso em: 19 mar. 2019.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

LEAL, V. P. L. V. O chat quando não é chato: o papel da mediação pedagógica em chats educacionais. RODRIGUES-JUNIOR, Adail Sebastião et al In: **Internet & ensino**: novos gêneros, outros desafios. 2. ed. Rio de Janeiro: Singular, 2009.

LÍNGUA PORTUGUESA: **como trabalhar textos multissemióticos**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/16264/lingua-portuguesa-como-trabalhar-textos-multissemioticos>. Acesso em 03, jul. 2020.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São

Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M.; RODRIGUES, P. A. M.; PORTELLA, V. C. M. O mestrado como via de formação de professores da educação básica para a pesquisa. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 9, n. 16, p. 59-83, 2012.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de marketing**: foco na decisão. Tradução de Opportunity Translations. 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital, In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. (orgs). São Paulo: Cortez, 2010, p. 15-80.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍZIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro, 2002, p. 19-36.

MATOS, E. S. **Dialética da interação humano-computador**: tratamento didático do diálogo midiático. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil, 2013.

MAURI, T.; ONRUBIA, J. O professor em ambientes virtuais: perfil, condições e competências. In: COLL, C.; MONEREO, C. **Psicologia da educação virtual**: Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação / César Coll, Carles Monereo; tradução Naila Freitas; consultoria, supervisão técnica: Milena da Rosa Silva. – Porto Alegre: Artmed, 2010.

OLIVEIRA, C. A. Entre processos formativos e interativos: O *WhatsApp* como espaço significativo na orientação e formação. In: PORTO, C.; OLIVEIRA, K. E.; CHAGAS, A. **WhatsApp e educação: entre mensagens, imagens e sons**. Ilhéus: Edufba; Editus, 2017. 302 p.

PABLOS, J. de. A Visão Disciplinar no Espaço das Tecnologias da Informação e Comunicação, SANCHO, Juana María et. al In: **Tecnologias para transformar a educação**. Tradução de Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PÁDUA E. M. M. **Metodologia da pesquisa**: Abordagem teórico-prática. Campinas, São Paulo: Papirus, 2018.

PALANGANA, I. C. Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget Vigotski: a relevância do social. 6. ed. São Paulo: Summus, 2015.

PALFREY, J. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Grupo A, 2011.

PATROCÍNIO, M. F. **Aprender e praticar gramática**: volume único: ensino médio. 4. ed. São Paulo: FTD, 2014.

PEREIRA, J. T. Educação e Sociedade da Informação: In: COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, A. E. (orgs.) **Letramento Digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2007.

PORTO, C.; OLIVEIRA, K. E.; CHAGAS, A. **WhatsApp e educação**: entre mensagens,

imagens e sons. Ilhéus: Edufba; Editus, 2017.

RIBEIRO, V. M. M (coord.). **Educação para jovens e adultos**: ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

ROJO, R. H. Gêneros Discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R. H. (Org.). **Escol@ Conectada**: os multiletramentos e as TICs. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013, p. 13-36.

RUBIO, E. M. Freire: Consciência e Libertação. **Rev. Fac. Educ.** v.23, n.1-2, 1997.

SAMPAIO, M. N.; LEITE, L. S. **Alfabetização tecnológica do professor**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SANCHO, J. M. De Tecnologias da Informação e Comunicação a Recursos Educativos. In: SANCHO, J. M. [et al.]. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTOS, P. A. C.; CAMPOS, C. L. S. O uso dos gêneros digitais como ferramenta de leitura e escrita. **Ciências Humanas e Sociais**, Aracaju, v. 3, n.2, p. 175-188, mar, 2016. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/index.php/cadernohumanas/article/view/2444/1745>. Acesso em: 20 jan. 2020.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, C. O. **EJA**: 6º ao 9º ano: língua portuguesa: livro do aluno. 3. ed. São Paulo: IBEP, 2013.

SILVA, M. Paulo Freire, Vygotsky, Freinet, Dewey e Anísio Teixeira usariam o WhatsApp!. In: PORTO, C.; OLIVEIRA, K. E.; CHAGAS, A. **WhatsApp e educação: entre mensagens, imagens e sons**. Ilhéus: Edufba; Editus, 2017.

SILVA, T. C. G.; FERNANDES, T. A. F.; DUARTE, M. N. E.; SOUZA, C. V.; **As Contribuições do Ceja de Iguatu para a Educação de Jovens e Adultos**: Uma perspectiva humanizada. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD1_SAI2_ID4731_09092018203618.pdf. Acesso em: 15 jan. 2019.

SILVA, Z. R. **O facebook como ferramenta pedagógica para o ensino da língua portuguesa**. Jundiaí-SP: Paco, 2018.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: Letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SOUZA, S. C. T. As formas de interação na internet e suas implicações para o ensino de língua materna. RODRIGUES-JUNIOR, Adail Sebastião et al. In: **Internet & ensino**: novos gêneros, outros desafios 2. ed. Rio de Janeiro: Singular, 2009.

SOUZA, L. M. T. M. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R.C. (org.) **Formação desformatada – práticas com professores de língua inglesa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 279-303

SOUZA, R. R. Contribuições das teorias pedagógicas de aprendizagem na transição do presencial para o virtual. In: In: COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, A. E. (orgs.) **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2007.

UNESCO. **Diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel**. 2014 Disponível em: <http://www.bibl.ita.br/UNESCO-Diretrizes.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2019.

XAVIER, A. C. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (orgs). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 207-220.

XAVIER, A. C. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (org.) **Alfabetização e letramento: Conceitos e relações** 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

ZACHARIAS, V. R. de C. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, C. V. (org.) **Tecnologias para aprender**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

APÊNDICE 1- TERMO DE ANUÊNCIA



SEDUC - SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
GOV. LUIZ DE GONZAGA FONSECA MOTA
REC. C.E.C. PARECERN.º 0492/17 – Val. 31/12/2020
CÓD. INEP - 23180617



TERMO DE ANUÊNCIA

Eu, Antônio Andrade dos Reis, diretor do Centro de Educação de Jovens e Adultos Gov. Luiz Gonzaga da Fonseca Mota, autorizo o desenvolvimento da pesquisa intitulada: "WHATSAPP COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA EJA", nesta instituição, que será realizada no período de 13/05/2019 a 29/11/2019 tendo como pesquisadoras responsáveis a Prof^ª Dra. Viviane Guidotti e a orientanda Tereza Cristina Gonçalves da Silva.

Iguatu, 13 de março de 2019.

Antônio Andrade dos Reis

NOME COMPLETO DO RESPONSÁVEL PELA INSTITUIÇÃO

ASSINATURA E CARIMBO

Antônio Andrade dos Reis
Diretor - CEJA
Mat. 122.088-12 - D.O. 17/05/18

APÊNDICE 2- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado a participar como voluntário (a) no estudo *WHATSAPP COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA EJA*, coordenado pela professora Tereza Cristina Gonçalves da Silva, mestranda do PROFLETRAS da Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Formação de Professores, Cajazeiras – PB.

Sua participação é voluntária e você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade. Este estudo tem por objetivo: investigar o uso do aplicativo *WhatsApp* como recurso pedagógico por meio da inserção de práticas de leitura e escrita nas aulas de Língua Portuguesa em uma turma do Ensino Fundamental semipresencial, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Caso decida aceitar o convite, você será submetido (a) ao(s) seguintes procedimentos: responder a um questionário estruturado de identificação socioeconômica, utilização do aplicativo, como frequência de uso nas aulas de Língua Portuguesa. Os riscos envolvidos com sua participação são: certo desconforto e timidez ao falar sobre esta experiência, problemas com o telefone celular. Os benefícios da pesquisa serão: melhora na aprendizagem, sobretudo, em sua desenvoltura e percepção crítica em relação à leitura e escrita, despertando em você que há formas práticas e meios de otimizar o tempo, para fazer da aprendizagem um processo contínuo por meio dos usos do aplicativo *WhatsApp* nas aulas.

Todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome não será identificado em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de maneira que não permita a identificação de nenhum voluntário.

Se você tiver algum gasto decorrente de sua participação na pesquisa, você será ressarcido, caso solicite. Em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você será indenizado.

Você ficará com uma via rubricada e assinada deste termo e qualquer dúvida a respeito desta pesquisa, poderá ser requisitada a professora Tereza Cristina Gonçalves da Silva ou ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP/CFP/UFCG cujos dados para contato estão especificados abaixo.

Dados para contato com o responsável pela pesquisa

Nome: Tereza Cristina Gonçalves da Silva

Instituição: Universidade Federal de Campina Grande

Endereço: Rua: Sergio Moreira de Figueiredo, s/n, Bairro: Casas Populares, Cajazeiras – PB; CEP: 58.900-000

Telefone: (88) 988214522

Email: tcrisalegrias@yahoo.com.br

Dados do CEP

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande- CEP/CFP/UFCG, situado a rua Sergio Moreira de Figueiredo, s/n, Bairro: Casas Populares, Cajazeiras - PB; CEP: 58.900-000.

Email: cep@cfp.ufcg.edu.br

Tel: (83) 3532-2075

Declaro que estou ciente dos objetivos e da importância desta pesquisa, bem como a forma como esta será conduzida, incluindo os riscos e benefícios relacionados com a minha participação, e concordo em participar voluntariamente deste estudo.

Cajazeiras, ____ de _____ de 2019.

Assinatura ou impressão datiloscópica
do voluntário ou responsável legal

Nome e assinatura do responsável
pelo estudo

APÊNDICE 3 – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS COLABORADORES

1. Idade: _____
2. Sexo: _____
3. Estado Civil: _____
4. Filhos () Sim () Não
5. Trabalho () Sim () Não
6. Tempo dedicado ao trabalho (diário): _____
7. Motivo do ingresso na EJA:
() Maior adequação com outros afazeres como trabalho/vida doméstica etc.
() Compensar a defasagem série/idade
() Mais prático
() Outra
8. Usa tecnologias em seu cotidiano: () Sim () Não
9. Utiliza a tecnologia para: () Estudos () Diversão () Trabalho
10. Tecnologia mais utilizada: _____
11. Participa de redes sociais como Facebook, Instagram etc. () Sim () Não
12. Utiliza o aplicativo *WhatsApp*? () Sim () Não
13. Utiliza o *WhatsApp* para: () Estudos () Diversão () Trabalho
14. Tem facilidade em utilizar as ferramentas do *WhatsApp*? () Sim () Não
15. De que forma costuma enviar mensagens no *WhatsApp*? () Escrita () Áudio
16. Você já utilizou o *WhatsApp* para pesquisa, atividade escolar etc: () Sim () Não
17. Gasta, em média, quantas horas por dia fazendo uso do aplicativo?: _____
18. De que forma costuma fazer mais uso da escrita? () Manuscrita () Digitalizada

**APÊNDICE 4 – ATIVIDADE ESCRITA APLICADA AOS ALUNOS
COLABORADORES**

EXERCÍCIO DE REVISÃO

1. COMPLETE AS FRASES COM UM DOS VERBOS ENTRE PARÊNTESES, DE ACORDO COM A CONCORDÂNCIA COM OS SUJEITOS SIMPLES.
 - a) A multidão _____ (*gritava / gritavam*) por justiça nas ruas.
 - b) A grande parte dos alunos _____ (*compareceu / compareceram*) ao espetáculo.
 - c) Fui eu que _____ (*escrevi / escreveu*) o bilhete.
 - d) Fui **eu** quem _____ (*escrevi / escreveu*) o bilhete.
 - e) Fui eu **quem** _____ (*escrevi / escreveu*) o bilhete.
 - f) Estados Unidos _____ (*é / são*) uma nação poderosa.
 - g) **Os** Estados Unidos _____ (*é / são*) uma nação poderosa.

2. DE ACORDO COM OS ESTUDOS SOBRE CONCORDÂNCIA VERBAL E O SUJEITO COMPOSTO, PREENCHA OS ESPAÇOS COM OS VERBOS ADEQUADOS QUE ESTÃO ENTRE PARÊNTESES.
 - a) _____ (*Sairei / Sairemos*) eu e Mateus este fim de semana.
 - b) A alegria e a felicidade _____ (*é / são*) indispensáveis para a vida.
 - c) Um olhar, um sorriso, um abraço _____ (*bastava / bastavam*).
 - d) Poliana e sua amiga _____ (*foi / foram*) ao show.
 - e) Um e outro já _____ (*veio / vieram*).
 - f) Nem o pedestre, nem o guarda de trânsito _____ (*viu / viram*) o semáforo abrir.

3. COM RELAÇÃO AOS CASOS ESPECIAIS DE CONCORDÂNCIA VERBAL, COMPLETE AS FRASES COM OS VERBOS QUE ESTÃO ENTRE PARÊNTESES.
 - a) Um filho _____ (*é / são*) as esperanças da mãe.
 - b) As esperanças da mãe _____ (*é / são*) o filho.
 - c) _____ (*Choveu / Choveram*) canivetes.
 - d) _____ (*Faz / Fazem*) dois anos que não o vejo.
 - e) _____ (*Vende-se / Vendem-se*) livros.
 - f) _____ (*Precisa-se / Precisam-se*) de trabalhadores.

APÊNDICE 5 – QUESTIONÁRIO ON-LINE APLICADO AOS ALUNOS COLABORADORES

COLABORADORES

Você está sendo convidado a responder às perguntas sobre a sua participação como colaborador no Projeto: WhatsApp como ferramenta pedagógica na EJA. Suas respostas devem ter, no mínimo, 2 linhas.

Qual a sua opinião sobre o uso do aplicativo WhatsApp no ensino de língua portuguesa? *

Texto de resposta longa

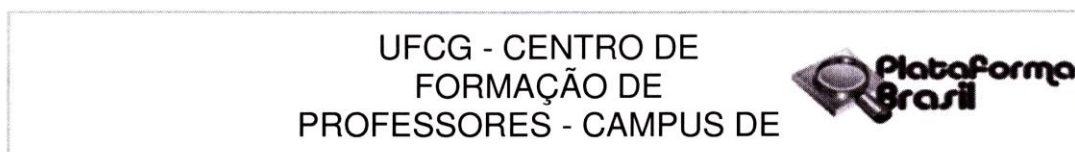
Seus estudos realizados por meio do aplicativo WhatsApp proporcionaram uma melhor compreensão do conteúdo visto? *

Texto de resposta longa

Os links dos vídeos enviados ao grupo do WhatsApp "alunos colaboradores" influenciaram em sua aprendizagem? De que forma? *

Texto de resposta longa

ANEXO 1 – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA - CFP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: WHATSAPP COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA EJA

Pesquisador: Tereza Cristina Gonçalves da Silva

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 12525219.2.0000.5575

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.304.239

Apresentação do Projeto:

O estudo traz como método a etnografia, sendo sua realização no Centro de Educação de Jovens e Adultos Gov. Luiz Gonzaga da Fonseca Mota (CEJA), em Iguatu-CE.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar e descrever uso o aplicativo WhatsApp como recurso pedagógico por meio da inserção de práticas de leitura e escrita em uma turma do Ensino Fundamental semipresencial, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, a partir de mediações pedagógicas e os resultados oriundos desta experiência.

Objetivo Secundário:

Realizar uma proposta didático-pedagógica para o ensino de leitura e escrita a partir do uso do WhatsApp na Escola;

Compreender a construção de sentidos e percepções dos alunos, acerca do uso da linguagem em sua dinamicidade com o uso do WhatsApp;

Analisar o papel do professor como mediador no processo de inovação de práticas colaborativas e interativas com o aluno por meio do aplicativo

WhatsApp.

Endereço: Rua Sérgio Moreira de Figueiredo, s/n

Bairro: Casas Populares

CEP: 58.900-000

UF: PB

Município: CAJAZEIRAS

Telefone: (83)3532-2075

E-mail: cep@cfp.ufcg.edu.br

**UFCG - CENTRO DE
FORMAÇÃO DE
PROFESSORES - CAMPUS DE**



Continuação do Parecer: 3.304.239

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios estão bem descritos pela pesquisadora.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto de pesquisa é importante por contribuir para inclusão de mídias digitais e redes sociais no processo educacional de jovens e adultos. Os métodos especificados estão adequados à proposta do trabalho.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os documentos estão apresentados de forma adequada. O autor da pesquisa Tereza Cristina Gonçalves da Silva redigiu e apresentou de forma correta os seguintes itens: Termo de Consentimento Livre e Espontâneo, folha de rosto, carta de anuência, cronograma, orçamento e demais documentos necessários à aprovação do projeto de pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências ou inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1338098.pdf	24/04/2019 21:49:21		Aceito
Folha de Rosto	FichadeRosto.pdf	24/04/2019 21:48:58	Tereza Cristina Gonçalves da Silva	Aceito
Outros	Cronograma.pdf	18/04/2019 22:26:07	Tereza Cristina Gonçalves da Silva	Aceito
Outros	Tresultado.pdf	18/04/2019 22:25:38	Tereza Cristina Gonçalves da Silva	Aceito
Outros	Tcompromisso.pdf	18/04/2019 22:23:09	Tereza Cristina Gonçalves da Silva	Aceito
Outros	Tanuencia.pdf	18/04/2019 22:22:19	Tereza Cristina Gonçalves da Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	18/04/2019 22:21:45	Tereza Cristina Gonçalves da Silva	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoTereza.pdf	18/04/2019 22:21:14	Tereza Cristina Gonçalves da Silva	Aceito

Endereço: Rua Sérgio Moreira de Figueiredo, s/n

Bairro: Casas Populares

CEP: 58.900-000

UF: PB

Município: CAJAZEIRAS

Telefone: (83)3532-2075

E-mail: cep@cfp.ufcg.edu.br

UFCG - CENTRO DE
FORMAÇÃO DE
PROFESSORES - CAMPUS DE



Continuação do Parecer: 3.304.239

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAJAZEIRAS, 06 de Maio de 2019

Assinado por:
Paulo Roberto de Medeiros
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Sérgio Moreira de Figueiredo, s/n

Bairro: Casas Populares

CEP: 58.900-000

UF: PB

Município: CAJAZEIRAS

Telefone: (83)3532-2075

E-mail: cep@cfp.ufcg.edu.br