

FACULDADE LABORO
CURSO DE PEDAGOGIA GPED 1

GEISA LUANA ALVES MENDES

**PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS NA EJA: uma perspectiva de educação
interativa e emancipatória**

São Luís
2022

GEISA LUANA ALVES MENDES

**PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS NA EJA: uma perspectiva de educação
interativa e emancipatória**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Pedagogia, Turma GPED 1, da
Faculdade Laboro em São Luís.

Orientador (a): Profa. Ma. Daniele Amorim.

São Luís

2022

Mendes, Geisa Luana Alves

Práticas de multiletramentos na EJA: uma perspectiva e educação interativa e emancipatória. / Geisa Luana Alves Mendes. - São Luís, 2022.

21 f.

Orientador(a): Profa. Ma. Daniele Amorim.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade Laboro, São Luís, 2022.

1. Multiletramentos. 2. EJA. 3. TDICS. I. Título.

CDU 374.7

GEISA LUANA ALVES MENDES

**PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS NA EJA: uma perspectiva de educação
interativa e emancipatória**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Pedagogia, Turma GPED 1, da
Faculdade Laboro em São Luís.

Aprovada em: __/__/__

BANCA EXAMINADORA

Profa. Ma. Daniele Amorim (Orientadora)
Faculdade Laboro

1º Examinador (a)
Faculdade Laboro

2º Examinador (a)
Faculdade Laboro

PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS NA EJA: uma perspectiva de educação interativa e emancipatória

GEISA LUANA ALVES MENDES¹

RESUMO

A educação de jovens e adultos no Brasil é marcada por avanços e retrocessos, e um de seus principais problemas diz respeito ao uso social da língua, isto é, práticas de multiletramentos. Nesse sentido, esta pesquisa resultou da necessidade de reflexão sobre como a escola tem trabalhado a leitura e a escrita, tendo em vista discutir sobre como as práticas de linguagem, quando mediadas por tecnologias podem contribuir para a formação integral, crítica e humanizadora de jovens e adultos. Para tanto, foi utilizada como metodologia de estudo a revisão bibliográfica, embasado em Haddad e Di Pierro (2000), Xavier (2019) - no tocante a historiografia da escolarização de jovens e adultos no Brasil -, Rojo e Moura (2012), Rojo (2013), Rojo e Barbosa (2015), Soares (2009) - acerca de letramentos e multiletramentos-, além de outros estudiosos do assunto. Como resultados obtidos foi possível identificar que a metodologia utilizada para o ensino de leitura e escrita na EJA ainda é tradicional, atrelado a uma herança escritural e normativa em detrimento de metodologias ativas; as práticas de multiletramentos são relevantes na EJA na medida em que oportunizam uma aprendizagem crítica, dialógica e interativa e o ensino remoto ampliou a visão limitada de educação separada do uso de TDICS, dando margem para novas possibilidades de aprendizagem e multiletramentos.

Palavras-chave: Multiletramentos. EJA. TDICS.

ABSTRACT

The education of young people and adults in Brazil is marked by advances and setbacks, and one of its main problems concerns the social use of the language, that is, multiliteracies practices. In this sense, this research resulted from the need to reflect on how the school has worked on reading and writing, with a view to discussing how language practices, when mediated by technologies, can contribute to the integral, critical and humanizing formation of young people and young people adults. Therefore, the bibliographic review was used as a study methodology, based on Haddad and Di Pierro (2000), Xavier (2019)- regarding the historiography of schooling for young people and adults in Brazil-, Rojo and Moura (2012), Rojo (2013), Rojo and Barbosa (2015), Soares (2009)- about literacies and multi-literacies-, as well as other scholars on the subject. As results it was possible to identify that the methodology used for teaching reading and writing in EJA is still traditional, linked to a scriptural and normative heritage to the detriment of active methodologies; Multiliteracies practices are relevant in EJA as they provide opportunities for critical, dialogic and interactive learning and remote teaching has expanded the limited view of education separated from the use of TDICS, giving rise to new possibilities for learning and multiliteracies.

Keywords: Multiliteracies. EJA. TDICS.

¹ Pedagogia, Faculdade Laboro, 2022.

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino destinada a jovens e adultos que não concluíram a educação básica no tempo regular ou que não tiveram acesso educacional na idade apropriada, conforme assegura a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, em seu art. 37.

Esse público busca integração social por meio da educação, em outras palavras, o público EJA almeja superar por meio dos estudos a exclusão social e a falta de capacitação profissional.

Historicamente a Educação de Jovens e Adultos no Brasil é marcada por impasses como currículos, métodos pedagógicos e materiais didáticos inadequados, os quais acentuavam a discrepância social em relação ao público EJA.

Nesse sentido, o analfabetismo é um dos maiores desafios a ser vencido no Brasil, ao longo da história de formação do sistema EJA. Visto que por as pessoas não saberem ler foram impedidas até mesmo de exercer o direito ao voto, a partir da Lei Saraiva de 1881, segundo relata Jesus (2019). Felizmente essa realidade tem mudado desde a criação do método Paulo Freire de Alfabetização em 1963, que pretendia despertar o pensamento crítico e formar cidadãos livres e questionadores da sua realidade e do mundo.

Desse modo esta pesquisa justifica-se pela necessidade de refletir sobre como a escola tem trabalhado a leitura e a escrita na EJA atualmente. Sendo assim, tem-se em vista discutir sobre como as práticas de linguagem quando mediadas por tecnologias podem contribuir para a formação integral, crítica e humanizadora desses alunos.

Considerando que a sociedade contemporânea é cercada por tecnologias e trazê-las para a sala de aula é um exercício fundamental. Desse modo, surge nesta pesquisa a preocupação em investigar o uso das Tecnologias Digitais da Educação e Comunicação nas salas de aula de jovens e adultos, retomando o foco de multiletrar esse público para as necessidades da atual sociedade.

Para tanto, foi utilizada como metodologia de estudo a revisão bibliográfica, de cunho exploratório, embasado em Haddad e Di Pierro (2000), Xavier (2019) - no tocante a historiografia da escolarização de jovens e adultos no Brasil-, Rojo e Moura (2012), Rojo (2013), Rojo e Barbosa (2015), Soares (2009) - acerca de

alfabetização, letramentos e multiletramentos-, além de outros estudiosos do assunto.

2 O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A escolarização de jovens e adultos no Brasil aconteceu de forma lenta e conflituosa, de modo que esse processo foi marcado por lutas sociais em busca da garantia do direito de acesso à educação. Esse direito foi assegurado a todos apenas na Constituição Federal de 1988, no período precedente a essa Carta Magna o Estado não fornecia educação formal e de qualidade para a maioria dos brasileiros.

No período colonial no Brasil havia ações educativas de caráter mais religioso do que educacional, Haddad e Di Pierro (2000) afirmam que esses atos abrangiam grande parte dos adultos, isto é, indígenas e escravos, os quais eram instruídos pelos jesuítas acerca de noções básicas para o funcionamento da colônia, como normas de comportamento, além da catequese e aprendizagem de suas funções laborais. Os autores afirmam ainda, que algum tempo depois surgiram as escolas de humanidades, voltadas para os colonizadores e seus filhos.

No Império, com a primeira Constituição Brasileira de 1824, art. 179, inciso XXXII, houve a garantia de uma “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”, contudo, conforme Haddad e Di Pierro (2000) não passou de um desígnio legal, pois a legitimidade cidadã pertencia a um seleto grupo social, a elite econômica da época, sendo desfavorecidos do direito de acesso à educação pessoas negras, indígenas e uma grande parcela de mulheres.

Nessa perspectiva, a educação de adultos até o Estado Novo, em 1930, não se sobressaia como um problema diante da luta pela educação comum para todos os brasileiros, essa causa só se tornou evidente depois, ou seja, a necessidade de uma educação voltada para jovens e adultos só se tornou tema relevante na pauta de políticas públicas educacionais a partir de 1940.

O Estado brasileiro, a partir de 1940, aumentou suas atribuições e responsabilidades em relação à educação de adolescentes e adultos. Após uma atuação fragmentária, localizada e ineficaz durante todo o período colonial, Império e Primeira República, ganhou corpo uma política nacional, com verbas vinculadas e atuação estratégica em todo o território nacional (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 111).

Desse modo, a partir de 1940 surgiu por um lado programas² que empreendiam esforços para sanar o analfabetismo que impedia o desenvolvimento do Brasil enquanto nação e por outro lado movimentos de educação popular³ que visavam combater não só o analfabetismo, mas toda a ignorância procedente da falta de letramento, estabelecendo um vínculo entre educação e conscientização política.

Com o golpe militar em 1964 a educação de jovens e adultos retrocedeu mais uma vez com a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) em 1967 que tinha o fim de promover uma alfabetização funcional de jovens e adultos, com o cunho de ensino técnico, sem qualquer senso crítico ou problematizador.

Após o regime militar, com a redemocratização da sociedade brasileira e a expedição da Constituição Federal de 1988 e mais tarde a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394/1996 “materializou-se o reconhecimento social dos direitos das pessoas jovens e adultas à educação fundamental, com a consequente responsabilização do Estado por sua oferta pública, gratuita e universal” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 119).

Historicamente a educação de jovens e adultos é marcada por progressões e retrocessos, principalmente no que tange ao letramento dessas pessoas, sendo assim, nessa sequência pode-se verificar acerca das práticas de leitura e escrita de jovens e adultos na escola.

2.2 Práticas de leitura e escrita com jovens e adultos na escola

A problemática referente às práticas de leitura e escrita de jovens e adultos na escola encontra-se intrinsecamente ligada à gênese do processo de escolarização no Brasil e os impasses inerentes a esse processo, em especial o analfabetismo.

² O exemplo disso foi criado em 1947 o Serviço de Educação de Adultos (SEA) o qual deu origem a Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) em 1958, o Movimento de Educação de Base (MEB) em 1960, a Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC) em 1962, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) em 1967, em 1971 foi implantado o ensino supletivo por meio da lei nº 5. 692, em 1985 foi criada a Fundação Educar.

³ Como o método de alfabetização criado por Paulo Freire na década de 1960, o Instituto Paulo Freire em 1991 e a Organização Não Governamental Alfabetização Solidária, em 1997.

Com base em Xavier (2019), na tentativa de traçar uma memória histórica da consolidação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, percebe-se que o analfabetismo não é recente no país, subsiste desde o período Imperial. Verifica-se que os programas criados a partir de 1940, com vista a superar o problema, falharam justamente por privilegiar um método tradicional de ensino que fornecia as pessoas apenas o conhecimento necessário para codificar e decodificar o código linguístico.

Nesse sentido, Freitas e Mancini (2020) afirmam que o método tradicional de ensino utilizado na época era centrado apenas na intenção de formação de mão de obra trabalhadora.

Isso porque aqueles jovens e adultos eram alfabetizados, mas não letrados e a respeito desses dois conceitos Soares (2009, p. 39 e 40) estabelece a seguinte diferenciação:

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.

Todavia, Paulo Freire na década de 1960 criticou o método tradicional de alfabetização vigente na época, de acordo com Freitas e Mancini (2020). O educador contrapôs a metodologia tradicional utilizada para alfabetizar adultos com um método de educação libertária, centrado no cotidiano das pessoas. Para ele “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989), isto é, o conhecimento linguístico deveria estar associado a situações práticas de uso, construído de forma ativa, estimulando a criticidade e a autonomia do alunado, superando aquela educação denominada por Freire (1989) de bancária, na qual os alunos são vistos como bancos, nos quais são depositados conhecimentos.

Embora Paulo Freire tenha contribuído significativamente para a mudança de concepção no que tange às práticas de leitura e escrita de jovens e adultos no Brasil - mesmo que sua filosofia tenha sido extinguida durante a ditadura militar e mais tarde tenha se tornado o patrono da educação brasileira, em 2012⁴, o

⁴ Para saber mais veja Moya (2021), disponível em: <https://www.politize.com.br/paulo-freire/>. Acesso em: 20 de jul. de 2022.

analfabetismo ou analfabetismo funcional⁵ continua sendo um obstáculo que dificulta a formação plena de grande parte dos jovens e adultos brasileiros.

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio Contínua (PNAD Contínua), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2019, a taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 6,6%, equivalente a 11 milhões de analfabetos. No tocante aos analfabetos funcionais, conforme dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), em 2018 cerca de 3 a cada 10 brasileiros apresentaram muita dificuldade para fazer uso prático da leitura, da escrita e de operações matemáticas simples

Posto isto, é corroborada a persistência do analfabetismo, especificamente entre jovens e adultos no Brasil, o que vai de encontro com a formulação da concepção de que as práticas de leitura e escrita do público EJA nas escolas atualmente se mostram carentes de mudanças.

Em uma sociedade multiletrada⁶ e cercada por Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICS) mostra-se urgente a reformulação de metodologias educacionais e políticas públicas que contribuam para a inserção do público EJA em uma sociedade cada vez mais interconectada, que os inclua por meio da linguagem em diversas manifestações sociais. Dessa feita, apresenta-se a seguir a relação entre educação e tecnologia voltada ao público EJA no período anterior a pandemia causada pela COVID-19.

2.3 Sujeitos EJA: educação e tecnologia pré-pandemia

O século XXI é marcado por significativas mudanças no campo pedagógico, as práticas de leitura e escrita sofreram alterações na sociedade e nas formas de comunicação de modo a indicarem novos caminhos para o ensino, já que foram requeridas novas práticas letradas frente à contemporaneidade, pois as mudanças afetaram a forma de enunciação dos textos escritos, visuais, sonoros e em movimento.

⁵ De acordo com Matos, Matos e Alves (2021) analfabetismo funcional diz respeito a condição do sujeito que mesmo escolarizado não tem aptidão para fazer uso do conhecimento apreendido em situações reais de uso, como buscar, curar e interpretar informações, por exemplo.

⁶ De acordo com Rojo e Moura (2012), multiletramentos constituem da designação multimodais ou multissemióticos e incluem especialmente dois tipos de multiplicidades: a multiplicidade cultural da sociedade e a multiplicidade dos textos presentes nessa sociedade.

Em relação a isso, Rojo e Moura (2012) sustentam que essas transformações foram promovidas pela tecnologia, ou melhor, pelas TDICS, dessa forma, os textos foram alterados juntamente com as competências de leitura e produção textual. Os textos agora são hipertextos, isto é, são aqueles que circulam no espaço virtual, que criam links com outros textos nesse ambiente, procedentes das hiper mídias: referentes às novas mídias, os novos meios de comunicação, que constituem uma grande rede de interação e comunicação no ciberespaço.

Sendo assim, faz-se necessário entender a relação entre educação e tecnologia no Brasil. Em conformidade com Valente e Almeida (2022) essa relação teve origem na década de 1980, no entanto com políticas públicas ineficazes, dessa maneira é possível perceber:

[...] a ausência de projetos capazes de estabelecer ações equilibradas entre seus objetivos, a formação de professores e gestores, a criação de recursos educacionais digitais, as mudanças curriculares e de avaliação da aprendizagem, bem como a infraestrutura tecnológica para dar suporte ao uso das tecnologias digitais integradas às atividades curriculares em sala de aula. Nesse sentido, analisar o legado do passado em relação a ganhos, dificuldades, erros e desafios pode fornecer os alicerces para projetar a educação do futuro (VALENTE; ALMEIDA, 2022, p. 2).

Nessa trajetória de fracassos em projetos implantados sem planejamento, a escola foi ficando à margem das mudanças da sociedade no tocante ao uso de tecnologias, e os sujeitos EJA, cuja modalidade de ensino é primordial para a inserção de indivíduos excluídos pela ignorância e pela falta de oportunidades na sociedade, também foram limitados a práticas pedagógicas distantes da realidade tecnológica vigente na contemporaneidade.

Assim sendo, as escolas brasileiras somente romperam com o paradigma de educação tradicional e não tecnológica com a pandemia que despontou no ano de 2020. Logo, a crise que se instaurou representa um marco de ruptura epistemológica no Brasil, visto que forçou a uma nova concepção da relação entre tecnologia e educação, pois “a escola, tanto pública como privada, relutou muito, nos últimos trinta anos, em lidar com o digital [...]” (ROJO, 2020, p. 42) e as consequências disso vieram com a pandemia. A respeito das novas práticas de linguagem e a relação de educação e tecnologia na modalidade EJA é que se propõe o próximo tópico.

3 PRÁTICAS DE LINGUAGEM MEDIADAS POR TECNOLOGIAS NA EJA

Práticas de linguagem referem-se ao uso social da língua em suas diversas manifestações, isto é, situações de interação social em que as pessoas fazem uso da língua de diferentes formas.

Na contemporaneidade o uso social da língua tem-se apresentado altamente dinâmico e dialógico, com a intensificação do uso de TDICS “surgem novas formas de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar, de aprender” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 116).

No que diz respeito ao uso social da língua mediado por tecnologias na EJA é ainda muito escasso, fato que ganhou notoriedade com a pandemia causada pela COVID-19, devido à ausência de políticas públicas que contribuam para o acesso de tecnologias digitais no cotidiano escolar de jovens e adultos, e também fora desse ambiente, além da necessidade de formação continuada de docentes para a capacitação de práticas pedagógicas mediadas por tecnologias e, conseqüentemente, metodologias ativas (SILVA; COUTO JUNIOR, 2020).

Nesse sentido, apresenta-se a seguir as práticas de linguagem da sociedade contemporânea, caracterizada como era hipermoderna por Lipovetsky (2004 apud ROJO; BARBOSA, 2015), mediadas por novas tecnologias, as quais podem contribuir para a inserção de jovens e adultos em uma sociedade marcada pela diversidade cultural e conectividade global, podendo transformar uma herança histórica de apagamento social desses sujeitos; além disso, são apresentadas as contribuições do ensino remoto para a inserção de tecnologias digitais na sala de aula.

3.1 Práticas de leitura e escrita na hipermodernidade

Na sociedade contemporânea as práticas de leitura e escrita sofreram alterações, foram requeridas novas práticas letradas capazes de acompanhar as mudanças que afetaram a forma de enunciação dos textos escritos, visuais, sonoros e em movimento, resultado do pluralismo cultural e multisssemioses (ROJO; MOURA, 2012).

Em função disso é reconhecida a necessidade de uma pedagogia voltada aos novos letramentos existentes na *hipermodernidade*⁷. O termo *hipermodernidade* remete à complexidade dos valores atuais, carregados de exagero (do consumo, da exposição e do individualismo), característicos da sociedade contemporânea.

A teoria da hipermodernidade salienta um avanço significativo das tecnologias que auxiliam nas variadas áreas da vida humana, principalmente na comunicação, o que ao mesmo tempo provoca o rompimento do limite entre público e privado e a construção de múltiplas identidades que Rojo e Barbosa (2015) caracterizam como frágeis e superficiais, que se difundem nas redes.

Nessa perspectiva, surge o que Rojo (2013) denomina como *lautor*, no ciberespaço o indivíduo é tanto leitor, quanto autor, pois tem liberdade para assumir nesse ambiente os dois papéis, de leitura e autoria.

O funcionamento dos novos textos, os novos (multi) letramentos nas novas mídias é interativo, colaborativo; eles promovem a recriação, a hibridização e a liberdade criativa.

Dessa forma, os multiletramentos funcionam como mecanismos de colaboração, os quais exigem dos usuários a interpretação das várias linguagens que os cercam todos os instantes; em suas multissemióticas apresentadas sobre a multiculturalidade das sociedades.

Enquanto prática pedagógica, os multiletramentos privilegiam a aprendizagem interativa e interdisciplinar, em que se faz necessário agenciar o alunado, sendo o aluno o criador de sentidos, analista crítico que transforma discursos e é sensível as diferenças, ações imprescindíveis para os discentes em geral, mas especialmente para o público EJA, em uma perspectiva de educação interativa e emancipatória. Nessa sequência, podem-se considerar as contribuições do ensino remoto para a inclusão de tecnologias digitais na sala de aula.

3.2 As contribuições do ensino remoto para a efetiva inserção de tecnologias digitais na sala de aula

A crise que se instaurou com a pandemia provocada pelo vírus da COVID-19 forçou o isolamento social e no que diz respeito ao ambiente escolar,

⁷ De acordo com Lipovetsky (2004 apud ROJO; BARBOSA, 2015, p.116) hipermodernidade diz respeito à “[...] radicalização da modernidade”.

forçou os agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem a busca de novas práticas pedagógicas, em novos ambientes.

Nesse sentido, o ensino remoto emergencial⁸ tornou-se a principal solução viável para as práticas formais de educação, o que por sua vez rompeu com o paradigma de educação tradicional, centrada no livro didático, na repetição e na memorização de conteúdos e abriu a possibilidade para uma educação mais interativa, relacionada com aspectos socioculturais dos alunos de modo a ser reconhecida em situações cotidianas (OLIVEIRA, 2021).

Contudo, é importante ressaltar, com base em Lima et al. (2021), que o ensino remoto também acentuou as desigualdades sociais e os desafios de acessibilidade digital, tendo como resultado problemas como a evasão escolar.

A imprevisibilidade do período pandêmico desafiou professores e alunos. “Por isso, o professor de uma hora para outra teve que trocar o ‘botão’ para mudar a sintonia e começar a ensinar e aprender de outras formas” (BEHAR, 2020), enquanto os alunos tiveram a oportunidade de desenvolver autonomia para aprenderem; os estudantes tiveram que desenvolver princípios como autorregulação e autoeficácia para alcançarem resultados positivos no processo de aprendizagem.

Nesse aspecto o ensino remoto propiciou a professores e alunos um caminho para a resignificação da educação escolarizada, de maneira a atualizar os meios e os métodos de ensino, estreitando a relação entre professor e aluno, de modo a romper com a concepção de professor como detentor do conhecimento, oportunizando a agência do alunado.

Dessa forma, se por um lado o ensino remoto causou danos, como abandono escolar e em alguns casos a transposição de práticas pedagógicas ineficazes do presencial para o virtual, por outro lado essa modalidade de ensino teve como contribuição o reconhecimento da importância e da importância do uso de tecnologias digitais na sala de aula e do quão indispensável se faz esse uso nos dias atuais.

Todavia, tornou-se evidente que para a plenitude da relação entre educação e tecnologias digitais se faz necessário ainda:

⁸ De acordo com Patrícia Alejandra Behar (2020), Professora da Faculdade de Educação e dos Programas de pós-graduação em Educação e Informática na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ensino remoto emergencial, que foi o modelo utilizado durante a pandemia, refere-se ao deslocamento do ensino presencial para os meios digitais.

[...] investimento massivo, tanto em Políticas Sociais - uma vez que a igualdade e equidade de acesso aos bens sociais conversam com esta questão -, quanto em Políticas Educacionais e de formação e valorização docente. Apenas munidos por este cenário e tendo desenvolvido as competências necessárias para o letramento em cultura digital, poder-se-á cessar com tranquilidade e segurança o combate às tecnologias, adotando os recursos digitais como auxiliares da aprendizagem (VIEIRA; RICCI, 2020, p. 4-5).

Tendo em vista os novos letramentos, incluindo os viabilizados pelo digital, e necessários à formação integral do indivíduo para atuar em sociedade, serão discutidos no próximo tópico acerca de multiletramentos como perspectiva emancipatória na EJA.

4 MULTILETRAMENTOS COMO PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA DOS SUJEITOS DA EJA

O entendimento acerca da importância de multiletramentos na escola foi reconhecido no final do século XX, especificamente em 1996, quando um grupo de estudiosos da língua, o Grupo de Nova Londres (GNL), propôs uma nova abordagem educacional, tendo em vista os novos letramentos decorrentes da sociedade contemporânea.

Rojo e Moura (2012, p. 12) sustentam que o GNL idealizou uma pedagogia dos multiletramentos, publicada por meio do manifesto denominado “A pedagogy of multiliteracies - Designing Social Futures (‘Uma pedagogia dos multiletramentos - desenhando futuros sociais’)”, com a intenção de ressaltar a necessidade de a escola considerar em seus currículos as variadas culturas e os diferentes contextos sociais.

Dito de outro modo, esse grupo propunha que fossem incluídos nos currículos escolares o tratamento de questões sociais referentes à pluralidade de culturas, ademais das novas formas de comunicação e multissemióticas, Rojo (2013) destaca que:

O conceito de *multiletramentos*, articulado pelo Grupo de Nova Londres, busca justamente apontar, já de saída, por meio do prefixo “multi”, para dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, a *multiplicidade de linguagens*, semióticas e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a *pluralidade e a diversidade cultural* trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação (ROJO, 2013, p. 14).

Nessa lógica, a pedagogia dos multiletramentos promove a reflexão sobre a formação crítica das práticas de leitura e escrita com base em múltiplas linguagens e pluralidade de culturas. Esses letramentos críticos visam à formação de designers de significados, ou seja, o desenvolvimento da capacidade de compreensão, produção e transformação dos significados multissemióticos para os alunos.

Nisso consiste uma educação interativa, colaborativa em que há agência do alunado. No entanto se faz relevante considerar a motivação dos alunos, em relação a isso o GNL assegura “que os aprendizes precisam estar motivados e perceber que o que aprendem será útil para algo, conforme o interesse deles, o que é possível quando suas necessidades afetivas e socioculturais e identidades são consideradas” (COPE; KALANTZIS, 2000 apud SILVA, 2016, p. 13).

Logo, essas orientações devem ser a base da formação crítica sobre os multiletramentos na escola, na medida em que as práticas valorizem principalmente os letramentos que fazem parte da vida dos alunos, para que haja a valorização da maneira particular de cada aluno aprender e de se relacionar em um mundo globalizado e que envolva aprendizagem adequada aos multiletramentos nas esferas: do trabalho, da vida pública e da vida privada, isto é, “a diversidade produtiva (no âmbito do trabalho), o pluralismo cívico (no âmbito da cidadania) e as identidades multifacetadas (no âmbito da vida pessoal) [...]” (ROJO, 2013, p. 14).

Aspectos esses indispensáveis para a formação crítico-social dentro da realidade dos estudantes da modalidade EJA. Sendo assim, apresenta-se na sequência o ensino de produção de textos e leitura, considerando multiletramentos na educação de jovens e adultos, além de gêneros discursivos como recurso mediador de práticas multiletradas na EJA.

4.1 O ensino de produção de textos, leitura e multiletramentos na EJA

Com o fenômeno da hipermodernidade a noção acerca de leitura e produção de textos sofreu transformações, em concordância com Rojo (2012, p. 13) “A contemporaneidade e, sobretudo, os textos/enunciados contemporâneos colocam novos desafios aos letramentos e às teorias.”

Nessa direção, a autora ratifica⁹ que não há mais que se falar em leitor-autor, mas sim em um indivíduo que assume concomitantemente o papel de leitor e

⁹ Rojo e Moura (2012), Rojo (2013), Rojo e Barbosa (2015).

autor, conforme ela denomina: *lautor*. Para isso, são requeridas novas práticas letradas que devem ser desenvolvidas também nos espaços formais de ensino-aprendizagem, nas escolas, especialmente àqueles que atendem o público EJA.

O desenvolvimento de práticas de multiletramentos na modalidade EJA diz respeito a uma demanda social, não apenas educacional. Considerando que embora se trate de uma inclusão digital é também uma inclusão social, pois os multiletramentos superam o ambiente digital, já que “[...] esses textos *multissemióticos* extrapolaram os limites dos ambientes digitais e invadiram hoje também os impressos (jornais, revistas, livros didáticos)” (ROJO, 2013, p. 21)

Mas para, além disso, atividades cotidianas referem-se à multiletramentos, como realizar uma compra por um aplicativo digital, uma transferência bancária realizada via pix, ou ler um bilhete de um vendedor de bombons no transporte público. A multiculturalidade e a multiplicidade semiótica fazem parte desta sociedade, por isso práticas de multiletramentos acontecem em variadas situações e manifestações sociais e por essa razão direcionar e instruir o público EJA para essas ações é papel da escola.

Com base na proposta inicial do GNL, - de acordo com Rojo e Moura (2012), Rojo (2013), Rojo e Barbosa (2015) - no tocante a uma pedagogia dos multiletramentos, uma educação linguística adequada a atual sociedade deve abranger: “a diversidade produtiva (no âmbito do trabalho), o pluralismo cívico (no âmbito da cidadania) e as identidades multifacetadas (no âmbito da vida pessoal) [...]” (ROJO, 2013, p. 14), ou melhor, os âmbitos do trabalho, da vida pública e da vida privada.

Em outras palavras, diz respeito à capacitação de profissionais aptos às mudanças que são comuns a uma sociedade instável e diversificada, exigindo a formação de sujeitos autônomos e multicapacitados.

Isto é, o indivíduo deve saber portar-se frente às diferenças e aos variados contextos de interação social, nesse sentido, à escola cabe então o papel de despertar o desenvolvimento dos alunos e suas habilidades de expressar uma identidade pluricultural e multifacetada. A língua e as formas de manifestação dela demonstram o desenvolvimento desse aspecto, o uso adequado da língua em situações formais e informais de interação social.

Para isso, o GNL ([2000/2006] apud ROJO; MOURA, 2012, p. 29) propôs, através de um diagrama, práticas e procedimentos interligados. Sendo assim, a

formação de um usuário da língua multifuncional e multiletrado, exige **competência técnica** e **conhecimento prático** dos textos, dos ambientes digitais, dos recursos e das práticas letradas para **criar sentidos** e a partir disso tornar-se um **analista crítico** dos discursos para, assim, **transformá-los**, ressignificá-los. Isso quer dizer, assegurar “os alfabetismos necessários às práticas de multiletramentos” (ROJO, 2012, p. 29).

O caminho para a garantia desses “alfabetismos” segue algumas etapas, a saber: prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada. A prática situada segundo Rojo (2012) relaciona as práticas presentes no âmbito da vida pessoal dos alunos, as culturas que cercam esses alunos, nas quais eles estão integrados, junto às outras culturas e outras esferas de manifestação.

A instrução aberta fundamenta e garante a aprendizagem consciente e autônoma, isso quer dizer, “uma análise sistemática e consciente dessas práticas vivenciadas e desses gêneros e *designs* familiares ao alunado e de seus processos de produção e reprodução” (ROJO, 2012, p. 30).

O enquadramento crítico, para Rojo (2012) é a compreensão consciente dos contextos históricos, ideológicos, políticos e sociais de produção e recepção dos textos contemporâneos. Enquanto a prática transformada significa refletir sobre as etapas anteriores, como afirma Rojo (2012) redesign ou re-prática ou remixação.

Essas etapas pedagógicas¹⁰ e as dimensões para as práticas de multiletramentos sugeridas pelo GNL, mais uma vez, asseguram que é necessário repensar tanto as práticas formais de ensinar, quanto as de aprender.

Sendo assim, uma educação que abranja os âmbitos do trabalho, da vida pública e da vida privada coopera com a formação de usuários críticos da língua, que analisam discursos, refletem acerca dos significados e representações, oportunizando o ensino de leitura e produção de texto ancorado em práticas de multiletramentos. A seguir, apresentam-se os gêneros discursivos como auxiliares em práticas de multiletramentos na EJA.

¹⁰ Segundo Rojo e Moura (2012, p. 30), devido a pressão de defensores da pedagogia tradicional de ensino (movimento revolucionário do grupo Back to Basics) o GNL decidiu reformular essa proposta pedagógica de multiletramentos, “substituíram esses quatro ‘gestos didáticos’ pelos já tradicionais ‘experimentar, conceitualizar, analisar e aplicar’”.

4.2 Os gêneros discursivos como mediadores de práticas multiletradas de jovens e adultos

Os gêneros são provenientes de interações humanas, estão interligados às necessidades e atividades socioculturais, assim como na relação com as inovações tecnológicas. Os gêneros são “fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social” (MARCUSCHI, 2002, p. 19). Assim, todas as ações comunicativas são orientadas por eles, sejam: orais, escritas, impressas ou digitais.

Para Rojo (2012) a hipermodernidade e as novas mentalidades sobre os letramentos, inovaram as formas de produção e circulação dos textos; os gêneros multiplicaram, sofreram hibridação e adentraram novos ambientes, os espaços digitais. De igual modo essas mudanças afetaram as formas de ler e escrever, “esses ‘novos escritos’ obviamente dão lugar a novos gêneros discursivos quase diariamente: *chats, páginas, twits, posts,azines, epulps, fanclips* etc.” (ROJO, 2015, p. 20).

À vista disso, se faz necessário pensar o trabalho com gêneros discursivos, como enunciados alicerçados em relações dialógicas e como fenômeno social que começa a ser disseminado nas mídias digitais, fazendo surgir réplicas diversas de enunciados que fazem referências a eles; são concepções válidas de análise e, portanto, decorrente de uma rede discursiva efetiva de uma organização social.

Nessa perspectiva, “as demandas sociais devem ser refletidas e refratadas criticamente nos/pelos currículos escolares.” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 135), logo os gêneros, estritamente ligados à rapidez e multiplicidade das formas de comunicação no atual contexto social, podem contribuir para a inserção do aluno em novas práticas sociais.

Nesse contexto, trabalhar com novos gêneros, tanto os de uso cotidiano como lista de supermercado, bilhete quanto gêneros próprios da esfera digital como memes, gifs e outros surgem como possibilidade de socialização para os alunos, sendo esse fato favorecedor para o desenvolvimento de multiletramentos.

5 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Partindo da necessidade de descobrir como ocorrem as práticas de leitura e escrita no processo de ensino-aprendizagem de jovens e adultos, e se ocorrem práticas de multiletramentos nessa modalidade de ensino, se desenvolveu o presente estudo.

Assim, com vista à problematização apresentada no início deste artigo, esta pesquisa é um estudo bibliográfico e, portanto, qualitativa, com método de procedimento histórico, possuindo natureza básica, com abordagem exploratória, do qual resultou em algumas considerações exposta ao longo do trabalho.

Para entender as práticas de leitura e produção de textos no contexto da EJA no Brasil, buscou-se compreender inicialmente o processo de escolarização desse público, por meio de revisão da literatura existente, ou seja, a partir da linha do tempo traçada por pesquisadores acerca da historiografia da escolarização de jovens e adultos no país, tendo como enfoque os estudos de Haddad e Di Pierro (2000), Xavier (2019), Freitas e Mancini (2020).

Além dos estudos já mencionados, documentos oficiais como a LDB nº 9.394/1996 e a Constituição Federal de 1988 foram indispensáveis no entendimento da democratização do ensino de jovens e adultos no Brasil.

Nesse ínterim descobriu-se que o analfabetismo é um impasse que apontou juntamente com o estabelecimento da EJA, para tanto, analisou-se dados estatísticos, com base em pesquisa realizada pelo IBGE (2019) e o INAF (2018).

Contudo, para investigar as práticas de multiletramentos na EJA e discutir sobre a relevância dessas práticas como auxílio na formação crítico-social, dentro da realidade de jovens e adultos, esta pesquisa amparou-se em Rojo e Moura (2012), Rojo (2013), Rojo e Barbosa (2015).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória da educação de jovens e adultos é historicamente marcada por lutas, conquistas e retrocessos, mas principalmente no que tange ao letramento dessas pessoas há ainda muito que evoluir.

Em uma sociedade multiletrada e cercada por Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICS) mostra-se urgente a reformulação de

metodologias educacionais e políticas públicas que contribuam para a inserção do público EJA em uma sociedade cada vez mais interconectada, que os inclua por meio da linguagem em diversas manifestações sociais.

Com a pandemia as escolas brasileiras puderam ampliar a visão em relação a metodologias educacionais e demandas sociais, fatores que devem estar interconectados, visto que educação e sociedade são interdependentes. Reiterando, o paradigma de educação tradicional precisa ser rompido, para dar abertura a aprendizagens significativas.

À vista disso, este estudo se propôs como objetivo geral a identificar os processos metodológicos utilizados no ensino-aprendizagem de leitura e escrita na EJA e em qual aspecto a pedagogia dos multiletramentos influencia nesses processos, logo verificou-se que em sua maioria os processos metodológicos estão atrelados a velhas práticas que não condizem com as exigências de uma sociedade hipermoderna, sendo as práticas de multiletramentos necessárias no contexto da sala de aula.

Em relação ao primeiro objetivo específico, investigou-se se havia práticas de multiletramentos na EJA e o uso de TDICS antes da pandemia, com o ensino remoto. Constatou-se que na história de fracassos em projetos implantados sem planejamento, a escola foi ficando à margem das mudanças da sociedade no tocante ao uso de tecnologias, e os sujeitos EJA também foram limitados a práticas pedagógicas distantes da realidade tecnológica vigente na contemporaneidade, o que mudou um pouco com o ensino remoto.

O segundo objetivo específico tratava-se de descobrir como as práticas de linguagem mediadas por tecnologias poderiam contribuir para a construção de sentido em um mundo multicultural e identificou-se que a pedagogia dos multiletramentos diz respeito justamente ao tratamento de questões sociais referentes à pluralidade de culturas, ademais das novas formas de comunicação (incluindo as mídias digitais) e multissemoses, em um mundo cada vez mais marcado pela conectividade global e pluralidade de culturas.

O terceiro objetivo específico visava discutir sobre a relevância de práticas de multiletramentos na formação crítico-social de sujeitos EJA e concluiu-se que a pedagogia dos multiletramentos coopera com a formação de usuários críticos da língua, que analisam discursos, refletem acerca dos significados e

representações, que criam sentidos, transformam discursos e são sensíveis às diferenças.

Em suma, os multiletramentos propiciam a formação de sujeitos multicapacitados para a sociedade atual e se configura na EJA como uma pedagogia interativa e capaz de oferecer emancipação, autonomia.

REFERÊNCIAS

- BEHAR, P. A. **O ensino remoto emergencial e a educação a distância**. UFRGS, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-aeducacao-a-distancia>. Acesso em: 28 ago. 2022.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 jul. 2022.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 jul. 2022.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wpcontent/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf. Acesso em: 29 jul. 2022.
- FREITAS, J. L. A de. MANCINI, K. C. **Breve história da educação de jovens e adultos no Brasil até os dias atuais**. Vitória: EDUFES; Rio de Janeiro: MC&G, 2020. 72p. E-Book. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/11770/1/LIVRO%2006%20Breve%20historia%20da%20Educacao%20colegaopesquisaufes.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2022.
- HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-128, mai./ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 18 jul. 2022.
- JESUS, K.C.M. **Aquisição da leitura e escrita na educação de jovens e adultos**: um estudo bibliográfico. TCC. Castanhal-PA, 2019. p. 14-27.
- LIMA, D. M. R. DE; LIMA, F. J. DE; SILVA, R. DA; SILVA, W. F. DA. Ensino remoto e evasão escolar: **Revista Labor**, v. 2, n. 26, p. 69-85, 25 dez. 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/72127/217999>. Acesso em: 19 ago. 2022.
- MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. et. al. **Gêneros textuais e ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36. Disponível em: https://moodle.stoa.usp.br/file.php/752/bibliografia/marcuschi_2003.pdf. Acesso em: 04 set. 2022.
- MATOS, E. M. B.; MATOS, B. de S.; ALVES, F. R. V.. Analfabetismo funcional: reflexões sobre o desenvolvimento educacional no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 6, p. 575–592. 2021. Disponível em: [file:///C:/Users/ibyte/Downloads/01.07-35-analfabetismo-funcional.-reflexes-sobre-o-desenvolvimento-educacional-no-brasil%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ibyte/Downloads/01.07-35-analfabetismo-funcional.-reflexes-sobre-o-desenvolvimento-educacional-no-brasil%20(1).pdf). Acesso em: 22 ago. 2022.

MOYA, I. **Paulo Freire: o que diz a filosofia do educador brasileiro?** Politize, 2021. Disponível em: <https://www.politize.com.br/paulo-freire/>. Acesso em: 20 jul. 2022.

OLIVEIRA, E. A. de. Ensino remoto: o desafio na prática docente frente ao contexto da pandemia. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 28, jul. 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/28/ensino-remoto-o-desafio-na-pratica-docente-frente-ao-contexto-da-pandemia>. Acesso em: 25 ago. 2022.

PNAD educação 2019: **Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio**. Agência IBGE notícias, 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 15 ago. 2022.

ROJO, R. (Org.). **Escola conectada, os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 7-36.

ROJO, R. (Re)pensar os multiletramentos na pandemia. In: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. M. **Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia**. São Paulo: Parábola, 2020. p. 40-43. Disponível em: https://www.ufsj.edu.br/noticias_ler.php?codigo_noticia=8383. Acesso em: 20 ago. 2022.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos Multiletramentos: Diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 7-31.

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

ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 7-31.

SILVA, T. R. B. C. Pedagogia dos multiletramentos: principais proposições metodológicas e pesquisas no âmbito nacional. **Letras**, Santa Maria, v. 26, n. 52, p. 11-23, jan/jun, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/25319/14659>. Acesso em: 28 ago. 2022.

SILVA, R. B. L. da., COUTO JUNIOR, D. R. Inclusão digital na educação de jovens e adultos (EJA): pensando a formação de pessoas da terceira idade. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, 24 p. jan/abr, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/46818>. Acesso em: 26 ago. 2022.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 12-80.

TRÊS em cada 10 brasileiros são analfabetos funcionais no Brasil, aponta estudo. **Inaf**, 2018. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/>. Acesso em: 20 ago. 2022.

VALENTE, J. A., ALMEIDA, de M. E. B. Tecnologias digitais, tendências atuais e o futuro da educação. **Panorama Setorial da Internet**, n. 2, p. 1-7, jun, 2022. Disponível em: <https://cetic.br/media/docs/publicacoes/6/20220725145804/psi-ano-14-n-2-tecnologias-digitais-tendencias-atuais-futuro-educacao.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2022.

VIEIRA, L. RICCI, M. C. C. **A educação em tempos de pandemia: soluções emergenciais pelo mundo**. OEMESC, 2020. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/7432/EDITORIAL_DE_ABRIL___Le_t_cia_Vieira_e_Maike_Ricci_final_15882101662453_7432.pdf. Acesso em: 11 ago. 2022.

XAVIER, C. F. História e historiografia da Educação de Jovens e Adultos no Brasil - inteligibilidades, apagamentos, necessidades, possibilidades. **Revista Brasileira De História Da Educação**, v. 19, e068, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbhe/a/mZx7pP7TQFrm7vf63TJgkmr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2022.