

Alfabetização, literacia e letramento: diferentes conceitos de um caminho comum na educação de jovens e adultos com as novas tecnologias

Chris Royes Schardosim¹
Thiago Ribeiro Alves²

Resumo

Este texto originou-se de uma proposta de projeto de mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC) Campus Camboriú. Trata-se de uma revisão da literatura sobre os conceitos de alfabetização, literacia e letramento refletindo teoricamente sobre os diferentes pontos de vista e definição. Também busca conexões entre esses conceitos e as práticas educativas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), pensando nas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).

Palavras-chave: Alfabetização. Literacia. EJA. TDIC.

Abstract

This text originated from a proposal of a master's project presented to the stricto sensu Post-Graduation Program in Education of the Federal Institute of Education, Science and Technology Catarinense (IFC) Campus Camboriú. It is a literature review on the three concepts of literacy reflecting theoretically on the different points of view and definition. It also seeks connections between these concepts and educational practices in Youth and Adult Education (EJA), thinking about digital information and communication technologies (TDIC).

Key words: Literacy. Literacy. EJA. TDIC.

1 Introdução

O processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita sempre suscitou debates do meio acadêmico. Inicialmente, o ensino da leitura e escrita fincava-se na e com a linguagem oral. Mais recentemente, novas tecnologias digitais ampliaram o leque e diversificaram a concepção de linguagem – ou as concepções de linguagens – trazendo assim novas contestações aos debates. Ao que parece, os conceitos foram evoluindo à medida que a discussão e os conhecimentos acerca dos processos envolvidos no ensino da leitura e da

¹ Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora EBTT no Instituto Federal Catarinense (IFC) e orientadora no Programa de Pós-Graduação em Educação, no curso de Mestrado Acadêmico em Educação do IFC *Campus* Camboriú.

² Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação, no curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Instituto Federal Catarinense (IFC) *Campus* Camboriú. Professor auxiliar em Tecnologia Educacional na Prefeitura de Florianópolis.

escrita foram ganhando complexidade e se expandindo para outras áreas do conhecimento. Por isso, este texto é uma revisão bibliográfica (GIL, 2008) dos conceitos de alfabetização, letramento, literacia pensando no público da EJA e sua articulação com as novas tecnologias.

2 Alfabetização, letramento e literacia: diferentes conceitos, um caminho em comum

Há, pelo menos, três diferentes conceitos/concepções que definem e explicam o processo de aprendizagem do código escrito: alfabetização, literacia e letramento. Aqui nos interessa não somente a escolha por um ou outro termo, mas a implicação de seus usos na concepção de educação. Para iniciar a discussão e provocar um pouco o leitor, a tradução dos termos alfabetização, literacia e letramento para o inglês é a mesma: *literacy*. Mas veremos a seguir que há diferenças entre esses termos.

Para Emília Ferreira (2002, p. 12) “os problemas da alfabetização começaram quando se decidiu que escrever não era uma profissão, mas uma obrigação, e que ler não era marca de sabedoria mas de cidadania”. Ainda conforme a autora,

A democratização da leitura e da escrita veio acompanhada de uma incapacidade radical de torná-la efetiva: criamos uma escola pública obrigatória precisamente para dar acesso aos inegáveis bens do saber contidos nas bibliotecas, para formar o cidadão consciente de seus direitos e de suas obrigações, mas a escola ainda não se afastou totalmente da antiga tradição: continua tentando ensinar uma técnica. (FERREIRO, 2002, p. 13)

Nesse contexto, novos conceitos e tecnologias surgiram, sem que isso significasse o desuso de conceitos pretéritos, porém atribuindo-lhes limites; mesmo que tais limites apresentem variações conforme as concepções empregadas pelos seus estudiosos. Nesse sentido, deve-se reconhecer que,

O cenário de habilidades relacionadas ao uso das tecnologias digitais, transposto para a educação, fez florescer nas últimas décadas uma série de propostas de alfabetização/letramento que evidenciam a urgência de se pensar tanto em novos conteúdos quanto em outros modos de ensinar e aprender relacionando-se com as mídias e tecnologias digitais (PEREIRA, 2014, p. 47)

Igualmente, considerando esse novo cenário das tecnologias digitais, faz-se necessário ter em mente que:

Existem livros. Existe acesso à informação. Existe internet. Mas é preciso leitores. Leitores que tenham se apropriado do sistema de escrita e que possam dar-se à leitura por prazer e/ou por busca ao conhecimento. (SCHARDOSIM, 2010, p. 23)

A autora destaca que para formar esses leitores é preciso “[...] ensinar as estratégias de leitura para este público, no intuito de possibilitar a este leitor estratégias que ele possa utilizar conforme a necessidade e a situação, no momento da leitura. (ROYES SCHARDOSIM; LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2018, p. 3).

Diversos escritos de diferentes concepções teóricas sobre alfabetização e letramento parecem concordar que o processo de alfabetizar faz parte do letramento, isto é, que se insere nos usos sociais da escrita. Ou seja, reconhecem que o letramento supera em abrangência e complexidade a alfabetização, pois, além desta, busca compreender os sujeitos e cenários envolvidos nas e com as múltiplas linguagens (FREIRE, 1996; FERREIRO, 2000; 2003; SOARES, 1998; 2003). Outro ponto comum nesses estudos é a inseparabilidade entre os termos alfabetização e letramento, embora isso não signifique consenso pleno. Corroborando com essa perspectiva, Rojo (2009) afirma que alfabetização e letramento não são conceitos singulares, destacando a existência de múltiplos letramentos. Em sua tese de doutoramento, Rogério Santos Pereira nos apresenta um recorte sobre a utilização do termo letramento no contexto brasileiro, corroborando com a ideia apresentada no início desse artigo:

Os estudos brasileiros que tratam do letramento (e suas variações) atêm-se com muita frequência ao significado, surgimento e à constituição do termo, trazendo desde notas explicativas até reflexões aprofundadas sobre suas delimitações e usos. Se há consensos, há também muitas divergências e disputas. O neologismo – cujo uso foi disseminado no Brasil a partir da década de 1990 – nomeia um campo em plena construção, em especial se considerarmos que aos letramentos tradicionais (e à Educação como um todo) agregam-se demandas, possibilidades e riscos introduzidos nas últimas décadas pelas mídias e tecnologias digitais. (PEREIRA, 2014, p. 79)

José Morais (2014), utilizando a perspectiva da psicolinguística cognitiva, defende o uso do termo literacia justificando que este “pressupõe uma utilização eficiente e frequente da leitura e da escrita”. O autor compara a habilidade da leitura com a de tocar um instrumento musical, afirmando que não se pode considerar letrado quem aprendeu a ler e a escrever mas o faz mal e pouco, do mesmo modo que não se considera músico quem aprendeu a tocar um instrumento musical mas o faz raramente e com dificuldade. Ainda conforme Morais (2014), ser alfabetizado é ter um mínimo de habilidade que permita ler - sem

necessariamente compreender - palavras e textos, independentemente da sua familiaridade, e escrever qualquer enunciado, mesmo sem conhecer ou ter consciência do conteúdo do que escreve.

No Brasil, pouco depois do fim da ditadura militar, começou a ser utilizado o termo “letramento”, num sentido que, à primeira vista, corresponde ao de literacia, isto é, de uso ou prática das habilidades com algum dos objetivos que acabamos de indicar. Letramento, em seu sentido mais geral, pode ser entendido como a influência que a cultura escrita tem no desenvolvimento da criança, por meio da sua exposição frequente a letras e a textos, por meio das interações verbais já marcadas pela escrita que ela tem com os outros e por meio das ações intencionais dos pais e professores destinadas a tornar-lhe acessível a compreensão e o domínio do sistema escrito de representação da linguagem. Nesse sentido, tal como o termo alfabetização, letramento indica um processo, ao passo que literacia evoca, sobretudo, o estado ou a função que dele resultam. (MORAIS, 2014, p. 13)

Para o autor, o termo letramento não necessariamente refere-se ao processo de aquisição do código alfabético (que seria abarcado pelo termo alfabetização), estando relacionado ao uso social da leitura e da escrita. E explica a diferença entre letramento e literacia:

[...] tal como o termo alfabetização, letramento indica um processo, ao passo que literacia evoca, sobretudo, o estado ou a função que dele resultam. No entanto, letramento difundiu-se na comunidade linguística e educacional com uma intenção ao mesmo tempo mais engajada politicamente e mais redutora. Ele se refere tão somente ao uso social da leitura e da escrita (SOARES, 1998) e não contempla, portanto, todas as atividades de leitura e de escrita que são determinadas por necessidades e fins meramente pessoais (nesse caso, deveria excluir, por exemplo, o diário íntimo, destinado a ser lido só por quem o escreve), como se o indivíduo, como ser letrado, não tivesse outra dimensão do que a social. (MORAIS, 2014, p. 13)

Essa redução da qual fala o autor é entendida aqui como a grande relevância que os estudos do letramento dão ao entorno social, às práticas sociais, ao contexto social do sujeito e às práticas de letramento nas quais ele está inserido em detrimento ao código escrito, à apropriação da escrita em si. E concordamos com o autor ao afirmar que há outros usos da escrita que são individuais, não necessariamente sociais.

E Moraes (2014, p. 13) também esclarece que, “Por ser mais abrangente, e atendendo também à vantagem de homogeneizar os conceitos – o português europeu não utiliza letramento, mas sim literacia –, é literacia que adoto neste livro.” E nós também preferimos a adoção de literacia por considerar, por assim dizer, o produto, o estado em que o indivíduo

se encontra nos processos e usos do código escrito. Além disso, há as implicações sociais e individuais mais amplas:

[...] a alfabetização e a literacia fazem parte das condições mínimas universais sem as quais não se pode alcançar o bem-estar. Por um lado, ajudam a reduzir o desemprego, a insegurança e o sentimento de privação, e, por outro lado, contribuem para aumentar o nível de saúde e de participação nas atividades políticas. (MORAIS, 2014, p. 18)

Confluindo para os limites das terminologias, Pereira (2014) afirma que o conceito de letramento assume um sentido amplo que expressa essa importante mudança paradigmática a qual deslocou a linguagem do instrumental para o social. Toda essa discussão conceitual, não foge de implicações políticas. No ano de 2017, o Documento Orientador do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) não utiliza em nenhum momento o termo literacia em suas trinta e três páginas. Ao passo que letramento e alfabetização são citados dezoito e sessenta e seis vezes respectivamente. Do mesmo modo, na portaria que dispõe sobre as ações e diretrizes do PNAIC (Portaria nº 826 de sete de julho de 2017) também não se vê - ou não se lê - o termo literacia. Já no início de abril do corrente ano, o decreto 9765 institui a Política Nacional de Alfabetização, neste documento o termo letramento não aparece em nenhum momento, enquanto o termo literacia é citado doze vezes em apenas quatro páginas.

Contudo, mesmo sendo enriquecedora, a discussão teórica sobre o melhor termo a ser usado pode diluir-se na ação docente, que não raras as vezes acaba transformando diferentes conceitos em sinônimos. Apesar de a produção acadêmica propor a diferenciação dos conceitos de alfabetização, letramento e literacia, verifica-se na prática docente uma fusão nos processos. De fato, muitas das vezes a distinção entre tais práticas pedagógicas, se existe, acontece tão somente a partir de suas análises teóricas. Magda Soares destaca as novas concepções sobre o processo de alfabetização e letramento ao longo dos anos:

Até a década 50, era considerada alfabetizada a pessoa que tivesse a habilidade de ler e escrever um texto simples e que dominasse o código alfabético. A partir da década de 70 a UNESCO passou a utilizar o termo “analfabetismo funcional”, que corresponde ao fenômeno no qual a pessoa sabe ler e escrever, mas não alcança o domínio social da leitura e da escrita, alertando para a necessidade de se estender a todos o acesso à escolarização básica, a fim de se garantir tal domínio. Desde então, vêm sendo adotados diversos acordos e planos internacionais que aprofundaram esse entendimento relacionando-o à diversidade cultural e à educação ao longo de toda a vida. (SOARES, 2003, p. 9).

Kleiman (1995, p. 19) definiu o letramento como “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.”. Falamos de escola - uma agência de letramento - na qual “[...] devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas.” (KLEIMAN, 2007, p. 4). Também se fala em alfabetização para o letramento, pois somente o primeiro termo não contempla os usos, restringindo-se ao código:

Uma vez explicitada a abordagem de alfabetização com vistas ao letramento, procedeu-se, tendo em mente que o alvo de um ensino integral e integrado da língua portuguesa é a educação plena do indivíduo, à discussão da importância de compreender como ocorre o processamento da leitura, base para reflexão do aprimoramento da competência em leitura e escrita por meio de práticas pedagógicas que preparam o educando para superar os obstáculos em leitura, característica necessária ao uso da mesma como instrumento de aprendizagem nas demais áreas do saber. (SCLIAR-CABRAL; SOUZA, 2011, p. 190)

E sobre a questão das outras áreas do saber, destacamos que ensinar a ler é compromisso de todas as áreas. Como afirmam Guedes e Souza (2011, p. 19): “Ler e escrever são tarefas da escola, questões para todas as áreas, uma vez que são habilidades indispensáveis para a formação de um estudante, que é responsabilidade da escola.”.

No Brasil, o Instituto Paulo Montenegro, em parceria com a ONG Ação Educativa idealiza um Indicador de Analfabetismo Funcional, o INAF. Este mecanismo permite identificar dois grupos; Analfabetos Funcionais e Funcionalmente Alfabetizados; e conforme o grau de domínio das habilidades de leitura, escrita e matemática, e estabelece uma escala comparativa:

Analfabetos Funcionais

Analfabeto - Corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.);

Rudimentar - Corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou um bilhete), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica;

Funcionalmente Alfabetizados

Até a edição de 2011, este grupo era subdividido nos níveis Básico e Pleno.

A partir de 2015, buscando aprimorar a interpretação dos resultados, os respondentes passam a ser classificados em 3 níveis:

Elementar - As pessoas classificadas neste nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média

extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, resolvem problemas envolvendo operações na ordem dos milhares, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e compreendem gráficos ou tabelas simples, em contextos usuais. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações;

Intermediário – Localizam informações em diversos tipos de texto, resolvem problemas envolvendo percentagem ou proporções ou que requerem critérios de seleção de informações, elaboração e controle de etapas sucessivas para sua solução. As pessoas classificadas nesse nível interpretam e elaboram sínteses de textos diversos e reconhecem figuras de linguagem; no entanto, têm dificuldades para perceber e opinar sobre o posicionamento do autor de um texto.

Proficientes - Classificadas neste nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: leem textos de maior complexidade, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações e distinguem fato de opinião. Quanto à matemática, interpretam tabelas e gráficos com mais de duas variáveis, compreendendo elementos como escala, tendências e projeções. (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2019, n.p.)

Compilando as ideias expostas até aqui, somos capazes de afirmar que, no contexto brasileiro, definiu-se que a alfabetização é, no processo de ensino da leitura e escrita, a apropriação dos códigos do alfabeto, da memorização/compreensão da relação entre os grafemas e seus respectivos fonemas – e vice-versa. Já letramento – ou letramentos – tem definição mais volátil, embora sempre aponte para o entendimento da função social das práticas de leitura e escrita. Ao passo que literacia – ou literacias – remete ao sentido de compreensão leitora e escrita consciente de cada indivíduo, em seus usos na vida – particular ou social – abarcando a formação cidadã.

Portanto, podemos ainda arriscar propor uma organização sequencial dos conceitos conforme seu nível de complexidade, na qual inicialmente temos a alfabetização enquanto domínio do código escrito, seguido do letramento e tendo a literacia por produto. Haja vista que não se pode afirmar existir literacia sem alfabetização, do mesmo modo que não há letramento pleno – aqui no sentido de possibilitar o exercício pleno da cidadania – sem literacia.

3 A EJA e as novas tecnologias

Buscando conexões entre os conceitos de alfabetização, literacia e letramento com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e as novas tecnologias digitais de informação e

comunicação (TDIC´s), algo que salta aos olhos é o público-alvo das ações educativas que os permeiam. É possível verificar que o grande alvo das ações educativas com esses temas como foco central são as séries iniciais e o público infantil. Em menor quantidade estão os estudos voltados à educação de jovens, adultos e idosos. Mais desafiador ainda é propor compreender como as ferramentas digitais de alfabetização e literacia interagem com o público da EJA. Tal proposição implica necessariamente reconhecer especificidades desses estudantes.

As leis e diretrizes educacionais do Brasil (LDB, 1994) definem que a EJA se destina aos educandos do ensino fundamental com idade superior a 15 anos e 18 anos no ensino médio. As pesquisas sobre essa modalidade de ensino costumam caracterizar os estudantes, classificando-os por grupos étnicos, renda, gênero e idade. Na prática, essa classificação – embora possa ser uma importante fonte de dados, consulta e diagnósticos – parece ser insuficiente para definir a melhor ação pedagógica. Além da heterogeneidade de indicadores sociais, estamos falando de um público de “imigrantes digitais” (PONTES; MOITA, 2011) indivíduos de 15 a 90 anos, pertencentes a diferentes gerações com experiências, visões e “leituras de mundo” (FREIRE, 1996) distintas, principalmente no que diz respeito ao uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Deveríamos, portanto pensar em uma classificação por níveis de letramentos? Mas como mensurar qualitativamente o letramento de uma pessoa que ainda não domina o código alfabético? Que tipos de letramentos se pretende desenvolver na educação de jovens, adultos e idosos (EJA)? Seria, portanto, a abordagem da literacia mais pertinente a esse público?

Algumas autoras nos dão pistas para elucidar tais questionamentos relacionando os níveis de alfabetização com o domínio e uso de diferentes gêneros textuais e/ou tecnologias. Chris Royes Schardosim e Suélen Fusinato (2017, p. 100) afirmam que:

[...] a partir do momento em que a criança é capaz de decodificar com eficiência o que está escrito, é capaz de ler com fluência e, por conseguinte, compreender o que acaba de ler. Em qualquer classe após o ciclo de alfabetização é possível verificar, empiricamente, que o aluno que não decodifica com eficiência também não é capaz de ler efetivamente.

Ou seja, a decodificação é a base. Lembremos que a leitura é uma “[...] invenção cultural recente” (DEHAENE, 2012, p. 23). A partir da alfabetização a criança ou adulto terá acesso a quaisquer textos. Mas mesmo sem decodificar, pessoas não alfabetizadas transitam

pelo mundo letrado, manipulando diferentes textos, como explica a autora Magda Soares (1998, p. 24):

[...] a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda analfabeta, por que não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é, de certa forma, letrada.

O que dizer então do adulto que não sabe ler nem escrever, mas realiza inúmeras atividades sociais diariamente: faz uso do dinheiro, recebe e envia áudios e vídeos via celular, está em contato constante com o mundo letrado a sua volta? Seria essa pessoa capaz de distinguir textos sem decodificá-los? É correto pensar que a alfabetização é mais importante que o letramento para a EJA? Temos os ingredientes (equipamentos, conexão, metodologia de ensino) necessários para uma pedagogia de sucesso? Por que então da teimosia no insucesso da educação de jovens e adultos? Tal problematização, assenta-se também na ideia de Néstor García Canclini para quem: “a mera abundância de informação que acumula, na navegação digital, textos e imagens, acontecimentos, opiniões e publicidade, não constrói pontes num mundo rompido” (CANCLINI, 2008, p. 16). No contexto atual da EJA brasileira, a convergência digital parece dissipada nas práticas, assemelhando-se ao cenário apontado por Canclini (2008, p. 17-18):

Custa às instituições governamentais dedicadas à difusão cultural admitir que sua tarefa de formar públicos deveria ir além da oferta para todos, divulgar palavras de ordem e cartazes, multiplicar bibliotecas e escolas. [...] Elas competem mal com as indústrias da comunicação [...]. A educação e a formação de leitores e espectadores críticos costumam frustrar-se pela persistência das desigualdades socioeconômicas, e também porque as políticas culturais se desdobram num cenário pré-digital. Insistem em formar leitores de livros, e, à parte, espectadores de artes visuais [quase nunca televisão].

Nesse sentido, a alfabetização, o letramento e a literacia de jovens, adultos e idosos torna-se um campo ainda mais desafiador, pois permite e requer uma mescla de conceitos como: alfabetização, letramento e literacia (como discutido anteriormente), educação inclusiva, prática social, compreensão leitora, alfabetização digital e inclusão digital. Para Gicele Vergine Vieira Prebianca (2013, p. 489), “a inclusão tecnológica é, portanto, uma

necessidade de Estado, capaz de facilitar o combate a políticas assistencialistas, pois inclui e ensina as pessoas para o exercício da cidadania”. Ainda conforme a autora:

Também é preciso lembrar que em diversas situações em empresas ou mesmo em cursos de níveis de ensino distintos, os educandos irão se deparar com a necessidade de manusear softwares educacionais para tarefas profissionais e do dia a dia, como por exemplo, a utilização de caixas eletrônicos. Esse conjunto de conhecimentos transporta o cidadão para a esfera da era digital, na qual o domínio das tecnologias de informação e comunicação (TICS) é prerrogativa para que o indivíduo seja considerado parte da sociedade atual. Nesse contexto, o processo de alfabetização digital é quase tão necessário quanto o da alfabetização literal. (PREBIANCA, G. V. V. et al. 2013, p. 489)

A discussão sobre os sujeitos envolvidos no processo aprendido da leitura e escrita não é novidade. Os aspectos sociológicos, culturais, geográficos também não foram/são negligenciados pelos estudos pertinentes da temática. E, já há um bom tempo, vários estudiosos se debruçam em entender o papel das tecnologias de informação e comunicação nesse movimento, especialmente as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC´s). Porém à medida que novas tecnologias surgem, faz-se necessária a revisão e adequação dos estudos.

No cenário das transformações sociais contemporâneas, salientamos especialmente a preocupação com a rapidez do desenvolvimento tecnológico e os impactos que promovem na educação. Em particular, o fato de que a rapidez dessas mudanças nem sempre permitem uma reflexão sobre as práticas pedagógicas com uso dos recursos digitais para formação do sujeito, e isto favorece as práticas pedagógicas tradicionais, ou seja, ‘as velhas práticas mascaradas de novas’. (SOUTO; LAPA, 2014, p. 90).

A mesma preocupação é compartilhada por Prebianca no artigo intitulado *O uso de softwares educacionais como ferramentas mediacionais e de inclusão tecnológica*, ao afirmar que:

O avanço tecnológico e a possibilidade de acesso à internet, bem como o desenvolvimento de técnicas de inteligência artificial, têm proporcionado aos profissionais da Educação uma nova visão sobre o processo de ensino-aprendizagem. Parece vital que no mundo tecnológico atual, a Educação se preocupe em utilizar recursos que possam dar conta da demanda crescente de alunos em busca de um ensino mais dinâmico e significativo. (PREBIANCA, G. V. V. et al. 2013, p. 489)

Essa falta de reflexão no uso das TDIC na educação, apontada por Souto e Lapa (2014), alerta para evitarmos a transformação da pedagogia bancária (FREIRE, 1996) em uma pedagogia de caixa eletrônico.

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (FREIRE, 1996, p. 57)

Importa ainda a compreendermos que a “incorporação dessas tecnologias não pode se dar meramente como ferramentas adicionais, complementares, como meras animadoras dos tradicionais processos de ensinar e de aprender” (PRETTO; ASSIS, 2008, p. 80).

Quando superada a “pedagogia do equipamento” (SOUTO; LAPA, 2014), parece existir consenso de que é vantajoso e necessário utilizar as mídias digitais no processo de alfabetização e letramento. Sabemos também que as tecnologias de informação e comunicação estão cada vez mais presentes, acessíveis e extensivas em nossa sociedade. Com isso, é notória a proliferação de softwares, aplicativos, jogos, e tantas outras ferramentas digitais que podem contribuir para o processo de alfabetizar e letrar. Porém, ao restringimos a análise dessas ferramentas digitais àquelas de caráter intencional, percebemos que essa abundância não atinge, ou pouco se direciona para a educação de jovens e adultos e idosos (EJA).

Observa-se na prática que os materiais didáticos intencionais, com aporte digital, destinados para alfabetização e letramento em sua grande maioria servem ao público infantil. Diagnóstico semelhante ao apontado por Haracemiv e Branco (2014) quando, ao pesquisarem o trabalho desenvolvido com a EJA em escolas multisseriadas de Curitiba, afirmam: “o que se tem visto em sala de aula de EJA é um trabalho com palavras, frases do repertório das cartilhas infantis e depois textos desconectados do interesse dos alunos”. É bem verdade que nada impede a utilização deles para alfabetizar também jovens e adultos. Mas, seria esse o melhor método de ensino para esse público? Qual seria o sentido de letramento em uma ação pedagógica como essa?

Essas inquietações desdobram-se em outras: Quais características definem uma ferramenta de aprendizagem como infantil ou não? Como o educando EJA se apropria dos recursos digitais de alfabetização? Como as ferramentas digitais de alfabetização e

letramento interagem com o público de jovens, adultos e idosos? Ou como essas tecnologias podem contribuir para o processo de literacia desses estudantes.

Um artigo publicado por Lúcia Helena Alvarez Leite, no livro *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*, ajuda a ilustrar o cenário que muitos educadores encontram na educação de jovens adultos e idosos no país. Leite (2011) relata a experiência ocorrida na Rede Municipal de Belo Horizonte, a expectativa inicial do trabalho era encontrar alunos não alfabetizados, mas, nas palavras da pesquisadora:

No que diz respeito à alfabetização, pudemos constatar que, contrariando nossas expectativas e os objetivos do projeto, a grande maioria dos alunos já tinha base alfabética construída, apresentando, isto sim, um grande nível de dificuldade em relação a produção e a leitura de textos e aos aspectos ortográficos da escrita. (LEITE, 2011, p. 207)

Apontando o foco para as ferramentas digitais de alfabetização - sem com isso desconsiderar as especificidades do sujeito em processo de alfabetização, letramento e literacia - surgem outros questionamentos tão inquietantes quanto. Quais seriam as características ideais para uma ferramenta digital de literacia para a EJA? Como desenvolver uma interface amigável, intuitiva, colaborativa que contemple ao mesmo tempo as necessidades educacionais, formativas, e tecnológicas para jovens, adultos e idosos? Possivelmente, a produção dessa pesquisa pode contemplar a abordagem do desenvolvimento de sistema centrado no usuário - o UCSD (User Centered System Design) - conforme apresentado por Airton Zancanaro no artigo *“A importância da utilização de abordagens centrada no usuário para o domínio da TV digital”*. Nesse estudo, versando sobre a Interação Humano Computador, o autor destaca o fundamental papel do usuário na co-criação no desenvolvimento das soluções e possibilidades tecnológicas, destacando que são os sistemas computacionais que devem se adaptar ao usuário, e não o inverso.

A tecnologia aliada aos usuários e suas necessidades deve constituir a força condutora por trás do desenvolvimento de um produto ou solução. Como consequência, uma solução bem projetada deve extrair o máximo do conhecimento dos usuários, devendo apoiá-lo e não limitar suas ações. [...] O design centrado no usuário, pelo fato de considerar os usuários, seu conhecimento e suas necessidades ao longo de todo o processo, impõe que o desenvolvimento das soluções seja guiado menos pelas possibilidades tecnológicas e mais pelas necessidades de quem vai utilizar. (ZANCANARO et al. 2012, p. 6).

A relevância do protagonismo do usuário das tecnologias é também ressaltada por Prebianca (2013, p. 490), ao afirmar que:

[...] é preciso que os processos que envolvem educadores e instituições de ensino correspondam às necessidades dos educandos e que sejam desenvolvidas ferramentas didáticas que apoiem o aprendizado, levando-se em consideração o ambiente cibernético, no qual estão atualmente inseridos. Nesse sentido, os softwares educacionais, além de se constituírem em recursos didático-pedagógicos atraentes e modernos, podem contribuir com a inserção docente nas perspectivas atuais de Educação.

Uma pesquisa realizada pela Universidade Federal da Bahia em 2011 trouxe contribuições significativas para a compreensão da problemática. Livia Andrade Coelho, ao estudar “As relações dos alunos da EJA com as tecnologias digitais: implicações e possibilidades na vida de cada um” verifica que:

Mesmo que o conceito de alfabetização venha sofrendo ressignificações em função dos novos panoramas sociais, as práticas, na maioria das vezes, continuam as mesmas: descontextualizadas, distantes das necessidades reais dos alunos. Pouco, ou nenhuma referência ou trabalho são feitos sobre a ‘tecnologização’ da sociedade contemporânea. (COELHO, 2011, p. 20)

Nesse estudo, por meio de entrevistas com os estudantes, a autora busca ilustrar a necessidade e implicações do uso das TDIC na EJA. O foco parece estar concentrado no sujeito, e não tanto na tecnologia. Coelho (2011) aponta ainda que muitas escolas da rede pública de Salvador “apesar de terem laboratórios de informática devidamente ‘estruturados’, não desenvolvem atividades regulares ou mesmo esporádicas com os alunos da EJA. Os laboratórios no turno noturno ficam fechados”. E somente conseguiu desenvolver as observações de sua pesquisa em uma escola da rede privada – supostamente com mais recursos tecnológicos – mas que mesmo assim, disponibilizava o espaço da sala informatizada para seus alunos apenas uma vez na semana, o que impossibilita um bom trabalho com as TDIC.

As considerações finais de Coelho (2011, p. 117) são altamente relevantes:

Já não cabe nesse cenário do século XXI uma prática pedagógica linearmente organizada, rígida e engessada, distante das dinâmicas e estruturas que caracterizam a sociedade contemporânea. É preciso dialogar com as possibilidades imersas nas TIC, utilizá-las para a promoção do desenvolvimento integral do cidadão. Os alunos da EJA são adultos que enfrentam diversidades culturais, sociais e econômicas constantemente em seu cotidiano e sente o quanto uma escolaridade

de qualidade lhes faz falta. Por essas e outras situações adversas enfrentadas por eles, não cabe mais uma postura pedagógica na qual haja uma lacuna entre as práticas escolares e as dinâmicas que caracterizam a contemporaneidade.

E essa prática pedagógica que deve ser revista se dá na escola, por nós, professores. Como afirma Kenski (2010, p. 63), “a escola é uma instituição social, que tem importância fundamental em todos os momentos de mudanças na sociedade”. E a autora complementa:

Essas alterações refletem-se sobre as tradicionais formas de pensar e fazer educação. Abrir-se para novas educações, resultantes de mudanças estruturais nas formas de ensinar e aprender possibilitadas pela atualidade tecnológica é o desafio a ser assumido por toda a sociedade. (KENSKI, 2010, p. 34)

Posto que a formação de um cidadão crítico e propositor de mudanças na sua realidade requer um sujeito letrado (que domine o código e seus usos), que possua compreensão leitora adequada e saiba expressar suas ideias também de maneira adequada por meio da escrita, ou em outras palavras tenha alcançado a literacia satisfatoriamente; posto também que essa realidade que se deseja mudanças contempla os aspectos local e global; que o cidadão não plenamente alfabetizado não contempla sua cidadania por inteiro ficando vulnerável às informações produzidas pela grande mídia; e que cabe também à EJA cumprir seu papel emancipador no tocante ao universo das TDIC. A resolução dessa problemática flerta com o ângulo transversal proposto por Souto e Lapa, ou seja, nem tecnófilo, nem tecnófobo (KELLNER, 2001 *apud* SOUTO; LAPA 2014), colocando a tecnologia a serviço de “novas formas de sociabilidade”, aperfeiçoando “a inserção de sujeitos na cultura digital, como protagonistas, autores e coautores”. Necessitamos, portanto, compreender e estimular o papel do professor produtor de cultura digital e viés local, que contraponha para o estudante as informações de massa a fim de evitarmos uma pedagogia que, mesmo conectada, digitalizada, midiaticizada, ainda caminha (ou navega) capenga.

Portanto, tentamos compreender como as atuais ferramentas digitais de alfabetização e letramento interagem com o público de jovens, adultos e idosos. Entendo-as como materiais didáticos intencionais, faz-se necessário definir o que são e como se caracterizam. A partir daí, salientar especificidades destes recursos sob a ótica da EJA, para em seguida, pesquisar situações práticas que exemplifiquem e possibilitem uma análise crítica do uso e apropriação das TDIC no processo de alfabetização e letramento na EJA. Para

finalmente, criar uma sequência didática, apoiada em ferramentas digitais, que atenda aos apontamentos, necessidades e lacunas diagnosticadas ao longo da pesquisa.

4 Considerações Finais

Reconhecer as especificidades dos termos alfabetização, letramento e literacia se coloca pertinente para o direcionamento de uma prática pedagógica de sucesso. Essa pertinência pode ser ainda mais sintomática na educação de jovens adultos e idosos onde o compromisso com uma prática engajada com os aspectos sociais é reiterada. Não conceber tais termos como sinônimos permite adequar a ação docente ao problema ou dificuldade apresentada pelo educando. Por exemplo, promover práticas que visem o aumento do vocabulário pode não ser a real necessidade de um leitor em formação que demonstra um repertório cultural escasso. Tal como cultura e vocabulário não são sinônimos; letramento, alfabetização e literacia também não o são. No entanto guardam profunda relação. Não foi intenção deste artigo acabar com a imprecisão nos limites conceituais para cada termo. Mais importante que isso foi chamar a atenção para as saliências em cada um, a fim de evitar que essa ambiguidade colaborativa – alfabetização, letramento e literacia – se configure em uma ambiguidade opositora. Alfabetização, letramento e literacia devem ser pautados pela sinergia, e não pela disputa ou competitividade. Na complexa tarefa de ensinar e aprender a leitura e a escrita, a educação de jovens, adultos e idosos se mostra ainda mais vulnerável e delicada, pois soma-se um histórico de exclusão, abandono e/ou fracasso escolar. Não obstante, as TDIC necessitam articular com esse debate evitando que atuem com efeito contrário daquilo à que se propõem: serem facilitadoras do processo de ensino/aprendizagem e promotoras de inclusão social.

Referências

- BRASIL. Atos do Poder Executivo - *Diário Oficial da União*. Decreto nº 9765 de 11 de abril de 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação - *PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Documento Orientador*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação - *Portaria nº 826 de 07 de julho de 2017*.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais - Ciências da Natureza e suas Tecnologias*. Brasília: MEC, 2002.

CANCLINI, Néstor García. *Leitores, espectadores e internautas*. São Paulo: Iluminuras, 2008.

COELHO, Livia Andrade. *As relações dos alunos da EJA com as tecnologias digitais: implicações e possibilidades na vida de cada um*. Dissertação de mestrado. Orientadora Prof.^a Dr.^a Maria Helena Silveira Bonilla. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2011.

DEHAENE, Stanislas. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Tradução de Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRO, Emília. *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz na Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUEDES, Paulo Coimbra; SOUZA, Jane Mari de. Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de português. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt; SOUZA, Jusamara Vieira; SCHÄFFER, Neiva Otero GUEDES, Paulo Coimbra; KLÜSENER, Renita. (Org.) *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 9. ed. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2011. p. 19-24

HARACEMIV, Sonia M. C.; BRANCO, Veronica. Letramento na EJA: o que revelam os diários de campo das práticas de docência do Curso de Pedagogia? *Perspectiva*, Florianópolis, SC, v. 32, n.1, p. 63-92, jan./abr. 2014.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. *Metodologia*. Disponível em: <https://ipm.org.br/inaf>. Acesso em: 10 jun. 2019.

KELLNER, Douglas. *A cultura da mídia: estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno*. Bauru: EDUSC, 2001.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: São Paulo: Papirus, 2010.

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

KLEIMAN, Ângela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, Santa Cruz do Sul, RS, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007. Disponível em:

<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>. Acesso em: 20 jul. 2011.

MORAIS, José. Alfabetismo e literacia. In: MORAIS, José. Alfabetizar para a democracia. Porto Alegre: *Penso*, 2014. Disponível em: http://srvd.grupoa.com.br/uploads/imagensExtra/legado/M/MORAIS_Jose/Alfabetizar_Para_Democracia/Lib/Cap_01.pdf. Acesso em: 10 jun. 2019. cap. 1, p. 12-26

PEREIRA, Rogério Santos. *Multiletramentos, Tecnologias Digitais e os Lugares do Corpo na Educação*. Universidade Federal de Santa Catarina - CED/PPGE/UFSC: Florianópolis, 2014.

PONTES, Rodolfo Rodrigues de; MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro. O uso de tecnologias digitais no ensino da EJA: Um caminho possível para o ensino de operações fundamentais. *Anais Ebrapem*, Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, 2011. Disponível em:

<https://editorarealize.com.br/revistas/ebapem/trabalhos/1a09714bfbb97c6f11271056a53df3e1.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2019.

PREBIANCA, Gicele Vergine Vieira; JUNIOR, V. P. dos S.; MOMM, C. F.; SILVA, L. F. da S.; NEHRING, H. O uso de softwares educacionais como ferramentas mediacionais e de inclusão tecnológica. *ETD – Educ. temat. Digit.*, Campinas, SP, v. 15, n. 3, p. 474-494, set./dez. 2013.

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

ROYES SCHARDOSIM, C.; FUSINATO, S. Alfabetização: uma proposta interdisciplinar. *Revista Querubim (Online)*, v. 1, p. 97-103, 2017.

ROYES SCHARDOSIM, Chris; LAZZAROTTO-VOLCÃO, Cristiane. *Estratégias para a compreensão leitora*. 1. ed. Düsseldorf: NEA Novas Edições Acadêmicas, 2018.

SCHARDOSIM, Chris Royes. *Compreensão Leitora em Alunos da 5ª série do ensino fundamental*. Universidade Federal de Santa Catarina - CCE/PPGLP/UFSC: Florianópolis, 2010.

SCLIAR-CABRAL, Leonor; SOUZA, Ana Cláudia. Língua portuguesa e ensino: alfabetização para o letramento e desenvolvimento da leitura. In: SOUZA, Ana Cláudia; OTTO, Clarícia; FARIAS, Andressa da Costa (Orgs.). *A Escola contemporânea: uma necessária reinvenção*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2011. p. 171-194

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUTO, Ingrid N.; LAPA, Andrea B. *Formação crítica mediada pelas tecnologias digitais de informação e comunicação: um desenho de pesquisa qualitativa*. Comunicação e Informação, Goiânia, GO, v. 17, n.2, p.88-103, jul./dez. 2014.

Data de submissão: 25/09/2019. Data de aprovação: 04/11/2019.