

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA - LICENCIATURA

Camila Wasserman

**A INCLUSÃO SOCIAL DE JOVENS E ADULTOS:  
leituras além das letras**

Porto Alegre  
2º Semestre  
2014

Camila Wasserman

**A INCLUSÃO SOCIAL DE JOVENS E ADULTOS:  
leituras além das letras**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado à Comissão de Graduação do curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

*Orientador: Prof. Cíntia Inês Boll*

Porto Alegre  
2º Semestre  
2014

## **AGRADECIMENTOS**

Vivemos e aprendemos diariamente. Cada caminhada é um novo aprendizado. Sei que pode haver quedas no caminho, tropeços e até mesmo imprevistos, mas é assim que nos formamos como cidadãos: errando, tentando, questionando e reformulando.

Nesta minha caminhada tive a sorte de conhecer e conviver com pessoas que me apoiaram, que lutaram comigo e estiveram ao meu lado – nos meus momentos de felicidade, dificuldade, de alegria e de tristeza. Acredito que este trabalho tem um pouco de cada uma delas, seja nas palavras, nos pensamentos ou, até mesmo, nas entrelinhas. E, por isso, agradeço:

... Aos meus pais e meu irmão, que sem eles este sonho não seria possível, me apoiando de maneira incondicional;

...Ao Eduardo, que esteve presente em todos os momentos da minha formação, sofrendo, rindo, auxiliando e me acalmando sempre que precisei;

...Aos meus amigos incríveis que me apoiaram em todos os momentos, mesmo com as minhas loucuras diárias;

...Aos meus alunos, que são a base deste trabalho e me motivaram a seguir em frente, seguir pesquisando e me aperfeiçoando;

...E, por fim, à minha orientadora Cíntia, que me inspirou a cada dia durante o ano de 2014: seja no decorrer do estágio obrigatório, quanto na escrita do trabalho de conclusão. Agradeço por ter me acolhido, me guiando e ensinando a cada instante e, mais do que isso, servindo como exemplo do que é ser um educador.

## RESUMO

Este trabalho tem como tema principal a inclusão social de Jovens e Adultos por meio de apreciações de imagens, textos e vídeos enredados à Cultura Digital. Imersa no contexto pesquisado, a autora aborda a metodologia da pesquisa qualitativa de observação participante refletindo a respeito de sua prática docente e discente sobre suas experiências vividas como professora de informática para a terceira idade, bem como no estágio obrigatório do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Este se deu em uma turma de alfabetização na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola estadual da cidade de Porto Alegre. O objetivo desta pesquisa é refletir sobre como podem ser desenvolvidas as práticas de inclusão social para este público, abordando aspectos do letramento e das tecnologias para com os textos midiáticos que nos envolvem. Trata, ainda, da valorização dos saberes discentes em outros espaços escolares, por entender que a educação se dá “dentro” e “fora” da escola, nos diferentes territórios educativos (BRASIL, 2013). Assim, é problematizado não só o conceito de “Cidade Educadora” (MOLL, 2009) como também a própria “Leitura de Mundo” (FREIRE, 1990) nesse contexto educador que avança em direção ao aluno contemporâneo da EJA. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) tornaram-se o mote propulsor do desenvolvimento da pesquisa, impulsionando a licencianda ao significado da docência nesses tempos de cultura digital.

**Palavras-Chave:** Educação de Jovens e Adultos. Inclusão Digital. Inclusão Social. Cultura Digital. Cidade Educadora

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>COMO TUDO COMEÇOU.....</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>O PODER DAS IMAGENS: O QUANTO PODEM INCLUIR SOCIALMENTE ....</b>	<b>10</b>
<b>3</b>	<b>A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) E SEUS PROTAGONISTAS ....</b>	<b>14</b>
3.1	A MODALIDADE DA EJA .....	14
3.2	OS PROTAGONISTAS DA EJA: SEUS ESTUDANTES .....	16
<b>4</b>	<b>LEITURAS PARA ALÉM DAS LETRAS NA SALA DA EJA .....</b>	<b>19</b>
4.1	A APRECIÇÃO DAS LEITURAS ALÉM DAS LETRAS EM SALA DE AULA .....	19
4.2	A EDUCAÇÃO “FORA” DOS MUROS DA ESCOLA .....	21
<b>5</b>	<b>A INCLUSÃO DIGITAL NOS SEUS DIFERENTES ÂNGULOS... ..</b>	<b>25</b>
5.1	A INCLUSÃO DIGITAL COMO PRÁTICA DE LETRAMENTO .....	25
5.2	O ALUNO DA EJA E A INCLUSÃO DIGITAL .....	28
5.3	A INCLUSÃO DIGITAL PARA A TERCEIRA IDADE .....	30
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS (NEM TÃO FINAIS...)</b> .....	<b>33</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>36</b>

## 1 COMO TUDO COMEÇOU...

Minha paixão pela educação começou cedo, bem antes de iniciar no ano de 2010 o curso de Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A partir do momento em que comecei a me perceber como produtora de conhecimento, como protagonista da minha aprendizagem, lá pelos meus 10 anos, período em que minha família teve que se mudar para o Brasil<sup>2</sup> e eu tive que aprender uma nova língua, a educação passou a me fascinar. O fato de poder ser autora, de ir além da sala de aula e da escola foram meus principais incentivos para pensar em fazer da educação um desafio constante em minha vida. Ao longo do curso, fui descobrindo autores que me encantaram, e até hoje me encantam, que me inspiram a seguir acreditando na educação, sendo que foi Paulo Freire (2000) que me apresentou o conceito de educação que me move como educadora:

Educação é, antes de mais nada, ato de amor e coragem, que está embasada no diálogo, na discussão e no debate. O homem vive em constante aprendizado, não havendo homens “ignorantes absolutos” já que existem diferentes saberes, alguns sistematizados, outros não. (FREIRE, 2000, pág.104 apud VASCONCELOS; BRITO, 2010, p. 83)

O fato de o “homem viver em constante aprendizado” (ibid) foi um dos motivos de conhecer minha grande paixão como educadora: ensinar alunos de todas as idades. Ao trabalhar no Núcleo de Tecnologias Digitais aplicadas à Educação (NUTED)<sup>3</sup>, do ano de 2010 a 2012, tive a oportunidade de participar como monitora de um curso de extensão de formação continuada de informática para a terceira idade. A turma era formada por 10 alunos com faixa etária a partir dos 67 anos de idade e o projeto de extensão tinha como objetivo principal ensinar este público a ingressar no mundo da Cultura Digital. Ao ver os alunos querendo aprender – querendo ver e conhecer o novo, independentemente de sua idade – suscitou em mim uma vontade de ir além, de

---

<sup>2</sup> Nasci e cresci na Argentina – Buenos Aires e, no ano de 2003, minha família decidiu se mudar para o Brasil.

<sup>3</sup> O Núcleo de Tecnologias Digitais Aplicadas à Educação (NUTED) é um grupo de pesquisa interdisciplinar que atua na área da Informática na Educação dentro da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e é orientado pela professora doutora Patrícia Alejandra Behar.

continuar ensinando. Na tentativa de dar sequência ao projeto de que participei, decidi começar a trabalhar com aulas particulares, à domicílio, de informática para este público. Minha prática docente tem revelado não só a soma dos meus aprendizados durante o projeto de extensão do qual participei, mas também a minha própria caminhada no curso de Pedagogia da UFRGS. Considerando essas premissas, desenvolvo as aulas com didáticas e metodologias específicas para a terceira idade, na qual as necessidades práticas dos educandos são priorizadas e planejadas mais próximas das vontades e dos desejos do aluno.

Assim, justifico minha decisão em realizar o estágio de docência em uma turma de adultos: o querer aprender, independentemente da idade, alucina-me. Ao entrar na sala de aula, no estágio obrigatório, percebi outra grande inquietação como educadora: o quanto aprendemos “fora” da escola, nos territórios educativos que fazem parte de toda uma comunidade que também ensina, e como isso influencia dentro do espaço escolar propriamente dito. Sabemos que há muitas e infinitas sabedorias “fora dos muros da escola”, sabedorias essas que em muitos currículos e Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) estão registrados, mas, no cotidiano da sala de aula, encontram extremamente desvalorizados. Moll (2009) brinda-nos com a suas palavras em direção a essas ideias ao descrever que:

Nesse sentido, a cidade precisa ser compreendida como território vivo, permanentemente concebido, reconcebido e produzido pelos sujeitos que a habitam. É preciso associar a escola ao conceito de cidade educadora, pois a cidade, no seu conjunto, oferecerá intencionalmente às novas gerações experiências contínuas e significativas em todas as esferas e temas da vida. (p.15)

Essa relação entre os espaços “fora” e “dentro” dos muros da escola, percebendo toda “cidade como educadora”<sup>4</sup> (ibid), tomou-me fortemente no momento em que assumi minha turma de estágio, pois que viver nela é experimentá-la contínua e significativamente ao longo de toda a vida. Essa “assunção”<sup>5</sup> (FREIRE, 1996) tomou

---

<sup>4</sup> Importante ressaltar que “Cidade Educadora”, que neste trabalho foi amplamente discutido, apresentou-se também como “Cidade Educativa” pelo autor Paulo Freire no livro “Política e Educação” (1993).

<sup>5</sup> No livro Pedagogia da Autonomia, o autor Paulo Freire (1996) descreve o conceito de “assumir-se”: “Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador,

visibilidade, pois que, além de agora docente de uma turma de estágio em Educação de Jovens e Adultos (EJA) na faculdade, minhas estratégias para o ensino de informática a alunos de terceira idade por meio de aulas particulares foram ao encontro da percepção dessa cidade do “além muros escolares” com potencial educador.

A cidade e todo esse entorno da escola é o mundo das imagens onde meu aluno da EJA se movimenta, bem como do educando das minhas aulas particulares. Enquanto território educativo, no entendimento das próprias Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), esse entorno se mostra para ser aprendido também nos espaços escolares, em todas as experiências do cotidiano, inclusive as experiências de leituras para além das letras. Assim, é possível afirmar que o território educativo para além dos muros da escola, a “cidade educadora” (MOLL, 2009), passou a ser visualizada também pelos próprios objetivos da disciplina de estágio.

A disciplina EDU03079 - Estágio de Docência: Educação de Jovens e Adultos da qual falamos está inserida no currículo da Pedagogia da UFRGS no 7º semestre do curso e conta com 20 créditos e carga horária total de 300 horas/aula<sup>6</sup>. O objetivo da disciplina, conforme a Resolução nº 31/2007 - CEPE/UFRGS que regulamenta os estágios de docência das Licenciaturas da Universidade é de possibilitar que o estudante vivencie, de forma interdisciplinar, a docência. No caso da Pedagogia, o aluno poderá optar entre uma das modalidades de ensino da Educação Básica – Educação Infantil, Séries Iniciais ou Educação de Jovens e Adultos (EJA). Agregada a esta possibilidade de estágio, na modalidade da EJA, está a permissão de que o estágio ocorra com docência compartilhada<sup>7</sup>.

Assim, mesmo atuando pelo menos com mais ênfase nesses dois últimos anos como educadora de idosos na área da informática, nunca havia me experimentado como professora de uma turma de EJA e vi no estágio obrigatório uma oportunidade única: unir minha grande paixão por trabalhar com adultos e poder experimentar a

---

realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto.” (p.19)

<sup>6</sup> Dados retirados do site da Comgrad/Edu: <<http://www.ufrgs.br/faced/comissoes/comgrad/>>

<sup>7</sup> Segundo Moreira (2009), a docência compartilhada é uma “ação/intervenção conjunta de trabalho entre dois ou mais professores em uma mesma sala de aula” (p.17)

docência dentro da sala de aula com este público. Especialmente por esses motivos fiz minha solicitação para que meu estágio de docência se desse na EJA.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), os cursos da modalidade da EJA têm um currículo flexível, com o intuito de atender às necessidades dos seus estudantes (BRASIL, p. 41). Tendo em vista esta flexibilidade, as turmas da Educação Básica da EJA na rede estadual do Rio Grande do Sul (RS) são divididas em dois grupos: Totalidade 1 (T1), equivalente ao 1º e 2º ano do Ensino Fundamental; e Totalidade 2 (T2), equivalente ao 3º e 4º ano do Ensino Fundamental. A turma em que realizei o meu estágio era uma T1 e os estudantes estavam em processo de alfabetização.

Por acreditar em uma educação plena, em uma educação de troca de saberes, de compartilhamento de sabedorias, escolhi entregar-me ao estágio com a vivência da docência compartilhada. Entendo que esta possibilita um compartilhamento não somente da docência na sala de aula propriamente dita, mas no pensar, planejar, interpretar e atuar. Na turma em que realizei o estágio, a docência compartilhada possibilitou trabalhar com metodologias e didáticas diversificadas no decorrer da aula e um olhar mais sensível para com os estudantes. Ainda sobre docência compartilhada, Fernandez (1993) diz que esta “[...] permite a utilização flexível e eficiente do tempo do professor que se beneficia dos diferentes estilos de ensino, da colaboração entre profissionais e da utilização de alternativas de ensino”.

Por entender que a teoria e a prática não podem andar separadas e que devemos sempre refletir e repensar o fazer docente, a fim de aperfeiçoá-lo e reformulá-lo a cada dia, me sinto cada vez mais uma professora-pesquisadora, tal qual Paulo Freire afirmava em suas linhas provocadoras. Ele ao descrever a importância de persistir em sermos sempre professores-pesquisadores relaciona assim ensino e aprendizagem:

“Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 1996, p.16).

Este trabalho, portanto, é um processo de reflexão e análise de situações ocorridas no estágio obrigatório, bem como dos acontecimentos pedagógicos no

decorrer das aulas particulares de informática aos alunos idosos em suas residências, pois que ambos os processos docentes se construíram paralelamente e se transformaram em assunções pedagógicas que me nutrem de paixão por ensinar. Partindo disso, o método de pesquisa deste define-se em pesquisa qualitativa de observação participante, pois esta metodologia tem como característica a inserção do pesquisador dentro do ambiente pesquisado (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Com isso, busca-se descrever uma situação ou acontecimentos estando inseridos naquele espaço, com um olhar de educador observador, a fim de realizar reflexões criteriosas e participativas sobre o fazer docente e discente.

## 2 O PODER DAS IMAGENS: O QUANTO PODEM INCLUIR SOCIALMENTE

Durante a trajetória do estágio docente, apoiada por minha colega de docência compartilhada, comecei a perceber o quanto os estudantes da EJA faziam suas próprias leituras das experiências cotidianas para além das letras da cidade, uma cidade que também ensina-nos a interpretá-la em suas imagens e informações. Estas sabedorias construídas “fora dos muros da escola” entraram nos muros da instituição e começaram a se integrar no ambiente educativo da sala de aula. Afirmando isso, pois no decorrer do estágio, buscamos o tempo todo valorizar estas sabedorias cotidianas dos estudantes. Cito, por exemplo, o que ocorreu em uma aula quando trabalhamos a vinda dos navios negreiros ao Brasil: um aluno idoso, que havia trabalhado como pescador, explicou à turma como deviam ser os “navios” que vieram ao país, contando também como se dá a vida em um barco. A fala experiente daquele aluno, ao trazer para a sala de aula suas experiências e conhecimentos, bem como a fala dos demais estudantes no decorrer do estágio docente, fizeram-me entender e perceber a potencialidade educativa da valorização destas leituras do cotidiano além dos muros da escola – e o quanto eu precisaria me movimentar em direção a elas.

Paralelamente ao estágio, no meu trabalho como professora de informática para terceira idade, deparei-me com realidades e situações totalmente distintas e, ao mesmo tempo, muito próximas. Cito, por exemplo, o quanto meus alunos particulares de informática vão à procura de minhas aulas com o intuito de aprender a lidar com as novas tecnologias, querendo se inserir no mundo virtual em que vivemos e, assim, poder interferir também desse lugar na sociedade. Ou seja, nada mais é do que a busca pela leitura de imagens, de códigos e símbolos desse mundo de uma cidade educadora da qual Moll nos fala, em uma busca pelos seus próprios espaços de inclusão social. Nesse sentido, perguntava-me o quanto as minhas aulas da EJA aproximavam meus alunos e seus saberes cotidianos dos espaços escolares, dos saberes escolares que propomos de modo que estes pudessem também se sentir incluídos nesse mundo que os entorna.

Warshauer (2006), ao explicar o que é a inclusão social, desenvolve a ideia de que esta pode ser entendida pelo acesso e permanência às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)<sup>8</sup>, pois o autor explica que adquirir o equipamento é apenas um dos passos para, de fato, utilizar as TIC com finalidades individuais ou sociais (p. 57). Complementa, ainda, que a inclusão se dá a partir do momento em que seus recursos são usufruídos e entendidos de forma clara e consistente (p. 75). Esse conceito vai ao encontro exatamente do que os meus alunos do estágio e das aulas particulares desejavam e ao que eu me permitia observar cotidianamente. A relação desses alunos com as imagens da cidade educadora, incluindo as imagens do mundo digital, cada dia mais potencializava-os ou não em direção a compreensão e efetiva participação social.

Dentro da relação da qual falamos, entre o mundo virtual, a cidadania e o aluno da EJA, muito mais que códigos e símbolos para serem entendidos, há todo um contexto de relação cidadã envolvida com toda uma cidade educadora. Os alunos do estágio constantemente apresentavam suas posições críticas acerca das ideias que circulavam nessa cidade educadora e seu território educativo mais próximo. Com isso, os estudantes estabeleciam relações entre conteúdos “de dentro” do espaço escolar e entre aqueles vividos “fora” do espaço escolar, ou seja, a própria cidade educadora, aquela que, enfim, possibilita significado e compreensão aos conteúdos escolares.

Nessas discussões dos conteúdos escolares atravessados aos territórios educativos, gostaria de destacar uma especial: o dia em que a palavra “negro” foi proibida de ser falada em sala de aula, causando um certo constrangimento. Quando minha colega de docência compartilhada e eu trabalhávamos sobre o descobrimento do Brasil e citamos a palavra “negro” um mal estar surgiu na sala de aula, como se a palavra pudesse ser entendida como uma afronta aos que carregam essa cor na pele. Nesse momento, todo um imaginário se fez presente, toda uma construção de imagens remeteu-os em direção a uma parada, um suspiro e até um certo alvoroço. Uma ideia “fetichista” sobre a palavra, percebida naquele espaço escolar, fez-nos parar, como educadoras, imobilizando-nos não só o olhar, mas toda nossa relação com o que estávamos “ensinando”.

---

<sup>8</sup> A autora Boll, ao se referir sobre as TICs, aponta que estas "revolucionaram não só o processo de produção em áreas da mídia quanto também transformaram rapidamente os processos de distribuição e recepção do consumo." (2013, p.40)

Essa sensação de imobilidade momentânea que vivenciamos naquele momento com todos nossos alunos em sala apenas pela fala “inapropriada” da palavra “negro”, nos obrigou a deslocar nossos pensamentos para outros lugares... outros espaços. Isso nos fez pensar o quanto nos espaços escolares existe aparentemente também um apropriado ou inapropriado jeito de falar e de estudar, especialmente para estes alunos da EJA. Por que falar “negro” dentro do espaço escolar causou-me tanto espanto? Por que me imobilizou em meu olhar docente?

Canevacci, antropólogo da comunicação contemporânea, que estuda os fetiches visuais, ajudou-me a pensar sobre o fato. Ele afirma que um fetiche visual é tudo aquilo que imobiliza nosso olhar - “fixando-o” em outros pontos de referencia que não necessariamente aquele que estejamos acostumados (CANEVACCI, 2008, p. 236). Na docência, especialmente na EJA, os alunos têm muitas interações com o mundo “fora” dos muros da escola, com o mundo de uma cidade que para eles é cada dia mais educadora que a própria escola. Imagino, portanto, que em algum momento nesse mundo, eles se sentiram ameaçados por esta expressão e aparentemente se sentiram acuados.

Na minha atuação como professora de alunos da terceira idade, pude perceber este mesmo espanto sobre o mundo digital acontece algumas vezes, os deixando desconfortáveis e aparentemente imobilizados. Uma aluna, por exemplo, logo no primeiro dia de aula, questionou-me sobre o porquê de chamarmos o computador com esse nome. Ao ouvir a pergunta, logo pensei que fosse apenas uma curiosidade, para entender o seu significado propriamente dito. No entanto, a aluna estava perplexa e completamente decidida de que este nome, assim denominado de “computador” era um sinal, um motivo externo, para não usá-lo. Explico melhor: a aluna disse: *“como alguém vai querer aprender a usar isto se já o nome assusta: com-[uma]puta-dor? Horrível! Vai me causar um monte de dor!”*. Foi então que percebi que ela estava associando o “computador” com os seus conhecimentos vividos em toda a sua vida nos territórios de uma cidade em que viveu, marcada por suas dores e medos. Ou seja, a palavra “computador” estava sendo relacionada a um sentimento ruim, desagradável. A aluna criou um sentido para aquela palavra e, com isso, produziu significados que poderiam dificultar a aprendizagem que estava por acontecer.

O desconforto da aluna para com a palavra “computador” ocorreu em diversas aulas, deixando suspensa a prática docente, colocando-a em uma posição de fetiche visual em que o inusitado se instala e provoca outras conexões. É possível, assim, aproximar essa ideia ao conceito de fetiche visual em que é o “[...] fetichismo que entrelaça âmbitos, uma vez rigorosamente separados, cujos fios estão conectados à cultura visual e digital.” (ibid, p.235). Assim, para este aluno do qual falamos, seja nas aulas dos projetos de extensão da faculdade, aulas particulares ou nas aulas nas instituições como as que ministrei no meu estágio, o mundo “fora da escola” e o mundo “dentro da escola” se dividem e provocam infinitas suspensões de sentidos nessa modalidade de ensino.

### **3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) E SEUS PROTAGONISTAS**

#### **3.1 A MODALIDADE DA EJA**

A educação de adultos e de crianças iniciaram-se juntamente no Brasil. No ano de 1549 já havia registros da catequização dos adultos indígenas, promovendo o ensino da língua portuguesa e da alfabetização, propriamente dita. Apesar disso, após a expulsão dos Jesuítas, no ano de 1759, o ensino aos povos indígenas foi perdendo a importância e se desvalorizando (PAIVA, 2003, p. 67).

A partir do século XX, mais precisamente em 1930, começou a se regularizar a Educação Básica como direito de todos os cidadãos devendo ser promovido o ensino público, gratuito e obrigatório (BRASIL, 2000, p. 49).

No ano de 1998 a Câmara de Educação Básica (CEB) criou os primeiros conjuntos de diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental na qual o artigo determina que “[é dever do] Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria” (BRASIL, 2013, p. 40). Com isso, estendeu-se a lei para a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, publicadas no ano de 2013, ao se referirem a esta modalidade, destacam os seguintes fundamentos:

[a EJA deve] atribuir ao poder público a responsabilidade de estimular e viabilizar o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si, mediante oferta de cursos gratuitos aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, proporcionando-lhes oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (p. 41).

Segundo o Parecer CNE/CEB 11/2000, a EJA fora criada tendo em vista uma dívida social para com indivíduos que não tiveram acesso à escola ou, por algum motivo, afastaram-se dela. Esta modalidade de ensino tem o intuito de ter uma função

“reparadora”, na qual o estudante possa usufruir de uma escola de qualidade, dos seus direitos civis e de igualdade. Ou seja, oportunizar qualificação de vida para todos os sujeitos. O objetivo da EJA é promover um espaço democrático de conhecimento, buscando uma sociedade com os direitos iguais para todos os cidadãos, entendendo-a também com a função “equalizadora”.

O Parecer CNE/CEB 11/2000 aponta também que esta modalidade de ensino tem um modelo de aprendizagem próprio, no qual se buscam promover situações pedagógicas diferenciadas a fim de satisfazer a necessidade do público. Ao planejar as aulas, o educador deve pensar no seu aluno e criar didáticas pedagógicas que façam sentido para o estudante, sempre buscando relações com as realidades dos alunos e seus conhecimentos. Entende-se, desta forma, que o docente deve partir do conhecimento do aluno para aprimorá-lo.

Em relação ao currículo da Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013, p. 26) tratam da importância da valorização do conhecimento científico, bem como as novas tecnologias, já que o domínio e compreensão das mesmas são consideradas uma das principais condições para o exercício da cidadania. São apontadas, também, que as novas tecnologias podem contribuir para que o indivíduo saiba se posicionar frente situações que o afetam no cotidiano. Segundo o documento oficial, a principal missão da Educação Básica é a construção de uma cultura<sup>9</sup> de direitos humanos, a fim de preparar “cidadãos plenos” (BRASIL, 2013, p.25):

A educação destina-se a múltiplos sujeitos e tem como objetivo a troca de saberes, a socialização e o confronto do conhecimento, segundo diferentes abordagens, exercidas por pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais, e da cidade, do campo e de aldeias. Por isso, é preciso fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva, pois essa é uma opção “transgressora”, porque rompe com a ilusão da homogeneidade e provoca, quase sempre, uma espécie de crise de identidade institucional (BRASIL, 2013, p. 25).

Paulo Freire (1987) ajuda-nos a compreender melhor o conceito de cidadãos plenos ao afirmar que não podemos perceber os indivíduos na instituição escola como

---

<sup>9</sup> Entendendo a “Cultura” como: “tudo o que é feito pelos homens, ou resulta do trabalho deles e de seus pensamentos” (Ribeiro, 2007, p.8).

seres separados do mundo em que vivem, já que é por meio da interação dialógica que será composta uma totalidade (p.106). O autor enfatiza a importância de valorizar as sabedorias dos estudantes, crenças e percepções no âmbito escolar. Neste momento, podemos relacionar a fala do autor com as inúmeras situações de suspensão de sentidos que os espaços escolares podem (e devem) provocar nos alunos da EJA nessa sua relação com a cidade educadora. Situações essas que nos apresentam os alunos em suas concepções de mundo, sabedorias e conhecimentos oferecendo-se para os trabalhos escolares em outros olhares sobre as palavras e o próprio mundo, digital ou não, ressignificando possibilidades educativas.

### 3.2 OS PROTAGONISTAS DA EJA: SEUS ESTUDANTES

Para entender esta modalidade de ensino é preciso compreender quem é o público dela. Oliveira (1999), ao descrever o aluno da EJA, nos traz uma questão essencial que, às vezes, é deixada de lado. A autora aborda o tema destacando a importância de ir além da faixa etária, lembrando que a idade nessa modalidade não é um fator isolado, que é preciso pensar na especificidade cultural deste estudante. Ela explica que o adulto da EJA, geralmente, é proveniente da área rural, que pouco teve acesso à escolarização e trabalhou desde sua infância; e, o jovem, também foi excluído da escola, geralmente por necessidade de trabalhar (p. 60).

Ao se referir sobre o aluno da EJA, o parecer CNE/CEB 11/2000 descreve como alunos que “movem-se para a escola com forte motivação, buscam dar uma significação social para as competências, articulando conhecimentos, habilidades e valores” (BRASIL, 2013, p. 57). Complementando que:

São adultos ou jovens adultos, via de regra mais pobres e com vida escolar mais acidentada. Estudantes que aspiram a trabalhar, trabalhadores que precisam estudar, a clientela do ensino médio tende a tornar-se mais heterogênea, tanto etária quanto socioeconomicamente, pela incorporação crescente de jovens adultos originários de grupos sociais, até o presente, sub-representados nessa etapa da escolaridade (IBID, p.9).

Este aluno tem consigo uma bagagem cultural, intelectual e social que não pode ser ignorada, muito pelo contrário, deve ser valorizada e priorizada na instituição, tendo em vista que

O adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daquele da criança e do adolescente. Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas (OLIVEIRA, 1999, p. 60).

Levando em consideração as especificidades deste aluno da EJA, Hargreaves, referenciado por BOLL (2009), acrescenta que é preciso que a escola oportunize espaços e momentos de troca e diferenças culturais, trazendo, desta forma, a aprendizagem como um processo de troca de saberes, no qual se aprende com o outro. Com isso, é possível ir para além do conhecimento propriamente dito, buscando uma educação mais humana.

Partindo da ideia da busca pela educação mais humana e de perceber os alunos como cidadãos plenos, no decorrer do estágio obrigatório, busquei respeitar a visão dos estudantes, suas sabedorias e inquietudes. Percebo que foi possível formar uma relação intensa para com os alunos da turma; a sala de aula era um espaço que ia além dos conteúdos da escola – era um local em que os alunos sentiam-se confortáveis para tirar dúvidas e para se expressar. No decorrer do estágio, notei que este aluno da EJA é um estudante que passou por uma vida dura, que trabalha pela manhã e pela tarde e frequenta as aulas à noite; é um aluno que tem força de vontade, que sabe seus objetivos e muitas vezes não os alcança por vários motivos, entre eles os de não respeitar suas singularidades de vida.

É preciso pensar no aluno que está na sala de aula, lembrar que é a terceira jornada do dia dele e talvez possa não ser a última. Este estudante, muitas vezes, é visto como “preguiçoso” ou “desinteressado” por não estudar em casa ou dormir na aula, mas como é possível um estudante frequentar a escola à noite para se alfabetizar, por livre vontade, e estar desinteressado? É possível, também, ouvir educadores reclamando que seus alunos frequentam a EJA somente para socializar e conversar. Mas, repito a pergunta: o que leva um aluno a frequentar a escola somente para socializar? Será que é somente isso que o aluno busca na instituição?

O aparente “desinteresse” dos estudantes para com o espaço de “dentro da escola” pode ser entendido como um pré-julgamento deste sujeito, no qual pode não estar sendo levado em consideração o contexto singular de vida deste aluno. Boll (2000) apresenta o conceito de “tempo de escuta” ao compreender que nos diferentes espaços convivem indivíduos com personalidades, identidades e fatores das mais distintas ordens e que, desta forma, generalizar os sujeitos e ou predefini-los não se torna apropriado (p. 156). É preciso tempo para uma escuta atenta, é preciso tempo para que se escute uma palavra e se analise o que o outro fala e pensa: é preciso colocar uma palavra em suspensão para, enfim, tentar compreendê-la em seu território falado, na direção de um fetiche visual que nos captura como educadores para ser escutado pedagogicamente. Assim, “não é adequado pré-definir valores e estabelecer pontos essenciais de comparação. Isto seria, fatalmente, *patologizar* qualquer realidade não conhecida ou mesmo desvalorizada.” (ibid, p. 157)

Tendo em vista as dificuldades que o aluno da EJA enfrenta para com o “tempo de escuta” (ibid), bem como as próprias especificidades deste estudante já discutidas, no próximo capítulo será discutida a importância “além muros escolares”, ao que nos deteremos enquanto leituras além das letras para o aluno da modalidade da EJA em direção à inclusão social e digital, qualificando a inserção deste sujeito e seu papel social em uma sociedade letrada.

## 4 LEITURAS PARA ALÉM DAS LETRAS NA SALA DA EJA

A educação faz parte da sociedade assim como toda uma cultura faz parte do próprio indivíduo que nela vive e habita. A leitura para além das letras aparece na sala de aula em todos os instantes. Desde a leitura do quadro verde cheio de informação, até mesmo o desenho do caderno. Levando em consideração estas questões, este capítulo aborda a importância de todos os espaços educativos, trazendo a educação como um processo constante, ininterrupto e sempre inesperado.

### 4.1 A APRECIÇÃO DAS LEITURAS ALÉM DAS LETRAS EM SALA DE AULA

Uma sala de aula de alfabetização, tanto de adultos quanto de crianças, precisa de um alfabeto. Na sala em que se deu o meu estágio tinha um alfabeto como qualquer outro: com uma letra e um desenho correspondente. No entanto, este alfabeto era bastante singular; em algumas de suas imagens registradas em desenhos traziam algumas peculiares: na letra “D” havia um desenho correspondente a um “relógio despertador” – ou seja, deveria ser feita a associação da letra “D” com o objeto “despertador”; já na letra “Q”, por exemplo, o desenho correspondente era um “Quépe”.

Relacionar uma imagem de um relógio ao “relógio despertador” e um chapéu a um “chapéu Quépe” nos tensiona ao fato de que é preciso sempre olhar com muito cuidado para todos os significados que “além dos muros da escola” nos causam espanto... Assim como um fetiche visual que nos convida a entrar na obra para decifrá-la, a cidade educadora e o território educativo onde estes nossos alunos da EJA se apresentam, especialmente com suas imagens, como um grande e potente espaço de intervenção. Diferentes olhares sobre o mesmo objeto considerando suas experiências mais próximas: “um relógio? Será sempre um despertador. Um chapéu? Para mim é um quépe!”. A instituição escola, naquele território educativo, transmuta para os espaços de

“dentro” da sala de aula os seus significados. Assim, o espanto não é causado nos sujeitos da comunidade educadora, mas a nós, educadores e educadoras, que não fazemos parte daquele espaço de “dentro”. A nós esse fetiche visual espanta.

Esse movimento de nossa entrada, de professoras estagiárias da EJA naquela instituição, carregada de suspensões de significados fazendo-nos ver outros olhares sobre como se davam as associações dos desenhos para com a letra do alfabeto correspondente me fizeram perceber o quanto as imagens do cotidiano imediato podem influenciar na alfabetização, bem como quantas associações e relações fazemos a partir delas. Paulo Freire (1989), ao falar sobre alfabetização, destaca o problema da leitura e escrita afirmando que “Não da leitura de palavras e de sua escrita em si próprias, como se lê-las e escrevê-las não implicasse uma outra leitura, prévia e concomitante àquela, a leitura da realidade mesma” (p.15).

Assim, podemos afirmar que o processo de leitura e escrita se desenvolve com base nos conhecimentos do sujeito, experiências e percepções. O autor contribui, ainda, para estender a questão de leitura de letras e palavras e abranger, desta forma, à leitura de imagem e de mundo:

Na prática democrática e crítica, leitura de mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas. O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizandos e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador (FREIRE, 1989, p. 18) .

As falas do educador Paulo Freire nos remetem ao questionamento sobre qual o significado do alfabeto para cada aluno daquele território educativo e seu entorno. Pois, concordando com o autor, ler implica em um conhecimento e leitura prévia da palavra ou objeto. Como educadora e estagiária da turma de EJA, percebo o alfabeto da sala de aula como um problema e um espanto. Os estudantes associavam as letras do alfabeto com uma imagem cuja primeira letra não correspondia à letra do objeto de ensino para a alfabetização. O aluno João, por exemplo, em uma aula fez a seguinte pergunta: *"Professora, a primeira letra do nome "Diego" é a letra do relógio, certo?"*.

Não, não está certo - eu disse. Mas será que ele estava “errado”? De que lugar me posicionei para emitir minha resposta? O estudante sabia qual letra era aquela e

também sabia que a letra “D” estava correspondendo ao desenho do “relógio despertador”. Fica claro que as imagens têm o seu poder: elas falam e falam muito. Os alunos sabiam interpretar a imagem do lugar onde se encontravam, de seu território mais imediato e não necessariamente desse lugar onde eu estava enquanto estagiária e docente. É possível inferir que, para esse aluno, tal associação fosse “normal”, pois tinha como base sua bagagem cultural, intelectual e de experiência mais imediata oferecida pelo território educativo a que está acostumado.

Tendo em vista a leitura de mundo, bem como a ideia de cidadãos plenos apresentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013, p.25), percebo que a bagagem cultural, intelectual e de vida do educando devem ser o ponto de partida nas ações pedagógicas do processo de alfabetização na EJA. Com isso, essa escola deve valorizar o que chamaremos de textos midiáticos, ou seja, as construções de leituras para além das letras carregadas pelas imagens, sons e também, é claro, a própria escrita. Estes estudantes, no seu cotidiano, vivenciam interações para com todos esses tipos de modulações e, na sala de aula, não deveria ser diferente. Desta forma, entendo que todos os textos midiáticos devem ir ao encontro da metodologia e da didática dos educadores, pois ao vivermos em uma cidade educadora e valorizarmos as sabedorias e valores dos estudantes, nada mais pedagógico do que usar todos os tipos de modulações dentro do espaço escolar.

#### 4.2 A EDUCAÇÃO “FORA” DOS MUROS DA ESCOLA

Por acreditar em uma educação como um todo, na cidade educadora e nas sabedorias “dentro” e “fora” da escola, a cidade educadora se fez presente no decorrer do estágio obrigatório. Buscamos trabalhar com os diversos espaços educativos, saindo da sala de aula para o mundo – bem como do mundo para a sala de aula. Nos baseamos no Parecer CNE/CEB 11/2000 que desenvolve a ideia de que o planejamento de uma aula para a EJA deve buscar “construir, em suas atividades, sua identidade como expressão de uma cultura própria que considere as necessidades de

seus alunos e seja incentivadora das potencialidades dos que as procuram” (p.35). Partindo dos pressupostos desta modalidade e dos nossos ideais para com a educação, no decorrer dos três meses como estagiárias, procuramos ouvir o aluno e planejar uma aula que fizesse sentido para o estudante, uma aula em que ele tivesse interesse, podendo contribuir com suas inquietudes, sabedorias ou questionamentos.

Ao falar do estágio obrigatório percebo que a situação para com o estranhamento da palavra “negro”, bem como a imobilidade momentânea dos estudantes, foi o momento preciso que notamos a necessidade de refletir sobre este fetiche visual. Decidimos investir nesta “incomodação” dos alunos, tentando, desta forma, apresentar novas visões para com a ideia, a fim de que possam reformulá-lo e readaptá-lo. Os alunos tiveram um estranhamento com a palavra quando estávamos trabalhando, na sala de aula, o descobrimento do Brasil e a vinda dos Africanos no país. Desta forma, unimos o que já havia sido explorado anteriormente e decidimos trazer para a sala de aula a Cultura Africana, a fim de aprofundar os conhecimentos sobre ela. No decorrer de um mês, foi trabalhada a cultura africana de vários ângulos: através da culinária, da etnomatemática<sup>10</sup>, das tradições e das músicas, bem como observamos as influências desta para com a cultura brasileira em geral.

Ao trabalhar a Cultura Africana e refletir sobre as contribuições para com o nosso dia a dia, tivemos a enorme satisfação em perceber a coincidência de que a exposição “Gênesis” do fotógrafo Sebastião Salgado<sup>11</sup>, estava sendo exposta na Usina do Gasômetro<sup>12</sup> em Porto Alegre. A exposição ia ao encontro de todo o trabalho que havíamos realizado e, de fato, a saída de campo seria a finalização do projeto propriamente dito. Desta forma, os estudantes teriam a possibilidade de conhecer em outros textos midiáticos, no caso a fotografia, a Cultura Africana. Ao convidá-los para a saída de campo, a receptividade não foi muito grande. Muito pelo contrário: o aluno

---

<sup>10</sup> O prefixo “Etno” vem do latim e significa “Etnia” e “Matemática” proveniente da Ciência Exata. Denomina-se, desta forma, “Etnomatemática” os jogos de lógica-matemática de origem étnica. No caso da aula do estágio, utilizamos a “Etnomatemática” para trabalhar com jogos de origem Africana.

<sup>11</sup> O fotógrafo, brasileiro, explora paisagens intocadas pelo homem para poder mostrar “o começo de tudo”, com o mínimo de influências externas. Nesta exposição, Gênesis, ele fotografa também tribos Africanas, mostrando suas culturas e tradições

<sup>12</sup> Usina do Gasômetro é uma antiga usina de geração de energia localizada em Porto Alegre e atualmente ela funciona como um grande centro cultural da cidade, esta recebe exposições de arte, fotografias, apresentações de dança e diversas atrações culturais.

Ricardo<sup>13</sup>, com mais de 65 anos de idade, respondeu: “*Eu não vou ir no passeio. Eu quero estar lendo e escrevendo até o final do ano. Prefiro ficar na escola*”.

A fala deste aluno me marcou. Durante a semana de visita à exposição foi realizada toda uma discussão em aula sobre a importância dos museus, foi trabalhada também a questão da leitura de mundo e de que aprender a ler não se restringe à leitura de palavras. Nosso objetivo ia ao encontro do que eles mesmos nos apresentavam durante as aulas, suas leituras além das letras, carregadas de sentidos vividos no cotidiano de seu território educativo e sua cidade educadora. Contudo, nada fazia aquele aluno mudar de ideia: para ele a ida ao museu não estava relacionada ao ato de aprender a ler deixando claro, para nós, a divisão pedagógica da EJA para o “dentro da escola” e para o “fora da escola” que ele trazia de sua vivência particular nesse processo de construção do conhecimento.

Paulo Freire e Donaldo Macedo (1990) ao explicarem o que é leitura de mundo nos traz que "ler a palavra e aprender a escrever a palavra, de modo, que alguém possa lê-la depois, são precedidos do aprender como "escrever" o mundo, isto é, ter a experiência de mudar o mundo e de estar em contato com o mundo" ( p. 31). Entendo a cidade como potencial educacional: cada espaço, canto e pisada tem potencial para ensinar também dentro da sala de aula. Boll e Kreutz (2010) complementam afirmando que a cidade pode ser vista como: "[...] pedagogia, onde cada museu, biblioteca, hospital assumem a responsabilidade educativa"( p. 26).

Ainda em relação às cidades educadoras, o Parecer CNE/CEB 11/2000 destaca a sua importância no currículo da EJA:

Incluir no desenvolvimento curricular ambientes físicos, didático-pedagógicos e equipamentos que não se reduzem às salas de aula, [...] incluindo os socioculturais e esportivo-recreativos do entorno, da cidade e mesmo da região (BRASIL, 2013, p. 27).

Afirmando, desta forma, a relevância de acolher os diferentes saberes, visões e manifestações culturais nos espaços escolares. No entanto, como já comentado anteriormente, apesar de estar explícito nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, dentro do currículo da EJA, na escola onde estagiamos isso não ocorre, esses saberes “fora” dos muros da escola são considerados secundários,

---

<sup>13</sup> Nome do aluno fictício inventado pela autora.

desnecessários ao processo de construção de conhecimento. Tendo em vista esta situação, e por acreditar na cidade com potencial educacional decidimos investir na visita ao museu para provocar mudanças. No entanto, a saída de campo teve a presença de apenas três alunos dos nove frequentes da nossa turma. Para tentar abranger a turma inteira e entender que a exposição era um momento essencial para a compreensão e aprimoramento dos estudos desenvolvidos até então, decidimos também levar a exposição à escola, pois, como diz o ditado, *se Maomé não vai até a montanha, a montanha vai até Maomé*.

Posso afirmar que foi uma das aulas mais marcantes do estágio. Revelamos em torno de 15 fotografias do Sebastião Salgado e realizamos uma aula diferente: explicamos as fotos, falamos sobre os objetivos e desejos do fotógrafo para com a exposição, contamos um pouco da vida dele e sobre as culturas que visitou. Para a nossa alegre surpresa, o aluno Ricardo, que não quis ir à exposição, foi um dos que mais participou da atividade: perguntou, comparou as roupas das fotografias com as da atualidade, analisando-as e fazendo associações sobre a nossa sociedade e como viviam os que estavam ali representados. Entretanto, o mais importante foi que ele percebeu a importância daquelas fotos; o aluno teve a oportunidade de conhecer sobre outras culturas, de entender e vivenciá-las. Além disso, acreditamos que ele percebeu a exposição como potencial educador, vendo que “fora” dos muros da escola também é possível aprender.

## 5 A INCLUSÃO DIGITAL NOS SEUS DIFERENTES ÂNGULOS...

Atualmente, o mundo está conectado: tudo é momentâneo, os acontecimentos ocorrem e a população fica sabendo; as notícias são transmitidas em tempo real; as pessoas se comunicam como nunca o fizeram antes – a todo momento. Os celulares e computadores passaram a ser utilizados por grande parte da população, independentemente da faixa etária e classe social. Consequentemente, os textos midiáticos nos convidam insistentemente para além das letras, em direção a um território educativo muito mais estendido e extenso: o da própria cultura digital.

### 5.1 INCLUSÃO DIGITAL COMO PRÁTICA DE LETRAMENTO

A tecnologia está inserida na vida das pessoas, por meio de propagandas, mensagens, contatos, imagens, comunicações, bem como informações. Nem sempre percebemos o quanto a tecnologia faz parte do nosso cotidiano, mas ela está presente nos diferentes espaços da sociedade: no caixa eletrônico do banco, nas promoções em que o cadastro deve ser realizado on-line, no preenchimento do imposto de renda, e em tantas outras situações em que, sem o uso da tecnologia, não é possível concluir determinada ação.

Ao refletir sobre o uso dos computadores e celulares, vem a questão da escrita estar presente o tempo inteiro nestes espaços: ao digitar um número de telefone, adicionar um contato, ligar/desligar o computador. Analisando somente estas questões é possível pensar que apenas indivíduos alfabetizados possam usufruí-las. No entanto, é importante ir mais além nesta questão, já que nos letramos e (re)alfabetizamos o tempo inteiro; aprendemos e aperfeiçoamos nosso letramento em diferentes perspectivas, dependendo da nossa necessidade ou oportunidade.

Segundo Tfouni (1995), “O letramento é um processo no qual está encaixado outro (a alfabetização), precisamos também considerar que existem letramento(s) de

natureza variada, inclusive sem a presença de alfabetização” (p. 55). A autora traz a ideia do “continuum”, no qual pessoas não alfabetizadas podem ter um nível de letramento muito elevado sobre determinado assunto de interesse ou necessidade, afirmando assim que é possível haver letramento sem alfabetização propriamente dita. (p.59).

O uso do computador nada mais é do que um tipo de letramento e, partindo da ideia da autora de que o letramento não está interligado diretamente à alfabetização, podemos perceber que será o usuário quem decidirá até que ponto será letrado em determinado assunto. Assim sendo, usuários não alfabetizados podem utilizar e fazer parte, de fato, da tecnologia – adaptando suas limitações e necessidades para poder usufruí-las à sua maneira.

Tendo como base a ideia do “Continuum” é que compreendo o uso da informática por jovens e adultos; convivo com duas realidades diferentes: uma com adultos, da terceira idade, alfabetizados e que cursaram o ensino superior, mas apesar disso estão começando o processo de letramento em informática; e, a outra, alunos da EJA que estão no processo da alfabetização, mas já estão dominando o uso de redes sociais e *smartphones*<sup>14</sup>, ou seja, o seus processos de letramento já encontram-se mais aperfeiçoados nesta área.

Em relação ao letramento digital, os autores Boll e Kreutz (2010), apontam que "Ser letrado em nosso cotidiano atual, seja ele virtual ou convencional, é compreender os usos e possibilidades das diferentes linguagens na comunicação” (p.35). Ao afirmar que os alunos das aulas particulares de informática estão recém iniciando os seus processos de letramentos nesta área me refiro ao fato de que eles ainda não dominam os códigos de uso: localização das informações, funcionamento, foco de leitura e principalmente localização espacial. Isso se dá porque estes indivíduos pouco conviveram com a tecnologia, com o uso do computador. Os alunos não decodificam muitas imagens, e ainda não conseguem interpretá-las com facilidade, pois nunca as viram antes e tudo é novo e desafiador.

---

<sup>14</sup> Smartphone pode ser entendido por dispositivos móveis que possuem acesso à internet e tenham funcionalidades avançadas e executadas pelo sistema operacional do mesmo.

As dificuldades que os alunos das aulas de informática da terceira idade encontram ao começarem a se inserir no mundo virtual é perfeitamente esperado, já que podem ser comparadas às dificuldades que nós nos encontramos ao ingressar em algo totalmente novo e inusitado – tal como quando eu aos 10 anos tive que aprender uma outra língua ao vir morar no Brasil. Na internet existem códigos que não precisam ser ditos, mas que são “inquestionáveis” para os usuários: o fato de ficar em “negrito” um e-mail novo, ou o “x” para fechar uma página ou arquivo do computador, bem como o “disquete” para salvar um arquivo. Decodificar tudo isso é questão de interpretação, daquilo fazer sentido para nós e associá-lo a outra função: o negrito nada mais é do que um meio para localizarmos algo que ainda não foi lido, para chamar a nossa atenção; o disquete remete ao antigo disquete em que salvávamos nossos arquivos e que hoje foram substituídos por *pendrives*<sup>15</sup> ou até mesmo na nuvem. Partindo disso, que sentido o disquete fará para estes novos usuários da tecnologia? Eles precisarão decorar e apenas “aceitar” seu significado?

Por não se sentirem parte da tecnologia e não conhecerem os códigos “inquestionáveis” do computador, é possível observar muita resistência destes novos usuários. No entanto, cabe a nós - educadores - apresentar a tecnologia sob outra perspectiva: de que é possível fazer parte, é possível ser protagonista e incluir-se digitalmente. De fato, estes novos usuários não viveram a época do disquete, mas e se mostrarmos o significado? E se explicarmos como funcionava e o que mudou? e se fizermos com que possam se apropriar do conceito e que o disquete faça sentido para eles e consigam interpretá-lo?

Retomando o conceito do “Continuum”, muitos alunos da EJA que participaram do meu estágio se encontram em uma outra situação à explicada anteriormente: estes alunos, em processo de alfabetização, utilizam cotidianamente os *smartphones* e até mesmo o computador, tanto na escola quanto em casa. Assim, é possível crer que alguns deles possam interpretar imagens, decodificá-las e até apreciá-las imobilizados sensivelmente. Por causa disso acredito que esses alunos estejam em um processo de letramento mais avançado de que os alunos das aulas particulares de informática.

---

<sup>15</sup> Entende-se como um dispositivo portátil de armazenamento de arquivos digitais.

## 5.2 O ALUNO DA EJA E A INCLUSÃO DIGITAL

Por vivermos em uma cidade educadora, o digital perpetua o dia a dia dos cidadãos. Durante o estágio obrigatório, foi possível perceber que a instituição escola era procurada pelos alunos como um espaço de compartilhamento de sabedorias a respeito também da Cultura Digital. Um estudante durante o intervalo da aula fazia algumas perguntas para nós, pois que queria aprender a usar seu computador pessoal para se comunicar com a filha que mora no exterior. Apesar de o aluno não ser alfabetizado ele utilizava o programa *Skype*<sup>16</sup> em pretensão de outros meios digitais comunicativos, tais como e-mails, para falar com a filha.

A autora Maria Cândida Moraes (1999), ao falar sobre o conceito de paradigma educacional emergente nos traz que:

A identificação de novos cenários leva-nos a compreender que somos cidadãos do mundo e que temos o direito de estar suficientemente preparados para nos apossarmos dos instrumentos de nossa realidade cultural, para que possamos participar do mundo, o que significa estarmos preparados para elaborar as informações nele produzidas e que afetam nossa vida como cidadãos e cidadãs(p.135).

Os alunos do estágio estavam constantemente conectados com este “novo cenário” (ibid), tal como se esse se apresentasse como um novo paradigma, por meio de fotografias, mensagens, redes sociais e celulares eles se inseriam no mundo virtual. A rede social *Facebook*<sup>17</sup> estava muito presente na sala de aula durante o estágio: se uma foto fosse tirada, vários alunos pediam para colocarmos lá, por exemplo. Uma aluna específica era a que estava mais entretida com a rede social e resolveu me agregar à sua rede de amigos. Ao observar o perfil dela, notei que se comunicava com os amigos por meio de “curtidas” e “*emoticons*”<sup>18</sup>, ou seja, a aluna estava em processo

---

<sup>16</sup> Skype é um software que possibilita a comunicação de voz e vídeo pela internet. O programa foi lançado em 2003 e atualmente pertence à empresa Microsoft.

<sup>17</sup> Facebook é uma rede social popularmente conhecida no mundo inteiro; Foi lançada no ano de 2004 e foi fundada pelo Mark Zuckerberg.

<sup>18</sup> Emoticons é um termo utilizado pelos internautas para se referirem a símbolos que representam imagens; é uma forma de comunicação por meio de desenhos (imagens) que remetem a sentimentos, vontades e ou desejos.

de letramento naquela rede social mesmo não sendo alfabetizada. A estudante decodificou os códigos daquele espaço e começou a utilizar uma linguagem própria para poder participar ativamente da rede social. O autor Warschauer (2006) denomina estas práticas como “letramentos eletrônicos” (p.153), nos quais o usuário consegue utilizar determinada ferramenta do computador, mas não necessariamente outros, como fazer pesquisas ou escritas de textos.

Nesta Cultura Digital em que vivemos, as tecnologias estão presentes “dentro” e “fora” da sala de aula. No estágio obrigatório, foi possível perceber de forma explícita o chamado “letramento eletrônico” (ibid) dos alunos. Estes, por ainda não serem alfabetizados, utilizavam determinados recursos da tecnologia, mas não todos. O celular, por exemplo, era muito utilizado com o recurso de câmera de fotos e para realizar ligações. No entanto, a troca de mensagens de texto pouco era empregada. É possível perceber, com isso, que estes sujeitos não deixavam de utilizar as tecnologias por não podê-las “aproveitá-las” de forma completa, pelo contrário, as utilizavam se adaptando às suas necessidades e realidades. Boll e Kreutz complementam ainda:

A cultura digital maximiza todos os campos dos saberes dispostos, tanto dentro quanto fora do espaço escolar justamente por encontrar-se em um lugar que não pode fechar-se para o seu entorno que o está desafiando a novos jeitos de aprender (BOLL e KREUTZ, 2010, p. 11).

A fala dos autores nos ajuda a perceber que estes alunos estavam inseridos no mundo digital não somente nos espaços ditos informais, mas o estavam trazendo para dentro da sala de aula. A partir do momento em que o estudante quer estender a atividade realizada dentro da escola para compartilhá-la em uma rede social por meio de fotografias, por exemplo, está demonstrando que o território educativo não se restringe ao espaço da instituição. Desta forma, o aluno está trazendo a sua cultura digital para dentro da sala de aula e, por que não dizer, o aluno estará também levando a sala de aula para o mundo da cultura digital.

### 5.3 A INCLUSÃO DIGITAL PARA A TERCEIRA IDADE

O número de idosos no Brasil vem aumentando gradativamente. De acordo com o IBGE (2010), nos últimos 50 anos, os indivíduos com mais de 60 anos de idade passaram de 4,7% do total da população brasileira para ultrapassarem os 10%. Com isso, no país, o idoso está cada vez mais participando mais ativamente da sociedade.

O que se percebe, hoje, é que o idoso está com desejo de convivência, de abertura a grandes descobertas e produtividade. Vê a possibilidade e tem a disponibilidade para ajudar aos outros e estar de bem com a vida. Isso pressupõe querer como poder. Desafiar o medo, para vencer desafios (NUNES, 2010, p.111).

A fala de Nunes nos ajuda a perceber que este “desejo de convivência” do idoso também está mudando a visão da sociedade sobre este público, começando a vê-lo como sujeitos cada vez mais ativos e capazes. Tendo em vista esta realidade, o país está se (re)adaptando, pois há um novo nicho de mercado. Desta forma, estão sendo ofertados cursos, programas culturais, atividades de lazer, bem como empregos para pessoas específicas desta faixa etária.

Esta nova realidade em que estamos vivendo, a inclusão social do público idoso, também está presente no mundo virtual, pois estes sujeitos começaram a se interessar pelo uso do computador, *smarthphones*, *tablets*. Tendo em vista este interesse, os idosos passaram a buscar cursos de capacitação e aperfeiçoamento para com o uso destas tecnologias.

O autor Warschauer (2006), ao falar sobre a inclusão social por meio da tecnologia descreve um grande problema em relação ao sucesso dos projetos de TIC:

Um erro comum envolve priorizar o emprego de especialistas em informática em vez dos melhores líderes comunitários, educadores, administradores e organizadores. As pessoas capazes de gerenciar complexos projetos sociais, promovendo transformações inovadoras, criadoras e sociais, provavelmente serão capazes de aprender a integrar a tecnologia nessa tarefa. (p. 284)

O autor, ao descrever o problema das aulas de TIC, nos ajuda a perceber que essa crítica não deveria se deter a estes projetos especificamente, mas incluir também

o ensino de informática em cursos especializados, aulas particulares ou até mesmo escolas. Como já comentado anteriormente, realizo um trabalho de ensino de informática para alunos da terceira idade. Um fato interessante foi que a maioria dos alunos já havia realizado diversas tentativas de aprenderem a usar a tecnologia, mas terminaram desistindo por considerarem “*muito difícil*”, “*complicado demais*” ou, a frase mais tenebrosa: “*isso não é pra mim... estou velho demais para isso*”.

Sempre busquei ir além das palavras e entender o que o meu aluno pode estar falando para mim, em uma clara alusão ao que BOLL (2000) chamou de “tempo de escuta”. Um aluno que já buscou aprender a usar o computador significa um aluno que procurou uma aula, que correu atrás, que tinha vontade e desejo. Se havia vontade e desejo significa que ele viu no computador uma ferramenta de interesse e, partindo desse princípio penso eu: como é possível algo do interesse de alguém ser considerado como “não ser para ele?” Ou, pior do que isso: “ser velho demais para utilizá-lo?”. No entanto, ao ir além das palavras também descobri que todas as tentativas de aprendizagem de informática se deram em cursos com um técnico em informática ou programadores. E, neste momento, não busco generalizar e ou menosprezar o trabalho dos outros profissionais, mas acredito que um educador consiga perceber a necessidade de metodologias específicas, de didáticas diferenciadas para cada aluno e de compreender suas necessidades e desejos.

Por ser um público em que o mundo virtual ainda é totalmente novo, Nunes (2010, p.113) explica que ao introduzir os idosos neste novo paradigma, é preciso haver abordagens e metodologias adequadas para que a construção da aprendizagem possa, de fato, acontecer. Segundo a autora, o educador deve ouvir o aluno e perceber suas necessidades e vontades para com o uso da tecnologia: tempo de escuta.

Em relação à importância de haver um educador especializado e capacitado para atender a este público, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) complementam:

A ação do professor é permeada por dimensões não apenas técnicas, mas também políticas, éticas e estéticas, pois terão de desenvolver habilidades propedêuticas, com fundamento na ética da inovação, e de manejar conteúdos e metodologias que ampliem a visão política para a politicidade das técnicas e tecnologias, no âmbito de sua atuação cotidiana ( p.59).

Na Jornada de Educação e Envelhecimento<sup>19</sup>, realizada na Faculdade de Educação (FACED) da UFRGS em julho de 2014, apresentei um trabalho junto com a Victória Lança, sobre a necessidade de metodologias diferenciadas nas aulas de informática para a terceira idade. Nele, abordamos a questão de que o educador, ao planejar sua aula, deve pensar no seu educando: a importância da repetição para memorizar certos procedimentos; respeitar o tempo do aluno, permitindo que decodifique todas as informações; bem como guiar o aluno para compreender os códigos de uso, mas sempre buscando que ele consiga realizar as próprias descobertas.

A partir destas jornadas, simpósios e seminários, é possível perceber que o envelhecimento está presente nas pesquisas atualmente. No entanto, é notável que é um assunto extremamente novo, já que antigamente a expectativa de vida dos adultos era menor e, ao chegar na terceira idade, o idoso terminava se isolando e pouco participava da sociedade. Assim, o fato de estar ministrando aulas particulares para esses alunos parece-me que, ao olhar também para meus alunos da EJA, as cidades educadoras de cada um deles batem à minha porta e me provocam a procurar os enigmas aparentemente silenciados por eles.

Textos midiáticos de um mundo da cultura digital se apresentam em fetiches visuais que provocam olhares pedagógicos para novas tentativas educativas, novas tentativas de escuta para a inclusão social de um sujeito que sempre viveu a mudança da sociedade e agora, mais uma vez, é desafiado a enfrentá-la.

---

<sup>19</sup> Jornada de Educação e Envelhecimento: Tramas e Dramas nas interfaces com Tecnologias, Saúde e Lazer. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/jornada-edu-envelhecimento/>>

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS (NEM TÃO FINAIS...)

Recordando as linhas iniciais desse trabalho, aquelas em que Paulo Freire se apresenta aqui afirmando a necessária relação entre pesquisa e docência, acredito que o educador deve sempre refletir sobre sua prática docente, sobre os acontecimentos que o perpetuam e tudo aquilo que está à sua volta. Partindo desse princípio, no decorrer deste trabalho, busquei trazer situações do cotidiano para poder refletir, pensar e repensar aqueles acontecimentos. A ideia de refletir sobre determinada situação, de se auto avaliar, termina sendo um processo difícil, pois não estamos acostumados a fazê-lo. No entanto, poder parar e pensar sobre o fazer, ou não fazer, docente e discente se torna essencial para nos aperfeiçoarmos como educadores e, mais do que isso, como cidadãos.

Este trabalho se desenvolveu partindo das falas, olhares e ações dos estudantes que, de alguma forma, me inquietaram e me fizeram parar e refletir, repensar e analisar. Não é por acaso que a “imobilidade momentânea” que notei nos alunos ao citarmos a palavra “negro” se fez presente no decorrer do trabalho. Para notar o fetiche visual sobre a palavra foi preciso que eu, como estagiária de uma turma da EJA, estivesse atenta, junto com a minha colega de docência compartilhada, para com os alunos: atentas no sentido de haver um olhar sobre aquele aluno, um olhar observador. Digo mais: uma escuta cuidadosa oferecida por um tempo de escuta pedagógico.

O educador precisa se fazer presente na sala de aula, “inserir-se” e entregar-se; precisa ir além das palavras, deve estar atento aos olhares ou, até mesmo, à falta deles. Paulo Freire (1996), no livro “Pedagogia da Autonomia”, descreve esta questão com as suas palavras encantadoras:

Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridos, inquieto em face da tarefa que tenho, a de ensinar e não a de transferir conhecimento ( p. 52).

Sabendo que o estudante da EJA tem inúmeras e infinitas sabedorias que aprendeu no decorrer de sua vida – nos territórios educativos – e, partindo da ideia de

“ensinar e não transferir conhecimento”, entendo que o educador deve valorizar, em sua prática docente, a sabedoria dos estudantes e vê-los protagonistas do seu próprio conhecimento, bem como do seu processo de aprendizagem. Com isso, o planejamento didático-pedagógico do professor não pode deixar de lado os saberes “fora dos muros da escola”, saberes tais que constituem os sujeitos no decorrer de sua vida.

Acredito que “fora” e “dentro” da escola não possuem uma barreira tão determinante para separá-las, pois dependendo da situação é possível trazer algo de “fora” para “dentro” da sala de aula, ou vice versa. Destaco duas situações que foram descritas no decorrer deste trabalho: quando levamos para a sala de aula as fotografias do Sebastião Salgado, ou seja, colocamos “dentro” da sala de aula aquilo que era considerado “de fora”, do outro lado do muro; e, também, a questão da inclusão digital, no qual os alunos compartilhavam fotografias com amigos ou familiares de atividades realizadas dentro da sala de aula. Ou seja, levavam para “fora” dos muros da escola aquilo que havia sido trabalhado “dentro” da sala de aula.

Esta inclusão digital do aluno da EJA, baseada no compartilhamento de fotos, bem como no uso da ferramenta de câmera do celular, por exemplo, dá-se partindo das sabedorias e realidade dos estudantes adaptadas às tecnologias. Entende-se, com isso, de que apesar de que o aluno não utilize todas as funcionalidades de um celular – pela sua falta de conhecimento de determinados conteúdos, ou da alfabetização propriamente dita, possa utilizá-lo mesmo não o aproveitando em sua plenitude. Partindo dessa ideia, concluímos que este aluno da EJA – usuário também das tecnologias, pode ser entendido em processo avançado de letramento eletrônico nesta ferramenta.

Ainda sobre a ideia de letramento eletrônico, não podemos deixar de lado o aluno da terceira idade que está aprendendo a usar o computador mesmo não frequentando as aulas da EJA, pois que ele também tem algo em comum aos alunos das terminalidades do meu estágio: está iniciando o seu processo de letramento na cultura digital. Este, mesmo alfabetizado e com o conhecimento dos conteúdos linguísticos e escolares, se encontra recém no começo do processo desta prática de letramento. Este aluno não tem conhecimento dos códigos internos e externos do uso

da informática. Tendo em vista este déficit de conhecimento específico, concluímos a importância de haver uma abordagem especializada para este público no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. Estes sujeitos têm necessidades e características específicas e que devem ser levadas em consideração para que se dê a aprendizagem da tecnologia e que o aluno possa, de fato, se incluir socialmente na Cultura Digital.

Por fim, podemos concluir que, por vivermos em uma Cultura Digital, esta inserção social tanto dos alunos da EJA quanto dos alunos das aulas de informática é de extrema importância para estes sujeitos. É a partir da apreciação das imagens, códigos e textos que o aluno poderá interferir na sociedade e, mais do que isso, ter uma relação cidadã com a cidade educadora em que vivemos.

## REFERÊNCIAS

BOLL, Cíntia Inês. **A enunciação estética juvenil em vídeos escolares no Youtube**. 2013. 117p. Tese (Doutora em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre 2013. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/70596/000876934.pdf?sequence=1>>, acessado em 13 out. 2014.

\_\_\_\_\_. **Informática educativa no Rio Grande do Sul: Um estudo das possibilidades de inclusão em uma escola pública**. 2000. 207p. Dissertação (Mestre em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre 2000. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/83413>>, acessado em 20 set. 2014.

\_\_\_\_\_. **Resenha Crítica – O Ensino na Sociedade de Conhecimento: educação na era da insegurança**. In informática na Educação: teoria & prática. Porto Alegre, jan/jul 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/12169/7172>>, acessado em 28 ago. 2014.

BOLL, Cíntia Inês; KREUTZ, José Ricardo. **A cultura digital: quando a tecnologia se enreda aos usos e fazeres do nosso dia a dia**. Brasília, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=8210&Itemid](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=8210&Itemid)> acessado em 20 set. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000**. Brasília, 2000. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf)>, acessado em 28 ago. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 542p.

BRITO, Helena Pires de; VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho. **Conceitos de Educação em Paulo Freire: glossário**. 4 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes: São Paulo, SP: Mack Pesquisa, 2010.

CANEVACCI, M. **Fetichismos Visuais: corpos eróticos e metrópole comunicacional**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2008.

FERNÁNDEZ, S. **La Educación Adaptativa como Respuesta a la Diversidad.** Signos. Teoría y práctica de la educación, v. 8/9 Enero/Junio, p. 128-139, 1993. Disponível em: <<http://goo.gl/M7A1l>>. Acessado em 11 out. 2014

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. Disponível em: <<http://www.hdbr.org.br/data/site/uploads/arquivos/Paulo%20Freire%20-%20A%20Import%C3%83%C2%A2ncia%20do%20Ato%20de%20Ler.pdf>>. Acessado em 25 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <<http://www2.uesb.br/pedh/wp-content/uploads/2014/02/Pedagogia-da-Autonomia.pdf>>, acesso em 12 out. 2014

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <[http://paulofreirefinland.org/wp-content/uploads/2007/02/pedagogia\\_do\\_oprimido.pdf](http://paulofreirefinland.org/wp-content/uploads/2007/02/pedagogia_do_oprimido.pdf)> , acessado em 19 set. 2014.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

LUDKE, Menga. ANDRE, Marli.E,D,A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.**São Paulo: EPU, 1986.

MOLL, Jaqueline. **Um paradigma contemporâneo para a educação integral.** In Revista Pátio. Ano XIII, nº 51. Ago/Out 2009. Disponível em: <<http://www.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/6376/um-paradigma-contemporaneo-para-a-educacao-integral.aspx>> , acessado em 19 ago. 2014.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente.** Campinas, SP: Papirus, 1999.

MOREIRA, Taís Espíndula. **Hoje em dia trabalhar sozinho é humanamente impossível: Um percurso entre o isolamento docente e a docência compartilhada.** Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2009.

NUNES, Vivian Patricia Caberlon. **Envelhecimento: olhando-se no espelho da vida, através da inclusão digital.** In: TERRA, Newton Luiz; FERREIRA, Anderson Jackle; TACQUES, Cláudia de Oliveira, MACHADO Letícia Rocha (Orgs.). Envelhecimento e suas Múltiplas áreas do Conhecimento. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p.109-117.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem.** Caxambu, 1999. Disponível em: <[http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE12/RBDE12\\_06\\_MARTA\\_KOHL\\_DE\\_OLIVEIRA.pdf](http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE12/RBDE12_06_MARTA_KOHL_DE_OLIVEIRA.pdf)> , acessado em 28 ago. 2014.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil: Educação Popular e Educação de Adultos**. 6º Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?id=d4lize1JjAAC&printsec=frontcover&dq=Hist%C3%B3ria+da+educa%C3%A7%C3%A3o+popular+no+Brasil:+educa%C3%A7%C3%A3o+popular+e+educa%C3%A7%C3%A3o+de+adultos&hl=pt-BR&sa=X&ei=cj07VK34BJeVgwTHzYGYDg&ved=0CB4Q6AEwAA#v=onepage&q&f=false>>, acessado em 31 ago. 2014.

RIBEIRO, Darcy. **Cultura**. In: MEC. Brasília: 2007

RIO GRANDE DO SUL. Assembleia Legislativa. Gabinete de Consultoria Legislativa. **Lei Nº 12.884, de 03 de Janeiro de 2008**. Disponível em: <<http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/12.884.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2014.

TFOUNI, L. V. **A escrita – remédio ou veneno?** In: AZEVEDO, M.A.; MARQUES, M. L. Alfabetização hoje. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

WARSCHAUER, Mark. **Tecnologia e inclusão social: A exclusão digital em debate**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2006.